UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 52/2019

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2019

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 2019

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbyszko Melosik, *Książka jako „złoty standard" w naukach humanistycznych i społecznych* 7

Małgorzata Cywińska, *Konflikty destruktywne – trudno rozwiązywalne w perspektywie „wychowania do wartości"* 23

Zbigniew Kwieciński, *Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel* 35

Mirosław J. Szymański, *Balans na linie – kilka uwag o polskich reformach oświaty* 49

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Wysokie obcasy i konstrukcje tożsamości kobiet. Dynamika asymetrii płciowej, seksualności i emancypacji.* 61

Barbara Jankowiak, *Dobrostan dzieci wychowywanych przez kohabitujących rodziców. Co wynika z badań dotyczących znaczenia struktury rodziny dla rozwoju dzieci?* 87

Tomasz Przybyła, Michał Klichowski, *Neuro-Edu-Techno (NET) Approach in Studies on Educational Therapy for Developmental Delays: A Case of Focal Cortical Dysplasia* 97

Maciej Muskała, *O znaczeniu więzi społecznych w procesie resocjalizacji* 107

Maciej Bernasiewicz, Marcin Gierczyk, *Family-School-Partnership About Virtue Development* 127

Józef Binnebesel, Ditta Baczała, Piotr Błajet, *Eugenika – aspekty historyczne, biologiczne i edukacyjne* 139

Ireneusz M. Świtała, *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie* 159

Joanna M. Łukasik, Inetta Nowosad, *Przywództwo i zaufanie w środowisku szkolnym. Uwagi na kanwie rozwoju szkoły* 173

Hussein Bougsiaa, Lucyna Kopciewicz, *iPad jako narzędzie edukacyjnej zmiany? Badanie wdrożenia projektu edukacyjnego w Libii i Polsce* 191

Anna Sobczak, *(Re)konstrukcja kryteriów przyjmowania do pracy w warunkach neoliberalnego społeczeństwa* 213

Joanna Szafran, Olena Hrybiuk, *Wybór dyrektora szkoły – wymagania i procedura konkursowa w Polsce i Ukrainie. W kierunku dobrych praktyk* 227

Karolina Walancik-Ryba, *System pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii a polskie rodziny zastępcze* 245

Ewelina Silecka-Marek, *The Characteristics of Court Probation Service for Adults in Poland* 257

Anna Gulczyńska, *Zmierzch interakcji instruktywnej. W stronę autonomii w dialogu rodzice – nauczyciele* 273

Alena Vališová, *Searching of Key Problems of the Contemporary Upbringing and Education in the Czech Republic* 291

Justyna Mrozek, *Dzieci – ideologia – indoktrynacja. Czasopismo „Płomyczek" w okresie II Rzeczypospolitej, PRL i III RP* 303

Aleksandr Połonnikow, *Różnice dydaktyczne i edukacja. Rekonstrukcja przestrzeni narracyjnej w ujęciu Doroty Klus-Stańskiej (na przykładzie książki Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce)* 317

Iman Fahoum, *Beneath the Tip of the Iceberg: The Teacher's Changing Role in Light of the Israeli 'Meaningful Learning' Reform* 329

II. RECENZJE I NOTY

Łukasz Wirkus, Paweł Kozłowski (red.), *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, ss. 308 (Dariusz Adamczyk)..... 339

Anna M. Mróz, *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 234 (Anna Sobczak)..... 343

Daria Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2019, ss. 392 (Dawid Abramowicz) 345

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Polonia i Polacy za granicą – kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, Poznań, 4-5 kwietnia 2019 roku (Magdalena Barańska, Mikołaj Brenk, Anna Mańkowska, Konrad Nowak-Kluczyński) 351

Informacje o autorach..... 355

Informacje dla autorów..... 357

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Zbyszko Melosik, *Monographic Book as a "Gold Standard" in Humanities and Social Sciences* 7

Małgorzata Cywińska, *Destructive Conflicts – Difficult to Solve, in the Perspective of "Education for Values"* 23

Zbigniew Kwieciński, *Florian Znaniecki as a Pedagogical Dreamer* 35

Mirosław J. Szymański, *Tightrope Walking – a Few Comments on Polish Educational Reforms* 49

Agnieszka Gromkowska-Melosik, *High Heels and Constructions of Women's Identity. Dyna-mic of Gender Asymmetry, Sexuality and Emancipation* 61

Barbara Jankowiak, *The Welfare of Children Brought Up by Cohabiting Parents. What Does Research on Family Structure for Children's Development Tell Us?* 87

Tomasz Przybyła, Michał Klichowski, *Neuro-Edu-Techno (NET) Approach in Studies on Educational Therapy for Developmental Delays: A Case of Focal Cortical Dysplasia* 97

Maciej Muskała, *About the Importance of Family Ties in the Process of Social Rehabilitation* 107

Maciej Bernasiewicz, Marcin Gierczyk, *Family-School-Partnership About Virtue Development* 127

Józef Binnebesel, Ditta Baczała, Piotr Błajet, *Eugenics – Historical, Biological and Educational Aspects* 139

Ireneusz M. Świtała, *Value-Oriented Upbringing in the Changing World* 159

Joanna M. Łukasik, Inetta Nowosad, *Leadership and Trust in the School Environment. Notes on the Background of School Development* 173

Hussein Bougsiaa, Lucyna Kopciewicz, *Is the iPad a Tool for Educational Change? International Comparative Study on iPads' Implementation at Libyan and Polish Schools* 191

Anna Sobczak, *(Re)construction of the Criteria for Hiring in the Neoliberal Society Conditions* 213

Joanna Szafran, Olena Hrybiuk, *The Selection of the School Principal – Competition Requirements and Procedure in Poland and Ukraine. Towards Good Practices* 227

Karolina Walancik-Ryba, *Foster Care System in Great Britain and Polish Foster Families.* 245

Ewelina Silecka-Marek, *The Characteristics of Court Probation Service for Adults in Poland* 257

Anna Gulczyńska, *Decline of Instructive Interaction. Towards the Autonomy in the Parents–Teachers Dialog* 273

Alena Vališová, *Searching of Key Problems of the Contemporary Upbringing and Education in the Czech Republic* 291

Justyna Mrozek, *Children – Ideology – Indoctrination. Płomyczek Magazine in the Second Polish Republic, the Polish People's Republic and the Third Polish Republic* 303

Aleksandr Połonnikow, *Teaching Differences and Education. Reconstruction of Narrative Space According to Dorota Klus-Stańska (A Case Study of the Book Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce)* 317

Iman Fahoum, *Beneath the Tip of the Iceberg: The Teacher's Changing Role in Light of the Israeli 'Meaningful Learning' Reform* 329

II. REVIEWES AND NOTES

Łukasz Wirkus, Paweł Kozłowski (red.), *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, ss. 308 (Dariusz Adamczyk) 339

Anna M. Mróz, *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 234 (Anna Sobczak) 343

Daria Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2019, ss. 392 (Dawid Abramowicz) 345

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the International Scientific Conference *Polonia i Polacy za granicą – kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń*, Poznan, 4-5 April 2019 (Magdalena Barańska, Mikołaj Brenk, Anna Mańkowska, Konrad Nowak-Kluczyński) 351

Information of Authors 355

Information for Authors 357

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbyszko Melosik
ORCID 000-0002-7802-3152

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KSIĄŻKA JAKO „ZŁOTY STANDARD" W NAUKACH HUMANISTYCZNYCH I SPOŁECZNYCH

Abstract. Melosik Zbyszko, *Książka jako „złoty standard" w naukach humanistycznych i społecznych* [Monographic Book as a "Gold Standard" in Humanities and Social Sciences]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 7-22. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.1

The article is devoted to the role of monographs in university humanisties and social sciences. The various contexts of the main problem are analysed with the special attention to the academic promotion and the „writing as a thinking" thesis. At the end the pedagogical role of the bookas a source of linear thinking is considered.against the backgroung of the growing dominance of virtual culture.

Key words: monograph, research, university, humanities, social sciences

Martine Courant Rife podaje, że kiedy w 1050 roku biskup Leofric objął katedrę w Exeter, w jej bibliotece znajdowało się pięć książek. Mimo wielkich wysiłków z jego strony i stworzenia skryptorium, do jego śmierci w roku 1072 zdołano przygotować jedynie 66 książek. Z kolei, w roku 1442 w bibliotece w Cambridge znajdowało się 122 książek – i zajęło aż pół wieku zwiększenie tej kolekcji do 330[1] (zdaniem wielu autorów książka ze stronami, które można przewracać, zastępując dominujący uprzednio rolowany zwój, stała się ważnym czynnikiem rozwoju i upowszechniania chrześcijaństwa[2]). Powyż-

[1] M.C. Rift, *Making Legal Knowledge in Global Digital Environments: The Judicial Opinion as Remix*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, red. D. Starke-Meyerring, A. Pare', N. Artemeva, M. Horne, L. Yousoubova, Fort Collins 2011, s. 156.

[2] Por. A.O. Funk, *From Scroll to Codex: New Technology and New Opportunities*, [w:] *History of the Book: Disrupting Society from Tablet to Tablet*, Digital Commons, 2015, adres internetowy: https://pdfs.semanticscholar.org/e97d/e8878f4e53de227cff192b19d31b093f39e1.pdf, s. 17-28.

sze fakty stanowią tylko jeden symboliczny wyraz ludzkiej fascynacji słowem napisanym, którego książka jest absolutną krystalizacją (a która miała swój początek znacznie, znacznie wcześniej – na długo przed jej powstaniem).

W epoce Gutenbergowskiej książka przestała mieć swój elitarny charakter – stała się integralną częścią codzienności (w tym również edukacyjnej) i ważnym czynnikiem konstruowania tożsamości (można przypomnieć, że w XIX wieku edycje książek służyły jako podstawa „monumentalizacji literatury"[3]). Obecnie jednak ta dominująca przez wieki forma książki, której istotę (oczywiście treści) stanowi „materialność", zdaje się tracić swój „uniwersalny status"; zastępowana jest bowiem przez jej digitalne reprezentacje. Nadal jednak pozostaje symbolicznym „apogeum druku". Nadal także możemy mówić o istnieniu „kultury książki" i metaforycznej władzy książki[4].

Przez wieki książka stanowiła symbol kultury i była postrzegana jako uosobienie mądrości[5]. W kontekście tym należy zgodzić się z twierdzeniem Jamesa W. Careya, który pisze, że „powstanie książki stanowi nie tylko epizod w historii ludzkiego postępu", ale także w pewnym sensie „punkt krytyczny". Uważa on, że dzięki książce powstał nowy „modernistyczny sposób myślenia", „nowa technologia intelektu", związana ze zdolnością do czytania drukowanego tekstu (dodam od siebie, że przekształciła ona też – w porównaniu z uprzednimi formami pisania – doświadczenie czytania, a to w związku ze wspomnianym już pojawieniem się kartek/stron jako następujących po sobie przedmiotów percepcji). Jest książka także źródłem historycznego „podziału intelektualnego" w każdym społeczeństwie – na analfabetów i wykształconych[6]. Symbolizuje „wielki podział" na sferę ignorancji i sferę oświecenia (koncepcja „człowieka literackiego")[7].

Umiejętność czytania książki zawsze symbolizowała esencję wolności[8]. I obecnie, mimo niemal całkowitej likwidacji analfabetyzmu, czytanie (odpowiednich) książek stanowi – jak wykazują to niezliczone badania – wyraz posiadanego kapitału kulturowego oraz statusu społecznego, wraz z takimi wskaźnikami, jak odwiedzanie muzeów, teatrów i oper, udział w koncertach muzycznych[9]. W literaturze poświęconej stratyfikacji społecznej istnieje przy

---

[3] A. Poletti, *Putting Lives on the Record: The Book as a Material and Symbol of in Life Writing*, Biography, Summer 2017, 40, 3, s. 476.

[4] R.E. Day, *The Modern Invention of Information. Discourse, History and Power*, Illinois 2001, s. 10.

[5] A. Marino, *The Biography of „the Idea of Literature": From Antiguity to the Baroque*, New York 1996, s. 108.

[6] J.W. Carey, *The Paradox of the Book*, Library Trends, 1984, 33, 2, s. 105-106.

[7] Tamże, s. 106.

[8] Tamże.

[9] Y. Li, M. Savage, A. Warde, *Social stratification, social capital and cultural practice in the UK. In The Handbook of Research Methods and Applications on Social Capital*, Cheltenham 2015, s. 36.

tym podział na „high" (wysokie) and „low" (niskie) czytanie[10]. Występuje, aby odwołać się do teorii Pierre'a Bourdieu, nierówna „dystrybucja smaku" w dziedzinie czytania[11]. Kategoria „smaku literackiego" odnosi się do tezy, że książki, które się czyta stanowią symbol przynależności do klasy społecznej[12]. I nic się też nie zmieniło od wieków: niektóre światowe religie są nadal „religiami książki", a ich wyznawcy to „ludzie książki" (można wspomnieć w tym miejscu Biblię, Koran, czy Talmud)[13]. Książka przez wieki stanowiła także potężny czynnik socjalizacyjny: zachodni Kanon książek (dzisiaj krytykowany z wielu perspektyw) uważany był za nośnik kultury Zachodu. Zakładano, że kanoniczne książki pozwalają na przyswojenie sobie „uniwersalnej prawdy i wartości"[14].

Dodam w tym miejscu, że nie wszyscy ulegli fascynacji książką. I tak, Kant był przekonany, że ludzie, którzy czytają zbyt dużo, tracą zdolność do samodzielnego myślenia[15]. W XIX wieku pojawiła się nawet teza o „chorobie czytania powieści", która miała być leczona z uwagi na to, że przyczyniała się do zaburzeń mentalnych oraz chorób oczu i mózgu[16]. Uważano też, że „bezładne czytanie osłabiające umysły mężczyzn i kobiet prowadzi do zwiotczenia tkanek i ciał i osłabienia żywotności narodu"[17]. Uważano, że czytanie prowadzi do „przestymulowania zmysłów"[18].

Od początku swojego istnienia książka stanowiła formę „umieszczenia" i „organizacji" wiedzy[19]. W nauce „władza książki" wynika właśnie z „władzy wiedzy", która jest w niej zawarta[20] (Anna Poletti pisze o „symbolicznej władzy książki"[21]). Jednocześnie wielu teoretyków książki odwołuje się do idei pewnej „skończoności" książki czy jej „ostateczności". Jacques Derrida

---

[10] D. Wright, *Cultural Capital and the Literary Field*, Cultural Trends, June 2006, 15, 2-3, s. 125.

[11] Tamże, s. 128-129.

[12] Por. odnoszące się w tym zakresie rozważania W. Atkinson, *The Structure of Literary Taste: Class, Gender and Reading in the UK*, Cultural Sociology, 2016, 10, 2(2), s. 247-266.

[13] Por. J. Assmann, *Globalization, Universalism, and the Erosion of Cultural Memory*, [w:] *Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories*, red. A. Assmann, S. Conrad, Palgrave Macmillan Memory Studies, New York 2010, s. 128.

[14] W. Casement, *The Great Canon Controversy, The Battle of Books in Higher Education*, New Brunswick 1996, s. X.

[15] K. Littau, *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge 2006, s. 4.

[16] Tamże, s. 5; por. też na ten temat – odnoszące się do czytelnictwa kobiet – rozważania zawarte w książce A. Gromkowskiej-Melosik, *Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013; szczególnie rozdział czwarty.

[17] Tamże, s. 5.

[18] Tamże.

[19] A. Noss, *Locating Knowledge*, [w:] *Cognition and the Book. Typologies of Formal Organization of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*, red. K.A.E. Enenkel, W. Neuber, Leiden 2005, s. 35.

[20] J.W. Carey, *The Paradox of the Book*, s. 109.

[21] A. Poletti, *Putting Lives on the Record*, s. 463.

pisze o „naturalnej totalności" książki[22], a Paul Otlet o „intelektualnej totalności książki"[23]. Anna Poletti podkreśla jej „fundamentalną homogeniczność"[24]. Z kolei Charles Bazerman uznaje, że „tekst pisany stanowi definitywną formę stwierdzenia lub argumentacji"[25], a Kathleen Wahl podkreśla „definitywność druku"[26]. Podobne podejście prezentuje przywoływany już Paul Otlet, uważając, że książkę – jako formę reprezentacji rzeczywistości – cechuje totalność/całościowość i „pojedyncza jednorodność"[27]. Tak o tym pisze omawiający poglądy Paula Otleta Ron Day: „pojęcie książki jako zamkniętej totalności reprezentowanych faktów było źródłem autorytetu książki i jej pozytywnego realizmu"[28]. „Historyczna metafizyka książki" związana jest więc z jej „istotą" czy „naturą"[29] (bardzo często przy tym idealizowano książkę[30]).

Jak już pisano wyżej, w nauce książka nierozerwalnie łączy się z wiedzą. Dla naukowców z nauk humanistycznych i społecznych to monografia jest podstawowym środkiem prezentowania rezultatów swoich badań[31]. Tom Mole uznaje, że książka zawsze aspiruje do znaczącego wkładu w wiedzę (przy czym prestiż książki związany jest także z procesem recenzenckim, jak również z okładką, papierem, czcionką – dbałość o to stanowi istotny komponent ostatecznego wizerunku dzieła)[32].

Podobne stanowisko zajmuje Gary Hall. Uważa on, że w naukach humanistycznych i społecznych to książka, a nie artykuły są „w najwyższym stopniu wartościowanym i prestiżowym sposobem komunikowania [rezultatów badań]"[33]. Twierdzi się, że to właśnie książki mają „potencjał do kształtowania debaty akademickiej i publicznej"[34]. Linda McDowell uznaje, że

---

[22] Por. J.W. Carey, *The Paradox of the Book*, s. 103.

[23] R.E. Day, *The Modern Invention of Information*, s. 14.

[24] A. Poletti, *Putting Lives on the Record*, s. 476.

[25] C. Bazerman, *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, London 1988, s. 18.

[26] K. Wagla, *What Kroetsch Said, The Problem of Meaning and Language in What the Crow Said*, Canadian Literature, Spring 1991, 128, s. 103.

[27] Por. R. Day, *Paul Otlet's Book and Writing of Social Space*, [w:] *Historical Studies in Information Science*, red. T.B. Hanh, M. Buckland, Medfor 1998, s. 45.

[28] Por. tamże, s. 46.

[29] Por. tamże, s. 44.

[30] A. Poletti, *Putting Lives on the Record*, s. 466.

[31] A. Watkinson, *Electronic Solutions to the Problems of Monographs Publishing, Resource: The Council for Museums*, Archives and Libraries, 2001, s. 1; publikacja online – adres internetowy http://ciber-research.eu/download/Watkinson-Electronic_Solutions_to_the_Problems_of_Mongraph_Publishing.pdf, s. 1.

[32] T. Mole, *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefac*t, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R.E. Lyons, S. Rayner, New York 2016, s. 14.

[33] G. Hall, *Digitize this book! The Politics of Ne Media, or Why We Need Open Access Now*, Minneapolis 2008, s. 12.

[34] A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies*, Progress in Human Geography, 2009, 33, 1, s. 120.

w świadomości naukowców książka zachowała swój status „złotego standardu" i wskaźnik „poważnej nauki"[35]; „książka pozwala na syntezę, refleksję i upowszechnianie idei"[36]. Z kolei Melissa Terras podkreśla, że „w naukach humanistycznych monografia to wielka rzecz"; „jeżeli chcesz być poważnie traktowany w naukach humanistycznych, napisz monografię"[37]. Alessandra di Tella pisze o tym następująco:

> Od początku naukowej wymiany myśli w naukach humanistycznych monografie akademickie były uznawane za ekspresję najwyższego poziomu wytwarzania wiedzy i jej upowszechniania. I także obecnie, wbrew presji, aby publikować artykuły w czasopismach, monografia jest uważana za najbardziej adekwatny i uprawomocniony sposób pisarstwa akademickiego i najbardziej znaczące kryterium przy szacowaniu reputacji akademickiej i ocenie wkładu [w wiedzę – przyp. ZM] oraz osiągnięć[38].

Tom Mole pisze, iż monografia uznawana była w wielu dziedzinach nauki za „najbardziej wartościową formę [ekspresji] rezultatów badawczych i ostatecznie sygnałem osiągnięć", pozwalającym na awans[39]. I kontynuuje: „Monografia stała się «złotym standardem» dla wielu dyscyplin humanistycznych". Jest centrum naszego akademickiego życia. Od początku istnienia uniwersytetu „kody i architektura strony były wbudowane w tkankę akademii i kariery"[40]. Według Eleonory Belfiore, „akademicki prestiż i reputacja są ciągle w dużej mierze związane z tradycyjnym złotym standardem osiągnięć akademickich reprezentowanym przez (…) monografię"[41]. Wreszcie Blaise Cronin i Kathryn La Barre piszą: „książka jest ciągle główną monetą w królestwie [nauki]"[42]. Książka nadal symbolizuje prestiż, intelektualizm i karierę[43]. Jednocześnie badania potwierdzają, iż naukowcy posiadają silną

---

[35] L. McDowell, *Why Write Books?* Progress in Human Geography, 2009, 33, 1, s. 123.

[36] Tamże.

[37] M. Terras, *Want to be taken seriously as scholar in the humanities? Publish a monograph*, „The Guardian", 30 september 2014, adres internetowy: https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/sep/30/publishing-humanities-monograph-open-access, autorka profesor

[38] A. di Tella, *Digital Humanities and e-commerce: considerations on digital monographs*, Studia UBB Digitalia, June 2018, 63, 1, s. 43.

[39] T. Mole, The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact, s. 14.

[40] Tamże, s. 13.

[41] E. Belfiore, *The Humanities and Open-Access Publishing: A New Paradigm of Values*, [w:] *Humanities in the Twenty-First Century. Beyond Utility and Markets*, red. E. Belfiore, A. Upchurch, Pallgrave 2013, s. 207.

[42] Podaję za: A. Zuccala i in., *Can we rank scholarly book publishers? A bibliometric experiment with the field of history*, Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2015, 66, 7; wykorzystano wersję online; adres internetowy: https://static-curis.ku.dk/portal/files/135626338/Zuccala_et_al_JASIST_BookPub_2014.pdf, s. 3.

[43] A. van der Weel, *Monographs in a Changing Reading Cultures*, Against the Grain, 2016, 28, 3, Article 13, s. 27, adres internetowy: https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=atg.

wewnętrzną intelektualną motywację do napisania monografii[44] – jako wyrazu ich pasji w zakresie uprawiania nauki. Książka jest też uważana przez większość naukowców nauk humanistycznych i społecznych – jestem o tym przekonany – za apogeum wolności akademickiej.

Dodam, że nawet w Stanach Zjednoczonych, w których – obok Wielkiej Brytanii – występuje zasadnicza orientacja na publikowanie w prestiżowych czasopismach, książka zachowała swój dawny tradycyjnie wysoki status. W najbardziej prestiżowych amerykańskich uczelniach, w naukach humanistycznych monografia – w systemie promocji i oceny – absolutnie dominuje[45]. Występuje tam wręcz niekiedy „tyrania monografii"[46]. Niezwykle znacząca rola monografii w promocjach na amerykańskich uniwersytetach w naukach humanistycznych spowodowała, że nazywa się ją nawet „świętym Graalem"[47].

Podobnie konkluduje Walter W. Powell: „Na amerykańskich uniwersytetach książki są bardzo ważnym towarem. Są pisane, czytane, dyskutowane i recenzowane"[48]. Również w odniesieniu do kontekstu amerykańskiego, Kristina Nawrotzki i Jack Dougherty twierdzą, iż „napisanie ważnej książki ma bardzo ważne znaczenie dla (…) akademickiego sukcesu"; „dla reputacji w ramach profesjonalnej wspólnoty[49]. Z kolei Leigh Estabrook podkreśla, że na amerykańskich uniwersytetach najważniejszym kryterium promocji w naukach humanistycznych jest „naukowa monografia, dobrze napisana, z przekonywającą argumentacją, oparta na adekwatnych (…) źródłach (…) i opublikowana w prestiżowym wydawnictwie akademickim"[50]. Niektórzy badacze utrzymują, że „monografie badawcze funkcjonują jako barometr stanu dyscypliny"[51]. Specyfika niektórych badań i niektórych dyscyplin wymaga publikowania tekstów w formie „długiej" książki, a nie artykułów w czasopismach. Twierdzi się w tym kontekście, że książka pozwala na szczegółową argumentację. Jest ona też związana z „szerszym intelektualnym znaczeniem

[44] P. Williams i in., *The role and future of the monograph in arts and humanities research*, Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 2009, 61, 1, s. 74.

[45] D.C. Stanton i in., *Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship for Tenure and Promotion*, New York, 2007, adres internetowy: https://apps.mla.org/pdf/taskforcereport0608.pdf, s. 39.

[46] Tamże, s. 60.

[47] C.A. Trower, *Success on the Tenure Track: Five Keys to Faculty Job Satisfaction*, Baltimore 2012, s. 37.

[48] J. Wellington, *Getting Publishes. A Guide for Lecturers and Researchers*, London 2003, s. 67.

[49] K. Nawrotzki, J. Dougherty, *Introduction*, [w:] *Writing Histiry in the Digital Age*, red. K. Nawrotzki, J. Dougherty, San Francisco 2013, s. 8.

[50] L. Estabrook, *The Book as the Gold Standard for Tenure and Promotion in the Humanistic Disciplines*, Champaign 2003, publikacja online; adres internetowy: /http://msc.mellon.org/msc-files/Book%20as%20the%20Gold%20Standard.pdf, s. 4.

[51] K. Ward, *Introduction*, Progress in Human Geography, 2009, 33(1), s. 102.

długoterminowych badań"[52]. Alison Blunt w odniesieniu do książek w dyscyplinie geografia napisała:

> przyszłość książki w naukach geograficznych zależy od kultywowania intelektualnej kultury, w której ceni się długoterminowe konsekwentne badania, a naukowiec posiada dużo czasu na myślenie i refleksję, czytanie i pisanie oraz wykorzystanie różnego typu wiedzy geograficznej[53].

Z kolei Ginerva Peruginelli, Sebastiano Faro, Tommaso Agnoloni napisali: „Monografie są uprawomocnione jako podstawowy instrument dostarczania udokumentowanych rezultatów badań w dyscyplinie prawa"[54].

Jednocześnie, zauważa się, że w Stanach Zjednoczonych w procesach awansów akademickich w naukach humanistycznych dorobek w wersji elektronicznej jest ignorowany, występuje natomiast zdecydowana dominacja drukowanej monografii[55]. Krytycy takiego podejścia twierdzą, że wynika ono z „nazbyt wąskiej definicji tego, co konstytuuje naukę" i wykluczania nowych form upowszechniania wiedzy naukowej[56]. Przy tym, jedynie w przypadku 30% katedr akceptuje się w procesie oceniania monografie elektroniczne[57]. Pisze się wręcz o „stygmatyzacji" na wielu amerykańskich uniwersytetach w naukach humanistycznych i społecznych książek publikowanych on-line; nie mogą one służyć jako podstawa awansu naukowego[58]. Taka sytuacja krytykowana jest w związku z faktem, iż w Stanach Zjednoczonych młodzi naukowcy w naukach humanistycznych znajdują się „w potrzasku". Oto bowiem z jednej strony występują coraz większe trudności w publikowaniu książek, które związane są z brakiem środków finansowych na druk. Z drugiej strony – w przypadku starań o awans naukowy – występują coraz większe wymagania odnośnie umieszczenia monografii w prestiżowym wydawnictwie[59].

Warto przy tym dodać, że amerykańskie badania wśród uniwersyteckich katedr socjologii wykazały, że pracujący tam naukowcy zorientowani na badania ilościowe publikują głównie artykuły w czasopismach, a z kolei prowa-

---

[52] T. Barnes, *Standards? What Standards?* Progress in Human Geography, 2009, 33(1), s. 120.

[53] A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies*, s. 121.

[54] G. Peruginelli, S. Faro, T. Agnoloni, *A Survey on Legal Research Monograph Evalutation in Italy*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lesssons form the Italian Experience*, red. A. Bonaccrosi, Cham 2018, s. 214.

[55] D.C. Stanton i in., *Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship*, s. 13.

[56] Tamże, s. 13.

[57] Tamże, s. 43-44.

[58] J.W. Thompson, *The Death of the Scholarly Monograph in the Humanities? Citation Patterns in Literary, Scholarship*, Libri, 2002, 52, s. 122-123.

[59] D.C. Stanton i in., *Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship*, por. np. s. 32, 39, 62.

dzący analizy jakościowe są zainteresowani publikowaniem książek[60] (przy czym katedry, w których preferowano badania ilościowe i publikowanie artykułów zajmowały wyższe miejsca w rankingach, aniżeli te, w których podejmowano badania jakościowe, a wyniki publikowano w książkach)[61].

Dodam, że również w Polsce monografie w naukach humanistycznych i społecznych odgrywają bardzo znaczącą rolę zarówno jako czynnik reputacji naukowca, jak i niekiedy decydujący komponent naukowego *curriculum vitae* w postępowaniach habilitacyjnych i przewodach profesorskich („rozprawa habilitacyjna", „książka profesorska").

Z drugiej strony, ostatnio pojawiła się na Zachodzie teza o kryzysie, upadku, czy nawet „śmierci" monografii[62], szczególnie w ich klasycznej drukowanej wersji. Jej źródłem są: wspomniany brak środków finansowych[63] (na druk i zakupy do bibliotek), digitalizacja książek (o której jeszcze więcej napisałem) oraz orientacja na publikowanie w wysoko punktowanych czasopismach. Należy nadmienić, że wieści o „śmierci książki" w odniesieniu do USA nie znajdują potwierdzenia w danych dotyczących nauk humanistycznych. W roku 2009 opublikowano tam 47 124 nowe tytuły, w roku 2012 – 51 789, a w roku 2013 – 54 273 (wzrost 2009-2013 – 15%)[64]. Jeśli nawet istnieje nieco inne, niż miało to miejsce jeszcze w niedawnej przeszłości, rozłożenie „akcentów" w orientacji na artykuły w czasopismach i orientacji na monografie (na korzyść tych pierwszych), to jednak książka nadal jest postrzegana w naukach humanistycznych i społecznych jako – powtórzę – apogeum i esencja uprawiania nauki.

Warto przy tym dodać, że w dziedzinie cytowania książki (humanistyczne i społeczne) mają długoterminowy wpływ – przez lata, a nawet dekady, możemy podnieść tutaj ideę „skumulowanych cytatów" (czy cytowań). Cytowanie artykułów kończy się zwykle po kilku latach[65]. Twierdzi się nawet, że wiele znakomitych artykułów publikowanych w humanistycznych naukowych czasopismach nie jest cytowanych przez nikogo[66]. Ewaluatorzy na ca-

[60] F. Moksony, R. Hegedus, M. Csa´sza´r, *Rankings, research styles, and publication cultures: A study of American Sociology Departments*, Sociometrics, November 2014, 101, s. 1723.

[61] Tamże, s. 1724.

[62] Por. J.W. Thompson, *The Death of the Scholarly Monograph in the Humanities?* s. 121.

[63] A. di Tella, *Digital Humanities and e-commerce*, s. 43.

[64] Trends in Academic Books Published in the Humanities and Other Fields, w: *Humanities Indicators. A Project of American Academy of Arts and Sciences*, December 2015, publikacja online; adres internetowy: https://www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=88#fig392

[65] All academic books must go digital. How conservative publishers and authors risk killing of books and chapters across University social sciences and humanities, September 29, 2014, publikacja online: *Writing for Research*; adres internetowy: https://medium.com/advice-and-help-in-authoring-a-phd-or-non-fiction/all-academic-books-must-go-digital-c81b2a8312c

[66] Tamże.

łym świecie obniżają rangę monografii, także w naukach humanistycznych i społecznych, preferując artykuły w prestiżowych czasopismach, niezależnie czy są one „czytane, wykorzystywane lub cytowane przez kogokolwiek"[67]. Czy więc można zgodzić się ze stwierdzeniem, iż artykuły służą przede wszystkim punktowej ewaluacji, a książki przede wszystkim upowszechnianiu idei?[68] Moim zdaniem, książka stanowi bez wątpienia kontynuację najpiękniejszych intelektualnych kulturowych tradycji, podczas gdy artykuły wpisują się – w naukach humanistycznych i społecznych – w zorientowaną na „wydajność" logikę działania korporacji.

W tym kontekście można przywołać krytykę systemu ewaluacji w Wielkiej Brytanii, gdzie w wielu dyscyplinach artykuł na 8 000 wyrazów znaczy tyle samo, co książka na 100 000 wyrazów[69].

> Kultura publikowania i społeczne odniesienia (…) nauk humanistycznych i społecznych są tak fundamentalnie odmienne od tych, które są typowe dla nauk medycznych i przyrodniczych, że jest całkowicie nieuprawomocnione, aby twierdzić, że instrumenty ewaluacji adekwatne dla jednej dyscypliny można automatycznie zastosować do innych[70].

Z tej perspektywy nie można więc „uniwersalizować" kryteriów oceny twórczości naukowej narzucając kryteria nauk przyrodniczych czy ścisłych innym; taki zabieg „uderza" bowiem w istotę czy rdzeń nauk humanistycznych i społecznych. Trzeba raz jeszcze podkreślić, że w naukach tych to właśnie wybitne monografie wyznaczają dalsze kierunki badań, wpływają na sposób myślenia i stanowią niekiedy wielkie syntezy, a zdecydowanej większości tematów/problemów w żaden sposób nie można zrekonstruować/przedstawić na kilkunastu stronach artykułu. Trzeba jednak przywołać tutaj oczywisty i banalny fakt, iż w nieunikniony sposób książkę przygotowuje się/pisze się latami. Mówiłem o tym podczas jednego z wystąpień konferencyjnych:

> Badania naukowe nie znoszą ani pośpiechu ani presji. Rozwiązanie problemu badawczego, który narodził się w umyśle badacza wymaga czasu – zwykle wielu lat, a nawet dekad. Odkrywanie nowej prawdy o świecie i skrystalizowanie jej w nową wiedzę stanowi proces i nie jest „nagłym aktem" (wyjątek „eureki" Archimedesa tylko potwierdza tę regułę). W trakcie tego procesu, myśl naukowca, czy to fizyka-eksperymentatora w laboratorium czy historyka cierpliwie studiującego dawne rękopisy, przekształca się i dojrzewa. Niekiedy powraca do odrzuconych już idei czy pomysłów, niekiedy mknie jak porsche na autostradzie po to, aby stanąć nagle przed czerwonym znakiem

[67] Tamże.

[68] Tamże.

[69] L. McDowell, *Why Write Books?* s. 122.

[70] V. Blockmans, *The underestimated humanities and social sciences*, [w:] *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, red. A. Cavalli, London 2007, s. 91.

> zakazu; bo okazało się, że to nie ta droga. Aż w końcu naukowiec – w wyniku długotrwałych systematycznych dociekań – podejmuje decyzję: czas opublikować wyniki badań. Ileż to kluczowych dla rozwoju współczesnej nauki i postępu cywilizacyjnego odkryć powstało po kilkudziesięciu latach wysiłków badawczych… biografie wielu laureatów Nagród Nobla dowodzą tego niezbicie.

W rezultacie, książka z trudem wpisuje się w logikę ewaluacyjną, zgodnie z którą pisać trzeba „szybko" (zasada *Publish or Perish* – „publikuj lub giń") dominuje w coraz większym stopniu w naukowej kulturze wyższych uczelni. W ramach logiki ewaluacji/parametryzacji tracą więc znaczenie Wielkie Dzieła; przygotowywane zwykle przez kilka, a niekiedy przez kilkanaście lat monografie uosabiające apogeum pasji i satysfakcji z pracy naukowej (a także, jak napisano powyżej – awansu naukowego). A przecież to właśnie książka stanowi apogeum akademickości, jak również źródło prestiżu w – kreowanej przez wspólne intersubiektywne znaczenia – społeczności akademickiej. Odwołam się ponownie do mojego wystąpienia konferencyjnego, w którym stwierdziłem:

> Istotą naszej biografii – jako naukowców – jest odkrywanie tajemnicy wiedzy, jest dążenie do zrozumienia prawdy. Nie ma nic piękniejszego niż ta – powodująca skok adrenaliny – eureka, gdy kiedyś gęsim piórem, potem pracowicie długopisem, potem na maszynie do pisania, a dziś zwykle na komputerze – składamy słowa, zdania układają się w akapity, te w rozdziały, w książkę. Na tym polega sens naszej pracy, niekiedy sens naszego życia.

Fascynacja książką i pisaniem książki jest wśród naukowców z zakresu nauk humanistycznych i społecznych powszechna. O ile przy tym, jak mogę to sądzić na własnym przykładzie, pisanie artykułu do czasopisma jest przez nich traktowane jako „zadanie naukowe", to książka (szczególnie monograficzna) stanowi „esencję" naukowego indywidualizmu. Jest postrzegana jako apogeum w zakresie „urzeczywistnienia" własnych myśli, a dla niektórych wręcz metafizyczny symbol naukowości. Książka stanowi też jednocześnie abstrakcyjne, jak i materialne uosobienie autorstwa (Paul Otlet uważał, że książka stanowi „dynamiczne ucieleśnienie energii (…) [umysłu i ducha]"[71], ucieleśnienie „mentalnej energii"[72]). Zwykle występuje przy tym bardzo silna identyfikacja autora z jego książką, jako że uznaje on ją za ekspresję swojej naukowej tożsamości, za swój – powtórzę – indywidualny głos w nauce. Zapis(yw)ana kartka papieru czy strona na ekranie fascynuje przy tym pewnym (niekiedy wręcz narcystycznym) poczuciem władzy nad literami, słowami, akapitami, stronami, rozdziałami. Magia pisania, to magia ekspresji – poprzez litery, język i strony – własnych myśli, idei i wyników badań. Biała kartka papieru czy „czysta strona" na ekranie prowokuje (jest jak magnes), ale jednocześnie stanowi uoso-

[71] R.E. Day, *The Modern Invention of Information*, s. 13.
[72] Tamże, s. 17.

bienie obietnicy intelektualnej wolności – można ją zapisać na każdy sposób. Pisanie stanowi więc kulminację władzy i wolności umysłu. Pisanie książki dostarcza przy tym ogromnej przyjemności umysłowej, ale też często emocjonalnej i estetycznej. To także przyjemność przeczucia, że „ktoś mnie przeczyta", a niekiedy także (niezależnie od realiów) przyjemność marzenia o „przejściu do Historii", stania się jej częścią poprzez akt „uwiecznienia" swoich myśli (i to tworzy jeden z kontekstów fascynacji tym co napisane, a w szczególności tym co wydrukowane). Tak pisze o tym Alison Blunt:

> Z wszystkich przyjemności życia akademickiego napisanie ostatnich słów w ostatnim rozdziale książki ustępuje jedynie oglądaniu i odczuwaniu książki, gdy jest ona ostatecznie opublikowana[73].

Mamy tutaj do czynienia z nieprawdopodobną przyjemnością patrzenia na własną książkę i trzymania jej w dłoniach, a także z dumą, kiedy widzimy ją na półkach w księgarni czy w bibliotece.

Pisanie książki stanowi – w naukach humanistycznych i społecznych – zupełnie inny proces niż pisanie artykułu. Ta druga forma, relatywnie krótka, wymaga apriorycznej detalicznej konceptualizacji przed napisaniem, zarówno od strony formalnej (dostosowanie do wymogów czasopisma), jak i merytorycznej. Można stwierdzić bez przesady, że już na początku „wszystko wiadomo". W przypadku książki monograficznej, która jest zwykle projektem kilkuletnim, na początku zwykle znany jest tylko zarys koncepcji, ogólna idea, podstawowe założenia, natomiast często można jedynie przeczuwać, co ostatecznie się „wyłoni" (niekiedy nawet na początku jest fascynujący lub wysoce frustrujący chaos). W naukach humanistycznych proces pisania nie jest procesem odzwierciedlania myśli, lecz jej re-kreacji, przetwarzania, zmiany akcentów, wyłaniania się jej nowych, niekiedy odmiennych trajektorii.

Pisanie nie polega przy tym – jak to ujmują Doreen Starke-Meyerring i Anthony Paré – na „transkrypcji idei" (z umysłu na stronę kartki czy ekran komputera); wpisane w nie jest „tworzenie idei"[74] (nie ma też związku z „przepisywaniem" na papier mówienia).

Według Paula Otleta, książka jako „intelektualny instrument" nie tylko prezentuje teorie, ale „konstruuje je", nie tylko „przekłada myśli, ale kształtuje je"[75]. Bardzo często przy tym w trakcie pisania następuje, jak wiem z własnego doświadczenia, znacząca re-konceptualizacja wyjściowej koncepcji książki. Często to, co w umyśle, jest „luźno skonceptualizowane, niepowiązane ze

[73] A. Blunt, *Books and Individual Publication Strategies*, s. 121-122.

[74] D. Starke-Meyerring, A. Paré, *The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, s. 12.

[75] R. Day, *Paul Otlet's Book*, s. 45-46.

sobą, czy nawet niespójne", z czasem, w trakcie pisania, staje się „retorycznie przekonywające, konceptualnie jasne i spójne"[76].

Ronald T. Kellog podaje w tym kontekście, że pisanie książki to nie jest tylko „akt odzwierciedlania" pewnego stanu umysłu, czy sprawozdawania wyników badań. Pisanie stanowi formę myślenia i jego „instrument"[77] (zakłada się, że ten kto umie dobrze pisać, umie również dobrze myśleć[78]). Całkowicie zgadzam się z twierdzeniem podawanym przez Doreen Starke-Meyerring i Anthony Paré, że „cykliczny ruch między mentalnymi reprezentacjami w umyśle a symbolicznymi reprezentacjami na stronie ma charakter generatywny"[79]. Pisanie jest oczywiście „narzędziem myślenia", jednakże „pisanie nie tylko wymaga myślenia, ale jest także środkiem myślenia". „Przez pisanie na jakiś temat autor odkrywa, co myśli na ten temat"[80].

Można tutaj mówić nawet metaforycznie o „podmiotowości" czystej kartki czy czystej strony ekranu w stosunku do myśli; myśl jest co prawda przelewana na papier czy ekran, ale tenże proces wizualizacji sam w sobie wpływa zwrotnie na umysł autora. Pisanie jest więc procesem umysłowo-wizualnego doświadczania własnych re-kreowanych myśli. Taki sposób myślenia, akcentujący podmiotowość „papieru" w relacji do autora czy zasadę partnerstwa między nimi, eksponują Keith Oatley i Maja Djikic, które piszą, iż „pisarz eksternalizuje myśli na papier", następnie zmienia je pod wpływem czytania. Uważają one, że relacja między pisaniem a papierem pozwala na wyłonienie się typu myślenia niemożliwego bez owej tymczasowej, zewnętrznej pamięci[81]. Papier jest postrzegany w tym kontekście jako „partner konwersacji"[82].

Dodam w tym miejscu, że jestem bardzo silnie przywiązany do tradycyjnych, drukowanych książek i tradycyjnego sposobu uprawiania nauki, jednakże uważam, że możliwości, jakie daje – metaforycznie ujmując – „ekran komputera" w zakresie kreatywnego przetwarzania własnych myśli w trakcie pisania są znacząco większe, niż ma to miejsce, kiedy pisze się książkę piórem, długopisem lub na dawnej maszynie do pisania. Możliwość szybkiego przetwarzania tekstu na ekranie generuje szybsze „migotanie myśli", ich szybszą i bardziej wielowymiarową rekonstrukcję i rekontekstualizację. Komputer pozwala na szybkie przekształcanie szyku zdań i akapitów/myśli; dzięki temu stymuluje alternatywność myślenia, „jednoczesną wielowarian-

[76] K. Oatley, M. Djikic, *Writing as Thinking*, Review of General Psychology, March 2008, 12, 1, s. 14.

[77] R.T. Kellog, *Psychology of Writing*, New York 1994, s. 14.

[78] Tamże, s. 16.

[79] D. Starke-Meyerring, A. Paré, *The Roles of Writing in Knowledge Societies*, s. 12.

[80] R.T. Kellog, *Psychology of Writing*, s. 16.

[81] K. Oatley, M. Djikic, *Writing as Thinking*, s. 10.

[82] Tamże, s. 12.

towość". Nie ma przy tym obawy, że poprzedni sposób myślenia zostanie zniesiony czy zagubiony, bowiem wszystko można równolegle zapisywać na twardym dysku. Możemy „rozbujać" wyobraźnię, przekraczać horyzonty i przerywać własne scenariusze epistemologiczne. Na ekranie komputera można też pozwolić sobie na pisanie „ryzykowne" i poddać się „porywom myśli", bowiem zawsze istnieje możliwość powrotu. Można w tym miejscu przywołać słynną zasadę Marshall McLuhana *medium is a message* („przekaźnik jest przekazem"), która w tym przypadku odnosi się do wspomnianej możliwości jednoczesnego „pisania wielu wariantów myśli" i nawet poddania się (niebezpiecznemu) urokowi jednego z nich. Również pisząc TEN TEKST, pytam często siebie: czy to ja panuję nad moim tekstem, czy mój tekst panuje nad moim umysłem?

O tej ostatniej kwestii tak pisała bardzo obrazowo Agnieszka Gromkowska-Melosik:

> Pisząc, poszukujemy „logiki tekstu", myśli przewodniej, wokół której tworzymy narrację. Początek pisania przypomina mi ogromną, rozległą, pełną zakoli, plaż i bocznych nurtów, rzekę. Trudno niemal zorientować się, w którą stronę ona płynie. Jeszcze wszystko może się zdarzyć: fragmenty myśli i pomysłów, cudze cytaty, przypisy do kanonicznych dzieł... Toń – bez końca. I nagle... każdy, kto pisze, kto poszukuje własnej „idei tekstu" zna tę ekscytującą „eurekę" – odkrycie „logiki rzeki (…)". Woda płynie szybciej, coraz szybciej, nurt jest zwarty, zintegrowany... Niekiedy wydaje mi się, że „to nie ja piszę tekst", ale „tekst pisze mnie", jestem porwana przez nurt narracji. Mijają godziny, a ja płynę, nie zważając na przemykające po obu stronach krajobrazy (…)[83].

W ostatniej części tego artykułu chciałbym podjąć problem „pedagogiki książki"[84]. Na wstępie przywołam opinię Maggie Jacskon, która twierdzi, iż w epoce dominacji nowych technologii i wirtualizacji sposobów zdobywania wiedzy oraz informacji wytwarzana jest „kultura społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentacji, zmysłowego oddzielenia". Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncentracji[85]. Mamy do czynienia z „erozją naszej zdolności do głębokiej, trwającej w czasie, percepcyjnej uwagi – stanowiącej podstawę prywatności, mądrości i postępu kulturowego"[86]. Jesteśmy, jej zda-

---

[83] A. Gromkowska-Melosik, *Tekst i władza interpretacji*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 8, red. A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota, Kraków 2004, s. 30-31.

[84] Wykorzystam tutaj bardzo niewielkie fragmenty mojej książki: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013 – z tej jej części, która nosi tytuł „Zakończenie: pedagogika i młodzież (powrót do rzeczywistości)".

[85] M. Jackson, *Distracted. The Erosion of Attention and The Coming Dark Age*, Amherst 2009, s. 13.

[86] Tamże, s. 13.

niem, wręcz ukształtowani przez dekoncentrację[87]. W swojej książce używa ona dla określenia nowego sposobu funkcjonowania umysłu pejoratywnego i odwołującego się do makdonaldyzacji pojęcia „McThinking" (mak-myślenie).

Istnieje więc możliwość, iż wielu współczesnych ludzi jest przestymulowanych przez – mających swoje źródło w nowych mediach i technologiach – bodźce (kakofonię dźwięków i zastępujących się niezwykle szybko obrazów). Bodźce te mają charakter chaotyczny, fragmentaryczny, rozproszony, nie dając przy tym żadnego całościowego obrazu. „Pedagogika książki" tworzyłaby warunki do „zatrzymania (się)" w czasie i przestrzeni. Czytanie książek dałoby możliwość dystansu wobec „świata bodźców" oraz przejścia od klikania do linearności w procesie rekonstrukcji własnej tożsamości[88]. Książka w swojej formie materialnej stanowi, z perspektywy pedagogicznej, unikatową przestrzeń zdobywania doświadczenia, refleksji i kontemplacji – w sposób prywatny czy wręcz osobisty. Tradycyjna biblioteka, z tysiącami książek na półkach, może stanowić wręcz odświeżającą przestrzeń dla Internetu (z jego kulturą klikania, której wspaniałości i możliwości nie kwestionuję) i telewizji (z przeskakiwaniem z kanału na kanał). Gromadzenie książek w ich postaci materialnej (co oczywiście nie wyklucza gromadzenia tekstów na twardym dysku) stanowi formę kultywowania tradycji kulturowej. Nie oznacza to dla mnie jednak żadnego sposobu odrzucenia uczestnictwa w rzeczywistości medialno-wirtualnej, tworzonej przez Internet, telewizję, czy inne technologie. Obydwa te sposoby zaangażowania – jeden związany z kulturą druku (i szelestem kartek), a drugi z kulturą wizualną (i nowymi technologiami) – są ważne i warte kultywowania.

BIBLIOGRAFIA

Assmann J., *Globalization, Universalism, and the Erosion of Cultural Memory*, [w:] *Memory in a Global Age. Discourses, Practices and Trajectories*, red. A. Assmann, S. Conrad, Palgrave Macmillan Memory Studies, New York 2010.

Atkinson W., *The Structure of Literary Taste: Class, Gender and Reading in the UK*, Cultural Sociology, 2016, 10, 2(2).

Barnes T., *Standards? What Standards?* Progress in Human Geography, 2009, 33(1).

Bazerman C., *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, London 1988.

Belfiore E., *The Humanities and Open-Access Publishing: A New Paradigm of Values*, [w:] *Humanities in the Twenty-First Century. Beyond Utility and Markets*, red. E. Belfiore, A. Upchurch, Pallgrave 2013.

Blockmans V., *The underestimated humanities and social sciences*, [w:] *Quality Assessment for Higher Education in Europe*, red. A. Cavalli, London 2007.

[87] Tamże, s. 14.

[88] Por. też rozważania w książce M. Klichowskiego, *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.

Blunt A., *Books and Individual Publication Strategies*, Progress in Human Geography, 2009, 33, 1.

Carey J.W., *The Paradox of the Book*, Library Trends, 1984, 33, 2.

Casement W., *The Great Canon Controversy*, The Battle of Books in Higher Education, New Brunswick 1996.

Day R., *Paul Otlet's Book and Writing of Social Space*, [w:] *Historical Studies in Information Science*, red. T.B. Hanh, M. Buckland, Medfor 1998.

Day R.E., *The Modern Invention of Information. Discourse, History and Power*, Sotuhern Illinois University, Illinois 2001.

di Tella A., *Digital Humanities and e-commerce: considerations on digital monographs*, Studia UBB Digitalia, June 2018, 63, 1.

Estabrook L., *The Book as the Gold Standard for Tenure and Promotion in the Humanistic Disciplines*, Champaign 2003, publikacja online; adres internetowy: /http://msc.mellon.org/msc-files/Book%20as%20the%20Gold%20Standard.pdf.

Funk A.O., *From Scroll to Codex: New Technology and New Opportunities*, [w:] *History of the Book: Disrupting Society from Tablet to Tablet*, Western Oregon University, Digital Commons, 2015, adres internetowy: https://pdfs.semanticscholar.org/e97d/e8878f4e53de227cff192b19d31b093f39e1.pdf

Gromkowska-Melosik A., *Tekst i władza interpretacji*, Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Zeszyt 8, red. A. Domagała-Kręcioch, Z. Szarota, Kraków 2004.

Gromkowska-Melosik A., *Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.

Hall G., *Digitize this book! The Politics of Ne Media, or Why We Need Open Access Now*, Minneapolis 2008.

Humanities Indicators. A Project of American Academy of Arts and Sciences, December 2015, publikacja online; adres internetowy: https://www.humanitiesindicators.org/content/indicatordoc.aspx?i=88#fig392

Jackson M., *Distracted. The Erosion of Attention and The Coming Dark Age*, Amherst 2009.

Kellog R.T., *Psychology of Writing*, New York 1994.

Klichowski M., *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się*, Kraków 2012.

Li Y., Savage M., Warde A., *Social stratification, social capital and cultural practice in the UK*, In The Handbook of Research Methods and Applications on Social Capital, Cheltenham 2015.

Littau K., *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*, Cambridge 2006.

Marino A., *The Biography of „the Idea of Literature": From Antiguity to the Baroque*, New York 1996.

McDowell L., *Why Write Books?* Progress in Human Geography, 2009, 33, 1.

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

Moksony F., Hegedus R., Csa´sza´r M., *Rankings, research styles, and publication cultures: A study of American Sociology Departments, Sociometrics*, November 2014, 101.

Mole T., *The Academic Book as Socially-Embedded Media Artefact*, [w:] *The Academic Book of the Future*, red. R.E. Lyons, S. Rayner, New York 2016.

Nawrotzki K., Dougherty J., *Introduction*, [w:] *Writing Histiry in the Digital Age*, red. K. Nawrotzki, J. Dougherty, San Francisco 2013.

Noss A., *Locating Knowledge*, [w:] *Cognition and the Book. Typologies of Formal Organization of Knowledge in the Printed Book of the Early Modern Period*, red. K.A.E. Enenkel, W. Neuber, Leiden 2005.

Oatley K., Djikic M., *Writing as Thinking*, Review of General Psychology, March 2008, 12, 1.
Peruginelli G., Faro S., Agnoloni T., *A Survey on Legal Research Monograph Evalutation in Italy*, [w:] *The Evaluation of Research in Social Sciences and Humanities. Lesssons form the Italian Experience*, red. A. Bonaccrosi, Cham 2018.
Poletti A., *Putting Lives on the Record: The Book as a Material and Symbol of in Life Writing*, Biography, Summer 2017, 40, 3.
Rift M.C., *Making Legal Knowledge in Global Digital Environments: The Judicial Opinion as Remix*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, red. D. Starke-Meyerring, A. Pare', N. Artemeva, M. Horne, L. Yousoubova, Fort Collins 2011.
Stanton D.C. i in., *Report of the MLA Task Force on Evaluating Scholarship for Tenure and Promotion*, New York, 2007, adres internetowy: https://apps.mla.org/pdf/taskforcereport0608.pdf
Starke-Meyerring D., Paré A., *The Roles of Writing in Knowledge Societies: Questions, Exigencies, and Implications for the Study and Teaching of Writing*, [w:] *Writing in Knowledge Societies*, red. D. Starke-Meyerring, A. Pare', N. Artemeva, M. Horne, L. Yousoubova, Fort Collins 2011.
Terras M., *Want to be taken seriously as scholar in the humanities?* Publish a monograph, „The Guardian", 30 september 2014, adres internetowy: https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/sep/30/publishing-humanities-monograph--open-access
Thompson J.W., *The Death of the Scholarly Monograph in the Humanities? Citation Patterns in Literary, Scholarship*, Libri, 2002, 52.
Trower C.A., *Success on the Tenure Track: Five Keys to Faculty Job Satisfaction*, Baltimore 2012.
van der Weel A., *Monographs in a Changing Reading Cultures*, Against the Grain, 2016, 28, 3, Article 13, s. 27, adres internetowy: https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7359&context=atg.
Wagla K., *What Kroetsch Said, The Problem of Meaning and Language in What the Crow Said*, Canadian Literature, Spring 1991, 128.
Ward K., *Introduction*, Progress in Human Geography, 2009, 33(1).
Watkinson A., *Electronic Solutions to the Problems of Monographs Publishing, Resource: The Council for Museums*, Archives and Libraries, 2001, s. 1; publikacja online – adres internetowy http://ciber-research.eu/download/Watkinson-Electronic_Solutions_to_the_Problems_of_Mongraph_Publishing.pdf
Wellington J., *Getting Publishes. A Guide for Lecturers and Researchers*, London 2003.
Williams P., Stevenson I., Nicholas D., Watkinson A., Rowlands I., *The role and future of the monograph in arts and humanities research*, Aslib Proceedings: New Information Perspectives, 2009, 61, 1.
Wright D., *Cultural Capital and the Literary Field*, Cultural Trends, June 2006, 15, 2-3.
Zuccala A., Guns R., Cornacchia R., Bod R., *Can we rank scholarly book publishers? A bibliometric experiment with the field of history*, Journal of the American Society for Information Science and Technology, 2015, 66, 7, adres internetowy: https://static-curis.ku.dk/portal/files/135626338/Zuccala_et_al_JASIST_BookPub_2014.pdf

Małgorzata Cywińska
ORCID 0000-0002-3763-9655

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONFLIKTY DESTRUKTYWNE – TRUDNO ROZWIĄZYWALNE W PERSPEKTYWIE „WYCHOWANIA DO WARTOŚCI"

Abstract. Cywińska Małgorzata, *Konflikty destruktywne – trudno rozwiązywalne w perspektywie „wychowania do wartości"* [Destructive Conflicts – Difficult to Solve, in the Perspective of "Education for Values"]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 23-34. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.2

Postmodernity born as a result of the crisis of civilization culture is characterized by pluralism, a "category" of difference, reflected, among others, in social (interpersonal, group) conflicts with a constructive and/or destructive impact. Special attention should be paid to difficult-to-solve conflicts due to their extremely unfavorable social consequences. They are characterized by a great complexity of disputable issues, aggression, violence, mutual harm, desire to destroy the opponent, a very escalating character. The persistence of such conflicts causes a sense of hopelessness on the part of the parties involved. Extinguishing or trying to resolve these situations requires extraordinary measures, as traditional dispute resolution strategies such as negotiation and mediation are not effective. "Education for values", which focuses on identifying fundamental values, cannot be overestimated in the prevention of conflicts that are difficult to resolve. Large differences in values often trigger a conflict process, which is why it is so important to identify a universe accepted by all, which may become a significant inhibitor of hostilities and antagonisms.

Key words: "category" of difference, constructive and destructive conflicts, difficult-to-solve conflicts, antagonisms, hostility, aggression, violence, sense of threat, destruction of the opponent, ubiquitous presence of conflict, persistent conflict duration, "education for values", fundamental values

Wprowadzenie

Ponowoczesność jako nowa tendencja współczesnej rzeczywistości, zrodzona w wyniku kryzysu kultury cywilizacji, określana mianem ponowoczesności, oddająca wielość dyskursów, występowanie zróżnicowanych para-

dygmatów odmiennie definiujących świat społeczny, który jest „dynamiczny, ciągle otwarty, nieustannie w trakcie stawania się”[1], uznaje prawo do pluralizmu. Świat ten zatem umożliwia jednostce doświadczanie wielowymiarowości. Niezmiernie przy tym istotne jest, aby w toku ponowoczesnego dyskursu pedagogicznego, w procesie edukacji, jednostki opanowały trudną sztukę współżycia na co dzień z ową wielowymiarowością, odmiennością, a więc także z konfliktem, stanowiącym odzwierciedlenie różnic występujących między ludźmi, grupami, narodami.

W charakterystyce konfliktów społecznych często zwraca się uwagę na ich znaczenie w życiu jednostek, grup – wskazuje się na ich konstruktywne lub destruktywne oddziaływanie. H. Białyszewski podkreśla jednak, iż podział na konflikty konstruktywne i destruktywne jest podziałem względnym, gdyż wszystkie konflikty zawierają zarówno elementy konstruktywne, jak i destruktywne, a ich charakter zależy od dominacji w nich wymienionych elementów.

> Stąd też, gdy mówi się o konfliktach konstruktywnych ma się na myśli te konflikty, w których przeważają elementy korzystne bądź z punktu widzenia uczestników konfliktów, bądź z punktu widzenia instytucji lub organizacji, w których mają one miejsce. Przyjmując takie założenie, można określić konflikt konstruktywny jako taki konflikt, który zmniejsza lub likwiduje istniejące uprzednio sprzeczności i napięcia społeczne, a więc wpływa na wzrost efektywności współdziałania osób w nim uczestniczących, wzrost zaspokojenia ich konkretnych potrzeb bądź też doprowadza do bardziej racjonalnej i sprawiedliwej dystrybucji dóbr, uprawnień lub obowiązków w grupie społecznej (…). Sytuacja jest zupełnie odmienna w przypadku konfliktów destrukcyjnych, które wywołują niekorzystne skutki dla uwikłanych w nich osób i grup. Są to konflikty, które nie usuwają ani nie zmniejszają sprzeczności i napięć społecznych, lecz odwrotnie, najczęściej powiększają je (…). Cechą charakterystyczną tych konfliktów jest niewątpliwie fakt, że opierają się one na silnie rozbudzonych emocjach i stąd często przybierają postać irracjonalną[2].

J. Fisher dodaje przy tym, iż konflikt destruktywny postrzegany jest jako sytuacja społeczna,

> w której występuje niezgodność celów i wartości między dwiema (lub więcej) stronami, próby wzajemnego kontrolowania się stron i antagonistyczne uczucia względem siebie nawzajem[3].

W tego rodzaju sytuacjach mimo podejmowania prób integracyjnego rozwiązania kwestii spornych często nie udaje się osiągnąć oczekiwanego rezul-

---

[1] Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 20.

[2] H. Białyszewski, *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa 1983, s. 47-48.

[3] R.J. Fisher, *Konflikt międzygrupowy*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Kraków 2005, s. 168.

tatu. Dlatego, mamy do czynienia z konfliktami trudno rozwiązywalnymi, niezwykle eskalacyjnymi, prowadzącymi do destrukcji łączącej się z przemocą, agresją, krzywdą, okrucieństwem.

Jak podaje P.T. Coleman, tego rodzaju konflikty są

> niestety, powszechne (…). Niektóre konflikty (np. spory w Kosowie i na Cyprze) utrzymują się od stuleci. W samych Stanach Zjednoczonych stajemy w obliczu trudno rozwiązywalnych konfliktów międzygrupowych, dotyczących nierówności rasowej, klasowej i płci, jak również aborcji, kary śmierci i eutanazji. Podobnie liczna jest lista trudno rozwiązywalnych, interpersonalnych sporów, urazów i waśni wśród członków rodziny, z dawnymi przyjaciółmi i osobistymi wrogami[4].

Krótka charakterystyka wskazanej postaci konfliktu zostanie przedstawiona w niniejszych rozważaniach.

Wybrane aspekty konfliktu trudno rozwiązywalnego

Konflikt trudno rozwiązywalny z reguły rozpoczyna się podobnie jak konflikt możliwy do rozwiązania – od określonego zespołu kwestii spornych. Według P.T. Colemana, konflikt trudno rozwiązywalny to „ten, który stawia opór wszelkim próbom zmian, sięga głęboko, znajduje się w martwym punkcie i niezmiernie trudno go zakończyć”[5]. Pełną charakterystykę tej kategorii konfliktów oddają ich cechy. Składają się na nie:

– czas i intensywność;
– centralne znaczenie kwestii spornej;
– wszechobecność konfliktu;
– poczucie beznadziejności;
– wyrządzanie krzywd jako motywacja;
– opór wobec rozwiązania konfliktu[6].

W konfliktach trudno rozwiązywalnych pierwotne przyczyny nie są rozstrzygnięte, co prowadzi do cyklicznego ich nasilania się, wybuchów emocjonalnych przepełnionych agresją i przemocą. Tak więc czas i intensywność tychże konfliktów odznaczają się uporczywym trwaniem. Z reguły wiążą się z potrzebami i wartościami, które uczestnicy uważają za bardzo istotne dla ich funkcjonowania (przetrwania). Przy tym, konflikty takie stwarzają ogromne poczucie zagrożenia, które z reguły „upośledza” funkcjonowanie zaangażowanych stron w wielu sferach ich życia powodując wszechobecność

[4] P.T. Coleman, *Konflikt trudno rozwiązywalny*, [w:] Tamże, s. 424.
[5] Tamże, s. 425.
[6] Tamże, s. 425-426.

konfliktu. Taki stan wywołuje poczucie beznadziejności, pozbawia uczestników tych sytuacji nadziei na konstruktywne rozwiązanie kwestii spornych, przez co nie poszukują innych sposobów rozwiązania konfliktu, a koncentrują się na niszczeniu przeciwnika, eliminowaniu go, prowokując eskalację procesu konfliktowego. Konflikt trudno rozwiązywalny postrzegany jest zatem jako sytuacja tragiczna, w której przegrywają obie zaangażowane strony. Kolejną znamienną cechą tego rodzaju zjawisk jest wzajemne wyrządzanie krzywd (możliwie jak największej ich liczby), poszukiwanie zemsty za poniesione straty, które staje się zasadniczą motywacją postępowania uczestników. Omawiane konflikty odznaczają się ponadto koniecznością zastosowania nadzwyczajnych środków w celu ich rozwiązania czy wygaszenia. Tradycyjne metody takie, jak: negocjacja, mediacja, dyplomacja nie przyczyniają się do rozstrzygnięcia sporu.

Z reguły u podłoża konfliktów trudno rozwiązywalnych leżą, co podkreślają H. Burgess i G. Burgess[7]:

– *niedające się pogodzić różnice moralne* – odzwierciedlające konflikty o fundamentalne wartości moralne, religijne;

– *konflikty dystrybucyjne wysokiego ryzyka* – odnośnie ograniczonych bądź skąpych zasobów;

– *konflikty wokół pozycji w hierarchii* – dotyczące walki o wpływy w relacjach międzyludzkich, wyższą rangę (np. długotrwałe konflikty w rodzeństwie między braćmi, siostrami).

Z kolei J. Burton[8] (1987) J. Rothman[9] (1997), J.P. Lederach[10] (1997) skoncentrowali się na dwóch grupach problemów wywołujących konflikty:

– związanych z dającymi się podzielić zasobami (jak np. czas, środki finansowe, ziemia);

– odnoszących się do zasadniczych kwestii tożsamości indywidualnej i grupowej (jak np. przyzwoite i sprawiedliwe traktowanie, poczucie bezpieczeństwa, ochrona przed zagrożeniem, poczucie posiadania wpływu na własne życie).

Problemy te łączą się z podstawowymi ludzkimi potrzebami, stąd uważa się, iż konflikty o tożsamość – traktowane jako zagrożenie dla istnienia – są bardziej znaczące w wyzwalaniu konfliktów trudno rozwiązywalnych niż konflikty o zasoby.

---

[7] H. Burgess, G. Burgess, *Constructive Confrontation: A Transformative Approach to Intractable Conflicts*, Mediation Quarterly, 1996, 13, s. 305-322.

[8] J. Burton, *Resolving Deep-Rooted Conflict: A Handbook*, Lanham 1987.

[9] J. Rothman, *Resolving Identity-Based Conflict in Nations, Organizations and Communities*, San Francisco 1977.

[10] J.P. Lederach, *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, Washington D.C. 1997.

W zakresie kwestii spornych odwołujących się do tożsamości niezwykle istotna jest według E. Azara „wiktymizacja strukturalna”, którą M. Deutsch nazywa „niesprawiedliwością społeczną”. Jej istotą jest to, „że czyjeś najbardziej podstawowe potrzeby, takie jak poczucie godności, bezpieczeństwa i kontroli nad własnym życiem, są zagrożone lub odmawia się do nich praw”[11].

W konfliktach trudno rozwiązywalnych ważną rolę odgrywa dynamika ich eskalacji, implikująca specyfikę tego rodzaju sytuacji trudnych. W miarę jak ona narasta, następuje szereg zmian w procesach społecznych, szczególnie odnoszących się do elementów obiektywnych i subiektywnych. W momencie dominacji elementów obiektywnych z reguły ma miejsce deeskalacja tego typu zjawisk, natomiast odwrotnie jest w przypadku elementów subiektywnych, które eskalują proces konfliktowy.

R.J. Fisher i L.A. Keashly[12] wyłaniają cztery etapy eskalacji konfliktu: dyskusję, polaryzację, segregację i destrukcję, przypisując ostatniemu największe znaczenie w zakresie eskalacji omawianych konfliktów. Destrukcję znamionuje brak komunikacji między stronami konfliktu, występowanie nierzadko bezpośrednich ataków i postrzeganie przeciwnej strony w kategoriach nieludzkich. Strony uwikłane w spór funkcjonują na zasadzie przetrwania i wyrządzania jak najwięcej krzywd drugiej stronie. Destrukcyjne zmiany dotyczą nie tylko jakości komunikowania się stron konfliktu i ich interakcji, ale także sposobu rozpoznawania kwestii spornych, ich percepcji i radzenia sobie z konsekwencjami.

Eskalacji konfliktu sprzyjają bowiem określone procesy społeczno-psychologiczne dotyczące deformacji spostrzegania, wyrażające się w:

– dokonywaniu selekcji napływających informacji;

– dokonywaniu projekcji swoich wewnętrznych stanów i cech na innych (np. osoby nastawione rywalizacyjnie mogą przypisywać takie zachowania przeciwnej stronie);

– posługiwaniu się schematami (które działają jak filtry, odrzucają informację sprzeczną, niespójną z napływającymi do nas informacjami) oraz ukrytymi teoriami osobowości (z którymi wiąże się m.in. efekt negatywny – efekt diabelski polegający na przypisywaniu na podstawie jakiejś cechy negatywnej innych negatywnych cech danej osobie);

– stosowaniu podstawowego błędu dystrybucji (polegającego na szukaniu przyczyn czyjegoś zachowania w tej osobie, a nie w sytuacji, która jest często trudna do określenia, trudna do zaobserwowania);

– przejawianiu negatywnych stereotypów (polegających na przypisywaniu określonej osobie głównie cech negatywnych ze względu na zakwalifiko-

[11] P.T. Coleman, *Konflikt trudno rozwiązywalny*, s. 429.

[12] R.J. Fisher, L.A. Keashly, *Contingency Approach to Third Party Intervention*, [w:] *The Social Psychology of Intergroup and International Conflict Resolution*, red. R.J. Fisher, New York 1991.

wanie jej do określonej kategorii osób, np. w ramach stereotypów rasowych – stereotyp Murzyna, w odniesieniu do grup zawodowych – stereotyp policjanta) i uprzedzeń (wiążących się z negatywnym stosunkiem lub wrogością do innej osoby);

– wykorzystywania technik ingracjacji dla zachowania i umocnienia pozytywnej oceny własnej osoby (stanowią je strategie zachowań nieuczciwych mających na celu wywieranie wpływu na drugą osobę w celu podniesienia atrakcyjności własnych osobowych cech)[13].

Do innych czynników sprzyjających eskalowaniu procesu konfliktowego możemy zaliczyć: zorientowanie na wygraną tylko jednej strony lub rywalizację stron konfliktu, sztywność poznawczą zaangażowanych stron (ich niezdolność do tworzenia alternatyw), skłonność do nieczystej gry polegającą na odwracaniu uwagi od tego co się traci lub zyskuje poprzez konflikt, koncentrowanie się na utrzymaniu wizerunku władzy, złą komunikację (zerwanie otwartej i bezpośredniej komunikacji), autystyczną wrogość (skłonność do zaprzestania interakcji i komunikowania się ze stronami sporu).

Złożoność kwestii spornych dotyczących konfliktów trudno rozwiązywalnych potęguje czas. „Konflikty takie zazwyczaj mają długą przeszłość, burzliwą teraźniejszość i mroczną przyszłość”[14]. Skoncentrowanie się w tego rodzaju konfliktach na przyszłości pozwala na pomijanie i zarazem niezaognianie problemów (żalów, pretensji) związanych z przeszłością. Warto dodać, iż w przypadku bardzo nasilonego, długotrwałego konfliktu często mamy do czynienia ze skomplikowaną siecią ukrytych oraz jawnych kwestii, niejednokrotnie trudnych do zanalizowania, zrozumienia i zareagowania na nie, a także z destruktywnymi procesami związanymi z eskalacją konfliktu, odzwierciedlającymi „niemoralne” zachowanie się obu stron konfliktu względem siebie, co oczywiście jeszcze bardziej problem wzmaga.

Jednoczesne występowanie wymienionych czynników takich, jak: wiktymizacja strukturalna, tożsamościowe kwestie dotyczące przetrwania, dynamika eskalacji konfliktu prowadzi często do takiego nasilenia procesu konfliktowego, do wystąpienia takiej wrogości u zaangażowanych stron, że konflikt staje się nierozwiązywalny. Konsekwencje takiego konfliktu są często ogromne. Dotyczą one:

– *kosztów ekonomicznych*, które ze względu na wydatkowanie czasu i środków finansowych są z reguły bardzo wysokie;

---

[13] K. Skarżyńska, *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa 1981; T. Mądrzycki, *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, Warszawa 1986; M. Cywińska, *Spostrzeganie interpersonalne w sytuacjach konfliktu*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Warszawa 2015, s. 76-88.

[14] P.T. Coleman, *Konflikt trudno rozwiązywalny*, s. 428.

– *zakresu oraz intensywności występowania przemocy psychicznej i fizycznej* (może nią być upokorzenie, znęcanie się, niszczenie mienia, ale także ataki terrorystyczne, czystki etniczne, ludobójstwo, regularna wojna), które bywają niezwykle bolesne;

– *ciągłości międzypokoleniowej* polegającej na przenoszeniu długotrwałej wrogości na rodziny zaangażowanych stron, grupy, w których funkcjonują czy społeczeństwa;

– *rozdzielenia stron sporu*, które jest konieczne w sytuacji tak intensywnego konfliktu, aby ochronić je przez unicestwieniem. Rozdzielenie jednak – mimo że zmniejsza przemoc – często wzmacnia negatywne stereotypowe wyobrażenia na temat przeciwnej strony i prowadzi do utrwalenia wzajemnej nienawiści oraz pragnienia zemsty;

– *zdrowia psychicznego* – długotrwałe odczuwanie traumy, długotrwałe doświadczanie przemocy, cierpienia rodzi określone problemy zdrowotne: psychiczne, somatyczne, z którymi najgorzej radzą sobie dzieci będące świadkami lub ofiarami przemocy.

W związku z powyższym ogromnego znaczenia nabiera zapobieganie i interweniowanie w konflikty trudno rozwiązywalne. Interweniowanie w już istniejący trudno rozwiązywalny konflikt wymaga rozpatrzenia problemów z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

W zakresie teraźniejszości koncentrujemy się między innymi na zarządzaniu konfliktem (kryzysem), powstrzymaniu przemocy, cierpienia, a także podejmowaniu działań mających na celu analizę konfliktu – docieranie do jawnych i ukrytych kwestii spornych, analizowanie historii i eskalacji konfliktu, podejmowanie prób mających na celu przemodelowanie relacji między stronami sporu, aby doprowadzić do lepszego wzajemnego zrozumienia obu stron konfliktu, oddzielenia kwestii spornych od osób zaangażowanych w spór i poszukiwaniu strategii pracy nad konfliktem umożliwiających zaspokojenie potrzeb obu stron.

Praca nad przeszłością w konflikcie trudno rozwiązywalnym powinna z kolei uwzględniać refleksję, dialog, przebaczenie i pojednanie. W odniesieniu do refleksji istotny jest namysł nad własną rolą i zakresem odpowiedzialności za jego eskalację. Ma on umożliwiać sukcesywne wyprowadzanie zaangażowanych stron z „antagonistycznych ram obwiniania siebie nawzajem”[15], przypisywania sobie wyłącznie pozytywnych motywów postępowania, a przeciwnej stronie wyłącznie złych intencji. Natomiast, poprzez dialog obie strony mogą ukazać swoje emocje (ból, rozczarowanie), przedstawić swój punkt widzenia, preferowany system wartości. Celem dialogu w tym przypadku nie jest rozwiązanie problemu, ale odnowienie relacji między

[15] Tamże, s. 441.

stronami, które w wyniku konfliktu bardzo się od siebie oddaliły. Następnie niezwykle istotny jest etap przebaczenia i pojednania. M. Deutsch określa przebaczenie jako

> porzucenie gniewu, żądzy zemsty i żalu wobec tych, którzy wyrządzili dotkliwą krzywdę danej osobie, jej ukochanym bądź grupie, z którą się utożsamia, (…) nie oznacza to, że trzeba zapomnieć zło, które zostało wyrządzone, godzić się na nie lub rezygnować z kary za nie. Oznacza jednakże, że kara powinna zostać dostosowana do kanonów sprawiedliwości i mieć na celu edukację krzywdziciela w taki sposób, aby stał się on moralnym uczestnikiem społeczności[16].

Przebaczenie będące aspektem pojednania jest „spotkaniem" stron, w które wpisane jest uznanie przeszłych win. Pojednanie obejmujące zarówno refleksję, dialog i przebaczenie dotyczy także poszukiwania sprawiedliwości (równości i kompensaty), prawdy (jasności, jawności), miłosierdzia (akceptacji, współczucia i zagojenia ran) oraz pokoju (harmonii, bezpieczeństwa i szacunku).

Natomiast, praca nad przyszłością odzwierciedla trwałe pojednanie i tworzenie obrazu przyszłego, harmonijnego funkcjonowania.

Wspólne wartości w poszukiwaniu konsensusu

W wyzwalaniu wielu konfliktów społecznych (interpersonalnych, grupowych), w tym omawianych tu konfliktów trudno rozwiązywalnych priorytetowe znaczenie przypisuje się niezgodności dotyczącej fundamentalnych wartości, a więc wskazuje się na różnice dotyczące preferencji, praktyk, priorytetów, hierarchii ważności celów, do których dążą zaangażowane strony. Bardzo duże zróżnicowanie wartości może wyzwalać proces konfliktowy, często antagonistyczny, eskalacyjny, dlatego niezwykle istotne jest wyłonienie uniwersum akceptowanego przez wszystkich. Tymczasem,

> wartości i normy mają w dzisiejszym społeczeństwie zasadniczo odmienną pozycję. „Wartością" nie jest współcześnie żadna miara ustanowiona przez autorytet – czy przez tradycję. Są one szeroko rozumianymi ramami orientacyjnymi, stwarzanymi i zmienianymi przez polityczne procesy, rozwój społeczny i techniczny oraz przez modę[17].

Kategoria ambiwalencji wprowadzona przez Lecha Witkowskiego[18], stanowiąca ważny kontekst wychowania, odzwierciedlająca znamienną dla współczesności wieloznaczność, wielość ofert edukacyjnych podlegających ciągłej rekonstrukcji, ukazuje oscylację pomiędzy ciągle zmieniającymi się

[16] M. Deutsch, *Sprawiedliwość i konflikt*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, Kraków 2005, s. 59.

[17] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s, 364.

[18] K. Rubacha, *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 60-61.

wartościami, wyrażającymi „płynną nowoczesność"[19]. Ponowoczesność bowiem eksponując dobrowolność, decentrowanie, brak dyrektywnej jednoznaczności, akceptację jednostek inaczej myślących i działających – znosi uniwersalne wartości[20].

Czy jednak wskazana dobrowolność, dystans wobec jednoznacznych wartości jako wzorców życia, brak autorytetów, brak drogowskazów nie wnosi w życie – zwłaszcza młodego pokolenia – poczucia zagrożenia, zagubienia, niepewności?

Wydaje się, iż w kontekście nasilających się we współczesnym świecie zjawisk negatywnych, takich jak na przykład wszechobecne akty agresji i przemocy, poszerzający się zakres biedy socjalnej, ubóstwa, bezrobocia, alkoholizmu, wzrastająca liczba rozwodów, konfliktów w rodzinie, eurosieroctwa, możemy mówić o kryzysie orientacji, który wyraża się w bezradności oraz niepewności wobec centralnych pytań dotyczących wartościowania, norm oraz celów życiowych. Dlatego, eksponowanie znaczenia wartości uniwersalnych (podstawowych) i „wychowania do wartości" wydaje się nie do przecenienia.

W literaturze przedmiotu nie ma jasności, jednomyślności, czym są „wartości podstawowe". Rozumie się je jako: cnoty, postawy życiowe, postawy ludzkie, normy kulturowe, zasady, normy prawne i moralne, ale także wskazuje na takie instytucje, jak małżeństwo, rodzina, demokracja, państwo prawne. Pomimo panującego chaosu w tym względzie, oczywiste jest, że chodzi w nich o fundament wspólnych treściowych przekonań o wartościach, który potrzebny jest pluralistycznemu społeczeństwu.

W potocznym rozumieniu „wartość" określa się jako wszelkiego rodzaju dobra uznawane za wartościowe, a więc wszystko to, co może stanowić przedmiot pozytywnej oceny – obiekty wartościowe lub też nośniki wartości. W. Brezinka posługując się pojęciem „wychowanie do wartości", rozważa różne jego znaczenia[21]. Zdaniem tego autora, owo wychowanie można traktować jako:

– cele wychowania (odnosząc je szczególnie do wychowawczych zadań cząstkowych; jednym z nich może być np. wychowanie obywatelskie, wychowanie językowe, wychowanie zawodowe);

– dobra, a więc obiekty mające wartość (będzie to wówczas wychowanie do wiedzy o dobrach, do sensownego ich używania, do szacunku wobec dóbr w ogóle);

– istniejące idee wartości (wartości etyczne, obyczajowe, moralne, religijne, prawne, polityczne, ekonomiczne, estetyczne itp.) oraz jako zdolność do „odkrywania wartości";

---

[19] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

[20] B. Śliwerski, *Współczesne teorie*, s. 357-386.

[21] W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 178-184.

– przymioty osobowości (odzwierciedlające nabywanie wartościowych postaw, przekonań o wartościach);

– akty wartościowania (oddające umiejętność oceniania tego co dobre lub złe, właściwe lub nierozsądne);

– normy moralne (egzemplifikujące wychowanie moralne).

Wszystkie wymienione aspekty „wychowania do wartości" uwypuklają niezwykle istotne wymiary kształtowania się wartości. Jednakże, najczęstsze pojmowanie omawianego tu rodzaju wychowania łączy się normatywnymi punktami orientacyjnymi, czyli z normami i wychowaniem moralnym. Ze szczególną ostrością potrzeba wychowania moralnego jawi się w warunkach demokracji i pluralizmu, bowiem w świecie, w którym niemal wszystko co nie jest wyraźnie zakazane wydaje się dozwolone może spowodować relatywizm moralny. Jednostki – szczególnie dzieci i młodzież – pozbawione cennych drogowskazów mogą wówczas podejmować działania w sposób nierefleksyjny i nieodpowiedzialny. Zwłaszcza w ponowoczesnych czasach, w których jesteśmy przeciążeni dopływem zbyt wielu wrażeń, informacji, przeciążeni koniecznością podejmowania decyzji i posiadaniem ogromnej wolności wyborów (żyjemy w warunkach „hiper-wyboru") może dojść – zdaniem A. Tofflera – do ukształtowania labilnej osobowości, rozluźnienia więzi międzyludzkich, niskiej samooceny, samowyobcowania, do „kryzysu identyfikacji"[22]. Dlatego, centralnym zadaniem wychowawczym – co podkreśla A. Toffler – powinno być udzielenie każdemu uczniowi pomocy w określeniu własnych wartości, analizowaniu i rozwijaniu ich.

Należy zaznaczyć, iż szczególna ranga wartości uniwersalnych we współczesnym świecie wynika z tego, że stoją one na straży tożsamości człowieka, na straży demokracji. W tym wymiarze wydaje się, iż „wychowanie do wartości" prometejskich (nastawionych na działania altruistyczne i prospołeczne), apollińskich (eksponujących znaczenie twórczości, rozwój nauki i sztuki) i sokratycznych (związanych z doskonaleniem własnej osobowości, ciągłym samokształceniem i samodoskonaleniem)[23] jest gwarantem wartości unikalnej – poszanowania godności człowieka, poszanowania każdej jednostki ludzkiej. Stanowi ono podłoże nie tylko dla konstruktywnego rozwiązywania sporów, ale także powstrzymywania konfliktów trudno rozwiązywalnych.

Zakończenie

Konflikty interpersonalne czy grupowe stanowią naturalne, nieuchronne zjawisko społeczne. Są bowiem wynikiem zderzania się poglądów, ocen, interesów, dążeń, systemów wartości zaangażowanych stron. Mają zatem cha-

[22] A. Toffler, *Future shock*, New York 1970, s. 264-316 i n.

[23] J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 223-225.

rakter uniwersalny, ponadkulturowy, ponadczasowy. Są nieuniknione, a nawet pożądane. Należy bowiem zwrócić uwagę, iż konflikty społeczne mogą stanowić źródło konstruktywnej zmiany przyczyniającej się do tworzenia kultury konfliktu łączącej się z niegwałtownym radzeniem sobie z kwestiami spornymi, odzwierciedlającej metodę rozwiązywania konfliktu typu: „ja zyskuję – ty zyskujesz” (wygrany – wygrany). Ten wariant rozwiązywania kwestii spornych opiera się na współpracy obu zaangażowanych stron, poszukiwaniu wspólnego interesu, uwzględnianiu potrzeb, dążeń jednej i drugiej strony. Istotą tego podejścia jest więc rozpatrywanie konfliktu w sposób podmiotowo-dialogowy, który daje szansę dynamicznej aktywizacji procesów społecznych, wychowawczych.

Natomiast, wśród niekonstruktywnych metod rozwiązywania konfliktów najczęściej wyodrębnia się dwie kategorie: 1) wygrany – przegrany, 2) przegrany – przegrany[24], z których szczególnie druga z nich znamionuje konflikty trudno rozwiązywalne, będące przedmiotem analiz niniejszego opracowania.

„Znakiem” współczesności – co już podnoszono – jest dominacja „kategorii różnicy”, która powinna być kultywowana, bowiem stanowi wyraz „bogactwa społeczeństwa, w którym żyjemy”[25], ale jednocześnie powinna też być negocjowana, aby ukryty w niej konstruktywny, twórczy wymiar implikował wyłonienie uniwersum akceptowanego przez wszystkich i stanowił znaczący inhibitor wrogości, antagonizmów rodzących konflikty będące źródłem destrukcji.

BIBLIOGRAFIA

Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Białyszewski H., *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, PWN, Warszawa 1983.

Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.

Burgess H., Burgess G., *Constructive Confrontation: A Transformative Approach to Intractable Conflicts*, Mediation Quarterly, 1996, 13.

Burton J., *Resolving Deep-Rooted Conflict: A Handbook*, University Press of America, Lanham 1987.

Coleman P.T., *Konflikt trudno rozwiązywalny*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Cywińska M., *Spostrzeganie interpersonalne w sytuacjach konfliktu*, [w:] *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, red. D. Borecka-Biernat, M. Cywińska, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015.

[24] K. Balawajder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Katowice 1998, s. 11.

[25] Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 460.

Deutsch M., *Sprawiedliwość i konflikt*, [w:], *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
Fisher R.J., *Konflikt międzygrupowy*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
Fisher R.J., Keashly L.A., *Contingency Approach to Third Party Intervention*, [w:] *The Social Psychology of Intergroup and International Conflict Resolution*, red. R.J. Fisher, Springer-Verlag, New York 1991.
Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
Lederach J.P., *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, Institute of Peace Press, Washington D.C. 1997.
Mądrzycki T., *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, PWN, Warszawa 1986.
Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Rothman J., *Resolving Identity-Based Conflict in Nations, Organizations and Communities*, Jossey-Bass, San Francisco 1977.
Rubacha K., *Nowe kategorie pojęciowe współczesnej teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
Skarżyńska K., *Spostrzeganie ludzi*, PWN, Warszawa 1981.
Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
Toffler A., *Future shock*, Random House, New York 1970.

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI
ORCID 0000-0002-3749-0619

Członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk

FLORIAN ZNANIECKI JAKO PEDAGOGICZNY MARZYCIEL

ABSTRACT. Kwieciński Zbigniew, *Florian Znaniecki jako pedagogiczny marzyciel* [Florian Znaniecki as a Pedagogical Dreamer]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 35-48. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.3

An outstanding sociologist and philosopher of culture did not consider himself a pedagogue and was not perceived as one. An analysis of his books written during periods of great global crises: *The Fall of Western Civilization* (1921) and *The Social Role of a University Student* (1940), indicates that the fundamental transformation of education, especially university education, is a necessary condition for the formation of a new "aristocracy of the spirit", new creative elites, capable of leading the masses (people) to the revival and development of Western civilization. American universities are particularly well-suited to this function. Both the content and the language of these books confirms that Florian Znaniecki was a radical humanistic pedagogue.

Key words: possibility of decline of Western civilization, new education as a rescue, Florian Znaniecki as a pedagogue

Florian Znaniecki był filozofem i socjologiem o niezwykle szerokich horyzontach. Nie miał najlepszego zdania o pedagogice jako nauce zdolnej do stworzenia teorii wychowania, gdyż studia uprawiane w ramach tej dyscypliny mają charakter normatywno-praktyczny. Uważał, że jedynie socjologia może dokonać takiego dzieła, a dopiero ustalenia teoretyczne socjologii mogą być podstawą do projektowania doskonalszych systemów wychowawczych[1].

Tymczasem, uważne przestudiowanie niektórych dzieł Floriana Znanieckiego pozwala na uchwycenie w nich zdecydowanie pedagogicznych wątków i to bynajmniej nie tylko pobocznych, lecz wręcz centralnych w jego

[1] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, tom I – *Społeczeństwo wychowujące*, Warszawa – Lwów 1928; *Socjologia wychowania*, tom 2 – *Urabianie osoby wychowanka*, Warszawa – Lwów 1930.

głównych wywodach, a na dodatek pozwalających zaliczyć go do pedagogów radykalnych, marzących o ukształtowaniu twórczej i przywódczej elity „transformatywnych intelektualistów" (termin H. Girouxa), którzy nie tylko uratują świat przed upadkiem cywilizacji zachodniej, ale poprowadzą ją ku pełnej demokracji, do rozwoju kultury we wszelkich aspektach życia społecznego oraz do pokojowej współpracy między grupami społecznymi i między narodami.

Szczególnie wyraziście Florian Znaniecki, jako radykalny pedagog humanistyczny, jest ukazany przez pryzmat lektury jego dwóch książek, zatytułowanych: *Upadek cywilizacji zachodniej* (1921) oraz *Społeczna rola studenta uniwersytetu* (napisana w 1940 r.; wydanie angielskie 1994 r.; wydanie polskie 1997 r.). Do analizy wybrałem właśnie te dwie książki, gdyż powstały w podobnie dramatycznych okresach najnowszych dziejów Polski i Europy: pierwsza – po rewolucji bolszewickiej, wojnie sowiecko-polskiej i odzyskaniu przez Polskę niepodległości; druga – po napaści na Polskę przez Niemcy i Związek Radziecki oraz w czasie okupacji.

W przedmowie do *Upadku cywilizacji zachodniej* Florian Znaniecki napisał, że motywem do napisania tej książki było:

(…) *przekonanie o wysokiej wartości kultury ludzkiej w ogóle, a cywilizacji zachodniej w szczególności, oraz poważna obawa, że cywilizacji tej zagraża w najbliższym czasie zniszczenie, o ile nie zdobędziemy się na świadomy i planowy wysiłek w celu jej uratowania.*

Muszę jednak zastrzec z góry – napisał dalej – *że wysiłków moich nie mogę uważać za ostateczne, ani przewidywań moich za pewne.* (…) *Jest to bowiem tragedia naszej wiedzy humanistycznej – czy też życia kulturalnego – że ten jej rodzaj, który w tej dziedzinie jest nam najbardziej potrzebny dla orientacji praktycznej, nie jest, i z zasadniczych względów nigdy nie może być, teoretycznie wykończonym, ścisłym i pewnym* (s. III).

Autor uważa swoje tezy zawarte w głównych rozdziałach o przyczynach możliwego upadku cywilizacji (s. III-V) za wysoce prawdopodobne przyczyny upadku cywilizacji zachodniej, choć tę główną hipotezę upadku traktuje już jako tylko prawdopodobną (s. VIII).

Z praktycznego stanowiska sadzę, że sama możliwość katastrofy wystarczyć powinna, by nas skłonić do poczynienia wszelkich starań w celu jej odwrócenia (s. IX).

Ważne dla dobrego zrozumienia wywodów F. Znanieckiego są przyjęte przez niego definicje obiektów jego badań.

Używamy terminu „kultura" dla oznaczenia wszelkich wytworów działalności świadomej, włącznie ze zmianami psychologicznymi, mniej lub więcej dobrowolnie wywołanymi w świadomości działającego osobnika lub grupy. „Kultura" przeciwstawia się „naturze". „Cywilizacja" zaś jest to pewna część kultury ludzkiej w ogóle, wytworzona przez poszczególne społeczeństwa lub grupę społeczeństw,

połączonych ze sobą, i stanowiąca wskutek tego pewną jedność organiczną, dzięki przewadze określonego kompleksu ideałów. Zachowanie i dalszy rozwój cywilizacji zależy od pewnych warunków społecznych i z kolei oddziaływa na te społeczeństwa (s. 1, przypis 1).

Rola arystokratów ducha w cywilizacji zachodniej

We wstępie do swojej książki Florian Znaniecki przedstawia pewne założenie, któremu będzie wierny w wielu swoich dziełach późniejszych. Cywilizacja zachodnia może trwać wtedy i tylko wtedy, kiedy na jej czele będą stać i przewodzić masom (ludowi) arystokraci ducha (arystokracja umysłowa, klasa przodowników, społecznie zaangażowane elity twórcze).

Udział różnych osobników w tworzeniu i urzeczywistnianiu ideałów jest nader nierównomierny. Podstawą tej nierówności jest względna ilość inicjatywy i twórczości, jaką każdy osobnik chce i może wnieść do wspólnego twórczego przebiegu. Znaczna większość zdolniejsza jest do naśladownictwa, niż do inicjatywy, i woli przy tym powtarzać czynności, które już się stały dla niej zwyczajne, aniżeli naśladować czynności nowe, nawet gdy te ostatnie zostały już zainicjowane przez innych. Każda cywilizacja jest tedy wytworem niewielkiej mniejszości, której zadaniem jest nie tylko tworzenie nowych ideałów, lecz narzucanie tych ideałów masom, nie tylko do inicjowania nowych czynności, lecz skłanianie ludu do naśladownictwa. Każda cywilizacja potrzebuje tedy przywódców, zdolnych do robienia wynalazków i posiadających władzę do narzucania tych wynalazków ogółowi (s. 2).

F. Znaniecki ową niewielką warstwę twórczych przywódców nazywa „arystokracją umysłową" (s. 3), a przez „lud" i „masy" rozumie większość społeczeństwa niezdolną do nowych inicjatyw i twórczości, nie tylko robotników i chłopów, ale też pozostałą część społeczeństwa, w tym półinteligencję. Zauważa też, że wokół arystokracji umysłowej skupia się i zwiększa „arystokracja pasożytnicza", która żeruje na tej pierwszej i ją udaje. Uznaje też istnienie warstw pośrednich, wnoszących inicjatywy twórcze arystokracji umysłowej do mas.

Instytucje ułatwiające wzrost tej klasy pasożytów, w połączeniu z nieodpowiednimi metodami rekrutacyjnymi ludzi na stanowiska przywódcze, są głównymi czynnikami rozkładu arystokracji umysłowej (s. 4). (…) *Wynikiem jest stopniowy zanik cywilizacji danego społeczeństwa, gdyż cywilizacja utrzymuje się przy życiu jedynie postępując naprzód.* (…) *Klasa przodująca, która zwraca zbyt wiele uwagi i energii na cele, związane z jej materialnym dobrobytem i stanowiskiem społecznym, stopniowo traci zainteresowanie i zdolności konieczne do przodownictwa kulturalnego. Gdy zaś arystokracja panująca w ten sposób upada, dalszy rozwój cywilizacji jest możliwy tylko, o ile nowa arystokracja może od razu zająć jej miejsce.*

Niekiedy wszakże zdarza się, że jakaś katastrofa dziejowa zmiecie zupełnie arystokrację umysłową, a nie ma nowej arystokracji gotowej do objęcia jej funkcji*. Wynikiem tego jest mniej lub więcej zupełna ruina tej cywilizacji, która istniała przed katastrofą* (…)*; cywilizacja, reprezentowana przez arystokrację umysłową, jest przedmiotem nienawiści, dla mas, w których ręce przechodzi władza* (s. 5) [podkreśl. – ZK].

Dzieło zniszczenia prowadzone jest o wiele dalej, niż pierwotnie zamierzano je prowadzić (…) *Ruina jest nieunikniona* (…) ***Ciągłość ewolucji społecznej jest przerwana, stracone stulecia odzyskać się nie dają, i liczne pierwiastki, które zniszczona cywilizacja zawierała, nie mogą już być odtworzone*** (s. 6) [podkreśl. – ZK].

W późniejszej książce *Prawa psychologii społecznej* (1929) F. Znaniecki pisząc o „zmianach reakcji społecznych", wymienia represję społeczną. Jako przykład autor opisuje reakcję typu represyjnego większościowej grupy parlamentarnej.

Grupa parlamentarna przedstawiła projekt nowego prawa, które wywołało burzę protestów, gdy podano je do wiadomości publicznej. Jeśli owa [większościowa – ZK] *grupa parlamentarna zdaje sobie sprawę z tego, że poglądy i interesy szerokich kręgów społecznych społeczeństwa są rzeczywiście sprzeczne z jej przedsięwzięciem, lecz mimo tego nadal wciela w życie swój plan, to jej akcja przyjmuje charakter dążenia do ustanowienia arbitralnej dyktatury przez daną partię polityczną* [polskie wydanie 1991, s. 209].

Pola rozwoju cywilizacji zachodniej

Florian Znaniecki wyróżnił siedem obszarów, które obejmuje cywilizacja zachodnia, a każdy ma swój ideał (cel): panowanie nad przyrodą, bogactwo, polityka, moralność, sztuka, wiedza i nauka.

Jeżeli żaden kataklizm nie zatrzyma nas, rozwój naszego panowania nad przyrodą może postępować nieograniczenie (s. 10).

Pomnażanie bogactwa osób indywidualnych i narodu jest ważnym składnikiem cywilizacji, przy czym następuje odejście od religijno-magicznych środków na rzecz techniki. Pewnymi niekorzystnymi odchyleniami w pozyskiwaniu bogactwa jest jego nieustanne pomnażanie jako cel sam w sobie. Szkodliwe dla bogactwa narodowego są korporacje ponadnarodowe oraz mniejszości wewnątrz tego samego państwa, które nie działają dla wspólnego dobra całego narodu.

Cywilizacja nowożytna stworzyła demokratyczny ideał narodowy (…). *Podporządkowanie państwa społeczeństwu narodowemu nie tylko nie przynosi szkody systemowi politycznemu, lecz, przeciwnie, pod wielu względami jest dla niego korzystny*

(…) *Sam wzrost złożoności i doniosłości funkcji państwowych prowadzi stopniowo do pochłonięcia państwa przez społeczeństwo* (s. 12). *Tradycyjne cechy systemu państwowego, przymus i centralizacja, ustąpią w znacznej mierze miejsca swobodnemu współdziałaniu i federacji związków społecznych* (s. 13).

W zakresie moralności występuje obecnie *powierzchność naszych uczuć altruistycznych*. Potrzeba wielkich starań i środków dla upowszechniania działań w zmniejszaniu cierpień wielkich rzesz ludzkich (s. 13).

Rozwój nauki i upowszechnianie wiedzy zadały wielki cios religii, jednak potrzeba religii nie wygasła, nie przeszkadza w rozwoju wiedzy. Religijność

potwierdza nieporównywalną wartość i solidarność moralną ludzi jako istot duchowych oraz ich nieograniczony dostęp do wspólnego najwyższego celu – absolutu duchowego (s. 14). *Zależność życia religijnego od wszelkich ciasnych tradycyjnych formuł przeszkadza nam widzieć szczeble religijnego rozwoju* (…), *zbliżanie się do nowoczesnego ideału religijnego w każdej działalności, która dąży do podniesienia kulturalnego poziomu człowieka przez rozwijanie w nim poczucia godności ludzkiej, przez wytwarzanie w nim świadomości, że jest czynnym i odpowiedzialnym członkiem wielkiej gminy duchowej, przez budzenie w nim tęsknoty do nadzmysłowych wartości i pragnień przodowania lub pójścia za przodownictwem ku wyższym celom. W tym sensie wychowanie dzieci, moralne i umysłowe oświecenie mas w społeczeństwach cywilizowanych* (…) *zawierają pierwiastek religijny, o ile celem ich jest nie tylko nauczenie osobnika, jak sobie dawać radę w życiu praktycznym, nie tylko uczynienie z niego pożytecznego członka społeczeństwa, ale i rozwinięcie w nim pożądania do zadań idealnych* (s. 15).

Prostacy i dyletanci nie mają możliwości przeżywania wyżyn sztuki i estetyki. Udostępnianie sztuki i rozumienia sztuki postępuje wraz z rozwojem cywilizacji, zwłaszcza dzięki krytykom, komentatorom i popularyzatorom. Środki upowszechniania przeżyć estetycznych należy wciąż pomnażać (s. 16).

Na żadnym polu, oprócz techniki, cywilizacja nie osiągnęła takiego postępu, jak w pomnażaniu wiedzy naukowej (s. 16). Nauka jest procesem twórczym, a nie zasobem prawd ostatecznych. Jej twierdzenia są względne, a istotą jej uprawiania jest kwestionowanie dotychczasowych jej teorii, twierdzeń i przekonań.

Z drugiej strony, walka ideałów kulturalnych z niższymi instynktami ludzkimi jest zadaniem, które nigdy się skończy. Samo urzeczywistnianie ideału wytwarza nowe pole dla naturalnych zwierzęcych instynktów, które, o ile nie zostaną podbite i zużytkowane w służbę ideału, mogą stać się groźne dla cywilizacji (s. 17).

Dalej w rozdziale pierwszym F. Znaniecki pisze już zdecydowanie jako pedagog. Wskazuje na konieczności pracy politycznej, gospodarczej, kulturalnej i **wychowawczej** na każdym polu składowym cywilizacji, aby zapobiec jej regresowi i upadkowi.

Jeżeli te stare składniki naszego systemu politycznego zostaną zniszczone zanim zdołamy ***wychować masy*** *do zupełnie samodzielnego życia narodowego, nasza maszyna polityczna rozwali się w kawałki* (…) *A przez* ***masy*** *rozumiemy nie tylko niewykształcone klasy robotników fizycznych, ale i całą nietwórczą większość tak zwanej wykształconej publiczności* (s. 21). *Stanowisko społeczne naszej kultury moralnej, religijnej, estetycznej i naukowej jest jeszcze mniej pewne, niż naszej techniki, bogactwa i ustroju państwowego* (…). *Stoi przed nami zagadnienie,* ***czy nowa arystokracja umysłowa będzie mogła zaszczepić masom własne pragnienia twórcze*** *i zorganizować je dla wspólnego urzeczywistniania wielkich ideałów nowożytnych* (s. 22) [podkreśl. – ZK].

Przesłanki upadku cywilizacji zachodniej

Cywilizacji zachodniej zagrażają: wzrost materializmu, wzrost ochlokracji, wzrost imperializmu rasowego, fala bolszewizmu.

Wzrost materializmu, aż do postaci dogmatu w myśli europejskiej, F. Znaniecki ocenił, że jako

najbardziej beznadziejną ze wszystkich doktryn, zaprzeczającą nie tylko wolności życia duchowego, ale i samego jego istnienia, tak często bywało kojarzone z dążnościami do wolności intelektualnej i moralnej (s. 27).

Zdaniem autora, do rozpowszechnienia się materializmu przyczynił się Kościół: *doktryny kościoła, jak wszystkie doktryny panujące, tak często służyły za pokrywkę hipokryzji, płytkości i lenistwa umysłowego; najwyższe zasady religii tak często używane były jako narzędzia świętoszkostwa i tyranicznej nietolerancji, że bunt mas nabierał nieraz rzeczywistego lub pozornego moralnego obowiązku, i materializm pociągał buntowników…* (s. 27).

Wzrost ochlokracji. Przez „ochlokrację" F. Znaniecki – za Arystotelesem – rozumie „rządy motłochu" przeciwstawione rządom „arystokracji" jako „rządom najlepszych" i demokracji ustroju politycznego. Poszerza to znaczenie jako:

główne linie szybkiego procesu społecznego prowadzącego nowożytną cywilizację – ten wynik niezliczonych wytrwałych wysiłków – do stopniowej degeneracji; zanik jej wydaje się nieuniknionym – ostrzega – *o ile nie zostaną podjęte natychmiastowe i radykalne środki w celu jej zachowania i rozwoju* (s. 40).

Wśród warunków ratowania demokracji autor wymienia: 1) zrównanie każdej osobie zdolnej do przodownictwa drogi do jego dojścia, zwłaszcza **przez wykształcenie**; 2) **zrozumienie przez lud** podziału funkcji społecznych na wyższe i niższe; 3) szczera zgoda arystokracji umysłowej na ustrój demokratyczny i by pracowała na jego pożytek; 4) aby lud szczerze zgadzał się na przodownictwo arystokracji umysłowej.

Szczególnie ważne jest zniesienie nierówności społecznych w dostępie zdolnych dzieci z ludu do pełnego wykształcenia i samookreślenia się, niezbędnego do przodownictwa społecznego (s. 43).

W warunkach ochlokracji *stanowiska wymagające wysokich kwalifikacji uzależniono nie od kompetencji, lecz od umiejętności zdobywania głosów ludu* (s. 43).

Miernota obiecuje ludowi równość z arystokracją umysłową, a masy wymagają, aby wszystko było na poziomie jej rozumienia (s. 41). Szczególnie ważną przyczyną są **braki naszego wykształcenia.**

Nasze szkolnictwo doprowadza ludzi do tego punktu, gdy są przygotowani do zdobywania wiedzy, i wypuszcza ich w przekonaniu, że ją zdobili (…) *Nasza prasa potęguje i rozwija to przekonanie* (…) *Nasza metoda uczenia, która z obawy, by nie zaniepokoić umysłu, nie zostawia żadnych pytań bez odpowiedzi* (s. 44) [podkreśl. – ZK].

Konieczną jest zupełna przemiana całej podstawy naszego wychowania*. Musimy nauczyć siebie i lud (wliczając do ludu przeważną część półinteligencji), że każda poszczególna prawda ma tylko ograniczoną sferę zastosowania. I wskazać granice tej sfery; musimy zaszczepić w umyśle każdego ucznia przekonanie, że jakąkolwiek być może ilość wiedzy, którą nabył, jest to tylko kropla w morzu nauki ludzkiej i nie upoważnia go do sądzenia o niczym poza ciasnym zakresem zagadnień, które faktycznie nauczył się rozwiązywać; musimy utrwalić w nim tę świadomość, że tylko długotrwały, trudny, systematyczny i szczery wysiłek umysłowy może go doprowadzić do prawdziwego zrozumienia jakiejkolwiek kwestii, choćby ta ostatnia wydawała mu się najłatwiejszą, gdy mu się ją przedstawi w artykule popularnym lub odczycie publicznym. W szczególności zaś, ze względu na wielkie i bezpośrednie niebezpieczeństwo, zawarte w każdym nieuprawnionym mieszaniu się do zagadnień politycznych, społecznych i ekonomicznych, jedna z zasadniczych części wychowania powinna polegać na wskazywaniu o jakich poszczególnych typach i grupach przeciętnie i ogólnikowo wykształcony osobnik nie może mieć żadnego zdania i nie ma prawa wypowiadać własnego sądu, dopóki ich gruntownie nie przestudiuje. Coś z tej skromności umysłowej, która jest dziś przywilejem jedynie arystokratów ducha, powinno być udzielone masom* (s. 45).

Wzrost imperializmu rasowego. F. Znaniecki uważa, że tendencje nacjonalistyczne, przekonania o wyższości własnego narodu i rasy występują w różnych państwach.

Zaskakujące jest dla mnie, ale tym bardziej warte odnotowania, to, że autor *Upadku cywilizacji* za najbardziej niebezpieczny dla cywilizacji zachodniej uważa „imperializm" narodowy i rasowy (…) Żydów, między innymi dlatego, że spajająca ich w diasporze religia uznaje tylko ich naród jako wybrany i zdolny do panowania nad światem, oraz dlatego, że są niezwykle solidarni, mają wielki udział w handlu międzynarodowym, zdobyli wiele wysokich stanowisk w wielu krajach, są lepiej wykształce-

ni i uzdolnieni, a przy tym nie asymilują się z narodami ich goszczącymi. Dobrym tego przykładem jest stosunek Żydów do Polski. Przez wieki była dla nich gościnna i tolerancyjna. Kiedy jednak straciła swoją państwowość, szybko stanęli po stronie zaborców, także po stronie bolszewików po rewolucji rosyjskiej, a następnie byli zaciekłymi przeciwnikami odzyskania naszej niepodległości, za co Polacy mieli do niech pretensje, że są niewdzięczni. Istniał też plan utworzenia „Judeo-Polski" jako prowincji rosyjskiej lub niemieckiej z uprzywilejowaną nacją żydowską (s. 78). *Stopniowa judaizacja naszej kultury obniżyłaby jej poziom*, choć sami Żydzi wiele wnieśli do naszej cywilizacji (s. 82).

Zapewne dziś po Holokauście takie poglądy i ich głoszenie uznane byłyby za skandaliczne, propagujące antysemityzm. Są zbyt podobne do „Protokołów mędrców Syjonu". Nie zauważyłem, czy F. Znaniecki je odwołał czy skorygował, choć żył jeszcze długo po Zagładzie.

Skądinąd autor nie pozostawia suchej nitki na chrześcijaństwie, które swoje ideały głosi i realizuje dopóty wszyscy inni uznają jego dominację (s. 64).

O potrzebie wychowania do wyższej formy ideału narodowego F. Znaniecki pisze tak:

Dążności panujące w polityce międzynarodowej jasno wskazują, że wyższa forma ideału narodowego, w której naród jest pojęty jako zachowawca i twórca pewnej części ogólnej kultury ludzkiej, zasadniczo solidarny z innymi narodami, nie tylko jeszcze nie przeniknęła do mas, lecz nie została nawet przyjęta, jako rzeczywisty sprawdzian, przez zawodowych mężów stanu, kierujących stosunkami międzynarodowymi. Jedynie mniejszość przodowników moralnych, religijnych i naukowych uznaje tę wyższą formę, lecz ci właśnie nie mają władzy do narzucania ludom jej urzeczywistnienia. A jednak, jeżeli to urzeczywistnienie nie przyjdzie w ciągu jednego czy dwu pokoleń, jeżeli naród pozostanie tym, czym jest – grupą rasową, skrajnie egoistyczną, zorganizowaną głównie do walki i pożądającą panowania i wyzysku innych narodów; demokratyczny ideał narodowości, zbaczając coraz bardziej z drogi twórczego swego rozwoju, stać się musi równie potężnym czynnikiem zniszczenia, jak niegdyś solidarność rasowa i instynkt zaborczych hord barbarzyńców w okresie wędrówki ludów (s. 68).

Fala bolszewizmu. Bolszewicy obudzili *nienawiść mas rosyjskich, nie tylko wobec urzędników państwowych, lecz względem wszystkich ludzi kulturalnych* (s. 89). Tłumaczy to szybkie zniszczenie cywilizacji zachodniej w Rosji (s. 91) i *ustanowienie na zawsze dyktatury, która nie jest rządem proletariatu jako klasy, lecz dyktaturą małej grupy, złożonej z kilku autokratycznych przywódców partii komunistycznej. Państwo bolszewickie stało się typową „despotią" wschodnią* (s. 93). *Inne kraje wkrótce prawdopodobnie pójdą za nią* (s. 94) ze względu na podatność mas na podobne do bolszewickich hasła.

I znów F. Znaniecki zabiera głos jako pedagog.

(…) *główną słabością cywilizacji nowożytnej jest właśnie to, że nie zdołała ona jeszcze dostatecznie nauczyć mas dobrowolnego współdziałania z przodownikami dla celów twórczych* (s. 99).

Ostateczna anarchia jest nieunikniona ze względów ekonomicznych, politycznych i społecznych. Jeszcze ważniejszym od anarchii ekonomicznej i politycznej będzie zupełny rozkład moralnych i intelektualnych norm i sprawdzianów (…) *„moralny obłęd"*, jaki wystąpił masowo po rewolucji w Rosji (s. 102), a który *zwróciwszy ewolucję świadomości społecznej w kierunku dzikości, nie może później odwrócić jej znów w kierunku postępu kulturalnego* (s. 103). ***Odrodzenie to bowiem wymaga wielu lat wyjątkowego energicznego, rozumnego i cierpliwego kształcenia mas w kulturalnej współpracy*** (s. 108) [podkreśl. – ZK].

Niestety, bardziej prawdopodobne jest *niebezpieczeństwo zawrotu gatunku ludzkiego do stanu zwierzęcości* (s. 109).

Gdzie szukać ratunku dla cywilizacji zachodniej

Zdaniem Floriana Znanieckiego, wyrażonym w zakończeniu książki *Upadek cywilizacji*, nadzieja leży tylko w przebudowie głębin świadomości mas (s. 110-111). Kto ma dotrzeć do owych głębin świadomości mas i poprowadzić je do rozkwitu cywilizacji zachodniej?

Na to pytanie F. Znaniecki udziela pedagogicznej odpowiedzi w książce *Społeczna rola studenta uniwersytetu*. Zygmunt Dulczewski, odkrywca jej maszynopisu, datuje ukończenie tej książki na rok 1940. Udało mu się ją wydać po ponad 50 latach.

Po analizie niezwykle oryginalnych, wzorcowych metodologicznie socjologicznych badań nad szerokimi uwarunkowaniami pełnionych w Stanach Zjednoczonych ról studenckich, nad ich typami, ewolucją i funkcjonowaniem społecznym, Florian Znaniecki w „Dodatku" do książki *Sugestie w sprawie reorganizacji obecnej struktury uniwersytetu* szeroko wypowiedział się na temat koniecznych zmian w pełnieniu ról studenckich, reorganizacji procesu uczenia się, reorganizacji stosunków intelektualnych pomiędzy wykładowcami oraz reorganizacji aktywności pozaprogramowych.

Na początku „Dodatku" F. Znaniecki jasno wykłada przyjęte założenie aksjologiczne.

W celu wyprowadzenia z rezultatów teoretycznego badania socjologicznego pewnych sugestii dla planowej aktywności społecznej konieczne jest po pierwsze określenie, jakie wartości zamierzonej działalności chce się realizować, po drugie, przewidywanie, w jakich warunkach wartości te będą mogły zostać zrealizowane.

Socjolog musi przyjąć wartości za dane, natomiast ich wybór pozostawiony jest filozofii. Stwierdzam, iż według wiodących społecznych i edukacyjnych filozofów tego

*kraju edukacja amerykańska **powinna być** planowana do następujących wartości naczelnych i wzajemnie ze sobą powiązanych:*

1) zachowanie i rozwój demokratycznego stylu życia (którego jedynie jeden aspekt tworzy demokratyczna organizacja polityczna),

2) twórczy wzrost kultury na każdym polu ludzkich przedsięwzięć,

3) zastąpienie konfliktu przez współpracę pomiędzy grupami społecznymi, zarówno w obrębie narodu amerykańskiego, jak i wśród narodów świata.

Możemy antycypować, iż:

1) rozmiar, różnorodność i kompleksowość zmian społecznych i kulturowych w tym kraju, czy gdziekolwiek indziej, choć nie ma już historycznego precedensu przed obecnym kryzysem, będzie się ciągle zwiększać podczas wojny i po jej zakończeniu;

2) z powodu rosnącej amerykańskiej supremacji większość narodów świata będzie oczekiwała nie tylko tego, iż Stany Zjednoczone zostaną potęgą polityczną, ale iż naród amerykański obejmie przewodnią rolę w kierowaniu zmianami społecznymi i kulturowymi na całym świecie i w ich kontrolowaniu oraz iż pewna część narodu amerykańskiego spróbuje sprostać tym oczekiwaniom (s. 227) [podkreśl. – ZK].

Tak zatem dowiadujemy się, że Florian Znaniecki znalazł ratunek dla cywilizacji zachodniej w działaniach elity amerykańskiej, wykształconej młodzieży na rzecz demokracji, rozwoju kultury i współpracy w skali państwa oraz w zakresie międzynarodowym. Wymaga to jednak głębokiej reorganizacji kształcenia i wychowania tych elit na uniwersytetach amerykańskich, bowiem:

System edukacyjny w niewielkim stopniu przygotowuje jednostki do tego, aby mogły same odpowiednio zaadaptować się do świata o coraz bardziej gwałtownych, kompleksowych i najczęściej niezorganizowanych zmianach, oraz sprawia, iż jednostki te są całkowicie niezdolne do kierowania tymi zmianami i do kontrolowania ich oraz do stworzenia nowego, dynamicznego porządku (s. 230).

Floriana Znanieckiego projekt całkowitej zmiany kształcenia elit (światowych!) na uniwersytetach amerykańskich liczy zaledwie trzy strony tekstu książki (s. 228-230). Jest nasycony propozycjami, w których ponad 20 razy autor używa słów „powinien", „nie powinien", „musi". Na przykład:

Warunki te muszą zostać spełnione bezzwłocznie przez obecne dorosłe pokolenie (…) *Jakim rodzajem ludzi będzie musiało być młode amerykańskie pokolenie* (…) *Ich poziom intelektualny powinien być bardzo wysoki* (…) *Będą oni musieli strzec się praktycznego dogmatyzmu „zdrowego rozsądku", który ignoruje nowość i wielkość problemu i redukuje go do wielu znanych małych kwestii* (…) *Powinni unikać tendencji do widzenia problemu jedynie w aspekcie negatywnym* (…) *muszą oni przynajmniej zrozumieć, iż takie zastosowanie jest konieczne, jeśli problem ma zostać odpowiednio rozwiązany* (…) *powinni być świadomi swojej ignorancji (muszą oni*

być w stanie albo samemu przeprowadzić twórcze teoretyczne myślenie, albo przynajmniej zrozumieć jego naturę i docenić jego wartość na każdym polu (s. 228).

Każdy członek młodego pokolenia musi być w pełni przygotowany do uczestniczenia w organizowaniu i funkcjonowaniu wszelkich grup społecznych, które mogą być potrzebne do skutecznej promocji najwyższych ludzkich wartości (…) *Jego altruizm nie powinien być ograniczony do stosunków międzyindywidualnych* (…) *Musi być przygotowany zarówno do przywództwa w przynajmniej jednej konstruktywnej aktywności, jak i słuchania innych osób w innych konstruktywnych działaniach* (…) *Altruistyczny i konstruktywistyczny lider musi także być w stanie uzyskać i utrzymać władzę oraz współpracować z innymi altruistycznymi i konstruktywnymi liderami we wspólnej walce przeciwko kulturalnie destruktywnym liderom i grupom* (…) *musi wiedzieć, jak wybrać, skutecznie wspierać i uzyskać poparcie innych – najbardziej altruistycznych, konstruktywnych i skutecznych liderów przeciwko konkurencji lekkoduchów, gadułów i gangsterów* (s. 229).

Uniwersytet powinien rozwinąć w najwyższym możliwym stopniu: 1) niezależność, oryginalność i twórczość w myśleniu; 2) swobodę inicjatywy, altruizm, dalekosiężny idealizm; 3) realistyczną skuteczność w działaniu konstruktywnym i zespołowym (s. 230).

Każdy student powinien mieć całkowitą swobodę organizowania grup studiujących, wstępowania do każdej grupy studiującej lub do samotnego kontynuowania swego uczenia się (s. 231).

Florian Znaniecki jako (nie)pedagog

Profesor Florian Znaniecki został zaproszony w 1931 roku do udziału w pracach komisji w Columbia University, która miała zbadać, czy ówczesne systemy wychowawcze w USA należycie przygotowują młodzież do szybko zmieniającej się cywilizacji. W tym celu F. Znaniecki wziął urlop w Uniwersytecie Poznańskim, przeprowadził słynne i wzorcowe badania nad biografiami społecznymi, które zaowocowały monografią: *Ludzie teraźniejsi i cywilizacja przyszłości*, opublikowaną w Polsce w 1934 roku.

*Choć **nie jestem pedagogiem*** – napisał F. Znaniecki – *uważałem jednak, że powinienem wyprowadzić, choćby w formie szkicowej, pewne wnioski co do tego, **jaki powinien być proces kształtowania ludzi**, aby stali się oni zdolni do pokierowania cywilizacją. Wniosków tych domagano się ode mnie, rozumiem jednak, że **żadna instytucja pedagogiczna nie może ich wprowadzić w życie*** (s. 6) [podkreśl. – ZK].

O kompetencjach pedagogów akademickich tak sceptycznie wypowiedział się nasz autor.

Ścisły związek między kształceniem się jednostek ludzkich a przyszłością cywilizacji widzą wyraźnie niektórzy dzisiejsi myśliciele pedagogiczni, choć mało zajmując się socjologią teoretyczną, nie badają dostatecznie dzisiejszych ludzi i nie dość uwzględniają niektóre z najważniejszych czynników, od których kształtowanie człowieka zależy (s. 99).

Niektóre prace pedagogów ów społeczny kontekst zmian wychowania jednak uwzględniają. Tu F. Znaniecki wymienił Georga S. Countsa, członka tej samej komisji z Columbia University, Harolda Rugga, a także Polaków – Władysława Spasowskiego (sic!) i Bogdana Suchodolskiego. Warto zauważyć, że G.S. Counts i H. Rugg to uczniowie Johna Deweya i współpracownicy Theodora Bramelda, a trójka tych pedagogów uznawana jest za twórców rekonstrukcjonizmu, którzy bardzo silnie podkreślali konieczną współzbieżność zmian społeczno-kulturowych i zmian wychowawczych. G.S. Counts w roku 1932, kiedy pracował w owej komisji ekspertów, wydał książkę: *Dare the school building a New Order*. T. Brameld, z czasem uznany za czołowego rekonstrukcjonistę, nie badał współczesnych jednostek, lecz publiczne dyskursy edukacyjne.

Wśród wniosków, które wyprowadził F. Znaniecki, najważniejszy jest bodajże taki:

***Musi** powstać konkretny, realny zespół światowy wszystkich ludzi mądrych a dobrych, podzielających ideał nowej cywilizacji*, których *zbiorowy wysiłek **powinien** się zogniskować na wychowaniu nowego pokolenia, które będzie nośnikiem tej nowej cywilizacji* (s. 356) [podkreśl. – ZK].

Och, rozmarzył się Florian Znaniecki…

Pozycja pedagogii Floriana Znanieckiego na mapie paradygmatów pedagogicznych

Przypomnę tu propozycje G. Burrela i G. Morgana map paradygmatów socjologicznych oraz mapę paradygmatów pedagogicznych R.G. Paulstona[2], rozpiętych pomiędzy biegunami radykalnej zmiany i orientacji na *status quo*, a horyzontalnym kontinuum subiektywizmu – obiektywizmu. Proponują oni cztery główne paradygmaty: funkcjonalizm, strukturalizm (w tym radykalny strukturalizm), humanizm (w tym radykalny humanizm) i interpretatywizm (podejście hermeneutyczne). W obrębie każdego z tych podejść dominuje swoisty język. I tak, w języku funkcjonalizmu naciska się na słowo „powinien", w obrębie radykalnego strukturalizmu – „musi", w orientacji humanistycznej – „może", a w polu interpretatywizmu – „zdarza się". W języku pe-

[2] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa – Toruń 1993.

dagogii F. Znanieckiego przejawia się, moim zdaniem, radykalny humanizm. F. Znaniecki wielokrotnie w swoich pracach przeciwstawia się wychowaniu i kształceniu przystosowawczemu, ale też rewolucyjnemu podejściu do planowych zmian, jak i egoistycznemu zagłębianiu się w studiach, bez angażowania się w działania na różnych polach kultury.

Inną propozycję typologii ideologii edukacyjnych dominujących w amerykańskim dyskursie publicznym zaproponował przytaczany już T. Brameld. Wyodrębnił on dwie orientacje konserwatywne (perenializm i esencjalizm) oraz dwie orientacje liberalne (progresywizm i rekonstrukcjonizm). W tej typologii pedagogia F. Znanieckiego najbliższa jest Brameldowskiemu rekonstrukcjonizmowi, zwłaszcza że temu amerykańskiemu filozofowi edukacji także marzyło się zmienić świat poprzez wychowanie i kształcenie. Tyle tylko, że Brameld uważał, że niezbędna po temu byłaby kolektywna zgoda osiągnięta w demokratycznych procedurach dotycząca zasadniczych zmian ustrojowych. Tymczasem F. Znaniecki nie wskazał dróg osiągnięcia swoich radykalnych propozycji pedagogicznych, choć opracował je „trzy lata temu" dla Komitetu Edukacji i Zmiany Społecznej przy Uniwersytecie Columbia, „kiedy to przyszłość nie wydawała się tak trudna czy tak nieprzewidzialna, jak wydaje się obecnie"[3].

Wnikliwe analizy Z. Melosika dotyczące współczesnych sporów edukacyjnych wykazują, że postulaty F. Znanieckiego radykalnych zmian nie zostały zrealizowane w amerykańskim szkolnictwie wyższym. Zwyciężyły „pozytywna socjalizacja" do zastanych warunków i ról, ideologia „doskonałości" i sukcesu oraz „powrotu do podstaw".

*

Tak, czy inaczej, Florian Znaniecki radykalnym humanistycznym pedagogiem był.

BIBLIOGRAFIA

Brameld T., *Edukacja jako siła*, przekł. P. Kostyło, Wstęp H. Kostyło, P. Kostyło, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2014 (data oryginalnego wydania 1965).

Counts G.S., *Dare the school boulding a new order?* John Day Company, New York 1932.

Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

[3] F. Znaniecki, *Społeczna rola studenta uniwersytetu*, przekł. M. Żyromski; Przedmowa J. Szczepański, Wprowadzenie H. Znaniecka-Łopata, Posłowie i redakcja Z. Dulczewski; Poznań 1997.

Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.

Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Wydawnictwo Edytor, Warszawa – Toruń 1993.

Znaniecki F., *Upadek cywilizacji zachodniej. Szkic z pogranicza filozofii kultury i socjologii*, Gebethner i Wolf, Warszawa 1921.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, tom I – *Społeczeństwo wychowujące*, Książnica-Atlas, Warszawa – Lwów 1928.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, tom 2 – *Urabianie osoby wychowanka*, Książnica-Atlas, Warszawa – Lwów 1930.

Znaniecki F., *Ludzie teraźniejsi i cywilizacja przyszłości*, Książnica-Atlas, Lwów 1934.

Znaniecki F., *Prawa psychologii społecznej*, przekł. J. Radzicki, Przedmowa J. Szacki, PWN, Warszawa 1991 (data wydania oryginału 1929).

Znaniecki F., *Społeczna rola studenta uniwersytetu*, przekł. M. Żyromski, Przedmowa J. Szczepański, Wprowadzenie H. Znaniecka-Łopata, Posłowie i redakcja Z. Dulczewski, Wydawnictwo Nakom, Poznań 1997 (data powstania maszynopisu 1940).

Mirosław J. Szymański
ORCID 0000-0002-0545-5990

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

BALANS NA LINIE – KILKA UWAG O POLSKICH REFORMACH OŚWIATY[1]

Abstract. Szymański Mirosław J., *Balans na linie – kilka uwag o polskich reformach oświaty* [Tightrope Walking – a Few Comments on Polish Educational Reforms]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 49-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.4

The closer we get to our times, the more often school reforms take place in different countries. They are an attempt to respond to deep social changes. However, in most cases, these reforms are not very effective. The author gives examples of failed Polish educational reforms of the last half-century. It is noted that there was a large gap between the façade proclamations of the benefits that the announced reforms were supposed to bring and their real effects. Therefore, the author puts forward a thesis that too often reformers play a confidence game and in fact the announced change in education means no change in practice. Meanwhile, real, profound school reforms are essential, as society and the economy will increasingly need graduates educated to meet the needs of the 21 st century. They are supposed to be people who think critically, are creative, have high communication skills, and are focused on cooperation with others. For the preparation of such graduates to be possible, there needs to be a radical change in the concept of the school and in the way teachers work.

Key words: school reform, contemporary Polish school reforms, apparent reforms, educational challenges of the 21 st century

Od kiedy w różnych krajach zaczęto nadzorować i koordynować pracę poszczególnych szkół, dążąc do tworzenia systemu szkolnego, w którym istnieją odpowiednie powiązania między szkołami różnych szczebli i zapewniona jest drożność kształcenia, co jakiś czas pojawiała się potrzeba reformowania szkolnictwa, a potem także innych instytucji oświatowych. Przyczyny tego zjawiska były różne, ale zawsze charakteryzowało je dążenie do bardziej sku-

[1] Artykuł stanowi rozszerzoną i zaktualizowaną wersję referatu wygłoszonego na konferencji „Edukacyjne drogi i bezdroża", która odbyła się 5 marca 2019 r. na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

tecznego osiągania celów i zadań szkół, lepszego doboru treści i metod kształcenia oraz doskonalenia organizacji pracy szkoły. Pojawianie się tego typu potrzeb, a także uświadamianie sobie ich istnienia wymagało dość długiego czasu i zapewne dlatego reformy szkolne podejmowano rzadko.

Im bliżej naszych czasów, tym częstotliwość reform szkolnych staje się coraz większa. Ściśle wiąże się to z pojawieniem się gwałtownej zmiany społecznej, która zaczęła narastać od połowy XX wieku, aby współcześnie przyjąć bardzo duże rozmiary. Zmiana społeczna radykalnie przekształca wszystkie dziedziny ludzkiego życia, generując tym samym nowe wyzwania wobec edukacji.

Pisząc o edukacji Yuval Noah Harari, profesor Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, w niedawno opublikowanej u nas książce *21 lekcji na XXI wiek* zaczyna od pytania: jak możemy przygotować samych siebie i młode pokolenie do życia w świecie, który cechują niespotykane nigdy dotąd przemiany. Zauważa, że dziecko, które rodzi się obecnie, w roku 2050 osiągnie 35 lat, a w roku 2100 jeszcze może być aktywnym obywatelem. Pyta więc, jakie umiejętności będą mu potrzebne w tych latach. Uznaje, że odpowiedź jest niezmiernie trudna, gdyż nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat w 2050 roku, a ludzie nigdy nie umieli dobrze przewidywać przyszłości. Konstatuje więc:

> Dzisiaj jednak jest to trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ z chwilą, gdy technika umożliwia nam konstruowanie ciał, mózgów i umysłów, nie możemy już być pewni niczego – także rzeczy, które dotychczas wydawały się trwałe i odwieczne[2].

Projektowanie reform szkolnych jest zatem zadaniem bardzo skomplikowanym. W naszych czasach wymaga nie tylko odpowiedniego rozpoznania bieżących potrzeb oświatowych społeczeństwa i gospodarki, znajomości dążeń życiowych i aspiracji edukacyjnych ludzi, ale też przewidywania tego, jakie kompetencje edukacyjne okażą się potrzebne w przyszłości. Problematykę tę podjął Bogdan Suchodolski[3] wkrótce po zakończeniu II wojny światowej, a obecnie rozwijają ją między innymi autorzy książki *Kompetencje przyszłości*[4].

Dobrze przygotowana reforma wymaga oparcia jej na wynikach badań naukowych. Po wojnie w Polsce taka próba miała miejsce tylko dwukrotnie: na początku lat siedemdziesiątych, kiedy działał Komitet Ekspertów pod kierownictwem Jana Szczepańskiego, oraz pod koniec następnej dekady, gdy podobne zadania podjął Komitet Ekspertów kierowany przez Czesława Kupisiewicza.

---

[2] Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, Kraków 2018, s. 331.

[3] B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959.

[4] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018.

W tych obydwu wyjątkowych jak na nasze warunki przedsięwzięciach finał związany był z dużym niewypałem. Raport ekspertów pracujących pod kierunkiem Jana Szczepańskiego[5] formalnie został ciepło przyjęty przez władze, ale w rzeczywistości potraktowano pracę tego Komitetu jako trampolinę do decyzji władz politycznych obłudnie i cynicznie. W istocie rzeczy wykorzystano inny projekt przygotowany odrębnie i potajemnie przez resortową Główną Komisję Prognozowania Oświaty. W uzasadnieniu uchwały sejmowej o reformie oświaty wprawdzie powoływano się na dokonania Komitetu Ekspertów, ale do realizacji wybrano proponowany przez resortową Główną Komisję Prognozowania Oświaty model ustrojowy oparty na szkole dziesięcioletniej. Był on podobny do tego, jaki istniał w NRD, choć w raporcie Komitetu uznano ten model za nieadekwatny do polskich warunków.

Los raportu Komitetu Ekspertów działającego w końcowym okresie istnienia PRL-u okazał się podobny. Po przełomie ustrojowym nowe władze szybko uznały, że „komunistyczny" raport w nowych warunkach jest całkowicie nieprzydatny i – jak to określał jeden z ówczesnych ministrów – nadaje się wyłącznie do tego, aby odstawić go na półkę. Były to całkowicie błędne oceny i decyzje. Raport *Edukacja narodowym priorytetem*[6] był rzeczowy, wolny od naleciałości ideologicznych. Przygotowali go naukowcy, a nie tendencyjnie nastawieni politycy. Główny wątek rozważań dotyczył finansowania oświaty. Autorzy Raportu wykazywali, jakie wielkości nakładów na oświatę (mierzone przez ich udział w dochodzie narodowym do podziału) są niezbędne, aby mówić w oświacie o scenariuszu ożywienia, a tym bardziej o scenariuszu rozwoju. Przy zbyt małych nakładach można uzyskać co najwyżej edukacyjną stagnację, a – co gorzej – w grę wchodzić może scenariusz oświatowego regresu.

Niestety, jak się okazuje, w polskich warunkach, niezależnie od istniejącego ustroju i rządzących sił politycznych, taka argumentacja jest trudna do przyjęcia, podobnie jak wezwanie do tego, aby edukacja stała się narodowym priorytetem. Właściwie w całym okresie powojennym edukacja nigdy nie była na pierwszym planie, a większość reform szkolnych realizowano bez dodatkowych nakładów na oświatę. W warunkach tych zawsze brakowało środków na właściwe przygotowanie reformy pod względem materialnym i kadrowym. W związku z tym, reformy szkolne z reguły kończyły się przedwcześnie, nie doczekały odpowiedniej ewaluacji i niezbędnych korekt. Niemal zawsze jednak władze polityczne i władze oświatowe przykrywały niedostatki oraz niepowodzenia szkolne propagandą sukcesu, która zamazywała rzeczywisty stan kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży.

---

[5] *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973.

[6] *Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa 1989.

Bieda oświatowa, próby przerzucania kosztów reform z państwa na rodziców lub z państwa na samorządy lokalne (czasem też odwrotnie), to jedna z typowych przyczyn częstego podejmowania reform szkolnych i porzucania tych, które już były podjęte. Inną przyczyną była nieustanna walka ideologiczna o „rząd dusz" w środowiskach dzieci i młodzieży. To z kolei było powodem nieustannych zmian programowych, konfliktów między państwem i rodziną lub państwem i Kościołem. Występujące w każdej polskiej reformie oświatowej jawne lub ukryte cele polityczne i ideowe były zarazem przyczyną dystansu decydentów od wyników badań oraz propozycji i opinii wyrażanych przez naukowców. Podstawy naukowe znacznie bowiem mogły utrudniać realizację celów ideologicznych, które dla rządzących zawsze były najważniejsze. One to powodowały też koncentrację uwagi na celach bieżących i lekceważenie zadań o charakterze prospektywnym. Diagnozy naukowe ukazują ponadto rzeczywisty stan rzeczy, najważniejsze potrzeby, rozmiary zaniedbań, skutki błędnych decyzji. Ukazanie takich obrazów nie leży w interesie władzy, zwłaszcza tej, która nie kieruje się dobrem dziecka i interesem społecznym, ale preferuje to, co służy jej egoistycznie pojmowanym interesom.

Trwałą negatywną cechą prowadzonej w Polsce w latach powojennych polityki oświatowej jest również niechęć do włączania nauczycieli i samorządów lokalnych do współtworzenia tej polityki i wspólnego kreowania reform szkolnych. Dostrzegł to już Marian Falski pisząc:

> Wkrótce po Zjeździe Łódzkim załamuje się też tak silnie akcentowana decyzja władz oświatowych odwoływania się do nauczycielstwa i całego społeczeństwa przy rozstrzyganiu podstawowych zagadnień ustrojowo-organizacyjnych i programowych szkolnictwa. Z każdym rokiem udział ten maleje[7].

Oceniając przyczyny niepowodzenia reformy szkolnej z 1973 roku, kiedy próbowano zastąpić ośmioklasową szkołę podstawową dziesięciolatką, Czesław Kupisiewicz pisał, że nie można liczyć na powodzenie jakiejkolwiek reformy oświatowej bez poparcia i aktywnego udziału nauczycieli[8]. Tymczasem i wówczas, i w innych powojennych reformach szkolnych nauczyciele nie mogli czuć się ich współautorami, odczuwali wprowadzone zmiany jako odgórnie narzucone, nieprzekonujące lub wręcz niepotrzebne.

Taki stan trwa do dziś i nawet się pogłębia. W obecnie niby-demokratycznym kraju władze podejmujące kluczowe decyzje oświatowe powołują się wprawdzie na konsultacje społeczne, ale konsultacje te mają charakter in-

[7] M. Falski, *Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa*, Warszawa 1959, maszynopis powielony, s. 7.

[8] Cz. Kupisiewicz, *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Warszawa 1999, s. 175.

cydentalny, wybiórczy i fasadowy. Maleje także zrozumienie i poparcie dla solidarnościowej idei samorządności w oświacie, gdyż kolejne władze już w nowej, istniejącej po 1989 roku, rzeczywistości społeczno-politycznej coraz bardziej skłaniają do centralizacji decyzji oświatowych i ich politycznego uzasadniania[9].

Od Zjazdu Oświatowego w Łodzi, który odbył się w czerwcu 1945 roku, aż po dzień dzisiejszy mieliśmy i mamy do czynienia z mniej lub bardziej intensywną – jak to określał Janusz Gęsicki[10] – grą o szkołę. Do tej gry, toczonej zwykle na forum państwowym, a nierzadko także w społecznościach lokalnych, władze chętnie włączają wybrane grupy społeczników i rodziców, których postawy oraz poglądy akurat odpowiadają interesom ośrodków politycznych. Tak było między innymi w kwestiach organizacji zbiorczych szkół gminnych, tworzenia szkół niepublicznych, wprowadzania religii do szkół, obejmowania obowiązkiem szkolnym sześciolatków i rezygnacji z tego obowiązku, odchodzenia i powrotów do kształcenia w ośmioklasowej szkole podstawowej (obecnie uczyniono to już po raz trzeci, gdyż najpierw miało to miejsce po wojnie, kiedy uznano, że nie da się utworzyć sieci szkół ośmioklasowych w całym kraju), potem wskutek rezygnacji z „dziesięciolatki" (w 1980 roku), tworzenia i likwidowania gimnazjów oraz wielu innych.

Takie podejście do reformowania systemu oświaty powoduje wrażenie, że w porównaniu z przodującymi pod względem społecznym i gospodarczym krajami nierzadko czynimy „krok w przód – dwa kroki wstecz"[11]. Podejmowanym działaniom pozytywnym towarzyszą zaniedbania w innych istotnych dziedzinach kształcenia, wychowania i opieki nad dzieckiem, a nawet wycofywanie się z rozwiązań, które nieźle się sprawdziły i były traktowane jako symptom postępu. Typowym przykładem jest wycofanie się z wcześniejszego objęcia dzieci sześcioletnich nauką szkolną, choć taki postulat formułowali polscy naukowcy niemal już pół wieku temu, a w innych krajach europejskich jest to praktyka powszechna. Także likwidowanie gimnazjów, kiedy osiągnęły już normalne warunki rozwoju i zaczęły osiągać bardzo dobre rezultaty, można uznać za rozwiązanie nieracjonalne, kosztowne i zbędne.

Znane powiedzenie ostrzega przed tym, aby nie wchodzić dwa razy do tej samej rzeki. Choć nie przywiązujemy tak dużej wagi do struktury szkolnictwa, jak to czynią władze, to jednak budzi zastanowienie, dlaczego po wojnie już po raz trzeci wprowadza się system szkolny z ośmioklasową szkołą podstawową, choć w dwu poprzednich próbach nie zakończyło się to sukcesem

[9] B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013.

[10] J. Gęsicki, *Gra o nową szkołę*, Warszawa 1993.

[11] M.J. Szymański, *Krok w przód – dwa kroki wstecz*, [w:] *„Gorące" problemy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, Warszawa 2007, s. 125-128.

i z pełnym przekonaniem przechodzono do innych rozwiązań organizacyjnych szkolnictwa.

O pierwszej, podjętej wkrótce po II wojnie światowej, próbie wprowadzenia w polskim systemie szkolnym ośmioklasowej szkoły podstawowej Stanisław Mauersberg pisał, że była to reforma zaprojektowana i rozpoczęta, lecz nie dokonana i zaniechana przed jej pełną realizacją. Efekty kolejnej próby, urzeczywistnionej w reformie systemu szkolnego z 1961 roku, już po upływie niepełnej dekady zostały poddane krytyce przez naukowców wchodzących w skład zespołu Jana Szczepańskiego. Zarzucano ośmioklasowej szkole podstawowej niewystarczające przygotowanie ogólne absolwentów do dalszego kształcenia i życia społecznego. Fakt, że przeważająca część z nich trafiała do zasadniczych szkół zawodowych jeszcze pogłębiał ten niedostatek, gdyż kształcenie w tych szkołach sprowadzało się do wykonywania prostych prac manualnych i – jak wielokrotnie wykazywał to Zbigniew Kwieciński[12] – zasadnicza szkoła zawodowa pod względem intelektualnym stanowiła edukacyjne getto.

Stwierdzono wówczas także, że istniejący nurt kształcenia wiodący przez szkołę podstawową i zasadniczą szkołę zawodową odpowiadał modelowi gospodarki ekstensywnej i nie jest już przydatny w przygotowaniu kadr dla coraz bardziej działających innowacyjnie przedsiębiorstw. Jednym z poważnych zarzutów stawianych ośmioklasowym szkołom podstawowym było też to, że utrzymując zbyt długo w swoich murach uczniów z bardziej i mniej rozwiniętych miejscowości, przenoszą do edukacji nierówności społeczne i tym samym petryfikują istniejącą stratyfikację społeczną. Niemal jedyną społeczną bazą rekrutacyjną zasadniczych szkół zawodowych były rodziny chłopskie i nisko wykwalifikowanych robotników, gdyż tylko w tych rodzinach masowo uznawano krótkie kształcenie zawodowe za wystarczające[13]. Dlatego zrodził się pomysł skrócenia nauki w szkołach podstawowych do sześciu lat i wprowadzenia trzyletnich gimnazjów położonych w większych miejscowościach, aby wcześniej umożliwić uczniom z małych miejscowości uczestnictwo w środowiskach o większym potencjale kulturowym, dać im większe możliwości kształcenia pod kierunkiem nauczycieli-specjalistów przedmiotowych, a zarazem przedłużyć okres jednolitego kształcenia ogólnego o jeden rok.

Przed wprowadzeniem reformy, którą jako minister podjął Mirosław Handke, miałem duże wątpliwości co do sensu podejmowania tej reformy i warunków jej realizacji[14]. Podobnie jednak nie jestem przekonany o celowo-

[12] Por. np. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992.

[13] M. Szymański (red.), *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci*, Warszawa 1994.

[14] M.J. Szymański, *Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty?* Edukacja, 1999, 1.

ści kolejnej reformy oznaczającej porzucenie gimnazjów, gdyż infrastruktura tych szkół została zbudowana z wielkim wysiłkiem społecznym, a wiele gimnazjów uzyskało bardzo dobre wyniki w porównaniach międzynarodowych.

Moim zdaniem, reforma strukturalna szkolnictwa zbyt często podejmowana jest przez polityków w celu pozorowania działań o dużym znaczeniu dla rozwoju oświaty. Tymczasem, z samej zmiany nazw szkół niewiele wynika, jeśli nadal będą w nich uczyć ci sami nauczyciele, zmianom nie ulegnie baza lokalowa i wyposażenie. Czasem nawet w toku reformy są zmiany niekorzystne, gdyż w toku reorganizacji odchodzi część dobrze wykwalifikowanej kadry, oświata traci niektóre obiekty szkolne, nieodpowiednio wykorzystywana lub wręcz marnotrawiona jest część zgromadzonego wyposażenia. W istocie, jak to wykazuje w swoich pracach Inetta Nowosad[15], centralną kwestią nie jest reforma szkolnictwa, ale reforma szkoły jako instytucji kształcącej i wychowawczej. To dzięki poprawie jakości szkoły „oddolnie" można poprawić poziom szkolnictwa. Ustawicznie podtrzymywany przez polityków pogląd, że „odgórnie" reformując szkolnictwo, ministrowie mogą skutecznie wpływać na jakość pracy szkoły, nie jest już tak pewny. To raczej niezbędna zmiana szkoły jako instytucji kształcącej i wychowawczej może radykalnie poprawić jej jakość, a w konsekwencji poprawić ogólny poziom szkolnictwa.

Unowocześnieniu i poprawie jakości szkół miały – według założeń – służyć wszystkie reformy szkolne podejmowane w Polsce po II wojnie światowej. Żadna z nich nie była jednak odpowiednio przygotowana, nie miała odpowiednich podstaw finansowych, ani też dostatecznego poparcia społecznego. W żadnej z nich nie udało się uzyskać zakładanych efektów. Jedną z głównych przyczyn było to, że podejmowane reformy wynikały przede wszystkim z przesłanek ideologicznych, a przesłanki te nie były akceptowane przez znaczną część społeczeństwa, były też często niezgodne z wynikami polskich i międzynarodowych badań naukowych. Nawet w tych krótkich okresach, kiedy nieskrywany dyktat polityki i ideologii przestał być możliwy, kiedy stwarzano drogi instytucjonalnych wpływów naukowych na kształt planowanych reform szkolnych, okazywało się, że stanowią one w istocie jedynie potrzebną politykom fasadę, umożliwiając zarazem grę pozorów w realnym, arbitralnym, nie konsultowanym społecznie sterowaniu zmianami w oświacie.

Pisząc o tym, czym jest pozór, Immanuel Wallerstein zauważył, że jego twórcy myślą „jak przekonać większość, że brak zmiany jest zmianą"[16]. Po upływie pewnego czasu od wcześniejszych reform szkolnych podejmowanych w naszym kraju odnosi się wrażenie, że owe reformy podejmowano

[15] Por. I. Nowosad, *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, Nowa Szkoła, 2002, 4; taże: *Edukacja i zmiana – konteksty i zależności*, Edukacja, 2003, 4.

[16] I. Wallerstein, *Lampart*, Warszawa 1988, s. 87.

w dużej mierze po to, by były, by epatować zmianą, choć w istocie w nieznacznym tylko stopniu mogła ona zmienić istniejący stan rzeczy. Opisując takie „zmiany", Wallerstein odwołał się do tak zwanej zasady di Lampedusy, wyprowadzonej z treści powieści *Lampart* tego autora, że sekret „polega na tym, żeby nie głosić [swych prawdziwych intencji – przyp. własny – MJSz] zbyt otwarcie i trzymać się strategii pozorów"[17]. Odwołując się do polskich autorów – jak to uczynił już wcześniej Janusz Gnitecki[18] – można, korzystając ze sformułowania Stanisława Lema, określić polską politykę oświatową na przestrzeni wielu lat słowami: „robią wszystko czego robić nie trzeba, natomiast zmiany palące pozostają nietknięte[19].

W polskich powojennych reformach szkolnych niemało było przejawów pozoru i fasadowości. Decyzje o wprowadzaniu reformy szkolnej i jej kierunkach zapadały w kręgach politycznych bez dostatecznych konsultacji naukowych i wysłuchania opinii praktyków. Wprowadzanie każdej reformy poprzedzone było intensywną propagandą. Zawsze nadmiernie eksponowano korzyści, które miało dać reformowanie szkolnictwa, przy jednoczesnym pomijaniu informacji o kosztach niezbędnych do wprowadzenia reformy, a także o ewentualnych stratach. W rzeczywistości nie uzyskiwano spodziewanych efektów. Przed reformą podjętą w 1961 roku zapowiadano, że będzie ona skutecznie prowadzić do wyrównania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, a w rzeczywistości różnice poziomu przygotowania absolwentów szkół do dalszego kształcenia jeszcze pogłębiono, gdyż nie dokonano rewizji sieci szkolnej i ośmioklasowe szkoły podstawowe zlokalizowane w małych miejscowościach nadal musiały prowadzić nauczanie w systemie klas łączonych, nie miały możliwości zatrudnienia odpowiedniej liczby nauczycieli-specjalistów przedmiotowych i potrzebnego wyposażenia. W efekcie, po kilkunastu latach Z. Kwieciński[20] odnotowywał, na podstawie własnych badań, że szkoły podstawowe w Polsce opuszcza około 20% funkcjonalnych analfabetów.

Duże nadzieje związane z podjęciem prawdziwej reformy systemu oświaty wiązano w Polsce z kształtowaniem się nowych warunków społeczno-gospodarczych po 1989 roku. Rzeczywiście dużo, niemal ciągle mówiono o potrzebie podjęcia radykalnej reformy szkolnej. Podejmowano zresztą pewne próby reformatorskie. Ale już w 1997 roku Tadeusz Lewowicki[21] pisał, że owe próby nie przekładają się na przemyślaną, przygotowaną i kompe-

[17] Tamże.

[18] J. Gnitecki, *Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce*, [w:] *„Gorące" problemy*, s. 78.

[19] S. Lem, *Doktryna i polityka*, Przegląd, 2006, 14.

[20] Z. Kwieciński, *Socjopatoogia edukacji*; tenże: *Tropy, ślady, próby*, Olsztyn 2000.

[21] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty – lata 1996-97 – kolejny etap pozornych reform czy uzdrawiające przesilenie?* [w:] *O przemianach w edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Zając, Rzeszów 1998, s. 16.

tentnie wprowadzoną reformę. Stwierdzał, że po ośmiu latach od przełomu ustrojowego w naszym państwie i po sześciu latach obowiązywania nowej Ustawy o systemie oświaty nie widać wyraźnie określonej ideologii zmian oświatowych, a także strategii reformy. Ubolewał, że już w demokratycznym ustroju nie podjęto próby publicznej dyskusji o modelu edukacji. Odnotowywał, że wciąż nie ma środków na poprawę kondycji oświaty i na jej reformę oraz że nie prowadzi eksperymentów szkolnych służących przygotowaniu dobrych projektów reformowania oświaty.

Dalsze uwagi T. Lewowickiego stanowią kontynuację tych spostrzeżeń, a jednocześnie – jak się okazuje – mają uniwersalny charakter i mogłyby bez problemu odnosić się do obecnej sytuacji w oświacie. Pisał bowiem:

> Lista zaniechań i zaniedbań jest – niestety – o wiele dłuższa. A wszystko to sprawia, że zapowiadane strategiczne zamierzenia dotyczące przebudowy modelu oświaty pozostają bardziej w sferze deklaracji niż programów działania i rzeczywistych działań. Administracja oświatowa nie potrafi sformułować ogólnej strategii reformy, społeczeństwo nie zna celów i dróg zmian oświatowych, nauczyciele nie znajdują – ze strony władz i nadzoru pedagogicznego – wsparcia (teoretycznego, merytorycznego, materialnego) w poszukiwaniach nowych sposobów kreowania nowego modelu funkcjonowania szkoły[22].

Lewowicki pisał o chaosie wprowadzanych zmian oświatowych, a w kolejnych latach niewiele się zmieniło. W założeniach reformy szkolnej rozpoczętej w 1999 roku zapowiadano, że dzięki niej podniesiona zostanie jakość kształcenia w polskich szkołach. Tymczasem w 2008 roku stwierdzono, że matematyka, jeden z podstawowych przedmiotów szkolnych, jest piętą achillesową polskich gimnazjalistów. Część matematyczno-przyrodnicza egzaminu przeprowadzonego w końcowym okresie kształcenia w tej szkole wypadła znacznie gorzej niż część humanistyczna. Uczniowie gimnazjalni zdobyli średnio tylko 27 punktów na 50 możliwych, co przy zastosowaniu często stosowanej zasady, że do uzyskania oceny dostatecznej trzeba uzyskać wynik 50% plus 1 (czyli 26) niemal połowa gimnazjalistów otrzymałaby oceny niedostateczne[23]. W następnym roku Ryszard Sitarski, zastępca dyrektora ds. dydaktyki w Instytucie Matematyki Politechniki Łódzkiej, mówił w wywiadzie prasowym:

> Matematyka w szkołach upadła. Stała się straszakiem i zmorą dla większości młodzieży. (…) Średni poziom dzisiejszych maturzystów jest porównywalny z poziomem absolwentów siedmioletniej szkoły podstawowej w latach sześćdziesiątych[24].

---

[22] Tamże.

[23] A. Drzewiecka, *Matematyka, głupcze!* „Gazeta Wyborcza", 2008, 183.

[24] P. Patora, *Wykład z matematyki jak lekcja po chińsku*, „Polska. Dziennik Łódzki", 2009, 50.

Informował, że zatrwożeni w matematyce sporządzili na ten temat raport do władz uczelni, w którym napisali o szokującej liczbie prac na kompromitującym poziomie. Domagali się zarazem wprowadzenia na pierwszym roku zajęć wyrównawczych, które umożliwią studentom rozumienie wykładów i aktywny udział w ćwiczeniach. Konsekwencją niskiego poziomu kształcenia matematycznego w szkołach ogólnokształcących i zawodowych stało się zjawisko skokowego wzrostu zapotrzebowania młodzieży na studia, w których nie jest wymagana zaawansowana znajomość matematyki[25]. Tymczasem, zapotrzebowanie rynku pracy jest wręcz przeciwne.

Co istotne, z ostatnich badań Naczelnej Izby Kontroli wynika, że co szósty uczeń nie zdaje egzaminu z matematyki, choć przecież słabsi uczniowie szkół średnich w ogóle do matury nie przystępują. NIK postuluje obecnie zniesienie egzaminu z matematyki, choć już kiedyś taką decyzję podjęto, a potem oskarżano ministra, który na to się zdecydował, że wskutek jego działania zdeprecjonowano znaczenie matematyki w szkole i w efekcie uczniowie opuszczają szkoły średnie bez podstawowej nawet wiedzy matematycznej. Rzecz więc nie w tym, czy sprawdzać poziom wiedzy uczniów z matematyki i innych przedmiotów, ale w porządnym i skutecznym uczeniu młodzieży, na co zarządzającym zwykle brakuje ochoty, sił i środków.

Likwidując gimnazja przekonywano, że dzięki temu zniknie agresja i przemoc wśród dojrzewającej młodzieży. Zapomniano jednak, że obietnice takie składali inni reformatorzy kilkanaście lat wcześniej przekonując, że do wyeliminowania negatywnych zjawisk wychowawczych w szkole przyczyni się wprowadzenie religii do szkół i pojawienie się księży w gronie nauczycieli. Jak widać, zapowiadana wówczas zmiana nie dała zapowiadanych korzyści.

Charakterystyczny jest też stosunek władz państwowych do trzytygodniowego strajku nauczycieli w kwietniu 2019 roku. Nie podjęto negocjacji z pełną reprezentacją strajkujących, nie wysłuchano ich postulatów dotyczących poprawy jakości oświaty i znacznego podwyższenia płac nauczycieli. Zależne od rządu środki masowego przekazu czyniły wiele dla przeciwstawienia uczniów, ich rodziców i ogółu społeczeństwa strajkującym. Przedstawiano ich jako ludzi za mało pracujących, lekceważących potrzeby i prawa uczniów. Odniosło to pewien skutek, gdyż w późniejszym sondażu stwierdzono, że największa część respondentów uważa, że w tym konflikcie rację miał rząd, a nie nauczyciele. Strajk nauczycielski na tym etapie zakończył się więc porażką, ale bez wątpienia w wymiarze długofalowym największe straty, być może nawet trudne do odrobienia, poniosła polska oświata.

Podejmowanie słabo przygotowanych reform szkolnych w celu pozorowania, że wprowadza się w edukacji młodego pokolenia potrzebne zmiany,

[25] Z. Kwieciński, *Nierówno pod sufitem*, Nauka, 2012, 1.

nie tylko nie służy jakże potrzebnym w czasach zmiany społecznej przeobrażeniom jakościowym w edukacji, ale jeszcze oddala szkoły i inne instytucje oświatowe od możliwości ich podejmowania. Niewiele można osiągnąć przez zmiany szyldów na budynkach szkolnych, gdy zamiast gimnazjum widnieje na nich napis: szkoła podstawowa lub liceum ogólnokształcące. Gwałtowna zmiana społeczna wymaga rewolucyjnych przemian edukacyjnych w każdym kraju. Trafnie dostrzega to Yuval Noah Harari pisząc:

> Czego zatem powinniśmy się uczyć? Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie „czterech K" – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując to szerzej, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach. Aby nadążyć za tempem świata, (...) trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć samego siebie[26].

Czy nasza szkoła jest przygotowana do takiego kształcenia i wychowania młodzieży? Poza nielicznymi przypadkami z pewnością nie. Czas więc przestać reformować oświatę w sposób, który przypomina balansowanie na linie i zająć się tworzeniem szkoły, która będzie spełniać wymagania XXI wieku.

BIBLIOGRAFIA

Drzewiecka A., *Matematyka, głupcze!* „Gazeta Wyborcza", 2008, 183.

Edukacja narodowym priorytetem: raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, PWN, Warszawa 1989.

Falski M., *Zasadnicza reforma ustroju szkolnictwa*, PAN, Warszawa 1959, maszynopis powielony.

Gęsicki J., *Gra o nową szkołę*, PWN, Warszawa 1993.

Gnitecki J., *Nadzieje, złudzenia i dylematy reformy oświatowej w Polsce*, [w:] *„Gorące" problemy edukacji w Polsce*, KNP PAN, WSP ZNP, Warszawa 2007.

Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.

Kupisiewicz Cz., *O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977-1999*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.

Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRISE, Warszawa 2018.

Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, IRWiR PAN, Warszawa 1992.

Kwieciński Z., *Tropy, ślady, próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.

Kwieciński Z., *Nierówno pod sufitem*, Nauka, 2012, 1.

Lem S., *Doktryna i polityka*, Przegląd, 2006, 4.

[26] Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, s. 335.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty – lata 1996-97 – kolejny etap pozornych reform czy uzdrawiające przesilenie?* [w:] *O przemianach w edukacji*, red. T. Lewowicki, A. Zając, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1998.
Nowosad I., *Szkoła jako siła napędowa rozwoju szkolnictwa*, Nowa Szkoła, 2002, 4.
Nowosad I., *Edukacja i zmiana – konteksty i zależności*, Edukacja, 2003, 4.
Patora P., *Wykład z matematyki jak lekcja po chińsku*, „Polska. Dziennik Łódzki", 2009, 50.
Raport o stanie oświaty w PRL, PWN, Warszawa 1973.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa 1959.
Szymański M. (red.), *Rodzice o przyszłości edukacyjnej swoich dzieci*, IBE, Warszawa 1994.
Szymański M.J., *Wyrównywanie szans edukacyjnych – atut czy miraż reformy oświaty?* Edukacja, 1999, 1.
Szymański M.J., *Krok w przód – dwa kroki wstecz*, [w:] *„Gorące" problemy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, WSP ZNP, Warszawa 2007.
Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Wallerstein I., *Lampart*, Książka i Wiedza, Warszawa 1988.

Agnieszka Gromkowska-Melosik
ORCID 0000-0002-6303-0384

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WYSOKIE OBCASY I KONSTRUKCJE TOŻSAMOŚCI KOBIET. DYNAMIKA ASYMETRII PŁCIOWEJ, SEKSUALNOŚCI I EMANCYPACJI

Abstract. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Wysokie obcasy i konstrukcje tożsamości kobiet. Dynamika asymetrii płciowej, seksualności i emancypacji* [High Heels and Constructions of Women's Identity. Dynamic of Gender Asymmetry, Sexuality and Emancipation]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 61-86. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.5

The article is devoted to the role of high heels in the construction of feminine identity. The various contexts of the main problem are analysed. The first one refers to the use of high heels as a confirmation of men's domination over the feminine body, and identity. The second one is connected with sexual connotations of high heels. And the third one with the paradoxical use of the high heels as a source of women's emancipation. The main thesis of the article is based on the assumption that every, even smallest feminine (or masculine) thing is involved into contradictory values and practical consequences.

Key words: high heels, identity, emancipation, sexuality, fashion, androcentrism

Dajcie dziewczynie właściwe buty, a podbije świat
Marylin Monroe

Niezależnie od przyjętego punktu widzenia, ubrania są nieodłącznym elementem codziennego życia człowieka; nie tylko chronią ciało, lecz mają zdolność jego modyfikacji, zakrywając jego poszczególne części lub eksponując inne. Ze względu na ich „intymną relację" z ciałem i tożsamością, można mówić o „języku" i „psychologii" ubioru[1]. Stanowią one także istotny komponent relacji społecznych, również i w kontekście władzy/upodmiotowie-

[1] E. Wilson, *Adorned in Dreams. Fashion and Modernity*, New York 2003, s. VIII.

nia. Niezależnie przy tym od epoki historycznej, dążenie do atrakcyjnego wyglądu jest wpisane w konstrukcję tożsamości kobiet w znacznie większym stopniu niż mężczyzn. Nie ulega też wątpliwości, że wygląd kobiety stanowi zawsze podstawowy, wyjściowy wyznacznik identyfikacji. Jest on ekspresją oczekiwań społecznych, które z jednej strony mogą być postrzegane w kontekście narzucanych kobietom androcentrycznych standardów i norm, z drugiej – w kontekście świadomej ich akceptacji przez kobiety. Z kolei, historyczne zmiany ideałów pięknego ciała są wyrazem złożonych interakcji ewolucji społecznej roli kobiet i dominującej ideologii kobiecości oraz wiedzy naukowej i medycznej[2], jak również konsekwencją zmian w zakresie społecznych ról kobiet i ich relacji z mężczyznami. Zawsze jednak kobiety oceniane są w dużej mierze przez pryzmat ich zdolności do adaptacji wobec akceptowanych powszechnie przekonań dotyczących ciała, jego fizyczności i seksualności. Istotnego znaczenia nabiera tu kategoria „władzy". Idealne ciało stanowi bowiem – jak twierdzi wielu krytyków – środek sprawowania społecznej kontroli nad umysłami i życiem kobiet. Susan Bordo uważa, że analiza dziejów tej jednej choćby praktyki społecznej, jaką jest moda, prowadzi do wniosku, iż społeczna manipulacja ciałem kobiecym jest podstawową strategią w potwierdzaniu asymetrycznych stosunków między kobietami i mężczyznami, zawsze na niekorzyść tych pierwszych[3]. Z kolei David Kunzle ujmuje to w nieco innym aspekcie, dostrzegając dwojaki charakter władzy wpisanej w modę: płciowy i klasowy. Zauważa on, iż

> moda jest kulturowo dominującym wyrażaniem sposobu ubierania się, z zasady, klasy dominującej. Może jednak wyrażać, w sposoby, które nie w pełni rozumiemy, nieznaczne niuanse zmieniających się relacji między płciami, jak również między segmentami dominujących, rywalizujących czy przemieszczających się w górę drabiny społecznej klas[4].

Jednocześnie przy tym panująca ideologia cielesności (i seksualności) wikła zwykle kobiety, przynajmniej (choć nie tylko) z wyższych klas społecznych, w neurotyczne sprzeczności, które sprawiają, iż żyją one w nieustannym niepokoju, dotyczącym swojego ciała. Ten niepokój stanowi formę „regulowania" ich tożsamości, a często redukowania aspiracji życiowych do walki o „adekwatne" ciało[5].

---

[2] P. Vertinsky, *Body Shapes: The Role of the Medical Establishment in Informing Female Exercise and Physical Education in Nineteenth-Century North America*, London 1987, s. 257.

[3] S. Bordo, *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*, Berkeley – Los Angeles – London 1995, s. 143.

[4] D. Kunzle, *Fashion and Fetishism. Corsets, tight-lacing and other forms of Body Sculpture*, London 2006, s. 1.

[5] Na ten temat piszą m.in. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010; A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002;

Z drugiej jednak strony, z perspektywy poglądów postfeministycznych i poststrukturalistycznych, trzeba zauważyć, że dostosowywanie się do wymogów mody i kanonów piękna, może być postrzegane jako wolny wybór kobiety, który sprawia jej przyjemność. Podnoszony przez tradycyjny feminizm problem przemocy symbolicznej, przejawiający się w zjawisku narzucania kobietom dominujących standardów piękna jest kwestionowany przez eksponowaną przez poststrukturalizm zasadę „oddolnego nadawania znaczeń"[6], kiedy to opresjonowani wychodzą poza schematy męskiej represji (znakomicie jest to widoczne w całym nurcie pop-feminizmu[7]). Znakomicie ujmuje to Emily Maguire, kiedy pisze:

> nikt nie powinien osądzać innych kobiet za ich wybory, czy sprawiać aby czuły się przez nie winne czy też żądać odrzucania działań z powodu ich związku z „kultem kobiecości"[8].

Ponadto, szeroko rozumiana emancypacja kobiet przyniosła rekonstrukcje „potocznej świadomości", której integralną częścią jest współcześnie przekonanie, że kobieta ma władzę w sferze kreowania własnej tożsamości i reprezentacji własnego ciała, jak również własnej biografii. Trudno zaprzeczyć, że takie symbole „zniewolenia" jak makijaż, atrakcyjny, a nawet seksualny strój, wysokie obcasy (nazywane kiedyś przez feministki radykalne „butami gwałtu"[9] – uniemożliwiają ucieczkę przed napastnikiem; stukot szpilek jest pierwszym sygnałem zbliżającej się ofiary[10]) łączą się – w świadomości wielu o ile nie większości kobiet – z przyjemnością, satysfakcją i zwiększeniem poczucia własnej wartości. Także przedstawicielki niektórych odłamów feminizmu uważają, że wszystkie te atrybuty (w tym

---

A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.

[6] J. Fiske, *Understanding Popular Culture*, London – New York 1991, s. 19-21; por. też J. Chambers, *Cities without Maps*, [w:] *Mapping the Futures. Local Cultures, Global Change*, red. J. Bird, London 1993, s. 191-193.

[7] Postfeminizm opiera się na założeniu, iż dawne ideały feministyczne zostały zrealizowane, nadszedł więc czas, w którym kobieta może skoncentrować swoją uwagę na własnej samorealizacji i wyborze stylu życia. Zwolennicy postfeminizmu zakładają, że istnieje coraz więcej kobiet, które nie widzą ograniczeń w dziedzinie tego, kim mogą być lub co mogą (z)robić w życiu. Postfeminizm proponuje ideał kobiety wyzwolonej, świadomej swojej seksualności i niezależnej. Jednakże – jak twierdzą krytycy – taki ideał tworzy jedynie mit postępu i redukuje problemy społeczno-polityczne do osobistych (tym bardziej że postfeministki w praktyce orientują się głównie na konsumpcję i ciało. W tym kontekście pisze się ironicznie, że główne hasło postfeminizmu brzmi: „jesteśmy wolne – chodźmy na zakupy"). Szerzej na ten temat: A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej*, s. 83-85.

[8] E. Maguire, *Princessess and Pornstars: Sex, Power, Identity*, Melobourne 2008, s. 43.

[9] S. Cline, D. Spender, *Reflecting Men: At Twice Their Natural Size*, London 1987, s. 67.

[10] V.S. Maass, *The Cinderella Test: Would You Really Want the Shoe to Fit? Subtle Ways Women Are Seduced and Socialized into Servitide and Stereotypes*, Oxford 2009, s. 16.

buty na wysokich obcasach) dodają kobietom nie tylko atrakcyjności, ale sprawiają, że uzyskują one społeczną widzialność i zyskują pewien zakres władzy; także i nad spojrzeniem mężczyzn, a niekiedy ich umysłami i seksualnością. Uważa się więc, że stroje, makijaż i biżuteria (oraz inne dodatki kobiecości/kobiecej zmysłowości) mogą być traktowane przez kobiety jako element (przyjemnej) zabawy własnym wizerunkiem, a także dostarczać poczucia upodmiotowienia i przez to być elementem emancypacji. Tyrania mody wraz z jej dyscyplinującymi praktykami nie stanowi w kontekście zarówno postfeminizmu, jak i potocznej świadomości „problemu ideologicznego"; jest kwestią „wyboru" dokonanego przez kobietę, która sama decyduje o swoim wizerunku, a także i biografii. Jak ujmują to Avelie Stuart i Ngaire Donaghue,

> neoliberalny dyskurs pozwala kobietom przypisać ich działania własnym pragnieniom i zdolności do podejmowania wyborów, a także ignorowania przymusowości (tych działań)[11].

W ten sposób postrzegają one siebie jako osoby działające w sposób autonomiczny,

> samostanowiące i nie będące pasywnymi ofiarami opresyjnych ideologii, które usuwają potrzebę krytyki[12].

Powrócę jednak w tym miejscu do tezy, której istotą jest przekonanie, że moda stanowi formę podporządkowania kobiet. W takim podejściu powierzchowność kobiety, jej „zewnętrzność", uroda, wygląd i ubiór rozpatrywane są w kontekście – powtórzę – męskiej dominacji. Można przywołać tutaj choćby poglądy Thorsteina Veblena, który pisał, iż kobieta z „klasy próżniaczej" była przeznaczona dla teatru społeczeństwa – odpowiednika arystokratycznego dworu z minionej ery[13]. Jej ciało (a w konsekwencji i umysłowość) było dyscyplinowane poprzez obowiązującą modę oraz etykietę dotyczącą właściwej ekspresji obowiązujących ideałów kobiecości, odnoszących się zarówno do „zewnętrzności" kobiety, jak i – w konsekwencji – jej tożsamości oraz możliwych do zaakceptowania pełnionych przez nią ról społecznych. Trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, iż

> z perspektywy historycznej, wzornictwo ubrań i obuwia dla mężczyzn potwierdzało ich władzę i miejsce w sferze publicznej, zapewniając mobilność i bezpieczeństwo.

---

[11] A. Stuart, N. Donaghue, *Choosing to conform: The discursive complexities of choice in relation to feminine beauty practices*, Feminism and Psychology, 2011, 22(1), s. 118.

[12] Tamże.

[13] G. Duby, M. Perrot, *A History of Women in the West*, t. IV, Cambridge – Massachusetts – London 1995, s. 321.

> Dla kontrastu [ubiory – uzup. AG-M] buty kobiece stawiały modę ponad funkcjonalnością[14].

Przy czym, to kobiety zawsze były bliższe niż mężczyźni modzie, miały większą świadomość jej znaczenia w codziennym życiu i od zawsze miały wyrafinowaną

> wiedzę na temat społecznego znaczenia ubioru i etykiety towarzyszącej nawet najbardziej prostym częściom garderoby[15]

– choć oczywiście rzadko umieszczały ją w kontekście relacji władzy i androcentrycznego panowania.

Niniejszy tekst zostanie poświęcony jednej tylko części ubioru kobiecego – butom, w ich specyficznej, uważanej za kobiecą postaci – butów na wysokim obcasie.

Wybór nie jest tu przypadkowy, ponieważ stanowią one niezwykle obszerne źródło wiedzy, między innymi, socjologicznej, antropologicznej, historycznej, medycznej, a ich

> wygląd może wyrażać abstrakcyjne historyczne koncepcje (…), a także ucieleśniać ideały i estetyczne wybory epoki.

Trudno nie zgodzić się z Georgio Riello, kiedy pisze on, iż

> buty mogą powiedzieć nam wiele o jednostce, ale zawierają też treści, które mogą być odczytane w kontekście społecznym[16].

Ich bogate zdobienie lub jego brak, delikatne bądź solidne podbicie, kształt i kolor zawsze wskazywały na kondycję finansową właściciela i jego status społeczny. Bez wątpienia, symbolika butów może być też odczytywana w kontekście moralności lub jej braku, seksualności, a także przynależności do płci. Nic więc dziwnego, że Rossie dzieli buty na cztery kategorie „seksualne, bezpłciowe, neutralne i biseksualne". Za najbardziej kobiece i seksowne uważa wysokie i bardzo smukłe obcasy, które sprawiają, że

> stopa wygląda na mniejszą, łuk i podbicie są bardziej zaokrąglone, noga jest dłuższa i kształtniejsza a biodra i pośladki rozkołysane[17].

---

[14] A. Matthews David, *Fashion Victims: The Dangers of Dress Past and Present*, London 2015, s. 12.

[15] Ch. Bayles Kortsch, *Dress Culture in Late Victorian Women's Fiction. Literacy, Textiles, and Activism*, Burlington 2009, s. 55.

[16] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, History Today, 2000, 57, 3, s. 30.

[17] S. Jeffreys, *Beauty and Misogyny: harmful Cultural Practices in the West*, London 2015, s. 128.

Zgodnie z tytułem książki Susan Reynolds *Change your Shoes, Change Your Life. Strut Your Way to Fabulous NewYou* butom na wysokim obcasie przypisuje się magiczną moc… potrafią przeistoczyć „zwykłą dziewczynę w gwiazdę rocka[18]", „księżniczkę czy boginię seksu"[19]. A ich mit przeobrażenia życia zwykłego Kopciuszka[20] w księżniczkę jest zakorzeniony głęboko w kulturze światowej za sprawą braci Grimm… i oczywiście w szerszym kontekście – w relacji do całej ideologii amerykańskiego marzenia.

Buty na wysokich obcasach są określane jako

> „narzędzie władzy", działające na wyobraźnię, a nawet posiadający zdolność do transformacji symbol kobiecości, uwodzenia, fantazji, ale także jako „instrument tortur"[21].

Emocje, jakie wywołują wysokie obcasy są niezwykle gorące i skrajnie przeciwstawne. Od uwielbienia do nienawiści. (To właśnie buty na wysokich obcasach, a nie jak się powszechnie uważa staniki, obok gorsetów i pasów do pończoch – jako symbole opresyjnej ideologii kobiecości zostały spalone w „koszu wolności" (*freedom trash can*) w 1968 roku na znak protestu przeciwko seksizmowi i rasizmowi towarzyszącym konkursowi piękności w Atlantic City[22]). Stanowią przy tym atrybut tak pożądany, iż noszenie ich podczas wielogodzinnych zakupów, jazdy na rowerze, w ciąży, a także na plaży, czy w trakcie prowadzenia samochodu (w połowie lat 90. XX w. policja uznała buty na sześciocalowej platformie za niebezpieczne podczas prowadzenia samochodu na równi z używaniem telefonu komórkowego i byciem pod wpływem alkoholu[23]) jest absolutnym fenomenem kulturowym. Warto też dodać, że Hotel Hilton Osaka wprowadził obniżki cen dla klientek w zależności od wysokości ich obcasów – minimalna to 5 cm, za 15 cm szpilki można uzyskać 40% zniżki na rachunek w restauracji lub barze[24]. Uważa się je za obuwie uniwersalne

> wysokie obcasy nie są przeznaczone wyłącznie NA WIECZÓR. Znakomicie pasują do spodni, dżinsów, dżinsowych spódniczek, mini i piżamy[25].

Bez wątpienia są one jednym z najbardziej wyraźnych symboli kobiecości. Pisząc o płci kulturowej, Sylviane Agaciński zauważa, że

---

[18] L. Tanenbaum, *Bad Shoes and Women Who Love Them*, New York 2010, s. 6.

[19] Tamże, s. 10.

[20] Szerzej o butach Kopciuszka: A. Gromkowska-Melosik, *Kopciuszek. Zagubiony szklany pantofelek i metamorfozy kobiecości*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.

[21] M-A. Parmentier, *High heels*, Consumption Markets & Culture, 2016, 19, 6, s. 511.

[22] H. Hinds, J. Stacey, *Imaging Feminism, Imagine Femininity: The Bra-Burner, Diana and the Woman Who Kills*, Feminist Media Studies, 2001, 1, 2, s. 157.

[23] A. Matthews David, *Fashion Victims*, s. 12.

[24] *The Reason Why This Japanese Bar Gives Discounts to Women Will Blow Your Mind,* 16 June 2017, https://www.alux.com/hilton-osaka-hotel-japan/

[25] C. Morton, *How to Wear High Heels. The Girls Guide to Everything*, Paris 2006, s. 23.

> tożsamość płciową trzeba nieustannie odgrywać, trzeba w niej „przesadzać", aby stać się tym, kim się „jest". Kobieta, która wkłada buty na obcasie i maluje sobie usta, jest doskonale świadoma tego, że przebiera się za kobietę[26].

Buty na obcasie są przy tym jednym z najbardziej rozpoznawanych symboli kobiecości, iż pragnący zamanifestować swoją kobiecość transwestyci nigdy z nich nie rezygnują; bieg w szpilkach jest elementem parady równości[27].

Nic więc dziwnego, że fraza „wysokie obcasy" jest użyta w setkach tytułów książek jako metafora kobiecości (od symbolu narzucania nierealnych często standardów kobietom po receptę na pełnienie tradycyjnie męskich ról w kobiecy sposób, np. w zarządzaniu, polityce, czy prawie). Przykładem mogą być następujące tytuły: Natalie Aiman *Wall Street in High Heels* (2011), autobiografia Loni Anderson *My Life in High Heels*, Zaidie Crowe Carnegie *Warriors in High Heels* (2007), Deborah J. McLaughlin *Running in High Heels. How to Lead with Influence, Impact and Ingenuity* (2014), Christina Conners *From High Heels to Bunny Slippers: Surviving the Transition from Career to Home* (2006), poradnik Crystal Brown-Tatum *Saltwater Taffy and Red High Heels. My Journey Through Brest Cancer* (2008), czy Winsome Campbell-Green *High Heels in Tech* (2013).

David Kunzle przyrównuje wysokie obcasy do gorsetu, nazywając je

> syjamskim rodzeństwem, wzmacnianymi przez te same historyczne, psychologiczne, i być może komplementarne fizjologiczne okoliczności.

Uważa przy tym, że są one narzędziem kształtowania tego fragmentu ciała, jakim jest stopa,

> tradycyjna kompresja palców stóp czyni ją spiczastą w kształcie, podczas gdy natura stworzyła ją szeroką i prostokątną i to jest bardzo znaczące (…), ale bardziej znaczący jest sposób, w jaki wysokie obcasy radyklanie modyfikują wachlarz działań stopy, i poprzez to postawę i krok noszącej je osoby (…) zmieniając postawę ciała i jego ruchy, jako kinetyczna rzeźba[28].

Wysokie obcasy nie zawsze jednak były atrybutem kobiet. Ich geneza może wydawać się zaskakująca, bowiem, zdaniem niektórych historyków kultury, używali ich staroegipscy rzeźnicy, aby ochronić swoje stopy od krwi

---

[26] S. Agaciński, *Polityka płci*, Warszawa 2000, s. 18-19.

[27] Rainbow flags and High heels, South Korea holds debut drag parade, 28.05.2018, http://www.richmond-news.com/news/asia-pacific-news/rainbow-flags-and-high-heels-s-korea-holds-debut-drag-parade-1.23315577; M. Payton, Men's High Heels Race During Spanish Gay Pride is Simply Fabulous, 5. July 2015, https://metro.co.uk/2015/07/05/mens-high-heel-race-during-spanish-gay-pride-is-simply-fabulous-5281244/

[28] D. Kunzle, *Fashion and Fetishizm*, s. 5.

zwierząt[29]. Inni badacze są przekonani, że stanowiły one atrybut jeźdźców na Bliskim Wschodzie. Przykładem może być uwieczniony na wazie perskiej z IX wieku wizerunek mężczyzny ubranego w buty na wysokich obcasach, które umożliwiają mu trzymanie nóg w strzemionach. Można więc stwierdzić, iż były one niezwykle użyteczne dla jeźdźców (także dla kowbojów). Europejczycy „zapożyczyli" je dopiero w XVI wieku jako symbol statusu; najpierw nosili je mężczyźni z najwyższych warstw społecznych, następnie kobiety i dzieci[30]. Buty na wysokich obcasach stały się popularne w warstwie arystokratycznej w Europie na początku XVII wieku i zostały upowszechnione przez Persów. Uznawano, iż ich noszenie nadaje mężczyznom bardziej dostojny i męski wygląd. Ich rozprzestrzenienie się do warstw niższych spowodowało, iż „arystokratyczny" obcas stał się wyższy[31]. Szereg autorów zajmujących się historią obuwia za szczególnie istotny uważa portret Ludwika XIV, który wysokimi obcasami rekompensował sobie niski wzrost. Obcasy oraz podeszwy butów przeznaczonych dla klas wyższych były wówczas koloru czerwonego, który symbolizował bogactwo (choćby ze względu na kosztowność barwnika), ale również miał nawiązywać do metaforyki militarnej. W latach 70. XVII wieku król wydał edykt zezwalający na noszenie wysokich czerwonych obcasów wyłącznie dworzanom, lecz buty na wysokich obcasach stały się tak pożądane, iż kopiowano je w sposób nielegalny[32]. Jako symbol statusu i najwyższej cnoty były także nakładane zmarłym świętym (Hilary Davidson pisze o Świętym Antonim i Świętym Piotrze, których obuto po śmierci, aby podkreślić ich zasługi dla Kościoła[33]).

Jednym z najstarszych rodzajów butów na wysokich obcasach są koturny (tzw. *pianelle*) – buty na bardzo grubej podeszwie, zwykle korkowej lub drewnianej. Niektórzy autorzy przypisują im wartość użytkową ponaddekoracyjną; twierdzą oni, że były one popularne w średniowiecznej Europie ze względu na stan ulic – pozwalały suchą stopą przejść przez miasto[34]. Jednak zdaniem Riello i McNeil, ta koncepcja jest mało wiarygodna. Ich zdaniem, buty te miały być emblematem statusu – nosząca je kobieta nie mogła się poruszać

[29] L. O'Keeffe, *Shoes: A Celebrations of Pumps, Sandals, Slippers, and More*, New York 1996, s. 73.

[30] M. Keane, B. Monte, *Sex, Power, and High Heels: An Interview with Shoe Curator Elizabeth Semmelhack*, Collectors Weekly, 2010, June, 18 th. https://www.collectorsweekly.com/articles/sex-power-and-high-heels-an-interview-with-shoe-curator-elizabeth-semmelhack/

[31] W. Kremer, *Why did men stop wearing High Heels*, The BBC, January 25, 2013, https://www.bbc.com/news/magazine-21151350.

[32] Tamże.

[33] H. Davidson, *Holding the Sole. Shoes, Emotion and Supernatural*, [w:] *Feeling Things: objects and emotions, Through History*, red. S. Downes, S. Hollowey, S. Randles, Oxford 2018, s. 86.

[34] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s. 31; M. Barnish, H. May Morgan, J. Barnish, *The 2016 High Heels: Health effects and psychosexual benefits study: systematic review of reviews and additional primary studies*, BMC Public Health, 2018, 18, s. 37.

swobodnie, co powodowało, iż stawała się dekoracyjnym obiektem niezdolnym do pracy fizycznej[35] i taki pogląd znakomicie wpisuje się w koncepcję postrzegania ich jako instrumentu podporządkowania kobiet mężczyznom. W podobnym tonie wypowiada się John Evelyn, pisząc o weneckich kobietach z klas wyższych noszących buty na wysokich obcasach, które

> wymyślono po to, aby zatrzymać je w domu, bardzo trudno się w nich przemieszcza (…) stąd muszą one opierać się na służących (…)[36].

Riello i McNeil przyrównują natomiast noszenie *pianelle* do zwyczaju krępowania stóp w starożytnych Chinach, przez co sugerują ich seksualne konotacje[37]. Z kolei, Maria Giuseppina Muzzarelli wskazuje na inny kontekst ich użycia – w Japonii oraz Indiach miały one charakter rytualny podczas ceremonii ślubnej lub innych obrzędów[38].

Warto zwrócić uwagę na uwarunkowania noszenia butów na koturnach w XVII wieku. Georgio Riello i Peter McNeil podają tu przykład Henri Missona, który w *Memoirs and observation* pisał o konieczności ich noszenia przez kobiety na brudnych chodnikach Londynu. Nie miały one jednak konotacji seksualnych, lecz jak zauważają autorzy, stanowiły symbol pozycji społecznej[39]. Do podobnych konkluzji dochodzi Turner-Wilcox, który pisze, iż noszenie butów na wysokich obcasach było zarezerwowane dla klas wyższych, a w niektórych krajach zależne także od stanu cywilnego. Podaje on przykład zamężnych hiszpańskich arystokratek[40], a także zamożnych ludzi w starożytnych Indiach[41]. Mamy tutaj więc do czynienia nie tyle z wykorzystywaniem butów na wysokich obcasach do reprodukowania różnic płciowych, co klasowych nierówności społecznych. Linda O'Keeffe podaje, iż po raz pierwszy butów na wysokim obcasie jako wyrazu próżności użyła Katarzyna Medycejska w 1533 roku, przywożąc je z Florencji na ceremonię zaślubin z Księciem Orleańskim i rozpoczynając w ten sposób modę na ten typ obuwia we Francji[42]. W Wielkiej Brytanii moda na wysokie obcasy rozpowszechniła się w wieku XVIII. Wtedy były one tak wysokie, że kobiety musiały podpierać się laseczkami[43]. Książe Vaulanc przyrównywał kobiety do lalek, pisząc

---

[35] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s. 32.

[36] A. Swallow, T*he history of shoes*, Baillieres Clinical Reumathology, August 1987, 1, 2, s. 420-421.

[37] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s. 33.

[38] Tamże, s. 32.

[39] Tamże, s. 33.

[40] R. Turner Wilcox, *The Mode in Footwear: A Historical Survey with 53 Plates*, New York 2008, s. 111.

[41] Tamże, s. 40.

[42] L. O'Keeffe, *Shoes: A Celebrations of Pumps*, s. 30.

[43] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s. 34.

w swoich *Memoirs* o tych, które poruszając się na niebotycznych obcasach, z łatwością mogły przewrócić się[44].

Ambiwalencję wokół tego przedmiotu pożądania może odzwierciedlać fakt, iż w 1770 roku w brytyjskim parlamencie pojawiła propozycja ustawy, w której zakazywano kobietom noszenia wysokich obcasów jako narzędzi uwodzenia i zdrady:

> wszystkie kobiety, niezależnie od ich pozycji, wieku czy zawodu, dziewice, mężatki czy wdowy, (…) noszące buty na wysokich obcasach (…) będą podlegać karze (…), a ich małżeństwo po wyroku skazującym zostanie unieważnione[45].

Istnieją także inne przekazy o uznawaniu butów na wysokich obcasach za symbol grzechu; warto też dodać, iż istnieją wzmianki, w których uznawano je za buty niemoralne[46], a nawet za znak rozpoznawczy prostytutek[47], co potwierdzać mogą zapisy świadczące o tym, iż w XV wieku w wielu włoskich miastach zakazano noszenia ich ze względów religijnych[48]. Z kolei, wystawiona w 1865 roku w Paryżu Olympia, namalowana przez Moneta, wywołała skandal, ponieważ nie była alegorią piękna – buty na obcasie dodane do nagiego ciała nadają obrazowi charakter pornograficzny – vojerystyczna przyjemność patrzenia na nagie ciało osiągnięta jest tu przez jego połączenie ze sferą publiczną[49] (warto dodać, że we współczesnych przekazach o treściach pornograficznych buty na bardzo wysokich obcasach są symbolem kobiecej dominacji).

Zakaz ich noszenia wydał także – choć z zupełnie innych względów niż moralność – Napoleon, który w ten sposób chciał zamanifestować pierwsze z rewolucyjnych haseł: równość. Odtąd każda warstwa społeczna miała nosić buty na płaskiej podeszwie, jako znak braterstwa i braku podziałów klasowych. Kiedy w 1793 roku Maria Antonina wstępowała na szafot, miała na sobie buty na wysokich obcasach, pokazując opór wobec tej idei[50]. Jej pantofelek na sześciocentymetrowym słupku stanowi część wystawy w Muzeum w Rouen[51]. Komentująca to wydarzenie M. Linder, podkreśla, że ironią jest,

---

[44] Tamże.

[45] Za: S. Benstock, S. Fernill, *Footnotes on shoes*, London 2001, s. 10.

[46] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s. 32.

[47] Piszą o tym, m.in.: M.G. Muzzarelli, *Sumptoumous Shoes Making and wearing in Medieval Italy*, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, red. G. Riello, P.McNeil, Oxford – New York 2006, s. 65; V. Steele, *Shoes and the Erotic Imagination*, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, s. 265.

[48] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s. 33.

[49] E. Semmelhack, *A Delicate Balance: Women, Power and High Heels*, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, s. 230.

[50] The Mystery of High Heeled Shoes: the Past and the Present, s. 4, https://www.shs.edu.tw/works/essay/2012/04/2012040309301379.pdf

[51] M. Toussaint-Sammat, *Historia stroju*, przekł. K. Szeżyńska-Maćkowiak, Warszawa 1997, s. 394.

iż kojarzone z opresją i bezczynnością burżuazji wysokie obcasy (wówczas noszone przez mężczyzn) zostały zniesione przez rewolucję francuską po to, by wrócić w połowie XIX wieku jako symbol arystokratycznej kobiecości[52]. Thoerstein Veblen pisze o tym w sposób następujący:

> wysokie obcasy, spódnica, niepraktyczny czepek, gorset i generalne ignorowanie komfortu osoby je noszącej jest oczywistą cechą ubioru (…) kobiety zależnej od mężczyzny (…) stanowiącej jego majątek[53].

Zdaniem Veblena, wysokie obcasy świadczą o stronieniu od pracy fizycznej, pewnego rodzaju ułomności fizycznej, udomowieniu, które ma być emblematem bogactwa i prestiżu jej mężczyzny.

Ten sposób rozumowania obecny był w myśleniu jednego z weneckich senatorów, który w 1655 roku postulował zwiększenie wysokości ośmiocalowego obcasa,

> aby żony i córki nie mogły łatwo opuszczać domu i nie miały wolności w zakresie poruszania się po mieście (…), co doprowadzi rodzinę do ruiny[54].

Znakomitą ilustracją tej tezy jest artykuł z XIX wieku, którego autor opisuje buty na wysokich obcasach pochodzące z XVIII wieku. Wskazuje na ekstremalną wysokość obcasa, która wymusza niemal „wertykalne ułożenie stopy"[55]. Podkreśla również, że w czasach mu współczesnych wysokie obcasy nie zostały zdetronizowane pomimo krytyki lekarzy. Powołuje się na wykład Frederica Trevesa, chirurga, który wypowiada się o niedorzeczności noszenia wysokich obcasów w następujący sposób:

> trudno sobie wyobrazić coś bardziej niezgrabnego niż chód połowy naszych amerykańskich kobiet. Przemieszczające się w błotnistych kałużach na wysokich obcasach z wąskimi tunikami wokół kolan są postrzegane z równą trwogą, jak w zimie, gdy ich ręce są uwięzione w mufkach, stają się bezradne jak lalki w oknie wystawowym i równie łatwo mogą stracić równowagę[56].

W jeszcze ostrzejszym tonie utrzymany jest artykuł w z 1908 roku:

> Pierwszym i natychmiastowym rezultatem noszenia wysokich obcasów jest ogólny dyskomfort fizyczny. Powoduje to szybkie zmęczenie, większe rozdrażnienie i po-

---

[52] M. Linder, *Smart Women, Stupid Shoes, and Cynical Employers: e Unlawfulness and Adverse Healt Consequences of Sexually Discriminatory Workplace Footwear Requirements for Female Employees*, Journal of Corporation Law, 1997, 2, 2, s. 329.

[53] T. Veblen, *The Thoery of the Leisure Class*, London 2000, s. 127.

[54] A. Vianello, *Courtly Lady or Courtesman? The Venetian Chopine in the Ressaince*, [w:] *Shoes. A History, from sandals to sneakers*, s. 92.

[55] Art in Dress, The Art Amateur, 1882, 7, 4, s. 84-85.

[56] Tamże.

> jawiają się symptomy nerwowego załamania. (…) Normalne oddychanie jest niemożliwe i w rezultacie cierpi każdy organ ciała. Prędzej czy później te zmiany przekształcają żywotne dziewczę w osobę pozbawioną energii, różowe policzki bledną, wyprostowana sylwetka garbi się, zdrowa, pełna życia osoba staje się w połowie lub w całości niepełnosprawna[57].

Co ciekawe, w tym właśnie okresie – pod koniec XIX wieku – następuje erotyzacja szpilek – stają się one obowiązkowym dodatkiem na zdjęciach przedstawiających akty kobiet[58].

Współcześnie moda zmienia się z sezonu na sezon, a kobieta ma niespotykaną w przeszłości możliwość w dziedzinie wyboru własnego stylu ubierania się. Style współistnieją i wzajemnie mieszają. Cytaty z lat 60. XX wieku są pokazywane w nowej odsłonie, a wiktoriańskie koronki łączone z wojskowymi kurtkami… na festiwalu filmowym Cannes obok powłóczystych sukni w stylu *empire* możemy zobaczyć krótkie spódniczki i duże dekolty nawiązujące swoją stylistyką do plaży. Kolory i wzory są dowolne. W zależności od sezonu, czerwony, zielony lub żółty odgrywają rolę zarezerwowaną w przeszłości do klasycznej czerni. Jedno pozostaje niezmienne – wysokie obcasy, które z sezonu na sezon wydają się być wyższe i stanowią warunek nieodzowny każdej stylizacji. Okazuje się też, że są częścią etykiety, począwszy od festiwalu filmowego w Cannes (gdzie kobiety w obuwiu na płaskim obcasie zostały wykluczone z przejścia po czerwonym dywanie, jako nie spełniające zasad *dress codu*[59]), skończywszy na pracy recepcjonistki w firmie rachunkowej (zwolnionej z pracy za odmowę noszenia wysokich obcasów, które były koniecznym elementem jej służbowego wizerunku[60]). Obowiązek ich noszenia, regulowany przez przepisy prawne poszczególnych firm, jak również przez oczekiwania kulturowe wobec kobiet jest przedmiotem debaty, nie tylko w potocznym dyskursie, ale także w rozważaniach o charakterze naukowym. Warto zrekonstruować fragmenty dyskursu wokół wysokich obcasów jako symbolu „nowoczesnej, heteronormatywnej kobiecej seksualności”[61]. Bez wątpienia rację ma Sheila Jeffreys, kiedy pisze, że

---

[57] Ladies Home Journal, January 1908, podaję za: N.E. Rexford, Women's Shoes in America, 1795-1930, Kent 2000, s. 65.

[58] W. Kremer, *Why did men stop wearing High Heels*, The BBC, 2013, January 25, https://www.bbc.com/news/magazine-21151350.

[59] H. Freeman, *Can't Do Heels? Don't Do Cannes*, "Guardian", 2015, 20 May, https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/may/20/heels-cannes-r"ed-carpet-flat-shoes

[60] N. Khomami, *Receptionis "sent home from PwC for not wearing high heels"*, https://www.theguardian.com/uk-news/2016/may/11/receptionist-sent-home-pwc-not-wearing-high-heels-pwc-nicola-thorp

[61] M. Barnish, H. May Morgan, J. Barnish, *The 2016 High Heels*, s. 37.

> wysoki obcas nie ma żadnego sensu praktycznego. Nie ma wartości funkcjonalnej ani utylitarnej. Jest nienaturalny. Sprawia, że stanie czy chodzenie jest niebezpieczne i męczące. Jest zagrożeniem bezpieczeństwa. Jest oskarżany o powodowanie chorób podologicznych i innych[62].

Wiele feministycznie zorientowanych badaczy uważa, iż noszące je kobiety „stają się niepełnosprawne" i „ograniczone w swojej fizycznej wolności"[63]. „Noszenie wysokich obcasów powoduje ból, niepełnosprawność, i często trwałą deformację" możemy przeczytać w *Beauty and misogyny: harmful cultural practices in the West*, gdzie Jeffreys opisuje je jako „szkodliwą praktykę kulturową społeczeństw zachodnich"[64]. Autorka ta porównuje tyranię wysokich obcasów ze zwyczajem krępowania stóp w Chinach[65] (tezę tę znajdujemy również w rozważaniach Barbary Bergmann)[66]. Uważa ona, że wysokie obcasy są symbolem patriarchalnej kultury, w której mężczyzna wyznacza standardy piękna kobiecego ciała, a kobieta podporządkowuje się im, aby zaspokoić jego pragnienia, kosztem swojego komfortu i zdrowia. Ujmuje to w sposób następujący:

> kobiety można rozpoznać natychmiast po tym jak z trudem spacerują na palcach swoich stóp w miejscach publicznych. W ten sposób wysokie obcasy pozwalają kobietom hołubić męskość – podziwiając rolę niezachwianego stojącego na dwóch stopach mężczyzny, która jest jasnym dowodem kruchości i wrażliwości kobiecej (…) pozwala to mężczyznom na pomaganie kobietom przy wejściu i zejściu z krawężników, przy wysiadaniu z samochodu, ponieważ są one podatne na upadek i skręcenie kostki[67].

Sandra Lee Bartky pisze o tym następująco:

> chód kobiety jest ostrożny. Jeśli podporządkowała się dodatkowemu ograniczeniu, jakim są buty na wysokich obcasach, jej ciało jest pochylone do przodu i pozbawione równowagi. Walka o to, by spacerować w takich warunkach skraca jej krok jeszcze bardziej[68].

Z kolei Lilijana Burcar zauważa, że wysokie obcasy są narzędziem kapitalistycznej patriarchii i jako takie mają na celu

---

[62] Rossi, 1989, s. 19 podaję za: S. Jeffreys, *Beauty and Misogyny*, s. 128.

[63] M. Barnish, H. May Morgan, J. Barnish, *The 2016 High Heels*, s. 37.

[64] S. Jeffreys, *Beauty and Misogyny*, s. 119.

[65] Podobną tezę, choć w kontekście seksualności kobiety, stawiają Georgio Riello, Peter McNeil, *Footprints of History*, s. 32.

[66] E. Boris, *Feminist Currents, Frontiers*, A Journal of Women Studies, 2010, 31, 1, s. 166-167.

[67] S. Jeffreys, *Beauty and Misogyny*, s. 120.

[68] S. Lee Bartky, *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Opression*, New York 1990, s. 68.

> rekonfigurację kobiet i ich ciał, jako symbolicznie i dosłownie, niewielkich i niestabilnych, wrażliwych i bezradnych, i jako seksualnie uprzedmiotowionych i utowarowionych[69].

Natomiast, Claudia Wobovnik w swoim krytycznym artykule pisze, że wysokie obcasy

> dając poczucie wdzięku, elegancji i luksusu – poczucie wysokiej samooceny, równocześnie są symbolem opresji, władzy, dominacji (…) stając się wizualnymi kulturowymi znacznikami kobiecości[70].

Ambiwalencja wokół symboliki wysokich obcasów i znaczeń nadawanych im przez różne kobiety jest jednak tak znacząca, że – aby powrócić do dyskusji na temat roli butów na wysokich obcasach jako instrumentu dominacji/emancypacji – Eileen Boris w swoich refleksjach na temat reżimu mody kobiecej dzieli kobiety na dwie grupy, ze względu na ich podejście do wysokich obcasów: te, które czują się ofiarą mody i te, które po prostu bawią się tą modą. Niezależnie jednak zauważa ona, że wysokie obcasy dla wielu kobiet, mimo ich feministycznej świadomości, są w czymś w rodzaju… amuletu; dodają nie tylko wzrostu, ale i pewności, a kobiety potrafiące poruszać się w nich szybko „agresywnie zawłaszczają przestrzeń i czas”[71].

Szczególną odmianą butów na wysokim obcasie są *stiletto* (szpilki) – obcasy ekstremalnie wąskie i wysokie tak, iż przypominają szpilkę bądź sztylet, przez co ich noszenie bardzo wysmukla nogę i całą sylwetkę.

> Po co operacje plastyczne czy siłownia? – pyta Camilla Morton w książce *Jak spacerować na wysokich obcasach?* szpilki są najbardziej efektywnym natychmiastowym środkiem wyszczuplającym[72] i dodaje: im węższy obcas, tym wyższe podbicie stopy tym wyższy status i bardziej prestiżowa sytuacja (…) to najważniejszy symbol damy[73].

Szpilki zostały wynalezione w latach 50. XX wieku jako przeciwieństwo solidnych i ciężkich butów z czasów wojny[74], choć ich prototyp, datowany na 1000 lat przed naszą erą, odnaleziono w grobowcu w Tebach. Uważa się, że były one symbolem statusu, bogactwa i pozycji osoby, do której należały[75].

---

[69] L. Burcar, *High heels as disciplinary practice of femininity in Sandra Cisneros's The House on Mango Street*, Journal of Gender Studies, 2018, May, s. 1.

[70] C. Wobovnik, *These shoes aren't made for walking: Rethinking high-heeled shoes as cultural artifcats*, Visual Culture and Gender, 2013, s. 83, http://vcg.emitto.net/index.php/vcg/article/view/77/78

[71] D. Kunzle, *Fashion and Fetishism*, s. 14.

[72] C. Morton, *How to Walk in High Heels?* s. 17.

[73] Tamże, s. 24.

[74] M.J. Bossan, *The Art of the Shoe*, New York 2004, s. 96.

[75] N. Cawthorne, *A Century of Shoes: Icons of Style in the 20th Century*, Hardcover, 1997, November 1, s. 52.

Przez kreatorów mody są postrzegane jako symbol „agresji, wyostrzonej seksualności i frywolnego nieposłuszeństwa niegrzecznej dziewczyny”[76]. Szpilki są jednak, poza kontekstem kulturowym, przedmiotem uwagi wielu specjalistów, począwszy od lekarzy, którzy obwiniają je za kontuzje kostek i bóle kręgosłupa, poprzez pracowników ochrony – zabrania się ich używania na ruchomych schodach, w samolotach i na śliskich powierzchniach, w końcu są wyzwaniem dla technologii – jak stworzyć obcas tak cienki i delikatny, a jednocześnie tak stabilny, aby utrzymać ciężar całego ciała kobiety?[77] Potencjalnie dwoistą interpretację butów na wysokich obcasach – w kontekście problemu władzy – prezentuje Sancactar, pisząc:

> wysoki obcas to broń… ale także symbol falliczny. Jednocześnie czyni kobietę niepełnosprawną i pełną władzy. Z jednej strony jest podporządkowana, nie może szybko się poruszać, traci równowagę, a stopy ją bolą – ale jest wyższa, ma na sobie ostro zakończoną rzecz, którą może wbić w ciało mężczyzny. W końcu mamy do czynienia ze sztyletem (*stiletto*)[78].

Tak więc w drugim, przywoływanym już kilkakrotnie, nurcie myślenia zakłada się, aby nawiązać do poglądów Teal Swan, iż należący do trzeciej fali feminizmu feminizm typu *stiletto* zakłada, że uznawane przez główny nurt feminizmu jako opresywne wobec kobiet – wysokie obcasy, a także makijaż (szczególnie pomadka – stąd *lipstic feminism*) mogą być narzędziem upodmiotowienia i siły kobiet.

> Możemy używać szminek i wysokich obcasów broniąc praw kobiet. Jestem pewna, że to bardziej efektywne niż palenie staników i protestowanie przed Kapitolem. Bardziej efektywne, ponieważ pozbawione stygmatu „okropnej feministki” czy „antyseksualnej feministki”[79]. Nie ma bardziej autorytatywnego odczucia niż chodzenie po korytarzu w doskonałej parze szpilek – pisze Teal Swan – nic nie da się porównać do wyzwolenia, które odczuwam wybierając dowolny kolor i krój moich strojów, tak by pasowały do mojego nastroju. Nie czuję większego zadowolenia ponad zadowolenie z mojego odbicia w lustrze[80].

Wysokie obcasy mogą być więc też, zdaniem niektórych teoretyków, narzędziem złamania patriarchalnej kontroli nad ciałem kobiet[81]. Chelo Aestrid

---

[76] L. O’Keeffe, *Shoes: A Celebrations of Pumps*, s. 123.

[77] Rocket Scientist are Inventing a New High Heel? https://www.youtube.com/watch?v=-gNQDx59c7Uk

[78] A. Sancactar, *An Analysis of shoes within the context of social history of fashion*, Izmir 2006, s. 62, http://library.iyte.edu.tr/tezler/master/endustriurunleritasarimi/T000364.pdf

[79] T. Swan, *Stiletto feminism*, 4.02.2014, https://tealswan.com/teals-blog/stiletto-feminism/

[80] Tamże.

[81] B. Pitt *Do your high heels make a feminist or mysoginstic statement?*, https://bust.com/style/10710-do-your-high-heels-make-a-feminist-or-misogynistic-statement.html

wskazuje, że w okresie oświecenia buty na wysokich obcasach służyły do uzyskiwania bardziej męskiego wyglądu (wysokiego wzrostu i autorytetu). Zdaniem tej samej autorki, współcześnie w środowisku profesjonalnym, czynią kobietę „bardziej dominującą i pełną władzy"[82].

Podobnie uważa Lorraine Gamman, która powołując się na wypowiedź Simon Donnan zauważa, iż wysokie obcasy „kreują pewien poziom autorytetu"[83]. A szpilki, pomimo znienawidzenia ich przez drugą falę feminizmu (Susan Brownimiller[84], Germaine Greer[85]) kojarzą się młodym kobietom z seksualnym wyzwoleniem[86]. I trzeba tu wrócić do momentu, kiedy je wylansowano, lat 50., kiedy to były „w większej mierze symbolem wyzwolenia niż podporządkowania", „progresywności niż regresywności", „odrzuceniem konwencji"[87].

> Szpilki nie symbolizowały [i nadal nie symbolizują – uzup. AG-M] gospodyni domowej (...) kojarzone z glamour, z rebelią, z kimś kto jest nowoczesny (…), na czasie (…) kimś, kto jest w procesie przełamywania tradycyjnych ról kobiecych[88].

Znakomicie ujmuje to Lee Wright, kiedy pisze powołując się na analizy Judith Williamson:

> materialne rzeczy są wytwarzane po to, aby być reprezentacjami niematerialnych rzeczy, których potrzebujemy. Szpilki w swoich najbardziej ekstremalnych manifestacjach wychodziły daleko poza granice tego, co uznawano za akceptowalne – kluczowy czynnik posiadający zdolność za pomocą stylu przekazywania znaczeń buntu i dominacji (…) Obcas był tu kojarzony z bronią[89].

Lynette Lewis w książce *Climbing the ladder in stilettos: 10 strategies for stepping up to success* stwierdza, iż „wspinanie się po drabinie (typowo męskie

---

[82] Tamże.

[83] L. Gamman, Self-Fashioning, *Gender Display, and Sexy Girl Shoes: What's at Stake – Female Fetishism or Narcissism?* [w:] *Footnotes: On Shoes,* red. S. Benstock, S. Ferris, London 2000, s. 98.

[84] S. Brownmiller postrzega szpilki jako tzw. buty gwałtu: „Jej ubranie blokuje jej swobodne ruchy (…) delikatne tkaniny (…) jedno szarpnięcie i bluzka jest rozdarta, jedno potknięcie i rajstopy są podarte (…) Jej delikatne buty mają paseczki, które z łatwością się przerywają i obcasy, które come loose. Ona nie może biec", S. Brownmiller, *Against Our Will: Men, Women and Rape*, New York 1993, s. 360. W innym miejscu nazywa je pomysłowym narzędziem „upośledzenia" kobiet, S. Brownmiller, *Femininity*, New York 1985, s. 186.

[85] Germaine Greer jest autorką kontrowersyjnego określenia, które zostało podchwycone przez międzynarodową prasę, „buty do seksu". Uznała ona, iż wysokie obcasy nie nadają się do niczego więcej, „Jeśli kobieta nie zdejmie szpilek, to nigdy się nie dowie jak daleko mogłaby zajść i jak szybko biec", G. Greer, *The Change: Women, Aging and Menopause*, London 2018, s. 34.

[86] T. Edwards, *Fashion in Focus: Concepts, Practices and Politics*, London 2011, s. 82.

[87] L. Wright, *Objectifying Gender: The Stiletto Heel, A View from the interior: feminism, women, and design*, London 1989, s. 14-15.

[88] Tamże.

[89] Tamże, s. 17.

zajęcie) w szpilkach (typowo kobieca ikona mody) brzmi niemal śmiesznie", jednak to właśnie szpilki towarzyszą kobiecie w wielu rolach społecznych. Wymienia ona czarne szpilki dopełniające wizerunek profesjonalistki, wraz z szarą spódnicą ołówkową i jedwabną zapinaną na guziki bluzką; szpilki z cienkimi paseczkami z ulubioną sukienką koktajlową w roli prywatnej; w końcu szpilki ze wzorem pantery do drogich designerskich dżinsów znakomicie podkreślające rolę rozrywkową[90]. I w kontekście, uznawanie butów na wysokich obcasach jako instrumentu męskiej dominacji nie wydaje się być uzasadnione.

Stiletto network (sieć szpilek) jest metaforyczną nazwą dla nowego pokolenia ambitnych kobiet osiągających sukcesy w zarezerwowanych dotąd dla mężczyzn gałęziach biznesu[91]. „Mają zdrowe włosy i szykowne buty. Czują się komfortowo w swojej skórze, nie próbują ubierać się, działać i brzmieć jak mężczyźni"[92].

Nic więc dziwnego, że Hadley Freeman w artykule „Czy feministki mogą nosić wysokie obcasy?" pisze:

> znam kobiety, które kochają obcasy. Niektóre z nich noszą je codziennie, a nie na specjalną okazję. Niektóre twierdzą, że bycie wyższą sprawia, że czują się silniejsze, bardziej upełnomocnione i czują się jak kaczki, kiedy noszą buty na płaskich obcasach.

Choć przyznaje jednocześnie, że

> wysokie obcasy wprawiają mnie w zły humor; sprawiają, że nie jestem samodzielna, nie potrafię dojść do taksówki oddalonej więcej niż 50 yardów; sprawiają, że jestem nudna, ponieważ nie potrafię mówić o niczym więcej poza moimi zranionymi stopami[93].

Bez wątpienia, warto tu zastanowić się nad znaczeniami wpisywanymi w buty na wysokim obcasie przez kobiety, które noszą je (lub nie) z własnego wyboru. Pytania, jakie można tu postawić odnoszą się do ich znaczenia/symboliki w wizerunku kobiety profesjonalistki. Czy wysokie obcasy dodają jej powagi i autorytetu czy też seksualizują ją?[94] Czy kobieta-profesjonalistka pozbawiona wysokich obcasów traci swój urok i kobiecość?

Odwołując się do tezy Semmelhack, można stwierdzić, że wysokie obcasy przejęte od mężczyzn stały się – na przełomie wieków XIX i XX – emblematem maskulinizacji wizerunku kobiet, obok kapeluszy, krótkich włosów

[90] L. Lewis, *Climbing the Ladder in Stilettos: 10 Strategies for Stepping Up to Success*, Nashville 2006, s. 2.

[91] P. Ryckman, *Stiletto Network: inside the Women Power circles that are Changing the Face of Business*, New York 2013, s. 1.

[92] Tamże, s. 3.

[93] H. Freeman, *Can a Feminist Wear High Heels?* "Guardian" 28.01.2013, https://www.theguardian.com/fashion/2013/jan/28/can-feminist-wear-high-heels

[94] M. Keane, B. Monte, *Sex, Power, and High Heels.*

i palenia tytoniu[95]. Istnieje jednak i przeciwstawna teza, zgodnie z którą buty na wysokich obcasach miały „potwierdzać kobiecość sufrażystek w męskim świecie polityki"[96]. Na ten aspekt zwraca uwagę ta sama autorka, gdy pisze o poszukiwaniu przez nie pracy w zapinanym na guziki obuwiu z wysokim obcasem czy grze w tenisa w sportowych butach na wysokich obcasach, które miały zaprzeczyć tezie, zgodnie z którą uzyskanie praw wyborczych odbiera kobiecość[97].

Można w tym miejscu przywołać poglądy H.M. Lips w kwestii symboliki ubioru kobiecego. Według niej, typowo kobiece stroje nie tylko zaprzeczają władzy, autorytetowi i kompetencjom, ale także – co jest raczej oczywiste – podkreślają seksualność i emocjonalność osoby je noszącej. Stąd, kobietom pełniącym funkcje kierownicze zaleca się zrezygnowanie z długich rozpuszczonych włosów symbolizujących zmysłowość, a także z butów na zbyt wysokich i wąskich obcasach (utrudniają mobilność), minispódniczek i obcisłych bluzek. Preferowany styl to styl męski, zacierający różnice płciowe[98]. Typowe kobiety sukcesu

> …ubierają się w zdecydowanie klasyczny sposób, nosząc głównie kostiumy albo żakiety, połączone z równie klasycznymi bluzkami. Kolorystykę ubrań ograniczają zazwyczaj do dwóch barw. Pokazują bardzo mało odkrytego ciała i noszą, również w lecie, rajstopy w kolorze skóry. Chodzą zawsze w pantoflach na średnim obcasie[99].

Można tu niekiedy dostrzec jednak paradoks: oto kobiety te od czasu do czasu (np. idąc na eleganckie przyjęcie) „przyoblekają" tymczasowo tradycyjną kobiecość. Zakładają wówczas koronkową bieliznę, buty na wysokich obcasach, zwiewne sukienki i efektowną biżuterię. Stylizują się na obiekty seksualne, stylizują się na kobiecość esencjalną, zakładając maskę tradycyjnej kobiecości. Chociaż i w sferze wyglądu profesjonalistek dostrzec można pewne zmiany – niekiedy duże firmy zatrudniają konsultantów – po to, aby kobiety w niej pracujące „przestały wyglądać tak męsko" i zaczęły „urzeczywistniać swoją kobiecość"[100]. W tym kontekście wysokie obcasy wydają się znakomitym emblematem kobiecości profesjonalistek, które skracają włosy i rezygnują z koloru blond (mogącego wywoływać stereotypowe skojarzenia), chowają do szaf

---

[95] W. Kremer, *Why did men stop wearing High Heels*.

[96] G. Riello, P. McNeil, *Footprints of History*, s.36.

[97] E. Sammelhack, *A Delicate Balance*, [w:] *Shoes. A History*, s. 231.

[98] H.M. Lips, *Women, men, and power*, London 1991, podaję za: E. Mandal, *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, Warszawa 2008, s. 45.

[99] C.E. Enkelmann, *Strategia Wenus. Kobieta w świecie biznesu*, Warszawa 2003, s. 119-120.

[100] R. Steiner, N. McDermott, *Wear high heels to embrace your femininity: Legal firm's advice to female lawyers*, Mail Online. News, adres internetowy: http:/www.dailymail.co/news/article-1100551/Wear-high-heels-embrace-feminity-Legal-firms-advice-female-lawyers.html, 23.12.2008.

koronkowe spódnice, zakładając paramęskie garnitury[101]. W niektórych przypadkach poddają się zabiegom wstrzykiwania botoksu bądź chirurgii estetycznej, korygującej kształt nosa czy podbródka, aby nadać swojej twarzy „businessowy wygląd". Jednocześnie dbałości o męski kształt wizerunku towarzyszą „dodatki", których celem jest zachowanie kobiecości (po to, aby osłabić wrażenie zmaskulinizowania). Są to bez wątpienia buty na wysokich obcasach (choć ich funkcja wyeksponowania wzrostu może wpisywać się do pewnego stopnia w logikę maskulinizacji), a także dodatki biżuteryjne[102].

Grace Dent w artykule zatytułowanym „Nie rozdzielisz mnie od moich wysokich obcasów – jeśli to feminizm tysiąclecia, przyłączam się do patriarchatu", nazywa kostium i szpilki profesjonalną „zbroją":

> kiedy masz do czynienia z setkami obcych, kurierami rowerowymi, zrzędliwymi ochroniarzami, pijakami, włóczęgami i zagubionymi turystami, to profesjonalny kostium damski jest jak zbroja. Ołówkowa spódnica, szminka, chmura perfum, trzy calowe obcasy.

Jest ona przekonana, że odpowiedni wygląd, którego nieodłącznym elementem jest makijaż i wysokie obcasy są wizytówką firmy, świadczą o powadze stanowiska, sprawiają, że kobieta staje się godna zaufania, inteligentna i wykształcona[103]. W badaniach M.A. Maarouf przeprowadzonych na grupie 200 egipskich kobiet, aż 68% badanych menedżerek przyznało, iż preferuje wysokie obcasy, ponieważ są odpowiednie dla ich grupy zawodowej, sprawiają, że są one godne zaufania, a także podnoszą ich atrakcyjność[104].

Wysokie obcasy, choć obecnie dostępne dla wszystkich kobiet niezależnie od wielkości stopy i zamożności, są bez wątpienia kojarzone z pewnego rodzaju luksusem. (Nancy McDonell Smith uważa nawet, iż zastąpiły one, z uwagi na ich cenę, diamentowe bransoletki i prawdziwe futra[105]). Jego szczytem są – uważane za ikonę szpilek – buty projektanta Manolo Blahnika nazywane „butami do limuzyny" – ich wysokość sprawia, że trudno przemieszczać się w nich na większe odległości[106]. Warto wspomnieć tu ma-

---

[101] S.A. Davies-Netzley, *Women Above the Glass Ceiling. Perceptions on Corporate Mobility and Strategies for Success*, Gender and Society, 1998, June, 12, 3, s. 349.

[102] Szerzej na ten temat: A. Gromkowska, *Kulturystyka, tożsamość i zdrowie w kulturze współczesnej*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Poznań – Toruń 1999.

[103] Independent (13 maja 2016), https://www.independent.co.uk/voices/you-wont-part-me-from-my-high-heels-if-this-is-millennial-feminism-im-joining-the-patriarchy-a7028676.html

[104] M.A. Maarouf, *The Impact of Wearing High Heels on Women's Health and Attractiveness: A Field Study*, Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2015, 5(8), s. 54.

[105] N. McDonnell Smith, *The Classic Ten: the True Story of the Little Black Dress and Nine Other*, New York 2003.

[106] S. Benstock, S. Ferriss, *Introduction*, [w:] *Footnotes on Shoes*, s. 5.

jącą obsesję na punkcie drogich markowych szpilek Sarah Jessicę Parker, ikonę stylu naśladowaną przez miliony kobiet na całym świecie, główną bohaterkę kultowego serialu „Seks w wielkim mieście". Stała się ona symbolem wyzwolonej kobiety, posiadającej pieniądze, które pozwalają jej żyć zgodnie z własnymi wyborami. Rozsławiła ona Manolo Blahnika nie tylko wydając na jego buty kilkadziesiąt tysięcy dolarów, ale traktując jedną z par jego szpilek jako zamiennik pierścionka zaręczynowego. W Europie, jak pisze O'Kneefee, obuwie zawsze odzwierciedlało podziały klasowe:

> kobiety wiejskie i z klasy robotniczej zawsze nosiły wygodne buty (*sensible*), podczas gdy ich rozpieszczone koleżanki z klas wyższych były niewolnicami niepraktycznych, ale pięknych stylów, które odzwierciedlały uprzywilejowaną i leniwą egzystencję[107].

Doskonałą egzemplifikacją postrzegania wysokich obcasów jako symbolu prestiżu, emancypacji i przynależności do klasy wyższej są kobiety będące podmiotem badań etnograficznych, ukazane w książce Carli Freeman *High tech and high heels in the global economy. Women, work and pink-collar identities in the Carribean*. Opisuje ona pracownice zatrudnione w prestiżowej – w ich kontekście kulturowym – profesji obsługi komputerów w centrum różnego typu danych (*high-tech industry*) na Barbadosie. Kobiety te noszą odważne kolorowe garsonki i lakierowane szpilki, które są dla nich emblematem profesjonalizmu:

> wysokie obcasy są równie ważne dla tych kobiet, co dla przedsiębiorstwa, pisze C. Freeman, stanowią one znak, w połączeniu z procesorami danych, dzięki któremu ich szefowie, a także szersza społeczność odróżnia pracowniczki informatyczne od pracownic fabryki[108].

Sprawia to, iż wysokie obcasy dla tych kobiet są oznaką prestiżu i wysokiej pozycji zawodowej. Autorka opisuje także przykład kobiet pracujących w fabryce przy linii produkcyjnej, które po zakończeniu pracy przebierają się w szpilki, aby na zewnątrz zakładu pracy uchodzić za kobiety należące do klasy średniej[109].

Szpilki zawsze były kojarzone z seksualnością kobiety, czyniły ją bardziej atrakcyjną dla męskiego oka i bardziej kobiecą. Założenie ich po raz pierwszy przez dorastającą dziewczynę może być rozpatrywane w kontekście rytuału przejścia – symbolu dojrzałości seksualnej[110].

---

[107] L. O'Keeffe, *Shoes: A Celebrations of Pumps*, s. 241.

[108] C. Freeman, *High tech and high heels in the global economy. Women, work and Pink-Collar Identities in the Carribean*, Duke 2000, s. 4.

[109] Tamże.

[110] D. Kunzle, *Fashion and Fetishizm*, s. 13. Można też postrzegać ich symbolikę w kontekście rytuału przejścia do okresu starości – gdy zwykle kobiety rezygnują z ich noszenia, choć

Warto odwołać się do rozważań Catherine Hakim, która uważa, że kobiety mają kapitał erotyczny (poza społecznym, kulturowym, czy ekonomicznym opisywanymi w teorii P. Bourdieu), który pozwala im na zdobycie bogatego partnera, ale także na lepszą pracę, czy mobilność społeczną w ogóle[111]. Autorka tej teorii wymienia sześć jego wymiarów, takich jak: piękno, atrakcyjność seksualna, umiejętności społeczne w zakresie nawiązywania relacji międzyludzkich i ich podtrzymywania (to, co sprawia, że ludzie cenią czyjeś towarzystwo), żywotność (połączenie poczucia humoru z pozytywną energią), styl (ubierania się, perfumy, biżuteria, makijaż, akcesoria) i seksualność samą w sobie[112]. Zgodnie z koncepcją kapitału erotycznego ma on największą wartość, kiedy „łączy się z najwyższymi poziomami kapitału ekonomicznego, kulturowego i społecznego", a przez to częściowo łączy się ze stratyfikacją społeczną. Kapitał ten, jak wskazuje autorka, podlega takim samym prawom, jak kapitał ludzki „wymaga podstawowego poziomu talentu i zdolności, przy czym może być kształcony, rozwijany i nabywany"[113].

Morris, White, Morrison i Fisher przeprowadzili badania wskazujące na związek między noszeniem przez kobiety wysokich obcasów a ich atrakcyjnością seksualną. Uznali oni, iż wysokie obcasy mają wpływ na zmiany o charakterze biomechanicznym, to jest zmieniają sposób chodzenia „zmniejszając długość kroku i zwiększając obrót miednicy i bioder"[114].

Z kolei, Nicolas Gue'guen przeprowadził eksperyment, w którym młoda kobieta ubrana w czarny biurowy kostium i białą bluzkę, nosząca czarne buty o rozmiarze obcasa: płaski, 5 cm i 9 cm, prosiła mężczyzn o wzięcie udziału w badaniu dotyczącym równości płci. W drugim etapie cztery młode kobiety zapraszały mężczyzn i kobiety do uczestnictwa w badaniu na temat lokalnych zwyczajów żywieniowych. W trzecim etapie kobieta „nieświadomie" gubiła rękawiczkę, w czwartym czekała na poznanie mężczyzny w barze. Uczestnikami eksperymentu byli przypadkowo napotkani mężczyźni, a w drugim i trzecim przypadku także kobiety w wieku 25-50 lat. Okazało się, że w każdym z trzech przypadków mężczyźni chętniej godzili się i pomagali tym kobietom, których obcasy miały 9 cm. W przypadku kobiet wysokość obcasa

---

w Internecie można odnaleźć dziesiątki adresów pokazujących starsze kobiety w szpilkach jako symbolu ich duchowej młodości i niezależności. Problem ten porusza m.in. J.J. Leganeur, *All About Wearing High Heels*, 2000.

[111] C. Hakim, *Erotic Capital*, European Sociological Review, 2010, 26, 5.

[112] Tamże, s. 500-501.

[113] Tamże.

[114] P.H. Morris i in., *High Heels as supernormal stimuli: How wearing high heels affects judgments of female attractiveness*, Evolution and Human Behaviour, 2012. 34, s. 176-181, podaję za: N. Gue'guen, *High Heels Increase Women's Attractiveness*, Arch Sexual Behaviour, 2014, Springer https://www.fitsnews.com/wp-content/uploads/2014/11/high-heels.pdf

nie miała znaczenia[115]. Autor podaje możliwe wyjaśnienia tej zależności. Po pierwsze, wskazuje na zmianę percepcji długości stopy w butach na wysokim obcasie, która wydaje się mniejsza niż w rzeczywistości. Zwraca on w tym kontekście uwagę na preferencje mężczyzn w obszarze wielkości stopy kobiecej, stopa mała (jak w bajce o Kopciuszku czy kulturze chińskiej) jest bardziej atrakcyjna i kojarzona z młodością. Po drugie, im wyższy obcas, tym kobieta wydaje się smuklejsza i bardziej kobieca. W końcu, kobiety noszące wysokie obcasy wpisują się w wizerunki atrakcyjnych kobiet kreowane w przekazach medialnych[116].

Na zakończenie stwierdzę, że w przeszłości binarna klasyfikacja na dominujących i podporządkowanych była bez wątpienia uzasadniona. Trajektorie władzy były jasno zdefiniowane i przebiegały wzdłuż podziałów klasowych, rasowych i płciowych. Zarówno dla teoretyków kultury, jak i uczestników życia społecznego – zwykłych ludzi – było oczywiste, kto ma władzę, a kto jej musi się podporządkować. W poszczególnych etapach historii arystokraci, burżuazja, biali, mężczyźni, czy przedstawiciele klas wyższych to byli ci, którzy poprzez swoje usytuowanie w hierarchii i strukturze społecznej dominowali, a chłopi, robotnicy, czarni, czy kobiety musieli wykonywać polecenia i realnie oraz symbolicznie podporządkowywać się. Wraz z upowszechnianiem w praktyce społecznej, przynajmniej w krajach Zachodu, ideałów równości, trajektorie władzy i podporządkowania przestały być oczywiste; władza uległa rozproszeniu, decentracji i fragmentaryzacji, na co słusznie zwracali uwagę poststrukturaliści. W jednym z moich tekstów przywołałam przykład czarnej prawniczki, do której po poradę udaje się biały biznesmen. Konfrontacje relacji władzy w jej różnorodnych uwarunkowaniach są w tym przykładzie oczywiste, nawet bardzo nisko usytuowane w hierarchii społecznej grupy trudno dziś uznać za ubezwłasnowolnione masy, potrafią oni nadawać własne znaczenie i tworzyć nisze oporu, niekiedy w wersji bardzo brutalnej. W ślad za tymi zmianami idą rekonstrukcje atrybutów przynależności do tych, którzy władzę mają. Tych, którzy jej podlegają, dotyczy to wszystkich aspektów życia społecznego, począwszy od luksusowych samochodów, ich podróbek, biżuterii i zasady podaruj sobie odrobinę luksusu, kiedy to kobieta z niskiej klasy kupuje sobie drogie perfumy, politycznych głosowań, w których to robotnicy w swojej milionowej rzeszy decydują, kto stoi u władzy. Można powiedzieć metaforycznie, że żadna forma arystokratyczności – że odwołam się do tego pojęcia – już dzisiaj nie istnieje.

W niniejszym tekście starałam się pokazać różnorodne uwikłania jednego tylko symbolu kobiecości – butów na wysokich obcasach. Ukazałam dys-

[115] Tamże.
[116] Tamże.

kusję pomiędzy zwolennikami postrzegania ich jako formy męskiej opresji wobec kobiet a przedstawicielami nurtu emancypacyjnego, który postrzega w nich źródło władzy i upodmiotowienia kobiet. Po przeczytaniu tego tekstu uświadomiłam sobie, że z mojej perspektywy współcześnie ostrze tej dyskusji zasadniczo straciło na znaczeniu. Po pierwsze bowiem, nie można wyprowadzić żadnych obiektywnych kryteriów usytuowania wysokich obcasów w trajektorii władzy (kto śmiałby podważyć władzę pani prokurator w wysokich obcasach?) Analizy muszą więc wyraźnie pójść w stronę sytuacyjności i subiektywności (w tym pierwszym przypadku można podać przykład kobiety zmuszonej nosić wysokie obcasy w sekretariacie przez swojego pracodawcę, ale także kobiety, która poprzez swoje niebotyczne szpilki panuje wzrostem nad mężczyznami prowadząc spotkanie biznesowe). W drugim przypadku, w odniesieniu do subiektywności przywołać można banalne, ale istotne kategorie poczucia przyjemności i poczucia przymusu. Moim więc zdaniem, należy porzucić dyskusję na temat funkcji wysokich obcasów w systemie władzy i skoncentrować się na indywidualnych postrzeganiach przez kobiety roli, jaką wysokie obcasy odgrywają w ich życiu.

BIBLIOGRAFIA

Agaciński S., *Polityka płci*, Warszawa 2000.

Art in Dress, The Art Amateur, 1882, 7, 4.

Barnish M., May Morgan H., Barnish J., *The 2016 High Heels: Health effects and psychosexual benefits study: systematic review of reviews and additional primary studies*, BMC Public Health, 2018, 18.

Bayles Kortsch Ch., *Dress Culture in Late Victorian Women's Fiction. Literacy, Textiles, and Activism*, Burlington 2009.

Benstock S., Fernill S., *Footnotes on shoes*, London 2001.

Bordo S., *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*, Berkeley – Los Angeles – London 1995.

Boris E., *Feminist Currents*, Frontiers: A Journal of Women Studies, 2010, 31, 1.

Bossan M.J., *The Art of the Shoe*, New York 2004.

Brownmiller S., *Femininity*, New York 1985.

Brownmiller S., *Against Our Will: Men, Women and Rape*, New York 1993.

Burcar L., *High heels as disciplinary practice of femininity in Sandra Cisneros's The House on Mango Street*, Journal of Gender Studies, 2018, May.

Cawthorne N., *A Century of Shoes: Icons of Style in the 20th Century*, Hardcover, 1997, November 1.

Chambers J., *Cities without Maps*, [w:] *Mapping the Futures. Local Cultures, Global Change*, red. J. Bird, London 1993.

Cline S., Spender D., *Reflecting Men: At Twice Their Natural Size*, London 1987.

Davidson H., *Holding the Sole. Shoes, Emotion and Supernatural*, [w:] *Feeling Things: objects and emotions, Through History*, red. S. Downes, S. Hollowey, S. Randles, Oxford 2018.

Davies-Netzley S.A., *Women Above the Glass Ceiling. Perceptions on Corporate Mobility and Strategies for Success*, Gender and Society, 1998, June, 12, 3.
Duby G., Perrot M., *A History of Women in the West*, t. IV, Cambridge – Massachusetts – London 1995.
Edwards T., *Fashion in Focus: Concepts, Practices and Politics*, London 2011.
Enkelmann C.E., *Strategia Wenus. Kobieta w świecie biznesu*, Warszawa 2003.
Fiske J., *Understanding Popular Culture*, London – New York 1991, s. 19-21.
Freeman C., *High tech and high heels in the global economy. Women, work and Pink-Collar Identities in the Carribean*, Duke 2000.
Freeman H., *Can a Feminist Wear High Heels?* "Guardian" 28.01.2013, https://www.theguardian.com/fashion/2013/jan/28/can-feminist-wear-high-heels
Freeman, H. *Can't Do Heels? Don't Do Cannes*, "Guardian", 2015, 20 May, https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/may/20/heels-cannes-red-carpet-flat-shoes
Gamman L., *Self-Fashioning, Gender Display, and Sexy Girl Shoes: What's at Stake – Female Fetishism or Narcissism?* [w:] *Footnotes: On Shoes*, ed. S. Benstock, S. Ferris, London 2000.
Greer G., *The Change: Women, Aging and Menopause*, London 2018.
Gromkowska A., *Kulturystyka, tożsamość i zdrowie w kulturze współczesnej*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, red. Z. Melosik, Poznań – Toruń 1999.
Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.
Gromkowska-Melosik A., *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.
Gromkowska-Melosik A., *Kopciuszek. Zagubiony szklany pantofelek i metamorfozy kobiecości*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.
Gue'guen N., *High Heels Increase Women's Attractiveness, Arch Sexual Behaviour*, 2014, Springer https://www.fitsnews.com/wp-content/uploads/2014/11/high-heels.pdf
Hakim C., *Erotic Capital*, European Sociological Review, 2010, 26, 5.
Hinds H., Stacey J., *Imaging Feminism, Imagine Femininity: The Bra-Burner, Diana and the Woman Who Kills*, Feminist Media Studies, 2001, 1, 2.
Independent (13 maja 2016), https://www.independent.co.uk/voices/you-wont-part-me-from-my-high-heels-if-this-is-millennial-feminism-im-joining-the-patriarchy--a7028676.html
Jeffreys S., *Beauty and Misogyny: harmful Cultural Practices in the West*, London 2015.
Keane M., Monte B., *Sex, Power, and High Heels: An Interview with Shoe Curator Elizabeth Semmelhack*, Collectors Weekly, 2010, June, 18 th. https://www.collectorsweekly.com/articles/sex-power-and-high-heels-an-interview-with-shoe-curator-elizabeth-semmelhack/
Khomami N., *Receptionis "sent home from PwC for not wearing high heels"*, https://www.theguardian.com/uk-news/2016/may/11/receptionist-sent-home-pwc-not-wearing-high-heels-pwc-nicola-thorp
Kremer W., *Why did men stop wearing High Heels*, The BBC, 2013, January 25, https://www.bbc.com/news/magazine-21151350
Kunzle D., *Fashion and Fetishism. Corsets, tight-lacing and other forms of Body Sculpture*, London 2006.
Ladies Home Journal, January 1908.
Lee Bartky S., *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Opression*, New York 1990.
Leganeur J.J., *All About Wearing High Heels*, 2000.
Lewis L., *Climbing the Ladder in Stilettos: 10 Strategies for Stepping Up to Success*, Nashville 2006.

Linder M., *Smart Women, Stupid Shoes, and Cynical Employers: e Unlawfulness and Adverse Healt Consequences of Sexually Discriminatory Workplace Footwear Requirements for Female Employees*, Journal of Corporation Law, 1997, 2, 2.

Lips H.M., *Women, men, and power*, London 1991.

Maarouf M.A., *The Impact of Wearing High Heels on Women's Health and Attractiveness: A Field Study*, Journal of Basic and Applied Scientific Research, 2015, 5(8).

Maass V.S., *The Cinderella Test: Would You Really Want the Shoe to Fit? Subtle Ways Women Are Seduced and Socialized into Servitide and Stereotypes*, Oxford 2009.

Maguire E., *Princessess and Pornstars: Sex, Power, Identity*, Melobourne 2008.

Mandal E., *Miłość, władza i manipulacja w bliskich związkach*, Warszawa 2008.

Matthews David A., *Fashion Victims: The Dangers of Dress Past and Present*, London 2015.

McDonnell Smith N., *The Classic Ten: the True Story of the Little Black Dress and Nine Other*, New York 2003.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.

Morris P.H., White J., Morrison E.R., Fisher K., *High Heels as supernormal stimuli: How wearing high heels affects judgments of female attractiveness*, Evolution and Human Behaviour, 2012, 34.

Morton C., *How to Wear High Heels. The Girls Guide to Everything*, Paris 2006.

Muzzarelli M.G., *Sumptoumous Shoes Making and wearing in Medieval Italy*, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, red. G. Riello, P.McNeil, Oxford – New York 2006.

O'Keeffe L., *Shoes: A Celebrations of Pumps, Sandals, Slippers, and More*, New York 1996.

Parmentier M-A., *High heels*, Consumption Markets & Culture, 2016, 19, 6.

Payton M., *Men's High Heels Race During Spanish Gay Pride is Simply Fabulous*, 5. July 2015, https://metro.co.uk/2015/07/05/mens-high-heel-race-during-spanish-gay-pride-is-simply-fabulous-5281244/

Pitt B., *„Do your high heels make a feminist or mysoginstic statement?*, https://bust.com/style/10710-do-your-high-heels-make-a-feminist-or-misogynistic-statement.html

Rainbow flags and High heels, South Korea holds debut drag parade, 28.05.2018, http://www.richmond-news.com/news/asia-pacific-news/rainbow-flags-and-high-heels-s-korea-holds-debut-drag-parade-1.23315577

Rexford N.E., *Women's Shoes in America, 1795-1930*, Kent 2000.

Riello G., McNeil P., *Footprints of History*, History Today, 2000, 57, 3.

Rocket Scientist are Inventing a New High Heel? https://www.youtube.com/watch?v=gNQDx59c7Uk

Ryckman P., *Stiletto Network: inside the Women Power circles that are Changing the Face of Business*, New York 2013.

Sancactar A., *An Analysis of shoes within the context of social history of fashion*, Izmir 2006, s. 62, http://library.iyte.edu.tr/tezler/master/endustriurunleritasarimi/T000364.pdf

Semmelhack E., *A Delicate Balance: Women, Power and High Heels*, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, red. G. Riello, P.McNeil, Oxford – New York 2006.

Steele V., *Shoes and the Erotic Imagination*, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, red. G. Riello, P.McNeil, Oxford – New York 2006.

Steiner R., McDermott N., *Wear high heels to embrace your femininity: Legal firm's advice to female lawyers*, Mail Online. News, adres internetowy: http:/www.dailymail.co/news/article-1100551/Wear-high-heels-embrace-feminity-Legal-firms-advice-female-lawyers.html, 23.12.2008.

Stuart A., Donaghue N., *Choosing to conform: The discursive complexities of choice in relation to feminine beauty practices*, Feminism and Psychology, 2011, 22(1).

Swallow A., *The history of shoes*, Baillieres Clinical Reumathology, August 1987, 1, 2.

Swan T., *Stiletto feminism*, 4.02.2014, https://tealswan.com/teals-blog/stiletto-feminism/
Tanenbaum L., *Bad Shoes and Women Who Love Them*, New York 2010.
The Mystery of High Heeled Shoes: the Past and the Present, s. 4, https://www.shs.edu.tw/works/essay/2012/04/2012040309301379.pdf
The Reason Why This Japanese Bar Gives Discounts to Women Will Blow Your Mind, 16 June 2017, https://www.alux.com/hilton-osaka-hotel-japan/
Toussaint-Sammat M., *Historia stroju*, przekł. K. Szeżyńska-Maćkowiak, Warszawa 1997.
Turner Wilcox R., *The Mode in Footwear: A Historical Survey with 53 Plates*, New York 2008.
Veblen T., *The Thoery of the Leisure Class*, London 2000.
Vertinsky P., *Body Shapes: The Role of the Medical Establishment in Informing Female Exercise and Physical Education in Nineteenth-Century North America*, London 1987.
Vianello A., Courtly Lady or Courtesman? The Venetian Chopine in the Ressaince, [w:] *Shoes. A History from sandals to sneakers*, red. G. Riello, P.McNeil, Oxford – New York 2006.
Wilson E., *Adorned in Dreams. Fashion and Modernity*, New York 2003.
Wobovnik C., *These shoes aren't made for walking: Rethinking high-heeled shoes as cultural artifcats*, Visual Culture and Gender, 2013, http://vcg.emitto.net/index.php/vcg/article/view/77/78
Wright L., *Objectifying Gender: The Stiletto Heel, A View from the interior: feminism, women, and design*, London 1989.

Barbara Jankowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOBROSTAN DZIECI WYCHOWYWANYCH PRZEZ KOHABITUJĄCYCH RODZICÓW. CO WYNIKA Z BADAŃ DOTYCZĄCYCH ZNACZENIA STRUKTURY RODZINY DLA ROZWOJU DZIECI?

Abstract. Jankowiak Barbara, *Dobrostan dzieci wychowywanych przez kohabitujących rodziców. Co wynika z badań dotyczących znaczenia struktury rodziny dla rozwoju dzieci?* [The Welfare of Children Brought Up by Cohabiting Parents. What Does Research on Family Structure for Children's Development Tell Us?]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 87-96. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.6

Due to the changes in the modern family, many children are brought up in non-traditional families. Cohabitation is one of the alternative forms of the family. The results of the studies on the welfare of children raised in cohabitation relationships are not conclusive, yet the data indicate poorer developmental achievements of these children in comparison with children brought up by married couples are predominant. The article presents the results of research which compares the welfare of children in different forms of relationships and points to three possible reasons for lower developmental achievements of children raised by cohabiting partners. These include: characteristics of the partners, characteristics of the cohabitation relationships and the way of selecting a group for a study which compares the welfare of children in different forms of families, connecting cohabiting partners who are the child's biological parents with those persons forming cohabitation relationships in which only one of the partners is the child's natural parent.

Key words: cohabitation, welfare, children, alternative family forms

Przemiany współczesnej rodziny

W ostatnich latach zmienia się wizerunek rodziny. Rodzina przestaje być instytucją, a staje się grupą bliskich sobie osób, przestrzenią prywatnych wy-

borów jednostek, nie podlegających presji społecznych wymogów[1]. Współcześnie zmieniają się sposoby realizacji ról rodzinnych. „Modernizacja współczesnej rodziny wyraża się m.in. w tym, że jej członkowie mogą w twórczy, indywidualny sposób realizować role pełnione w rodzinie"[2]. Poza zmianami ról od lat zmienia się struktura rodziny. Poza małżeństwami powstają nowe formy związków, w których przychodzą na świat i rozwijają się dzieci. Zdaniem Iwony Taranowicz, „w płynnej nowoczesności także rodzina staje się płynna, nie ma stałych, jednoznacznych wzorów porządkujących"[3]. Jednocześnie, dla prawidłowego rozwoju człowieka, potrzeba stabilności, kontroli i koherencji jest niezwykle istotna, a trwały związek partnerski i rodzina mogą stanowić ważny zasób w radzeniu sobie z wyzwaniami codzienności[4].

Anna Kwak za alternatywne formy życia rodzinnego uznaje układy wzajemnych powiązań seksualnych i rodzinnych, które nie są usankcjonowane prawnie i/lub nie posiadają biologicznego rodzicielstwa, takie jak:

– związki nie oparte na prawnie zatwierdzonym małżeństwie, np. kohabitacja;

– związki oparte na formalnym małżeństwie, z tym że bez biologicznego rodzicielstwa, np. bezdzietne małżeństwa dobrowolnie rezygnujące z posiadania potomstwa, rodziny rekonstruowane, w których jedno z rodziców nie ma biologicznego związku z dzieckiem;

– związki poprzedzone wcześniejszym małżeństwem, które obecnie zawierają tylko kryterium biologicznego rodzicielstwa, np. rodziny niepełne;

– rodziny nigdy nie oparte na związku małżeńskim, lecz wyłącznie na biologicznym rodzicielstwie, np. niezamężne macierzyństwo.

Z kolei, Krystyna Slany używając pojęcia alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego, poddaje analizie (poza kohabitacją) takie alternatywne formy życia w społeczeństwie, jak: samotność, monoparentalność, związki homoseksualne[5].

Kohabitacja jako alternatywna forma życia małżeńsko-rodzinnego

Według Anny Kwak, kohabitacja może poprzedzać małżeństwo i stanowić okres przedłużonego chodzenia ze sobą, być przygotowaniem do

[1] I. Taranowicz, *Role rodzinne w płynnej nowoczesności*, [w:] *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Poznań 2016, s. 30.

[2] A. Żurek, *Przymus kreowania ról rodzinnych*, [w:] *Role rodzinne*, s. 17.

[3] I. Taranowicz, *Role rodzinne w płynnej nowoczesności*, s. 29.

[4] K. Kuryś-Szyncel, B. Jankowiak, *Współczesne związki intymne – w poszukiwaniu nowych wzorców relacji*, [w:] *Role rodzinne*.

[5] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

małżeństwa, może też stanowić alternatywną wobec małżeństwa formę, zwłaszcza dla osób, które nie zamierzają się pobrać, lub być formą niezamężnego życia, wyrastającą z ideologii niezależności[6]. W literaturze przedmiotu wyróżnia się więc kohabitację poprzedzającą małżeństwo (*premarital cohabitation*)[7], kohabitację typu *Living Apart Together* (oddzielne mieszkanie mimo tworzenia związku)[8], a także pomałżeńską kohabitację (*postmarital cohabitation*), rozpowszechniającą się głównie wśród osób rozwiedzionych, będącą wstępem, jak i alternatywą do powtórnego małżeństwa[9].

W literaturze przedmiotu przeprowadzono wiele badań w celu sprawdzenia wpływu przedmałżeńskiej kohabitacji na jakość i trwałość późniejszych małżeństw. Mimo że dostępne dane nie są jednoznaczne, wiele wskazywało na negatywny wpływ kohabitacji na stabilność późniejszego związku formalnego[10] oraz że kohabitanci mają wiele cech, które nie sprzyjają jakości i trwałości tworzonych przez nich związków[11]. Czy to oznacza, że kohabitacja jest zawsze związkiem niższej jakości niż małżeństwo?

Helen Bee uważa, że osoby rezygnujące z zamieszkania w związku nieformalnym prezentują bardziej tradycyjne poglądy niż kohabitujący, którzy nie wykazują silnych skłonności do wypełniania tradycyjnych ról płciowych, rzadziej uczestniczą w obrzędach religijnych i rzadziej zgadzają się z tym, że należy wytrwać w małżeństwie bez względu na to, jakie ono jest. To właśnie te cechy decydują o niższej jakości i trwałości tworzonych przez nich związków, a nie sama forma tworzonego związku[12].

Także K. Slany powołuje się na badania odnoszące się do cech osób kohabitujących, zgodnie z którymi: mężczyźni są mniej wytrzymali, mniej

---

[6] A. Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, Warszawa 1994; taże, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005.

[7] C.M. Kamp Dush, C.L. Cohan, P.R. Amato, *The Relationship Between Cohabitation and Marital Quality and Stability: Change Across Cohords?* Journal of Marriage and Family, 2003, 65, s. 539-549; E. Thomson, U. Colella, *Cohabitation and Marital Stability: Quality or Commitment?* Journal of the Marriage and the Family, 1992, 54, s. 259-267; A. DeMaris, W. MacDonald, *Premarital Cohabitation and Marital Instability: A Test of the Unconventionality Hypothesis*, Journal of the Marriage and the Family, 1993, 55, s. 399-407.

[8] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego*.

[9] Z. Wu, *Premarital Cohabitation and Postmarital Cohabiting Union Formation*, Journal of Family Issues, 1995, 16(2), s. 212-232.

[10] C.M. Kamp Dush, C.L. Cohan, P.R. Amato, *The Relationship Between Cohabitation and Marital Quality and Stability: Change Across Cohords?* Journal of Marriage and Family, 2003, 65, s. 539-549; N.G. Bennett, A.K. Blanc, D.E. Bloom, *Link Between Premarital Cohabitation and Subsequent Marital Stability*, American Sociological Review, 1988, 53, s. 127-138; A. DeMaris, W. MacDonald, *Premarital Cohabitation and Marital Instability*, s. 399-407; E. Thomson, U. Colella, *Cohabitation and Marital Stability*, s. 259-267; J.H. Larson, T.B. Holman, *Premarital predictors of marital quality and stability*, Family Relations, 1994, 43.

[11] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego*.

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

pracowici, mniej kompromisowi, ale za to bardziej androgyniczni i postrzegający siebie jako atrakcyjniejszych od mężczyzn żonatych; kobiety są mniej rozważne, bardziej podporządkowane, pracowite, samoakceptujące się, androgyniczne, ekstrawertyczne i mniej dominujące niż kobiety zamężne. Osoby kohabitujące mają także liberalne postawy w stosunku do małżeństwa i rozwodu. Ponadto, częściej kohabitują osoby gorzej wykształcone, biedniejsze, których nie stać na zawarcie małżeństwa[13]. Zdaniem H. Bee, praktyka wspólnego zamieszkiwania przed ślubem jest coraz powszechniejsza w ostatnich pokoleniach, a jej widoczny negatywny wpływ zanika[14].

Także analiza wyników badań autorki niniejszej rozprawy odnośnie jakości i trwałości związków partnerskich oraz małżeńskich nauczycieli wykazała, że istnieje brak różnic w zakresie jakości i trwałości tworzonych przez nich związków małżeńskich i kohabitacyjnych. Można przypuszczać, że badana grupa nauczycieli jest podobna, jeśli chodzi o postawy życiowe. Z badań tych wynika, że sam wybór kohabitacji jako sposobu na wspólne życie partnerów nie determinuje poziomu jakości i trwałości tworzonego związku[15].

Kohabitacja może stanowić zarówno alternatywę dla małżeństwa, jak i dla rodziny. Zdaniem Kwak „tak długo, jak w związku nie ma dziecka, można kohabitację traktować jako alternatywę dla małżeństwa, ale w sytuacji pojawienia się dziecka będzie to już alternatywa dla rodziny"[16]. Zgodnie z danymi Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), w Polsce wzrasta liczba urodzeń pozamałżeńskich. Na początku lat 90. ubiegłego wieku ze związków pozamałżeńskich pochodziło około 6-7% urodzonych dzieci, w 2000 roku – blisko 12%, zaś w roku 2013 – ponad 23% dzieci[17]. Rosnący współczynnik dzietności pozamałżeńskiej wynika głównie ze wzrostu liczby rodzin tworzonych przez związki kohabitacyjne[18].

Istotne dla analizy prowadzonych w kolejnym punkcie badań jest rozróżnienie związków kohabitujących w których wychowywane są dzieci, na związki dwóch kohabitujących rodziców biologicznych i związki tworzone przez jednego kohabitującego rodzica oraz jego partnera/partnerki (związ-

[13] K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego*.

[14] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*.

[15] B. Jankowiak, *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Poznań 2010.

[16] A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2005, s. 92.

[17] J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz, *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2016 [online] http://stat.gov.pl/ [2018, kwiecień, 7].

[18] W 2011 r. wśród ludności w wieku 20 lat i więcej około 60% pozostawało w prawnie zawartych związkach małżeńskich, natomiast ponad 2% populacji 20 lat+ deklarowało pozostawanie w związkach nieformalnych (kohabitacyjnych); zob: J. Stańczak, K. Stelmach, M. Urbanowicz, *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*.

ki kohabitacyjne zrekonstruowane)[19], bowiem można przypuszczać, że zaangażowanie w rodzicielstwo w takich związkach będzie się różnić.

Dobrostan dzieci z rodzin kohabitacyjnych

Z opisanych trendów wynika, że coraz więcej dzieci żyje w rodzinach kohabitacyjnych. Dlatego, w ostatnich latach uczeni zaczęli badać związek między kohabitacją i dobrostanem dzieci, których wyniki mogą być niezwykle ważne dla pedagogiki jako nauki i pedagogów pracujących z dziećmi i rodzinami[20]. Badania te ogólnie stwierdzają, że dzieci w rodzinach kohabitacyjnych mają gorsze osiągnięcia szkolne[21] (np. niższą średnią ocen), behawioralnie[22] (np. większe narażenie na zachowania przestępcze, zachowania agresywne), a nawet zdrowotne[23], w porównaniu z dziećmi z rodzin tworzonych przez małżeństwa. Choć wydawałoby się, że wyniki te są jednoznaczne, Julie E. Artis prowadząc badania porównujące dobrostan dzieci wychowywanych przez małżeństwa z dwojgiem biologicznych rodziców, małżeństwa zrekonstruowane, związki kohabitacyjne z dwojgiem biologicznych rodziców i związki kohabitacyjne zrekonstruowane, przy zastosowaniu wielowymiarowych modeli kontrolujących cechy dziecka, zasoby gospodarcze rodziny, objawy macierzyńskiej depresji, stabilność i praktyki rodzicielskie, uzyskała wyniki wskazujące na brak zasadniczych różnic między dobrostanem dzieci wychowywanych w różnych typach związków[24]. Powstaje więc pytanie: skąd biorą się tak zasadnicze różnice w innych wynikach badań?

---

[19] W.D. Manning, *Cohabitation and Child Well-Being*, Gender Issues, 2006, 23, 3, s. 21-34.

[20] W pracy analizowano artykuły naukowe pozyskane z bazy EBSCO, poprzez wpisanie frazy „cohabitation and children", „family structure and children", wybierając prace, których celem było porównanie wyników rozwojowych dzieci wychowywanych w różnych formach związków.

[21] Dane zebrano z 1999 National Survey of America's Families (N = 35,938) żeby sprawdzić znaczenie struktury rodziny dla dobrostanu dzieci. badania porównywały dobrostan dzieci wychowywanych przez małżeństwa z dwojgiem biologicznych rodziców, małżeństwa zrekonstruowane, związki kohabitacyjne z dwojgiem biologicznych rodziców, związki kohabitacyjne zrekonstruowane, samotne matki i samotnych ojców; S.L. Brown, *Family structure and child well-being: The significance of parental cohabitation*, Journal of Marriage and Family, 2004, 66, s. 351-367.

[22] R. Dunifon, L. Kowaleski-Jones, *Who's in the house? Race differences in cohabitation, single parenthood, and child development*, Child Development, 2002, 73, s. 1249-1264; B.P. Ackerman i in., *Family Structure and the Externalizing Behavior of Children From Economically Disadvantaged Families*, Journal of Family Psychology, 2001, 15, 2, s. 288-300.

[23] S.K. Kammi, *The child health disadvantage of parental cohabitation*, Journal of Marriage and Family, 2011, 73(1), s. 181-193.

[24] Dane zebrano od 10 511dzieci przedszkolnych i ich rodziców; J.E. Artis, *Maternal Cohabitation and Child Well-Being Among Kindergarten Children*, Journal of Marriage and Family, 2007, 69, s. 222-236.

Okazuje się, że powiązania między kohabitacją a gorszymi rozwojowymi efektami dzieci z tych rodzin, w przyrównaniu do rodzin tworzonych przez małżonków, nie są do końca jasne i jednoznaczne. Być może nie sam wybór kohabitacji jako sposobu na życie z partnerem daje niekorzystny efekt dla dzieci wychowywanych w takich rodzinach, ale mają na to wpływ inne czynniki? W literaturze przedmiotu wskazuje się na trzy możliwe przyczyny: 1) cechy osób tworzących związki kohabitacyjne, które mogą nie sprzyjać pozytywnemu rodzicielstwu; 2) cechy samych związków jako takich, które mogą wiązać się z niekorzystnymi efektami dla dzieci, ale także 3) sposób doboru próby do badań rodzin kohabitujących, który powoduje, że są to zazwyczaj rodziny, w których jeden z rodziców nie jest biologicznym rodzicem dziecka, co daje efekt w postaci mniej zaangażowanego rodzicielstwa i przekłada się na osiągnięcia życiowe dzieci w tej grupie badanej. Te trzy kwestie zostaną poniżej kolejno omówione.

Po pierwsze, efekty selekcji (*selection effects*) związane z cechami małżonków różnymi od cech kohabitantów mogą stanowić podstawę różnic między środowiskiem rodzinnym tworzonym przez kohabitantów i małżonków[25]. Do cech kohabitantów, które zgodnie z wynikami badań różnią ich od małżonków zaliczano: zdrowie psychiczne matek, wykształcenie partnerów oraz ich zasoby ekonomiczne. Badania wskazują, że kohabitacja występuje częściej wśród osób z niższym wykształceniem i uboższych. Ponieważ instytucja małżeństwa zawiera oczekiwania na temat ról ekonomicznych, partnerzy mogą myśleć, że powinni osiągnąć konkretne cele finansowe, takie jak stałe zatrudnienie lub mieszkanie o określonej jakości, zanim wezmą ślub[26]. Jednocześnie wykazano, że ubóstwo i niski poziom wykształcenia rodziców stanowi czynniki ryzyka dla rozwoju dzieci[27]. Ponadto, dane naukowe wskazują, że kohabitujące matki, w odróżnieniu od mężatek, raportują więcej symptomów depresji[28], a jak wskazują wyniki badań, depresyjność matki jest jednym z czynników ryzyka rozwoju dzieci i młodzieży[29].

Po drugie, do najczęściej wymienianych cech związków kohabitacyjnych różniących je od związków małżeńskich należą: zasoby ekonomiczne w ro-

[25] Tamże.

[26] J. Seltzer, *Families formed outside of marriage*, Journal of Marriage and the Family, 2000, 62, s. 1247-1268.

[27] S.M. Zolkoski, L.M. Bullock, *Resilience in children and youth: A review*, Children and Youth Services Review, 2012, 34, s. 2295-2303.

[28] J.F. Klausli, M.T. Owen, *Stable Maternal Cohabitation, Couple Relationship Quality, and Characteristics of the Home Environment in the Child's First Two Years*, Journal of Family Psychology, 2009, 23, 1, s. 103-106.

[29] N.A. Conners-Burrow i in., *Low-Level Symptoms of Depression in Mothers of Young Children are Associated with Behavior Problems in Middle Childhood*, Maternal & Child Health Journal, 2016, 20, s. 516-524.

dzinie oraz stabilność rodziny. Związki kohabitacyjne charakteryzowane są zgodnie z częścią wyników badań jako niejednoznaczne i nietrwałe[30], choć jak wskazują inne badania, różnice w jakości relacji kohabitacyjnych raczej zależą od cech kohabitantów, a nie od cech samej kohabitacji[31]. Ta niejednoznaczność i nietrwałość może tworzyć stres w rodzinie, który z kolei może wpływać na problemy emocjonalne, słabą jakość relacji, niestabilność rodziny i mniej efektywne praktyki rodzicielskie. Te czynniki dają negatywny efekt w rozwoju dziecka[32].

Trudności ekonomiczne mogą być czynnikiem obciążającym dla dziecka bezpośrednio lub pośrednio. Dzieci w biednych rodzinach mogą nie mieć dostępu do materialnych towarów i usług, które są powiązane z optymalnym rozwojem. Finansowe trudności mogą również wpływać na dobrostan pośrednio, poprzez objawy depresyjne u matki lub niestabilność miejsca zamieszkania. Biorąc pod uwagę różnice w zasobach ekonomicznych między związkami kohabitacyjnymi i małżeńskimi, być może wiele z zaobserwowanych różnic w wynikach rozwojowych dzieci wynika z dochodu rodziców, ich wykształcenia i zatrudnienia matki[33]. Wiele prowadzonych analiz wskazuje, że obserwowane różnice między dziećmi z różnych typów rodzin wynikają z uwarunkowań społeczno-ekonomicznych[34].

Niestabilność jest wymieniana często jako cecha charakterystyczna kohabitacji. Życie w rodzinie, która doświadczyła wielu zmian, w tym wielu zmian miejsca zamieszkania oraz dodawania nowych i nieznanych osób dorosłych do gospodarstwa domowego może mieć negatywne skutki dla dzieci[35].

Po trzecie, nie wszystkie dzieci żyjące w rodzinach kohabitacyjnych mieszkają z obojgiem biologicznych rodziców, co nie jest zazwyczaj rozróżniane w badaniach. Wendy D. Manning powołuje się na dane, z których wynika, że około połowa (54%) dzieci mieszka w rodzinach kohabitacyjnych, które są strukturalnie podobne do rodzin zrekonstruowanych, ponieważ żyją tylko z jednym biologicznym rodzicem i partnerem tego rodzica[36]. Natomiast, większość badań dotyczących związku kohabitacji z dobrostanem dzieci sku-

---

[30] S.L. Nock, *A comparison of marriages and cohabiting relationships*, Journal of Family Issues, 1995, 16, s. 53-76.

[31] B. Jankowiak, *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Poznań 2010.

[32] J.E. Artis, *Maternal Cohabitation and Child Well-Being*, s. 222-236.

[33] Tamże.

[34] W.D. Manning, K.A. Lamb, *Adolescent well-being in cohabiting, married, and singleparent families*, Journal of Marriage and Family, 2003, 65, s. 876-893.

[35] P.R. Amato, *Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support,* Journal of Marriage and the Family, 1993, 55, s. 23-38.

[36] W.D. Manning, *Cohabitation and Child Well-Being*, Gender Issues, 2006, 23, 3, s. 21-34.

piało się na rodzinach, w których rodzic dziecka mieszka z partnerem nie związanym biologicznie z dzieckiem. Prowadzone badania nie rozróżniały więc rodzin kohabitujących z dwojgiem biologicznych rodziców i rodzin kohabitujących z jednym biologicznym rodzicem (zazwyczaj matką) i jej partnerem – czyli rodzin kohabitacyjnych zrekonstruowanych[37]. W związku z tym niewiele wiemy, jak dzieci rozwijają się w rodzinach kohabitacyjnych z dwojgiem biologicznych rodziców[38]. Częściowo te luki w wiedzy naukowej wystąpiły z powodu trudności w uzyskaniu takich danych, a także skupieniu się badaczy na starszych dzieciach i nastolatkach, które częściej żyją w rodzinach kohabitacyjnych zrekonstruowanych.

W ostatnich latach pojawiły się analizy naukowe uwzględniające zarówno stan cywilny rodziców, jak i więzi biologiczne z dziećmi[39]. Biorąc pod uwagę więzi genetyczne między dziećmi i obojgiem rodziców w małżeństwie oraz związku kohabitującyjnym można przypuszczać, że dzieci z tych rodzin będą miały więcej doświadczeń wspólnych zajęć z rodzicami oraz więcej uczuć, ciepła rodzinnego i zaangażowania rodziców w ich rozwój. Dzieci z rodzin zrekonstruowanych (zarówno kohabitacyjnych, jak i małżeńskich) mają genetyczny związek tylko z jedną osobą dorosłą. Można przypuszczać, że partner rodzica biologicznego będzie mniej skłonny do inwestowania w ich dobrostan niż rodzic biologiczny[40]. Niestety, nadal istnieje niewiele badań dotyczących związku pomiędzy życiem w rodzinie z dwojgiem biologicznych rodziców a dobrostanem ich dzieci, zaś dostępne dane nie są jednoznaczne. Na przykład, cytowane badania J.E. Artis wskazują na brak różnic między dobrostanem dzieci z różnych typów rodzin[41], natomiast badania S.L. Brown dostarczają wyników świadczących o przewadze dzieci z rodzin małżeńskich nad dziećmi z innych typów rodzin[42].

Analiza dostępnych danych dotyczących dobrostanu dzieci w różnych formach relacji partnerskich nie dostarcza ostatecznych rozstrzygnięć, w związku z czym istnieje potrzeba prowadzenia dalszych badań w tym obszarze. Warto także podkreślić, że analiza znaczenia samej struktury rodziny lub jej zmian dla dobrego rozwoju dzieci i młodzieży może nie być wyczerpująca. Istnieją badania wskazujące, że same zmiany struktury rodziny nie wystarczą, aby przewidywać konsekwencje rozwojowe dla dzieci

[37] S.L. Brown, *Family structure and child wellbeing*, s. 351-367.

[38] J.E. Artis, *Maternal Cohabitation and Child Well-Being*, s. 222-236.

[39] S.L. Brown, *Family structure and child wellbeing*, s. 351-367; J.E. Artis, *Maternal Cohabitation and Child Well-Being*, s. 222-236.

[40] J.E. Artis, *Maternal Cohabitation and Child Well-Being*, s. 222-236.

[41] Tamże.

[42] S.L. Brown, *Family structure and child wellbeing*, s. 351-367.

i młodzieży[43]. Wydaje się bowiem, że nie tylko forma relacji, ale jej cechy nieformalne wpływają na jakość samego związku[44], jak również jakość rodzicielstwa w tych związkach.

BIBLIOGRAFIA

Ackerman B.P., Schoff D'Eramo K., Umylny L., Schultz D., Izard C.E., *Family Structure and the Externalizing Behavior of Children From Economically Disadvantaged Families*, Journal of Family Psychology, 2001, 15, 2.

Amato P.R., *Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support*, Journal of Marriage and the Family, 1993, 55.

Artis J.E., *Maternal Cohabitation and Child Well-Being Among Kindergarten Children*, Journal of Marriage and Family, 2007, 69.

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

Bennett N.G., Blanc A.K., Bloom D.E., *Link Between Premarital Cohabitation and Subsequent Marital Stability*, American Socjological Review, 1988, 53.

Brown S.L., *Family structure and child wellbeing: The significance of parental cohabitation*, Journal of Marriage and Family, 2004, 66.

Conners-Burrow N.A., McKelvey L., Perry D., Whiteside-Mansell L., Kraleti S., Mesman G., Holmes K., Kyzer A., *Low-Level Symptoms of Depression in Mothers of Young Children are Associated with Behavior Problems in Middle Childhood*, Maternal & Child Health Journal, 2016, 20.

DeMaris A., MacDonald W., *Premarital Cohabitation and Marital Instability: A Test of the Unconventionality Hypothesis*, Journal of the Marriage and the Family, 1993, 55.

Dunifon R., Kowaleski-Jones L., *Who's in the house? Race differences in cohabitation, single parenthood, and child development*, Child Development, 2002, 73.

Jankowiak B., *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010.

Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K., *Związki intymne jako autorskie projekty życia – próba konceptualizacji ponowoczesnych wzorców relacji*, Studia Edukacyjne, 2015, 37.

Kammi S.K., *The child health disadvantage of parental cohabitation*, Journal of Marriage and Family, 2011, 73(1).

Kamp Dush C.M., Cohan C.L., Amato P.R., *The Relationship Between Cohabitation and Marital Quality and Stability: Change Across Cohords?* Journal of Marriage and Family, 2003, 65.

Klausli J.F., Owen M.T., *Stable Maternal Cohabitation, Couple Relationship Quality, and Characteristics of the Home Environment in the Child's First Two Years*, Journal of Family Psychology, 2009, 23, 1.

Kuryś-Szyncel K., Jankowiak B., *Współczesne związki intymne – w poszukiwaniu nowych wzorców relacji*, [w:] *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2016.

[43] Zob. więcej: G.W. Peterson, K.R. Bush, *Families and Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. T.P. Gullotta, R.W. Plant, M.A. Evans, New York 2015.

[44] K. Kuryś-Szyncel, B. Jankowiak, *Współczesne związki intymne – w poszukiwaniu; tychże, Związki intymne jako autorskie projekty życia – próba konceptualizacji ponowoczesnych wzorców relacji*, Studia Edukacyjne, 37, s. 257-273.

Kwak A., *Rodzina i jej przemiany*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Larson J.H., Holman T.B., *Premarital predictors of marital quality and stability*, Family Relations, 1994, 43.
Manning W.D., *Cohabitation and Child Well-Being*, Gender Issues, 2006, 23, 3.
Manning W.D., Lamb K.A., *Adolescent well-being in cohabiting, married, and singleparent families*, Journal of Marriage and Family, 2003, 65.
Nock S.L., *A comparison of marriages and cohabiting relationships*, Journal of Family Issues, 1995, 16.
Peterson G.W., Bush K.R., *Families and Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. T.P. Gullotta, R.W. Plant, M.A. Evans, Springer Science+Business Media, New York 2015.
Seltzer J., *Families formed outside of marriage*, Journal of Marriage and the Family, 2000, 62.
Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2002.
Stańczak J., Stelmach K., Urbanowicz M., *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*, Główny Urząd Statystyczny Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2016 [online] http://stat.gov.pl/ [2018, kwiecień, 7].
Taranowicz I., *Role rodzinne w płynnej nowoczesności*, [w:] *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2016.
Thomson E., Colella U., *Cohabitation and Marital Stability: Quality or Commitment?* Journal of the Marriage and the Family, 1992, 54.
Wu Z., *Premarital Cohabitation and Postmarital Cohabiting Union Formation*, Journal of Family Issues, 1995, 16(2).
Zolkoski S.M., Bullock L.M., *Resilience in children and youth: A review*, Children and Youth Services Review, 2012, 34.
Żurek A., *Przymus kreowania ról rodzinnych*, [w:] *Role rodzinne. Między przystosowaniem a kreacją*, red. I. Przybył, A. Żurek, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2016.

Tomasz Przybyła,
ORCID 0000-0002-8309-6559

Michał Klichowski
ORCID 0000-0002-1614-926X

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NEURO-EDU-TECHNO (NET) APPROACH IN STUDIES ON EDUCATIONAL THERAPY FOR DEVELOPMENTAL DELAYS: A CASE OF FOCAL CORTICAL DYSPLASIA

Abstract. Przybyła Tomasz, Klichowski Michał, *Neuro-Edu-Techno (NET) Approach in Studies on Educational Therapy for Developmental Delays: A Case of Focal Cortical Dysplasia* [Podejście Neuro-Edu-Techno (NET) w badaniach nad terapią pedagogiczną: Kazus ogniskowej dysplazji korowej]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 97-106. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.7

Background: Focal cortical dysplasia (FCD) may vary in size and be located in any area of the human brain. In general, FCD causes epilepsy and it is usually associated with mental retardation. Even in case of epilepsy various types of treatment are identified, there is no complete educational therapy for developmental delays caused by FCD. Moreover, there are no works that synthetically discuss the possibilities of supporting such therapy by technology-based solutions. **Method:** Here, we investigate this issue using a systematic literature review. **Results:** Despite the fact that we were dealing with the lack of studies on technology-based educational therapy for students with cognitive problems due to FCD, we point out several potential benefits of this type of assistance. **Discussion and conclusions:** Our study clearly demonstrates that technology may strongly enhance educational therapy for developmental delays caused by focal cortical dysplasia and that there is a need for further neuro-edu-techno (NET) studies on this topic.

Key words: brain malformations, FCD-students, ICT-therapy, developmental retardation, Neuro-MIG

Introduction

Focal cortical dysplasia (FCD), one of the most common malformations of cortical development (MCD),[1] may vary in size and be located in any area

[1] G.M. Mancini, on behalf of Neuro-MIG Network, *Neuro-MIG: A European network on brain malformations*, European Journal of Medical Genetics, 2018, 61, p. 741-743. https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2018.07.011.

of the human brain.[2] In general, FCD causes epilepsy[3] and is associated with mental retardation in ~50% of patients.[4] As far as epilepsy is concerned, various types of treatment are well-examined, in particular antiepileptic drugs and surgical management,[5] or numerous non-invasive treatments as such as mammalian target of rapamycin inhibitors, the ketogenic diet or vagus nerve stimulation.[6] Our literature review shows that although there are quite a lot of papers on educational therapy for developmental delays caused by FCD, there are no studies on how to support such therapy technologically.

Database searching

To check how educators can help students with FCD, we analyzed several thousand abstracts from databases such as:

- Academic Search Ultimate,
- AHFS Consumer Medication Information,
- Communication & Mass Media Complete,
- ERIC,
- Health Source – Consumer Edition,
- Health Source: Nursing/Academic Edition,
- Library, Information Science & Technology Abstracts,
- MasterFILE Premier,
- MEDLINE,
- PsycARTICLES,

---

[2] I.M. Najm, H.B. Sarnat, I. Blumcke, *The international consensus classification of focal cortical dysplasia – a critical update 2018*, Neuropathology and Applied Neurobiology, 2018, 44, p. 18-31. https://doi.org/10.1111/nan.12462; R. Romaniello et al., *Tubulin genes and malformations of cortical development*, European Journal of Medical Genetics, 2018, 61, p. 744-754. https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2018.07.012.

[3] J. Kabat, P. Krol, *Focal cortical dysplasia – review*, Polish Journal of Radiology, 2012, 77, p. 35-43; F. Majolo et al., *Notch signaling in human iPS-derived neuronal progenitor lines from focal cortical dysplasia patients*, International Journal of Developmental Neuroscience, 2018, 69, p. 112-118. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2018.07.006.

[4] N. Kimura et al., *Risk factors of cognitive impairment in pediatric epilepsy patients with focal cortical dysplasia*, Brain and Development, 2019, 41, p. 77-84. https://doi.org/10.1016/j.braindev.2018.07.014; A. Maulisova et al., *Atypical language representation in children with intractable temporal lobe epilepsy*, Epilepsy & Behavior, 2016, 58, p. 91-96. https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.03.006; H.H. Chen et al., *Cognitive and epilepsy outcomes after epilepsy surgery caused by focal cortical dysplasia in children: Early intervention maybe better*, Child's Nervous System, 2014, 30, p. 1885-1895. https://doi.org/10.1007/s00381-014-2463-y.

[5] R. Guerrini et al., *Diagnostic methods and treatment options for focal cortical dysplasia*, Epilepsia, 2015, 56, p. 1669-1686. https://doi.org/10.1111/epi.13200.

[6] T.T. Wang, D. Zhou, *Non-invasive treatment options for focal cortical dysplasia*, Experimental and Therapeutic Medicine, 2016, 11, p. 1537-1541. https://doi.org/10.3892/etm.2016.3100.

– PsycINFO,
– Teacher Reference Center.

We used limiters such as published date (2014–2019) and source types (peer-reviewed academic journals), with combination of phrases such as:

– brain malformations,
– cortical dysplasia,
– developmental delays,
– developmental impairment,
– developmental retardation,
– focal cortical dysplasia,
– learning disability,
– malformation of cortical development,
– mental disabilities,
– mental retardation,
– therapy and treatment.

In total, the abstracts came from eighty different journals (for the list of journals, see Table 1).

Table 1

List of analysed journals

No.	Name
1	– Addictive Behaviors
2	– Aging & Mental Health
3	– Annals of Gastroenterology
4	– Aphasiology
5	– Applied Animal Behaviour Science
6	– Archives of Neuropsychiatry
7	– Australian Occupational Therapy Journal
8	– Brain & Development
9	– Brain: A Journal of Neurology
10	– British Journal of Educational Technology
11	– Canadian Journal of Music Therapy
12	– Clinical Genetics
13	– Clinical Neuropharmacology
14	– Clinical Practice in Pediatric Psychology
15	– Continuum: Lifelong Learning in Neurology
16	– Dicle Medical Journal
17	– Disability and Rehabilitation: Assistive Technology

18	– Drug & Alcohol Dependence
19	– Education and Information Technologies
20	– Education and Treatment of Children
21	– eLife
22	– Epilepsia (Series 4)
23	– Epilepsy & Behavior
24	– Epilepsy Research
25	– European Journal of Open, Distance and E-Learning
26	– European Journal of Radiology
27	– Experimental & Therapeutic Medicine
28	– Expert Review of Neurotherapeutics
29	– Focus on Autism and Other Developmental Disabilities
30	– FormaMente
31	– Genetic Counseling: Medical, Psychological, and Ethical Aspects
32	– Genetic Testing & Molecular Biomarkers
33	– Indian Journal of Psychological Medicine
34	– Interactive Learning Environments
35	– International Journal on Disability and Human Development
36	– Intervention in School and Clinic
37	– JAMA Neurology
38	– Journal of Applied Behavior Analysis
39	– Journal of Autism and Developmental Disorders
40	– Journal of Child & Family Studies
41	– Journal of Child Psychology & Psychiatry
42	– Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology
43	– Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology
44	– Journal of Clinical Neurosurgery
45	– Journal of Developmental & Physical Disabilities
46	– Journal of Education and Practice
47	– Journal of Intellectual Disability Research
48	– Journal of Neurosciences in Rural Practice
49	– Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention
50	– Journal of Substance Abuse Treatment
51	– Journal of Technology in Human Services
52	– Journal of the Korean Academy of Child & Adolescent Psychiatry
53	– Journal of the Korean Child Neurology Society

54	– Learning & Individual Differences
55	– Neurobiology of Disease
56	– Neurology
57	– Neurology India
58	– Neuropathology & Applied Neurobiology
59	– Neuropediatrics
60	– Neuropsychiatric Disease and Treatment
61	– Neurosurgery & Neurology of Kazakhstan
62	– Nicotine & Tobacco Research
63	– Pedagogy and Education
64	– Pediatric Neurology
65	– PLoS ONE
66	– Psychiatric Rehabilitation Journal
67	– Psychiatric Services
68	– Research in Developmental Disabilities
69	– Revista Electrónica Educare
70	– Scandinavian Journal of Occupational Therapy
71	– Seizure
72	– Sensors
73	– Speech Communication
74	– Support for Learning
75	– The International Journal of Research and Practice
76	– Themes in Science and Technology Education
77	– Toxicological Sciences
78	– Turkish Online Journal of Educational Technology
79	– Universal Access in the Information Society
80	– Zeitschrift fur Gerontologie und Geriatrie

It turned out that 20% of papers on FCD-therapy were related to some kind of pedagogical assistance (32% of abstracts were associated with surgical management, 30% with medications, 17% with non-invasive treatments and 1% with radiotherapy as FCD-treatment). The forms of educational help mentioned there include: animal-assisted therapy, live music therapy, parent participation in occupational therapy, sensory integration therapy and vibroacoustic music therapy. These were not complete therapeutic programs but

this is not surprising since FCD is a wide spectrum and thus each student requires a very specific (personalized) approach.

The surprise was, however, that there were no works that would discuss the possibilities of supporting educational FCD-therapy by technology-based solutions. And this despite the fact that we added to the search phrases such as:

– educational therapy,
– ICT,
– ICT-therapy,
– media education therapy,
– media therapy,
– teaching strategies,
– technology,
– technology-based therapy.

ICT-therapies, e.g. therapy based on smart toys,[7] tablet applications[8] and many others,[9] are generally very effective and interesting for students with special needs.[10] So, why cannot children with FCD benefit from this potential?

Finally, as Figure 1 shows, our investigation revealed that technology-based educational therapy works well in the context of developmental delays caused by a whole spectrum of disorders (we identified fourteen most popular types). When providing help, teachers or therapists may use various types of technologies (we detected six main groups), from simple tools such as the smartphone, to complex ones such as robots. Students with FCD and their educators do not exist in this techno-debate.

---

[7] D. Rivera et al., *Smart toys designed for detecting developmental delays*, Sensors, 2016, 16, E1953. https://doi.org/10.3390/s16111953.

[8] A.J. Whitehouse et al., *A randomised controlled trial of an iPad-based application to complement early behavioural intervention in Autism Spectrum Disorder*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2017, 58, p. 1042-1052. https://doi.org/10.1111/jcpp.12752.

[9] For review, see H. Lidstrom, H. Hemmingsson, *Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: A literature review*, Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 2014, 21, p. 251-266. https://doi.org/10.3109/11038128.2014.880940; M. Klichowski, *Learning in hybrid spaces as a technology-enhanced outdoor learning: Key terms*, [in:] *Neighbourhood & City – Between digital and analogue perspectives*, eds. M. Menezes, C. Smaniotto Costa, Lisbon 2019, p. 59-68.

[10] M. Petrocelli, *New teaching paradigms in the new machine age revolution*, FormaMente, 2017, 12, p. 9-25; M. Klichowski, T. Przybyła, *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-Sikorska, M. Klichowski, Poznan 2017, p. 425-444; but cf. M. Klichowski, C. Patrício, *Does the human brain really like ICT tools and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberParks concept*, [in:] *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference*, eds. A. Zammit, T. Kenna, Lisbon 2017, p. 223-239.

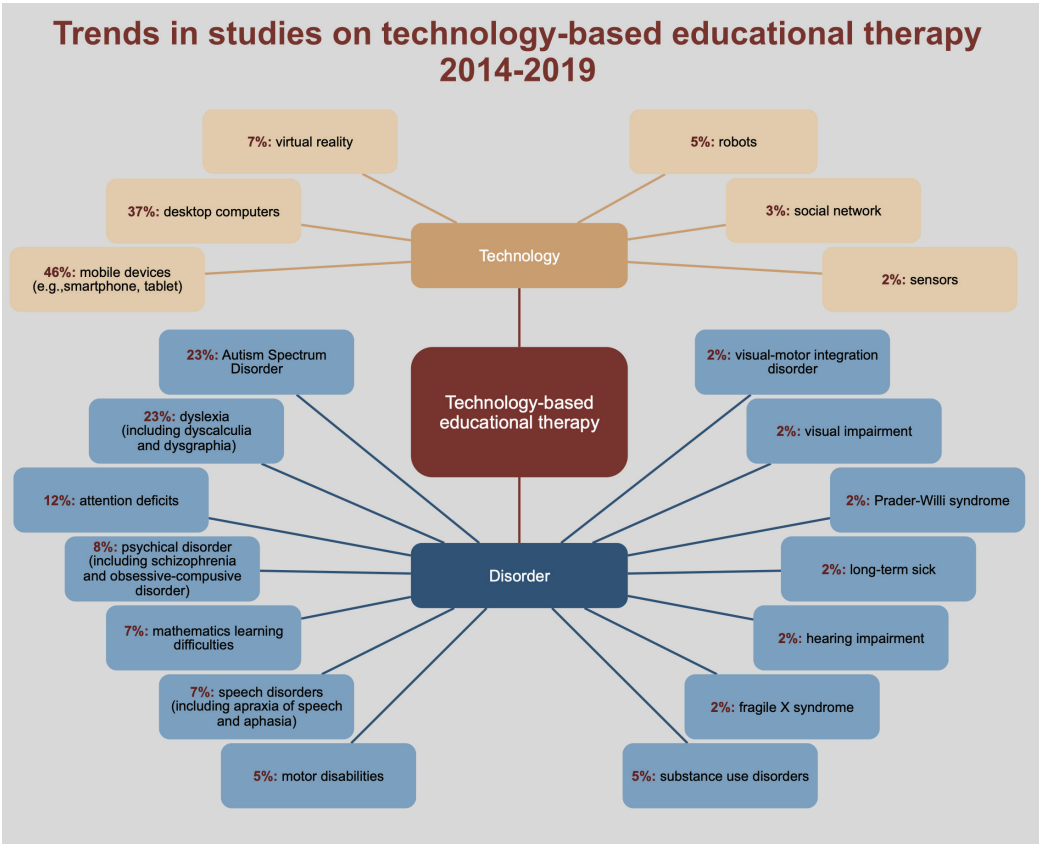


Fig. 1. Trends in studies on technology-based educational therapy in 2014-2019

When analyzing several thousand abstracts from twelve commonly used databases, we found the most popular areas of research in the field of technology-based educational therapy. Although we identified several forms of ICT-therapy for numerous disorders, there were no studies on technology-based educational therapy for developmental delays caused by focal cortical dysplasia

Conclusions

Our analyses clearly demonstrate that technologies are strongly tested, as well as used, in educational therapy for developmental delays. Nevertheless, there are no studies on technology-based educational therapy for students with cognitive problems due to brain malformations such as focal cortical dysplasia. Thus, there is a need for interdisciplinary (i.e. carried out by neuroscientists, educators and technologists) studies on technologically improved educational therapy for developmental delays caused by FCD, as well as MCD. In our opinion, such neuro-edu-techno (NET) approach is a priority here. Our European Cooperation in Science and Technology Action: *European*

Network on Brain Malformations (Neuro-MIG)[11] is a great opportunity for NET--research on educational FCD – and – more broadly – MCD-therapy.[12] However, it is still necessary to share this need in areas other than pedagogy, particularly in neuroscience (due to the fact that the abyss between neurosciences and educational sciences continues to be huge[13]).

Conflict of interest. The authors declare that the research was conducted in the absence of any commercial or financial relationships that could be construed as a potential conflict of interest.

Author contributions. The authors contributed equally to this work. Corresponding Author: MK (klich@amu.edu.pl).

Acknowledgments. The study was supported by European Cooperation in Science and Technology Action: *European Network on Brain Malformations (Neuro-MIG)* (CA COST Action CA16118). COST is supported by the EU Framework Programme for Research and Innovation Horizon 2020. During the preparation of this manuscript MK was also supported by scholarship for young outstanding scientists funded by the Ministry of Science and Higher Education in Poland (0049/E-336/STYP/11/2016).

BIBLIOGRAPHY

Chen H.H., Chen C., Hung S.C., Liang S.Y., Lin S.C., Hsu T.R., Yeh T.Z., Yu H.Y., Lin C.F., Hsu S.P.C., Liang M.L., Yang T.F., Chu L.S., Lin Y.Y., Chang K.P., Kwan S.Y., Ho D.M., Wong T.T., Shih Y.H., *Cognitive and epilepsy outcomes after epilepsy surgery caused by focal cortical dysplasia in children: Early intervention maybe better*, Child's Nervous System, 2014, 30, https://doi.org/10.1007/s00381-014-2463-y.

Edelenbosch R., Kupper F., Krabbendam L., Broerse J.E., Brain-*based learning and educational neuroscience: Boundary work*, Mind, Brain, and Education, 2015, 9, https://doi.org/10.1111/mbe.12066.

Guerrini R., Duchowny M., Jayakar P., Krsek P., Kahane P., Tassi L., Melani F., Polster T., Andre V.M., Cepeda C., Krueger D.A., Cross J.H., Spreafico R., Cosottini M., Gotman J., Chassoux F., Ryvlin P., Bartolomei F., Bernasconi A., Stefan H., Miller I., Devaux B., Najm I., Giordano F., Vonck K., Barba C. Blumcke I., *Diagnostic methods and treatment options for focal cortical dysplasia*, Epilepsia, 2015, 56, pp. 1669-1686. https://doi.org/10.1111/epi.13200.

Kabat J., Krol P., *Focal cortical dysplasia – review*, Polish Journal of Radiology, 2012, 77.

Kimura N., Takahashi Y., Shigematsu H., Imai K., Ikeda H., Ootani H., Takayama R., Mogami Y., Kimura N., Baba K., Matsuda K., Tottori T., Usui N., Kondou S., Inoue Y., *Risk factors of cognitive impairment in pediatric epilepsy patients with focal cortical dysplasia*, Brain and Development, 2019, 41, https://doi.org/10.1016/j.braindev.2018.07.014.

[11] https://www.cost.eu/actions/CA16118.

[12] G.M. Mancini, on behalf of Neuro-MIG Network, Neuro-MIG.

[13] R. Edelenbosch et al., *Brain-based learning and educational neuroscience: Boundary work*, Mind, Brain, and Education, 2015, 9, p. 40-49. https://doi.org/10.1111/mbe.12066; M. Klichowski, *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical stud*y, Poznan 2017.

Klichowski M., *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*. Adam Mickiewicz University Press, Poznan 2017.

Klichowski M., *Learning in hybrid spaces as a technology-enhanced outdoor learning: Key terms*, [in:] *Neighbourhood & City – Between digital and analogue perspectives*, eds. M. Menezes, C. Smaniotto Costa, Edições Universitárias Lusófona, Lisbon 2019.

Klichowski M., Patrício C., *Does the human brain really like ICT tools and being outdoors? A brief overview of the cognitive neuroscience perspective of the CyberParks concept*, [in:] *Enhancing Places through Technology. Proceedings from the ICiTy conference*, eds. A. Zammit, T. Kenna, Edições Universitárias Lusófonas, Lisbon 2017.

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-Sikorska, M. Klichowski, Adam Mickiewicz University Press, Poznan 2017.

Lidstrom H., Hemmingsson H., *Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: A literature review*, Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 2014, 21, https://doi.org/10.3109/11038128.2014.880940.

Majolo F., Marinowic D.R., Machado D.C., Da Costa J.C., *Notch signaling in human iPS-derived neuronal progenitor lines from focal cortical dysplasia patients*, International Journal of Developmental Neuroscience, 2018, 69, pp. 112-118. https://doi.org/10.1016/j.ijdevneu.2018.07.006.

Mancini G.M. on behalf of Neuro-MIG Network, *Neuro-MIG: A European network on brain malformations*, European Journal of Medical Genetics, 2018, 61, https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2018.07.011.

Maulisova A., Korman B., Rey G., Bernal B., Duchowny M., Niederlova M., Krsek P., Novak V., *Atypical language representation in children with intractable temporal lobe epilepsy*, Epilepsy & Behavior, 2016, 58, https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.03.006.

Najm I.M., Sarnat H.B., Blumcke I., *The international consensus classification of focal cortical dysplasia – a critical update 2018*, Neuropathology and Applied Neurobiology, 2018, 44, https://doi.org/10.1111/nan.12462.

Petrocelli M., *New teaching paradigms in the new machine age revolution*, FormaMente, 2017, 12, pp. 9-25.

Rivera D., Garcia A., Alarcos B., Velasco J., Ortega J., Martinez-Yelmo I., *Smart toys designed for detecting developmental delays*, Sensors, 2016, 16, E1953. https://doi.org/10.3390/s16111953.

Romaniello R., Arrigoni F., Fry A.E., Bassi M.T., Rees M.I., Borgatti R., Pilz D.T., Cushion T.D., *Tubulin genes and malformations of cortical development*, European Journal of Medical Genetics, 2018, 61, https://doi.org/10.1016/j.ejmg.2018.07.012.

Wang T.T., Zhou D., *Non-invasive treatment options for focal cortical dysplasia*, Experimental and Therapeutic Medicine, 2016, 11, https://doi.org/10.3892/etm.2016.3100.

Whitehouse A.J., Granich J., Alvares G., Busacca M., Cooper M.N., Dass A., Duong T., Harper R., Marshall W., Richdale A., Rodwell T., Trembath D., Vellanki P., Moore D.W., Anderson A., *A randomised controlled trial of an iPad-based application to complement early behavioural intervention in Autism Spectrum Disorder*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2017, 58, https://doi.org/10.1111/jcpp.12752.

Maciej Muskała
ORCID 0000-0002-5707-9149

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O ZNACZENIU WIĘZI SPOŁECZNYCH W PROCESIE RESOCJALIZACJI

Abstract. Muskała Maciej, *O znaczeniu więzi społecznych w procesie resocjalizacji* [About the Importance of Family Ties in the Process of Social Rehabilitation]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 107-125. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.8

In this article the author analyzes the significance of social bonds in the process of social rehabilitation. The present analysis focuses on three main areas in which "accumulation of social ties" takes place, as a result of which a violation of the law may take place. First of all, marriage (family), good work and, depending on the author of the study, hobbies and interests, military service and education are mentioned. The text ends with the presentation of models showing the relationship between individual predispositions (internal factors) and life events (external factors) in the process of moving away from crime.

Key words: social bond, social rehabilitation, family

Istniejąca znaczna heterogeniczność we wzorach przestępczości będzie rzutowała nie tylko na przebieg czy przyczyny procesu resocjalizacji, ale również na samą jego konceptualizację. Kariery przestępcze charakteryzują się pewnym stopniem niejednorodności/nieciągłości w toku życia, co już pół wieku temu D. Glaser opisał jako „zygzakowatą drogę" pomiędzy przestępczością a nieprzestępczością.

> Przestępcy przechodzą od nieprzestępczości do przestępczości i znowu do nieprzestępczości. Czasami ta sekwencja powtarzana jest wiele razy, ale czasami przestępcy wchodzą w przestępczość tylko raz; czasami te zmiany są na długi okres, nawet na stałe, a czasami są krótkotrwałe[1].

[1] D. Glaser, *The Effectiveness of a Prison and Parole System*, Indianapolis 1969, s. 58, za: J.H. Laub, R.J. Sampson, *Understanding Desistance from Crime*, Crime and Justice, 2001, 28, s. 54.

Powyższe twierdzenie ma niebagatelne znaczenie dla właściwego rozumienia procesu zmiany przestępcy w byłego przestępcę, choćby przez fakt występowania różnych form niestabilności przestępczości. Jedna forma nieregularności ma miejsce wtedy, kiedy przestępca przez dłuższy okres „powstrzymuje się", „robi sobie przerwę" od zachowań naruszających porządek normatywny. Druga zaś pojawia się w sytuacji nieukończenia czy przerwania próby modyfikacji zachowań. W tym wypadku chęć do dokonania długotrwałej zmiany jest obecna w życiu osoby, ale nie jest w pełni zrealizowana[2].

Istotna w tym kontekście jawi się kwestia więzi społecznych, owej nieformalnej kontroli społecznej czy „haków do zmiany", konceptualizowanych przez A. Bottomsa i J. Shapland właśnie jako (zmieniający się) kapitał społeczny osoby[3]. Na ile i czy w ogóle ich obecność jest elementem koniecznym, a być może wystarczającym do pomyślnej zmiany trajektorii życiowych. Zgodnie z tą teorią, dość wpływową i rozpowszechnioną w literaturze przedmiotu, zmiana następuje stopniowo, w wyniku nagromadzenia więzi społecznych i zmieniających się społecznych asocjacji[4], będących częściowo wynikiem racjonalnych decyzji lub osobistych upodobań, częściowo zaś uwarunkowanych *stricte* zewnętrznie.

Analizy koncentrują się na trzech głównych obszarach, w których dochodzi do „nagromadzenia więzi społecznych", wskutek czego ma lub może nastąpić zaniechanie działań naruszających prawo. W pierwszej kolejności wymienia się małżeństwo (rodzinę), dobrą pracę oraz, zależnie od autora opracowania, hobby i zainteresowania, służbę wojskową i wykształcenie. Szczególnie mocno J.H. Laub i R.J. Sampson w swoich publikacjach akcentują pogląd, że owe „punkty zwrotne" w cyklu życia są niezbędne dla zrozumienia procesów zmiany w przestępczej aktywności. Punkty zwrotne służą jako katalizatory zachowania długofalowej zmiany behawioralnej[5] poprzez pozwolenie jednostkom, aby „odcięły teraźniejszość od przeszłości", dostarczając możliwości wsparcia społecznego i przywiązania oraz zrutynizowanych struktur, co może wywołać zmiany w relacjach osoby ze społeczeństwem, a zatem w jej zaangażowaniu w przestępczość[6].

---

[2] Ch. Carlsson, *Processes of Intermittency in Criminal Careers: Notes from a Swedish Study on Life Courses and Crime*, International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 2013, 57(8), s. 936.

[3] A. Bottoms, J. Shapland, *Steps towards desistance among male young adult recidivists*, [w:] *Escape Routes: Contemporary Perspectives on Life after Punishment*, red. S. Farrall, M. Hough, S. Maruna, R. Sparks, Abingdon 2011, s. 43-80.

[4] L. Kazemian, S. Maruna, *Desistance from Crime*, [w:] *Handbook on Crime and Deviance*, red. M.D. Krohn, A.J. Lizotte, G.P. Hall, Springer 2009, s. 280.

[5] J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*, Cambridge – Massachusetts – London 2003, s. 149.

[6] Tamże, s. 148-149.

Rutynowe czynności[7] związane z pracą i życiem rodzinnym, poprzez które osoba zyskuje poczucie bezpieczeństwa i dobrego samopoczucia, oraz będące ich wynikiem nieformalne więzi społeczne, pełnią dwie funkcje. Jedną z nich jest zapewnienie społecznego wsparcia lub emocjonalnego „przywiązania". Druga funkcja to monitorowanie i kontrola poprzez zestaw czynności i zobowiązań, które często są powtarzane każdego dnia. Wiele nawyków jest prozaicznych, ale mimo to tworzą one strukturę czyjegoś czasu i ograniczają sposobności do przestępczości[8].

Trzeba jednak zaznaczyć, że J.H. Laub i R.J. Sampson nie podchodzą do punktów zwrotnych i czynności rutynowych w sposób bezkrytyczny. Nie przypisują im jednoznacznie deterministycznego znaczenia, co dobrze oddaje przywołane przez nich stanowisko M. Ruttera, który ostrzega, że punkty zwrotne nie powinny być utożsamiane z najważniejszymi życiowymi doświadczeniami czy przypuszczalnymi transformacjami. Po pierwsze, niektóre transformacje nie prowadzą do zmiany trajektorii życia. Po drugie, niektóre transformacje raczej akcentują istniejące wcześniej cechy, niż wspierają zmianę. Pomimo tych trudności M. Rutter stwierdza, że „istnieją przekonujące dowody" na efekty punktów zwrotnych, zdefiniowane jako zmiana obejmująca „trwały zwrot kierunku trajektorii życia"[9].

P.G. Giordano, S.A. Cernkovich i J.L. Rudolph dostrzegają kolejne trudności interpretacyjne, podkreślając, że związek małżeński oraz stabilna praca wywierają znaczny wpływ na zmianę zachowania, jeśli pojawią się równocześnie, tworząc tak zwany zestaw poważania (*respectability package*)[10]. W tym kontekście punkty zwrotne są od siebie zależne. Jeszcze dalej postępuje S. Maruna, podkreślając, że wartość idei punktów zwrotnych dla zrozumienia odstąpienia od przestępczości „została prawdopodobnie zawyżona", ponieważ „nic takiego w sytuacji nie sprawia, że jest ona punktem zwrotnym"[11]. Dla tego autora bardziej obiecującą strategią jest skoncentrowanie się na jednostkach jako podmiotach własnej zmiany.

Już S. i E. Glueckowie zaobserwowali pozytywny wpływ małżeństwa na zachowania przestępcze. Późniejsze badania generalnie tylko potwierdzały

---

[7] A. Giddens definiuje „rutynowe praktyki" jako podstawę tego, co większość ludzi robi przez większość czasu, A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003, s. 101.

[8] J.H. Laub, R.J. Sampson, *Understanding Desistance from Crime*, Chicago 2001, s. 48 i n.

[9] M. Rutter, *Transitions and Turning Points in Developmental Psychopathology: As Applied to the Age Span Between Childhood and Mid-Adulthood*, International Journal of Behavioral Development, 1996, 19(3), s. 621, za: J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings, Divergent Lives*, s. 40.

[10] P.C. Giordano, S.A. Cernkovich, J.L. Rudolph, *Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation*, American Journal of Sociology, 2002, 107(4), s. 1013.

[11] S. Maruna, *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*, Washington 2001, s. 42-43.

tę tezę. Wskazywano między innymi na takie źródła zmiany w ekspozycji na przestępczość jak: zmiana stylu życia, szczególnie w odniesieniu do uczestnictwa w dewiacyjnych grupach rówieśniczych. Jak twierdzą D.W. Osgood i H. Lee[12], małżeństwo pociąga za sobą zobowiązania, które mają tendencję do zmniejszenia ekspozycji na kryminalnych rówieśników. Małżeństwo w związku z tym ma potencjał do odcięcia byłego przestępcy od jego przestępczej grupy rówieśniczej. N. Shover[13] stwierdza, że „skuteczne ustanowienie więzi z bliskimi osobami i udział w konwencjonalnych czynnościach są głównymi warunkami na drodze prowadzącej do zakończenia przestępczej kariery"[14]; zastosowanie „lekarstwa geograficznego", zmiana miejsca zamieszkania. To fizyczne przemieszczenie prowadzi do zerwania wszelkich dotychczasowych więzi z dewiacyjnym środowiskiem, odcięcia się, czy wręcz izolacji od destrukcyjnych wpływów w nim występujących, co chroni jednostkę przed wystawianiem się na czynniki ryzyka; wzrost bezpośredniej społecznej kontroli stosowanej przez współmałżonka (dotyczy to głównie kobiet, o czym w dalszej części opracowania); zmiana tożsamości czy poczucia „ja". Jak zauważają J.H. Laub i R.J. Sampson, „Dla niektórych ożenienie się oznacza „spoważnienie"; innymi słowy, stanie się dorosłym. (…) Małżeństwo również oznaczało, że trzeba się kimś opiekować, i że ktoś opiekuje się tobą"[15].

Najbardziej wyraziste stwierdzenie popierające tę linię rozumowania przedstawił N. Shover: „Ustanowienie wzajemnie satysfakcjonującej relacji z kobietą było powszechnym wzorcem (…) oraz ważnym czynnikiem przemiany ich przestępczego działania"[16].

Nie wszyscy jednak akceptują powyższe spostrzeżenia. Niektórzy badacze, wśród których na poczesnym miejscu znajdują się M.R. Gottfredson i T. Hirschi[17], twierdzą, że małżeńskie więzi nie zdarzają się tak po prostu, ale są tworzone przez indywidualny wybór, co czyni związek małżeństwo-przestępczość nie tak oczywisty.

D.P. Farrington i D.J. West stawiają wręcz pytanie, w jakim stopniu małżeństwo może być przyczyną, konsekwencją, czy symptomem zmiany i rezygnacji z przestępczego stylu życia. Sami stawiają tezę, że w pewnym wieku

---

[12] D.W. Osgood, H. Lee, *Leisure Activities, Age, and Adult Roles across the Lifespan*, Society and Leisure, 1993, 16(1), s. 181-208.

[13] N. Shover, *Great Pretenders: Pursuits and Careers of Persistent Thieves*, Boulder 1996, s. 126.

[14] Tamże za: J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings*, s. 42.

[15] J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings*, s. 43.

[16] N. Shover, *The Later Stages of Ordinary Property Offender Careers*, Social Problems, 1983, 31(2), s. 213, za: S. Farrall, A. Calverley, *Understanding Desistance from Crime: Emerging Theoretical Directions in Resettlement and Rehabilitation*, New York 2006, s. 6.

[17] M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A General Theory of Crime*, Stanford 1990, za: R.J. Sampson, J.H. Laub, *Desistance from Crime over the Life Course*, [w:] *Desistance from Crime over the Life Course*, red. J. Mortimer, M.J. Shanahan, Springer 2004.

nie ma ono wpływu na przestępczość, ale wytrwanie w nim – tak. Małżeństwo samo w sobie nie jest wystarczające, aby powstrzymać przestępczość, a jego efekt może być uzależniony od „powodów ślubu (np. ciąża), szczęścia w małżeństwie i tego, w jakim stopniu żona jest konwencjonalna i prospołeczna"[18]. Autorzy wyciągnęli wniosek, że „Małżeństwo ma raczej efekt skumulowany niż ostro wyznaczony"[19].

Podobne stanowisko co do znaczenia czasu i jakości małżeństwa w procesie odchodzenia od przestępczości reprezentują J.H. Laub i R.J. Sampson. Na podstawie swoich obszernych badań sformułowali kilka tez oddających charakter relacji pomiędzy zawarciem związku małżeńskiego a odstąpieniem od przestępczości. Po pierwsze, zmiana zachowań przestępczych nie musi wynikać jedynie z małżeństwa. Może ona raczej wystąpić w odpowiedzi na trwałe przywiązanie, które pojawia się wraz z zawarciem małżeństwa. Z tego punktu widzenia rozwój więzi społecznych jest interpretowany jako proces inwestycyjny: im więcej jednostka inwestuje w więzi społeczne (małżeństwo), tym mniej prawdopodobne jest jej zaangażowanie się w działalność przestępczą, ponieważ ma więcej do stracenia. Efekt dobrego małżeństwa wymaga czasu na zaistnienie i rośnie powoli, stopniowo hamując przestępczość. Małżeństwo często prowadzi również do istotnych zmian w codziennych czynnościach rutynowych, szczególnie w odniesieniu do grup rówieśniczych. Jak zauważają autorzy, pociąga ono za sobą zobowiązania, które mają tendencję do zmniejszenia spędzania wolnego czasu poza rodziną. „Należy przyjąć, że małżonkowie będą spędzać więcej czasu razem (…) następuje spadek czasu spędzanego z przyjaciółmi i spadek ekspozycji na kryminalnych rówieśników"[20]. Może to być związane także zarówno z posiadaniem nowych znajomych i rodziny, jak też z faktem zmiany miejsca zamieszkania. Małżeństwo może też prowadzić do zmiany z powodu bezpośredniej społecznej kontroli stosowanej przez współmałżonka. Wreszcie, może zmienić czyjeś poczucie „ja"[21].

Podsumowując, można stwierdzić, że to, co jest ważne w kategoriach ułatwiania zmiany zachowania przestępczego, to nie samo małżeństwo, ale raczej jakość związku. Jakościowo dobre małżeństwo może stanowić punkt zwrotny dla niektórych mężczyzn ze względu na samo wydarzenie, ich subiektywny stan, zachowanie innych oraz następujące po sobie zdarzenia wynikające z faktu, że są teraz żonaci[22].

---

[18] D.P. Farrington, D.J. West, *Effects of Marriage, Separation, and Children on Offending by Adults Males*, [w:] *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*, red. Z.S. Blau, J. Hagan, vol. 4, Greenwich Conn. 1995, s. 278, za: J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings, Divergent Lives*, s. 281.

[19] Tamże.

[20] J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings, Divergent Lives*, s. 42.

[21] Tamże, s. 41-44.

[22] Tamże, s. 281.

Pomimo dowodów na to, że stworzenie związku „może" spowodować zmianę zachowania na wolne od naruszania porządku normatywnego, niektórzy badacze zakwestionowali ten raczej prosty model przyczynowo-skutkowy[23]. Jak zauważają M.R. Gottfredson i T. Hirschi, żony, domy i dzieci „brzmią miło" jako wyjaśnienie, ale „nie wydają się mieć wpływu na prawdopodobieństwo przestępczości". Przeglądając badania nad „kojarzeniem selektywnym", autorzy ci wyciągają wniosek, że przestępca zwykle przekształca takie instytucje (małżeństwo, praca) w źródła satysfakcji zgodne z jego poprzednim przestępczym zachowaniem[24].

Podobnie jak w przypadku małżeństwa, praca, wykształcenie, czy inne kluczowe wydarzenia życiowe, które powodują rozwój więzi społecznych, korelują z odchodzeniem od przestępczego stylu życia, ale niekoniecznie będą jego czynnikami sprawczymi. Chociaż w literaturze znajdują się liczne opracowania potwierdzające tezę, że zatrudnienie może redukować prawdopodobieństwo recydywy, a brak zatrudnienia niekoniecznie musi wiązać się ze wzrostem popełniania przestępstw[25], to równie bogato reprezentowana jest literatura przecząca temu twierdzeniu. M.R. Gottfredson i T. Hirschi wykazali, że różnice we wskaźnikach przestępczości wśród pracujących i bezrobotnych są niewielkie lub w ogóle nie występują, a nawet jeśli się pojawiają, to mają charakter przeciwny do oczekiwanego[26]. Natomiast tacy autorzy, jak J. Ditton czy S. Henry wykazali, że zatrudnienie na pełen etat nie wyklucza przestępczości[27]. Zatrudnienie zatem może, choć nie musi, redukować prawdopodobieństwo popełniania przestępstw, a jego brak niekoniecznie musi wiązać się ze wzrostem tego typu zachowań.

J.H. Laub i R.J. Sampson twierdzą, że procesy leżące u podstaw zależności między pracą a odchodzeniem od przestępczości są podobne do występujących w przypadku małżeństwa i sprowadzają się do czterech głównych czynników. Pierwszym jest wzajemna wymiana kapitału społecznego: inwestycja ze strony pracodawców może wywołać zwrotną inwestycję w kapitał społeczny ze strony pracowników. Zgodnie z założeniem teoretycznym ta

---

[23] S. Farrall, A. Calverley, *Understanding Desistance from Crime*, s. 5, i cytowana tam literatura.

[24] M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A General Theory of Crime*, Stanford 1990, s. 140-141, za: R.J. Sampson, J.H. Laub, *Desistance from Crime*.

[25] F. McNeill, B. Weaver, *Changing Lives? Desistance Research and Offender Management*, The Scottish Centre for Crime and Justice Research, Report No.03/2010, s. 56, i cytowana tam literatura.

[26] M.R. Gottfredson, T. Hirschi, *A General Theory of Crime*, Stanford 1990, za: R.J. Sampson, J.H. Laub, *Desistance from Crime*, s. 138-139.

[27] J. Ditton, *Part-Time Crime: An Ethnography of Fiddling and Pilferage*, London 1977; S. Henry, T*he Hidden Economy: The Context and Control of Borderline Crime*, Oxford 1978, za: S. Farrall, B. Bowling, *Structuration, Human Development and Desistance from Crime*, British Journal of Criminology, 1999, 39(2), s. 259.

współzależność jest obopólna i osadzona w więzach społecznych pomiędzy jednostkami a instytucjami społecznymi[28]. Drugi czynnik, to już podkreślana przez J.H. Lauba i R.J. Sampsona, rola czynności rutynowych. Twierdzą oni, że „praca – nawet bardziej niż małżeństwo – szczególnie w pełnym wymiarze godzin prowadzi do znaczących zmian w rutynowych czynnościach"[29]. Jako trzeci element autorzy ci wskazują, że pracodawcy mogą stanowić bezpośrednią nieformalną kontrolę społeczną, zaś jako czwarty, że „praca może dać człowiekowi poczucie tożsamości i sens życia"[30].

Podsumowując te rozważania, można stwierdzić, że związek pomiędzy więzami społecznymi a odstąpieniem od przestępczości ma niejednoznaczny charakter. Niektóre badania potwierdzają, inne kwestionują tę zależność. Taki stan rzeczy może wynikać zarówno z błędnych założeń teoretycznych co do samej możliwości wpływania na proces odchodzenia od przestępczości poprzez charakter więzi społecznych, jak i – tylko (sic!) – uchybień metodologicznych. Istnieje jednak jeszcze inna próba interpretacji, zgodnie z którą te zróżnicowania czy niejednoznaczności mogą wynikać z cech samej jednostki. Poszczególne osoby bardzo się różnią w sposobach reakcji na bodźce społeczne. To samo wydarzenie może wywierać różny wpływ zależnie od płci, wieku, wcześniejszych doświadczeń, czy cech osobowości. Badania sugerują na przykład, że kobiety porzucają przestępstwo szybciej niż mężczyźni. Opuszczenie domu i tworzenie nowej rodziny były dla nich wysoce skorelowane z porzuceniem przestępczego stylu życia. Jednak w przypadku młodych mężczyzn takie zmiany społeczne miały mały wpływ na wzorce przestępczości.

Na silne zróżnicowanie płciowe zwracają uwagę J.H. Laub i R.J. Sampson w odniesieniu do znaczenia zawierania związków małżeńskich na proces odstąpienia. Autorzy pokazują w swojej sztandarowej pracy, że mężczyźni zazwyczaj wiążą się z partnerkami, które reprezentują pewien poziom kontrastu w stosunku do ich orientacji i stylu życia, podnosząc swój status (*marry 'up'*), w przeciwieństwie do kobiet, które zwykle obniżają go (*marry 'down'*)[31]. Podobne stanowisko przedstawia M. Rotter: „Małżeństwo jako takie nie ma bardzo przewidywalnego efektu. To wszystko zależy od osoby, którą się poślubia, kiedy się ją poślubia oraz rodzaju osiągniętych relacji"[32].

Najistotniejsze jednak w tym względzie wydaje się ustalenie sugerowane między innymi przez C. Uggena[33], że wpływ różnych wydarzeń życio-

[28] J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings, Divergent Lives*, s. 46.

[29] Tamże, s. 47.

[30] Tamże.

[31] Tamże, s. 45-46.

[32] M. Rutter, T*ransitions and Turning Points in Developmental Psychopathology: As Applied to the Age Span Between Childhood and Mid-Adulthood*, Journal of Behavioral Development, 1996, 19(3), s. 610, za: S. Maruna, *Making Good*, s. 31-32.

[33] C. Uggen, *Work as a Turning Point in the Life Course of Criminals: A Duration Model of Age, Employment, and Recidivism*, American Sociological Review, 2000, 65(1), s. 542.

wych na przestępczość jest stopniowany ze względu na wiek. Ustalenie to ma szczególne znaczenie w kontekście działań podejmowanych przez wymiar sprawiedliwości oraz system resocjalizacji. Można tu mówić o korelacji między odstąpieniem a wiekiem[34], czy też o swoistym oknie szans bądź możliwości (*window of opportunity*).

Zmiany rozwojowe są wszak związane zarówno z procesami biologicznymi, jak i społecznymi, a dokonują się na przykład zgodnie z koncepcją zadań rozwojowych R.J. Havighursta, który odnosi je do zbioru sprawności i kompetencji motorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych, nabywanych przez jednostkę w trakcie jej kontaktów z otoczeniem, a powodzenie w realizowaniu zadań w okresach późniejszych zależy od tego, jak jednostka poradziła sobie z zadaniami wcześniejszymi.

> Treść zadań rozwojowych, przed jakimi staje ona w kolejnych okresach swego życia, wiąże się z tym, jakim przemianom podlega wewnętrzne środowisko jej rozwoju (organizm – obszar psyche), jakim przemianom podlega jej otoczenie czy środowisko zewnętrzne (głównie relacje społeczne – obszar polis), a także z tym, z jakimi kompetencjami opuściła poprzednie etapy rozwoju i jakie są jej aktualne zasoby związane z radzeniem sobie w różnych sytuacjach życiowych (obszar zasobów intelektualnych, emocjonalnych i społecznych oraz poziom świadomości ich posiadania – obszar psyche)[35].

Nie oznacza to, że podejmowanie jakichkolwiek działań wobec osób niedostosowanych społecznie jest bezzasadne. Już S. i E. Glueckowie przyjmują taką możliwość kiedy pytają: „Czy pedagodzy, psycholodzy, pracownicy resocjalizacyjni i inni mogą opracować takie środki 'zmuszenia rośliny', żeby łagodne dojrzewanie nastąpiło wcześniej, niż wydaje się być obecnie?"[36]. Jest to możliwe nie dlatego, że działania te mają za zadanie przyspieszyć „dojrzewanie rośliny", ale raczej nadgonić utracony czas. Jakość życia i płynne, bezkonfliktowe przechodzenie do kolejnych etapów rozwojowych zależy od stopnia zsynchronizowania obu zegarów: biologicznego i społecznego, to znaczy dostosowania zadań stawianych przez społeczeństwo do możliwości organizmu[37], ale także od punktualności doświadczeń życiowych, „zgodności lub niezgodności z zegarem społecznym, co oznacza, że zmiana rozwojowa jest dostrzegana nie tylko na poziomie biologicznym i społecznym, lecz także na

---

[34] Por. tabela 8 w tekście R. Loeber et al., *Initiation, Escalation and Desistance in Juvenile Offending and Their Correlates*, Journal of Criminal Law and Criminology, 1991, 82(1), s. 42.

[35] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 228.

[36] S. Glueck, E. Glueck, *Later Criminal Careers*, New York 1937, s. 205, za: L. Kazemian, S. Maruna, *Desistance*.

[37] J. Wojciechowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 474.

poziomie psychicznym"[38]. W przypadku osób niedostosowanych społecznie dochodzi zazwyczaj do późniejszego niż u ich rówieśników podejmowania zadań rozwojowych i rozwoju poczucia niepunktualności zdarzeń życiowych w stosunku do odczuwanego braku gotowości, co może prowadzić do rozwoju tożsamości moratoryjnej czy rozproszonej[39].

Na przykład, przywołany kilka akapitów wcześniej C. Uggen stwierdził, że efekt zapewnienia minimalnych możliwości zatrudnienia byłym przestępcom był zależny od wieku. W przypadku osób powyżej 26 lat praca może być, jak się wydaje, punktem zwrotnym w przestępczej karierze, podczas gdy ma ona marginalny wpływ na przestępczość młodszych przestępców. Autor ten zauważa, że znaczenie pracy i przestępczości może się zmienić, kiedy jednostka przechodzi z okresu dojrzewania w dorosłość, co wskazuje na to, że *desistance* ma również subiektywny element, który należy zrozumieć[40]. W podobnym duchu wypowiadają się M. Ouimet i M. Le Blanc, stwierdzając, że w ich grupie badawczej związek z kobietą łączył się z porzuceniem zachowań przestępczych w przypadku mężczyzn w wieku około 25 lat[41].

Niewątpliwie, kolejnym zagadnieniem, na jakie należy zwrócić uwagę przy badaniu zależności pomiędzy społecznymi uwarunkowaniami a odstąpieniem od przestępczości, jest fakt – jak zauważa L. Kazemian – powszechnie pomijany we współczesnych opracowaniach, zmieniającej się struktury i kształtu więzi społecznych w dzisiejszym społeczeństwie[42]. Na przykład, nieuwzględnianie wzrostu znaczenia związków partnerskich (konkubinatu) czy tendencji do wchodzenia w związek małżeński w późniejszym wieku może deprecjonować osiągane wyniki świadczące o znaczeniu małżeństwa w hamowaniu kariery przestępczej. Również mechanizmy konkurencji na rynku pracy przyczyniły się do zwiększenia poziomu wykształcenia w społeczeństwie, co skutkuje późniejszą penetracją tegoż rynku pracy. W tym kontekście niektóre wskaźniki więzi społecznych mierzone w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, takie jak poziom zaangażowania w pracę zawodową i bliskość ze współpracownikami oraz przełożonymi, nie wydają się tak znaczące, jak to miało miejsce jeszcze kilkadziesiąt lat temu[43].

---

[38] Tamże.

[39] Zob. A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 47-77.

[40] C. Uggen, *Work as a Turning Point in the Life Course of Criminals: A Duration Model of Age, Employment, and Recidivism*, American Sociological Review, 2000, 65(1), s. 542.

[41] M. Ouimet, M. Le Blanc, *The Role of Life Experiences in the Continuation of the Adult Criminal Career,* Criminal Behaviour and Mental Health, 1996, 6(1), s. 92, za: S. Farrall, A. Calverley, Understanding Desistance from Crime.

[42] Por. J. Savolainen, *Work, Family and Criminal Desistance: Adult Social Bonds in a Nordic Welfare State*, British Journal of Criminology, 2009, 49(3), s. *285-304.*

[43] L. Kazemian, *Desistance from Crime: Theoretical, Empirical, Methodological, and Policy Considerations*, Journal of Contemporary Criminal Justice, 2007, 23(1), s. 16.

Istotne staje się zatem zaadaptowanie mierników więzi społecznych do zmieniających się społecznych norm i wartości. Nieuwzględnienie tych przeobrażeń może doprowadzić do błędnej interpretacji ról pełnionych przez więzi społeczne w procesie odstąpienia od przestępczości. Trzeba jednak podkreślić, że zmienne te dostarczają niewiele informacji na temat, jak i dlaczego następuje zmiana, a jeszcze mniej o tym, w jaki sposób można ją zainicjować.

Mimo tych rozlicznych argumentów co do znaczenia i siły wpływu więzi społecznych na proces resocjalizacji stanowisko to spotyka się z licznymi uwagami krytycznymi.

Wydaje się, na co zwraca uwagę S. Maruna, że to, czego brakuje w tych podejściach to „osoba" – całość i podmiotowość jednostki. Różne osoby wystawione na to samo środowisko doświadczają go, interpretują i reagują na nie w odmienny sposób. Dlatego sugeruje się, że doświadczenia prowadzące do odstąpienia od przestępczości niekoniecznie mają charakter uniwersalny i często mogą w większym bądź mniejszym stopniu być pod kontrolą jednostki. Każda osoba wydobywa subiektywne, psychologiczne środowisko z obiektywnego otoczenia i to ono kształtuje zarówno osobowość, jak i kolejne interakcje[44]. I choć subiektywne aspekty ludzkiego życia (emocje, myśli, motywacje i cele) zostały w dużej mierze pominięte w badaniach przestępczości, ponieważ dane te uznawane są albo za nienaukowe, albo zbyt nieporęczne dla empirycznych analiz[45], zaczyna wyłaniać się spójna grupa badań nad zmianą stylu życia z przestępczego na wolne od tego typu zachowań, jako procesem stopniowym i dynamicznym, który wynika z interakcji pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Zrozumienie przestępcy (a nie tylko przestępstwa, jak robi to większość teorii kryminologicznych) wymaga uzupełnienia obrazu o przegląd unikatowych osobistych historii.

> Sposób, w jaki każdy z nas postrzega własną historię, jest interesujący nie tylko ze względu na to, co mówi o naszej osobowości i pochodzeniu; ta subiektywna autobiografia rzeczywiście kształtuje nasze przyszłe wybory i zachowania[46].

Próba zrozumienia relacji pomiędzy jednostką, jej „wnętrzem" a strukturą i kulturą w odniesieniu do odstąpienia od przestępczości, skierowała za-

[44] A. Caspin, T.E. Moffit, *The Continuity of Maladaptive Behavior: From Description to Understanding in the Study of Antisocial Behavior*, [w:] *Developmental Psycholopathology*, vol. 2: Risk, disorder and adaptation, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 1995, s. 485, za: S. Maruna, *Making Good*, s. 32-33.

[45] S. Maruna, *Making Good*, s. 8.

[46] S. Maruna, *Desistance and Development: The Psychosocial Process of 'Going Straight'*, *The British Criminology Conferences: Selected Proceedings*, vol. 2. *Papers from the British Criminology Conference*, Queens University, Belfast, 15-19 July 1997, http://britsoccrim.org/volume2/003.pdf, [dostęp: 26.07.2014], s. 5.

interesowania wielu badaczy głównie na dorobek A. Giddensa i P. Bourdieu, w stronę socjologicznych teorii średniego zasięgu[47]. To wszak w teorii strukturacji A. Giddensa postrzeganie podmiotów i struktur jako oddzielnych uważane jest za zasadniczy błąd[48]. Ani podmiot, ani struktura tak naprawdę nie istnieją niezależnie od siebie.

> Tworzenie (i ciągła re-kreacja) zarówno 'podmiotów', jak i 'struktur' następuje w tym samym momencie poprzez te same mechanizmy. Oba [elementy] są zaangażowane w reprodukcję siebie nawzajem[49].

Podmioty i struktury nie są dwoma niezależnymi zestawami zjawisk, ale reprezentują dwoistość struktury. A. Giddens konceptualizuje struktury zarówno jako medium, jak i wynik zachowania jednostek. Właściwości strukturalne systemów społecznych są zatem środkiem i wynikiem warunkowo ukończonych działań podmiotów, nie istnieją poza działaniem, ale ciągle biorą udział w jego produkcji i reprodukcji.

Z punktu widzenia idei odstąpienia od przestępczości podkreśla się, że istnieją dwie pozytywne cechy podejścia A. Giddensa. Pierwszą jest jego silny nacisk na czynnik ludzki, podmiotowość. Osoba naprawdę ma wybór, nawet w dość ograniczonych czy beznadziejnych okolicznościach. Po drugie, poprzez podkreślenie, że struktury społeczne istnieją tylko dlatego, że ludzie je reprodukują, A. Giddens przypomina, iż w pewnych warunkach społecznych struktury w rzeczywistości nie będą utrzymane[50].

Jednak, chociaż uwagi o współdziałaniu w procesie resocjalizacji pomiędzy indywidualnymi wyborami a szerszymi siłami społecznych, instytucjonalnych i społecznych praktyk, które są poza kontrolą jednostki, stały się powszechne, to charakter tego oddziaływania jest ciągle kwestionowany, zwłaszcza w kontekście roli, jaką odgrywa jednostka. J.H. Laub i R.J. Sampson na przykład, choć twierdzą w swojej analizie, że pełne wyjaśnienie musi obejmować zarówno czynniki strukturalne, jak i subiektywne, to jednak dowodzą, że odstąpienie od przestępczości dokonuje się niekoniecznie świadomie czy celowo, ale raczej „zaocznie" – jako wynik „ubocznego zakładu" (*„by default" – the result of „side bets"*). W podawanym przez nich przykładzie mężczyźni podjęli zobowiązanie, że wyjdą na prostą bez świadomości tego faktu.

---

[47] Zob. S. Farrall, A. Bottoms, J. Shapland, *Social Structures and Desistance from Crime*, European Journal of Criminology, 2010, 7(6), s. 550-553; S. Farrall, B. Bowling, *Structuration, Human Development and Desistance from Crime*, British Journal of Criminology, 1999, 39(2), s. 254-255 i cytowana tam literatura; M. Muskała, *Skazani na brak sukcesu? Reprodukcja wykluczenia społecznego w świetle koncepcji Pierre'a Bourdieu*, [w:] *Młodzież i sukces życiowy*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Kraków 2010, s. 157-171.

[48] A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*.

[49] S. Farrall, B. Bowling, *Structuration*, s. 255.

[50] Tamże.

Zanim zdali sobie z tego sprawę, zainwestowali tak dużo w małżeństwo czy pracę, że nie chcieli zmarnować swojej inwestycji. Ich zaangażowanie w owe instytucje – prace i małżeństwo przeobraża krótkoterminowe sytuacyjne zachęty do przestępstwa i z czasem kieruje na inny tor – długoterminowego zobowiązania do zgodności (konformizmu)[51].

Dotychczasowe rozważania i próby ingerencji w te wewnętrzne czynniki realizowane w duchu modelu *what works* skupiają uwagę na kognitywnych transformacjach, których doświadczają przestępcy. Nauczanie przestępców umiejętności poznawczych nie musi mieć długoterminowego wpływu na recydywę, choć przynosi z pewnością znaczące efekty krótkotrwałe, i nie wydaje się redukować przestępczości w dłuższym czasie. Ta niezdolność do osiągnięcia długoterminowej „abstynencji od przestępczości" poprzez ukierunkowanie na subiektywną zmianę jest dodatkowo poparta ustaleniami programów zajmujących się subiektywną zmianą: wpływ terapii znika, kiedy uwzględnia się czynniki ryzyka lub po okresie dwóch lat. Sugeruje to, że zwracanie uwagi tylko na kognitywne i subiektywne doświadczenia może być niewystarczające, kiedy usiłuje się zrozumieć trwałą zmianę zachowania[52]. Oddziaływania na zmiany subiektywne są więc konieczne, lecz niewystarczające, bowiem kapitał ludzki trzeba mieć gdzie spożytkować.

> Istotne i trwałe zmiany w zachowaniu przestępczym rzadko kiedy wypływają jako wynik pasywnego doświadczenia, a takie zmiany zostają najlepiej skonceptualizowane jako wynik procesu wymagającego znacznej partycypacji sprawcy, który to proces pod wieloma względami jawi się jako własny czynnik zmiany[53].

Ostatnie badania dążące do integracji zrozumienia, w jaki sposób indywidualne predyspozycje (czynniki wewnętrzne) i zdarzenia życiowe (czynniki zewnętrzne) prowadzą do odstąpienia od przestępczości napotykają na niewyjaśnioną, a zwłaszcza z punktu widzenia praktyki niezwykle istotną kwestię relacji zachodzących pomiędzy czynnikami subiektywnymi a lepiej znanymi zmiennymi społecznymi w procesie zaniechania. Konkludując roz-

---

[51] J.H. Laub, R.J. Sampson, *Understanding Desistance from Crime*, Crime and Justice, 2001, 28, s. 50-51. Należy jednak dla porządku dodać, iż w poprawionej wersji swojej teorii podkreślają, że „osobiste działania wyłaniają się w znacznym stopniu" w trajektoriach zaniechania i trwania w przestępczości oraz że „ludzie badani byli aktywnymi uczestnikami konstruowania swojego życia", zob. J.H. Laub, R.J. Sampson, *Shared Beginnings, Divergent Lives*, s. 280-281.

[52] K.G. Walker, E. Bowen, S. Brown, *Examining the Psychological, Social and Subjective Dimensions Associated with Desistance from Offending: A Review of the Literature*, 2011, http://works.bepress.com/kate_walker/1, [dostęp: 26.07.2014], s. 28.

[53] K. Adams, *Developmental Aspects of Adult Crime*, [w:] *Advances in Criminological Theory*, vol. 6: *Developmental Theories of Crime and Delinquency*, red. T.P. Thornberry, New Brunswick 1997, s. 334-335, za: T.P. LeBel et al., *The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime*, European Journal of Criminology, 2008, 5(2), s. 135.

ważania na ten temat, S. Farrall i B. Bowling zauważają, że w badaniach empirycznych traktowano jednostki albo jako „superpodmioty" (*super agents*), albo jako „super naiwniaków/ofiary" (*super dupes*)

W tym pierwszym modelu (silny model subiektywny) główny argument opiera się na założeniu, że liczy się przede wszystkim siła woli, motywacja. Jednostka musi zadecydować, by zmienić swoją tożsamość i spojrzenie na przyszłość w celu wyjścia na prostą. W ramach tego systemu zewnętrzne wydarzenia są albo całkowicie niezwiązane z sukcesem, albo też całkowicie skorelowane z subiektywnym oglądem. W pierwszym przypadku wyjście na prostą powiązane jest z innymi wydarzeniami życiowymi. Od kiedy jednostka zdecyduje się na zaniechanie przestępczości, czynniki społeczne takie jak bezrobocie tracą na znaczeniu. W drugim przypadku twierdzi się, że wydarzenia życiowe, które następują, są istotne, lecz pozostają w dużym stopniu pod kontrolą jednostki. Bardziej prawdopodobne jest, że jednostka, posiadając właściwy ogląd, wybierze wydarzenia inicjujące zmianę (jak np. małżeństwo, zatrudnienie lub rodzicielstwo). Bez tego apriorycznego oglądu wydarzenia te zapewne w ogóle by nie nastąpiły. W tym modelu wydarzenia same w sobie nie mają mocy przyczynowej, by zmieniać zachowanie ludzkie – są bardziej tym, co się wydarza, gdy zmotywowane jednostki decydują się na zmianę[54].

W drugim przypadku (silny model społeczny) liczą się okoliczności społeczne w odniesieniu do tego, czy dana osoba zdolna jest do zaniechania przestępczości, czy też nie. Kluczowe momenty życiowe stanowione są przez zewnętrzne wydarzenia, które zachodzą (przynajmniej częściowo) przypadkowo. Co prawda, niektóre wydarzenia mogą być produktem świadomego wysiłku, jednak tym co liczy się najbardziej w przypadku zaniechania jest to, czy dobre rzeczy (np. dobre małżeństwo czy dobra praca) mają miejsce. To właśnie pojawienie się tego typu wydarzeń, pozostających w znacznym stopniu poza kontrolą jednostki, stanowi najlepszy czynnik pozwalający przewidzieć jej sukces po opuszczeniu więzienia. Z tego punktu widzenia subiektywny ogląd osób zwolnionych nie jest istotny dla wyjścia na prostą[55].

Żaden z tych przeciwstawnych wniosków nie jest „zły", ale raczej stanowią one dwie strony tego samego medalu[56]. T.P. LeBel, R. Burnett, S. Maruna i S. Bushway wskazują na jeszcze jeden model wyjaśniający interakcje między społecznymi a subiektywnymi czynnikami prowadzącymi do odstąpienia od przestępczości – połączony model subiektywno-społeczny (interakcyjny)[57].

---

[54] T.P. LeBel et al., *The 'Chicken and Egg'*, s. 137.

[55] Tamże, s. 139.

[56] S. Farral, B. Bowling, *Structuration*, s. 261.

[57] T.P. LeBel et al., *The 'Chicken and Egg'*.

Zakłada on, że zarówno subiektywne perspektywy, jak i wydarzenia społeczne mogą mieć wpływ na przebieg życia po wyjściu z zakładu karnego. Możliwe są tu dwie okoliczności. Po pierwsze, zarówno subiektywne perspektywy, jak i problemy społeczne mogą mieć niezależny wpływ na recydywę. W modelu tym subiektywne perspektywy liczą się, lecz nie determinują całkowicie recydywy, a wydarzenia życiowe (tj. problemy społeczne doświadczane po opuszczeniu więzienia) mają niezależny od nich wpływ na zachowanie. Model ten różni się od modelu silnie subiektywnego, ponieważ czynniki społeczne mogą mieć niezależny wpływ na wyniki, a także od modelu silnie społecznego, gdyż perspektywy subiektywne będą miały znaczenie wówczas, kiedy nie zostaną ujęte czynniki społeczne. Po drugie, perspektywa subiektywna może mieć pośredni wpływ na wyniki poprzez wydarzenia społeczne, które następują po niej. Na przykład, mentalność jednostki ma wpływ na jej większy upór w poszukiwaniu zatrudnienia z ewentualnymi pozytywnymi rezultatami. Lepsze wyniki w zatrudnieniu prowadzą dalej do mniejszego prawdopodobieństwa wystąpienia recydywy. W modelu tym wpływ czynników społecznych zależny jest od poziomu subiektywnych charakterystyk. Jeśli dana osoba ma odpowiedni subiektywny typ mentalności, może być zdolna do wykorzystywania dobrych wydarzeń życiowych, które ją spotykają, i nie zostanie zepchnięta z właściwego kursu przez klęski w sferze społecznej. Innymi słowy, subiektywna mentalność jest koniecznym, lecz niewystarczającym warunkiem do osiągnięcia sukcesu po zwolnieniu z więzienia. Pozytywne wydarzenia społeczne konieczne są, aby wspierać i zachęcać do zaniechania przestępczości[58].

Autorzy próbowali empirycznie rozwikłać te trzy modele poprzez analizę danych z wielokrotnych wywiadów ze 130 recydywistami. Zmienne niezależne stosowane do zbadania subiektywnego sposobu myślenia obejmowały nadzieję, żal i wstyd, zinternalizowanie stygmatyzacji, alternatywne tożsamości i problemy społeczne. Wyniki doprowadziły autorów do wykluczenia silnego subiektywnego (*super agents*) i silnego społecznego (*super dupes*) modelu oraz do poparcia modelu subiektywno-społecznego. Ustalenia te sugerują, że w procesie odchodzenia od przestępczości różne czynniki zewnętrzne i wewnętrzne oddziałują w różny sposób. Z jednej strony badacze stwierdzili, że niektóre problemy społeczne zdawały się występować niezależnie, bez jakiegokolwiek związku z poglądami przestępcy (optymistycznymi lub pesymistycznymi). Z drugiej strony odkryli, że osoby, które przejawiają największe zaufanie do swoich możliwości zmiany, rzadziej są recydywistami. Jednostki, które nastawiły się na zmianę zachowania i miały wspierające sieci społeczne, były lepiej wyposażone, żeby stawić czoła problemom, oprzeć się pokusom

[58] Tamże, s. 139-140.

i uniknąć niepowodzeń. Jednak autorzy stwierdzili również, że chęć zmiany może być niewystarczająca, kiedy problemy społeczne są przytłaczające i nadmierne.

Ten potencjał sieci można rozpatrywać w coraz bardziej popularnej także na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej perspektywie *resilience*[59]. Również w przypadku *resilience* obserwuje się przesunięcie od stanowisk bardziej deterministycznych, charakterystycznego dla początkowych analiz, w kierunku zrozumienia *resilience* jako procesu[60]. Kwestionuje się pogląd, że sama obecność czynników ochronnych w życiu dzieci i młodzieży wystarczy, żeby wyjaśnić prospołeczne wyniki w niesprzyjających okolicznościach. Podkreśla się aktywne wykorzystanie zasobów osiągalnych lub chęć zaangażowania się w procesy ochronne, co prowadzi J. Rumgaya do sugestii, że *resilience* powstaje raczej jako zaradność w pokonywaniu trudności niż jako niewrażliwość na trudności[61].

Choć powyższe ustalenia dotyczące interakcji między społecznymi a subiektywnymi czynnikami towarzyszącymi odchodzeniu od przestępczości zostały potwierdzone w innych opracowaniach, to jednak charakter tego oddziaływania jest ciągle kwestionowany, zwłaszcza przez rolę, jaką odgrywa jednostka. Można tu przywołać przytoczone wcześniej uwagi J.H. Laubaa i R.J. Sampsona, że zmiana stylu życia z przestępczego na wolny od tego typu zachowań dokonuje się pośrednio i nieświadomie, raczej jako wynik „ubocznych inwestycji" w zatrudnienie i związki partnerskie niż poprzez kognitywne transformacje czy zmiany tożsamości, albo też uwagę P. Giordana i współpracowników, którzy mimo generalnej akceptacji poznawczego modelu odstąpienia od przestępczości bardzo silnie podkreślają znaczenie środowiska społecznego, choćby w takim zdaniu:

> Biorąc pod uwagę stosunkowo „korzystny" zestaw zbiegów okoliczności, poznawcze transformacje, które opisujemy, nie są wcale konieczne; w warunkach dostatecznie ekstremalnej niekorzystnej sytuacji są one mało prawdopodobne[62].

---

[59] Na temat pojęcia *resilience* oraz wykorzystania tej perspektywy w pedagogice resocjalizacyjnej zob. W. Pilecka, J. Fryt, *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, red. W. Pilecka, Kraków 2011, s. 48 i n.; B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu*; tenże, *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja, ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B. Nowak, Warszawa 2008, s. 28-38; tenże, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, rozdział V, zwłaszcza s. 148-165.

[60] C. Murray, *Conceptualizing Young People's Strategies of Resistance to Offending as 'Active Resilience'*, British Journal of Social Work, 2010, 40(1), s. 117.

[61] J. Rumgay, *Scripts for Safer Survival: Pathways Out of Female Crime*, The Howard Journal of Criminal Justice, 2004, vol. 43(4), s. 412, za: C. Fitzpatrick, *What is Difference Between 'Desistance' and 'Resilience': Exploring the Relationship Between Two Key Concepts*, Youth Justice, 2011, 11(3), s. 224.

[62] P.C. Giordano, S.A. Cernkovich, J.L. Rudolph, *Gender, Crime, and Desistance*, s. 1026.

Z punktu widzenia implikacji tego zagadnienia dla działalności resocjalizacyjnej, istotny wydaje się podejmowany przez wielu autorów[63] temat czasowego lub przyczynowego porządku pomiędzy procesami kognitywnymi, okolicznościami sytuacyjnymi i zaniechaniem działalności przestępczej. Jak zauważają L. Kazemian i S. Maruna, jest to „drażliwy problem metodologiczny", głównie dlatego, że zmiany sytuacyjne i kognitywne są często wzajemnie powiązane i mogą występować jednocześnie[64]. M. Le Blanc podsumował tę ideę, twierdząc, że niektóre potencjalne zmienne mogą występować w tak znacznej bliskości od zaniechania, że pomimo wszelkich starań niemożliwe staje się zmierzenie, co pojawia się jako pierwsze, co więcej – mogą one wywierać na siebie wzajemny wpływ. Jako przykład autor ten podaje przestępczość młodocianych, która może wynikać ze słabych więzi z rodzicami, ale też sama je osłabiać[65]. Ponadto, nie tylko interakcja pomiędzy czynnikami społecznymi a subiektywnymi jest dynamiczna, różnorodna, złożona i niejednokrotnie trudna do przewidzenia, ale również różne czynniki mogą mieć odmienne znaczenie dla zmiany na różnym etapie rozwojowym.

W tym kontekście równie istotnym zagadnieniem podkreślanym w literaturze jest kwestia samoselekcji (*self-selection*) i sekwencyjności (*sequencing*)[66]. Ponieważ punkty zwrotne i wydarzenia życiowe (zawarcie małżeństwa, podjęcie pracy) nie są losowo przypisywane osobom, trudno ocenić, czy te zjawiska są przyczynami czy korelatami procesu resocjalizacji.

> Podobnie jak dzieci z neuropsychologicznymi i innymi deficytami temperamentu nie są losowo przypisane wspierającemu lub niewspierającemu środowisku, wydarzenia życiowe mogą nie być przypadkowe; mogą nastąpić na skutek procesu samoselekcji i odzwierciedlać skłonności przestępcze[67].

Lepsze zrozumienie złożonych relacji pomiędzy społecznymi i subiektywnymi zmianami towarzyszącymi procesowi resocjalizacji jest nie tylko kluczowym problemem w badaniach nad tym zjawiskiem, ale ma również daleko idące implikacje dla wspomagania tego procesu czy, szerzej, praktyki oddziaływań. Na przykład, jeżeli zmiany społeczne poprzedzają zmiany

---

[63] A. Bottoms et al., *Towards Desistance: Theoretical Underpinnings for an Empirical Study*, The Howard Journal of Criminal Justice, 2004, 43(4), s. 368-389 i cytowana tam literatura.

[64] L. Kazemian, S. Maruna, *Desistance from Crime*, [w:] *Handbook on Crime and Deviance*, red. M.D. Krohn, A.J. Lizotte, G.P. Hall, Springer 2009, s. 288.

[65] M. Le Blanc, *Late Adolescence Deceleration of Criminal Activity and Development of Self, and Social Control*, Studies on Crime and Crime Prevention, 1993, 2, s. 56, za: L. Kazemian, *Desistance from Crime: Theoretical, Empirical, Methodological, and Policy Considerations*, Journal of Contemporary Criminal Justice, 2007, 23(1), s. 14.

[66] L. Kazemian, D.P. Farrington, *The Developmental Evidence Base: Desistance,* [w:] *Forensic Psychology*, red. G.J. Towl, D.A. Crighton, Oxford 2010, s. 139 i cytowana tam literatura.

[67] Tamże.

w motywacji i prowadzą do nich, tworzenie różnego rodzaju programów, doradztwa czy terapii, które miałyby się odnosić do jej rozwoju już w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności, będą miały minimalną, jeśli nie zerową, wartość.

Na zakończenie rozważań nad relacjami między czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi w procesie odstąpienia od przestępczości jeszcze raz należy podkreślić, że poszukiwanie możliwości zidentyfikowania sekwencji wpływów poznawczych i zewnętrznych jest na równi niemożliwe, co pozbawione sensu, gdyż operują one poprzez dynamiczne i interakcyjne procesy. W literaturze podnosi się potrzebę rozróżnienia pomiędzy tymczasowymi czynnikami subiektywnymi (nastrój, myśli, interpretacje) a względnie bardziej trwałymi i stałymi zmiennymi poznawczymi (jak np. osobista tożsamość, autonarracja). To właśnie te bardziej trwałe, społeczno-poznawcze charakterystyki poddane analizie dostarczają wglądu w między – i wewnątrzjednostkowe różnice w odpowiedzi na ten sam zbiór okoliczności i pogłębiają rozumienie czynników subiektywnych towarzyszących trwałości odstąpienia oraz przestępczości[68].

BIBLIOGRAFIA

Adams K., *Developmental Aspects of Adult Crime*, [w:] *Advances in Criminological Theory*, vol. 6: *Developmental Theories of Crime and Delinquency*, red. T.P. Thornberry, New Brunswick 1997.

Bottoms A. et al., *Towards Desistance: Theoretical Underpinnings for an Empirical Study*, The Howard Journal of Criminal Justice, 2004, 43(4).

Bottoms A., Shapland J., *Steps towards desistance among male young adult recidivists*, [w:] *Escape Routes: Contemporary Perspectives on Life after Punishment*, red. S. Farrall, M. Hough, S. Maruna, R. Sparks, Abingdon 2011.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

Brzezińska A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] *Edukacja regionalna*, red. A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006.

Carlsson Ch., *Processes of Intermittency in Criminal Careers: Notes from a Swedish Study on Life Courses and Crime*, International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 2013, 57(8).

Caspin A., Moffit T.E., *The Continuity of Maladaptive Behavior: From Description to Understanding in the Study of Antisocial Behavior*, [w:] *Developmental Psycholopathology*, vol. 2: *Risk, disorder and adaptation*, red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 1995.

Farrall S., Bottoms A., Shapland J., *Social Structures and Desistance from Crime*, European Journal of Criminology, 2010, 7(6).

Farrall S., Bowling B., *Structuration, Human Development and Desistance from Crime*, British Journal of Criminology, 1999, 39(2).

[68] T.P. LeBel et al., *The 'Chicken and Egg'*, s. 153.

Farrall S., Calverley A., *Understanding Desistance from Crime: Emerging Theoretical Directions in Resettlement and Rehabilitation*, New York 2006.
Farrington D.P., West D.J., *Effects of Marriage, Separation, and Children on Offending by Adults Males*, [w:] *Current Perspectives on Aging and the Life Cycle*, red. Z.S. Blau, J. Hagan, vol. 4, Greenwich Conn. 1995.
Fitzpatrick C., *What is Difference Between 'Desistance' and 'Resilience': Exploring the Relationship Between Two Key Concepts*, Youth Justice, 2011, 11(3).
Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, Poznań 2003.
Giordano P.C., Cernkovich S.A, Rudolph J.L., *Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation*, American Journal of Sociology, 2002, 107(4).
Gottfredson M.R., Hirschi T., *A General Theory of Crime*, Stanford 1990.
Kazemian L., *Desistance from Crime: Theoretical, Empirical, Methodological, and Policy Considerations*, Journal of Contemporary Criminal Justice, 2007, 23(1).
Kazemian L., Farrington D.P., *The Developmental Evidence Base: Desistance*, [w:] *Forensic Psychology*, red. G.J. Towl, D.A. Crighton, Oxford 2010.
Kazemian L., Maruna S., *Desistance from Crime*, [w:] *Handbook on Crime and Deviance*, red. M.D. Krohn, A.J. Lizotte, G.P. Hall, Springer 2009.
Laub J.H., Sampson R.J., *Understanding Desistance from Crime*, Crime and Justice, 2001, 28.
Laub J.H., Sampson R.J., *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*, Cambridge – Massachusetts – London 2003.
LeBel T.P. et al., *The 'Chicken and Egg' of Subjective and Social Factors in Desistance from Crime*, European Journal of Criminology, 2008, 5(2).
Le Blanc M., *Late Adolescence Deceleration of Criminal Activity and Development of Self, and Social Control*, Studies on Crime and Crime Prevention, 1993, 2.
Loeber R. et al., *Initiation, Escalation and Desistance in Juvenile Offending and Their Correlates*, Journal of Criminal Law and Criminology, 1991, 82(1).
Maruna S., *Desistance and Development: The Psychosocial Process of 'Going Straight'*, The British Criminology Conferences: Selected Proceedings, vol. 2. Papers from the British Criminology Conference, Queens University, Belfast, 15-19 July 1997, http://britsoccrim.org/volume2/003.pdf, [dostęp: 26.07.2014].
Maruna S., *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*, Washington 2001.
McNeill F., Weaver B., *Changing Lives? Desistance Research and Offender Management*, The Scottish Centre for Crime and Justice Research, Report No.03/2010,
Murray C., *Conceptualizing Young People's Strategies of Resistance to Offending as 'Active Resilience'*, British Journal of Social Work, 2010, 40(1).
Muskała M., *Skazani na brak sukcesu? Reprodukcja wykluczenia społecznego w świetle koncepcji Pierre'a Bourdieu*, [w:] *Młodzież i sukces życiowy*, red. D. Hildebrandt-Wypych, K. Kabacińska, Kraków 2010.
Muskała M., *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Poznań 2016.
Pilecka W., Fryt J., *Teoria dziecięcej odporności psychicznej*, [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, red. W. Pilecka, Kraków 2011.
Robertson L. et al., *Promoting Desistance and Resilience in Young People Who Offend*, The Scottish Journal of Crime and Justice Studies, 2006, 12.
Rumgay J., *Scripts for Safer Survival: Pathways Out of Female Crime*, The Howard Journal of Criminal Justice, 2004, vol. 43(4).
Sampson R.J., Laub J.H., *Desistance from Crime over the Life Course*, [w:] *Desistance from Crime over the Life Course*, red. J. Mortimer, M.J. Shanahan, Springer 2004.
Savolainen J., *Work, Family and Criminal Desistance: Adult Social Bonds in a Nordic Welfare State*, *British* Journal of *Criminology, 2009, 49*(3).

Uggen C., *Work as a Turning Point in the Life Course of Criminals: A Duration Model of Age, Employment, and Recidivism*, American Sociological Review, 2000, 65(1).
Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.
Urban B., *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacj*i, [w:] *Resocjalizacja, ciągłość i zmiana*, red. M. Konopczyński, B. Nowak, Warszawa 2008.
Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.
Walker K.G., Bowen E., Brown S., *Examining the Psychological, Social and Subjective Dimensions Associated with Desistance from Offending: A Review of the Literature*, 2011, http://works.bepress.com/kate_walker/1, [dostęp: 26.07.2014].
Wojciechowska J., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Maciej Bernasiewicz
ORCID 0000-0001-6636-5377

Marcin Gierczyk
ORCID 0000-0001-6734-2521

Uniwersytet Śląski w Katowicach

FAMILY-SCHOOL-PARTNERSHIP ABOUT VIRTUE DEVELOPMENT

Abstract. Bernasiewicz Maciej, Gierczyk Marcin, *Family-School-Partnership About Virtue Development* [Partnerstwo rodziny i szkoły dla rozwoju cnót]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 127-138. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.9

Many types of research appear to show that communication barriers and a bad relationship between teachers and parents can hinder the development of behavioral skills and cognitive capacities that enable some individuals to put their moral habits into their life. Teachers' and parents' common aim is to create in young people attitudes consistent with the given system of values. This article is a theoretical overview of the issues related to the family-school partnership about Virtue Development, on the basis of which the authors proposed a conceptual model of an interdependent and interrelated relationship between teachers and parents and demonstrated how the inclusion of parents, students and teachers in broadly understood activities for the benefit of others (people, animals, nature, etc.) is particularly valuable from the point of view of moral development in Polish schools.

Key words: parents-teachers partnership, Virtue Development, moral virtues

Introduction

It can be stated without hesitation that the reflection on the role of school and family in building moral attitudes is timeless. Over the centuries different philosophical and pedagogical systems recognise the importance of the issue and carrying on doing so. One of the explicitly evolving directions of change is the increase of parental involvement in the creation of school realities for the development of students' character and virtue development. Moral development requires coherent interactions. Considering school and

a family role and their impact on personality and virtue development we cannot forget about the appropriate partnership between teachers' and parents'. First of all, in the area of balancing the influence of popular culture and new media. Tomas Lickona observed that when school included parents in character-building, it enhanced their chance of success with students.

Also, appropriate collaboration with parents allows setting a goal in education and teaching and consistently aiming to achieve virtue development. For many decades, attention has been paid to the fact that both parents and teachers experience the need to work together for the good of their children. Parents believe that it is a teacher's role to encourage good morals and values in a student. Also, it is hard to nurture virtues such as honesty, compassion and courage in school if those are neglected at home. Facilitation of moral development cannot be expected from popular culture, which trivialises all values, promotes hedonistic and neoliberal orientation (draining identity from all problems and existential questions) and creates narcissistic, fluid and apolitical identity deprived of an identity core. Hence the importance of family home and school in promoting activities for other people, especially those whom Zygmunt Bauman calls expendable people for whom we can recognise homeless, unemployed, poor, orphans, immigrants and those who are precarious. In the pursuit of individual success, today's man loses the sense of solidarity with socially excluded people. This tendency is strengthened by mass media and programs that encourage people to promote themselves. They are based on the human need for visibility, or even contemporary obsession with it, which makes us avoid vegetation in a state of frightening and unbearable anonymity. On the other hand, there is a need to watch others (social voyeurism) which is best evidenced by the former television program "Big Brother" and today's inclusion of several billion people in publishing on Facebook or Instagram.

It is necessary for the family and school to promote activities that would be a counterbalance to consumer culture, in which only personal pleasure and well-being count. They will work stronger when cooperating with each other. The article focuses on the fields of cooperation between the school and parents and the benefits resulting from it, and demonstrating how the inclusion of parents, students and teachers in broadly understood activities for the benefit of others (people, animals, nature, etc.) is particularly valuable from the point of view of moral development in Polish schools.

Benefits of Family-School-Partnership

As set out in the Jubilee Centre's new Framework for Character Education in Schools:

The development of children's characters is an obligation we all share, not least parents […] especially children's teachers.

Moreover, in the preamble of the Charter of the Rights and Responsibilities of Parents in Europe,

Raising children is a sign of hope. It shows that people have hope for the future and faith in the values they pass on to the next generation. Therefore, the responsibility of parents for their children is an irreplaceable cornerstone of society. Parents need not stand alone in bearing this responsibility, neither in the Europe of today nor that of tomorrow. The education community helps them with this task, social groups and institutions support them, public services offer material assistance and expertise.

These above words express the essence of the cooperation between parents and teachers. A school is a place where different people communicate and interact. Everyone can exchange views and work together, primarily parents and educators. Parents at school are as important as teachers. A school which realises that parental interaction is necessary for helping for students to succeed and shape their character is simply a school of values, and this benefits not only the child but also the parents and teachers. Well organised cooperation helps with teachers work and is also fulfilling for parents. They feel that they can contribute to the creation of a friendly school environment, which enable students to become good persons and citizens, able to lead a good life as well as become 'successful' person. Family and school (widely understood) are two of the child's educational environments that has the biggest influence on the children's character so there is a need for good relationship and cooperation between teachers and parents.

The collaboration allows us to create a consistent, safe and friendly environment for education and upbringing for all children and to care about their proper and harmonious development both physically and morally. However, for such support, it may be necessary to communicate openly and agree on common goals and plan actions. Communication between the teacher and parent should not be a one-sided process. It is therefore important to acquire both the ability to speak to the mother and father or a guardian. It consists of showing the respect, acceptance and warmth to the interlocutor. Effective communication and the school ethos are essential to create strong teacher-patents partnerships and to increase parental involvement.

The literature consistently shows that:

– although not all parents take the same amount of interest in their children's education, most appreciate being in the loop. I kept them in the loop by

doing a few simple things at the beginning of the school year and following up from time to time;

– teachers who reported more frequent meetings with parents showed increasing moral vitality scores. Many also remarked that parents need character education and expressed their hopes for greater involvement from parents;

– schools that commit to partnering with parents while focusing on a determined pursuit of positive culture and climate exhibit the kinds of caring and respectful environments that promote academic excellence, healthy relationships, reduced antisocial behaviours, and improved school safety;

– teachers are called to strengthen their relational skills to sustain positive interaction with families;

– when parents and teachers coalesce to create continuities between home and school, children's achievement, social functioning, and emotional adjustment benefit;

– high-quality relationships between parents and teachers foreshadow children's enhanced academic and social-emotional adjustment;

– in the context of children's behavioural concerns, relationships between parents and teachers may become strained;

– parent involvement in education benefits not only the child but also the parents and teachers;

– many parents today aren't fulfilling their primary role in character formation. Regardless of the reality, however, the school should set forth-and work toward-the home-school relationship as it should be: The family lays down the foundation, and the school builds on that base;

– teacher-family communication immediately increased student engagement as measured by homework completion rates, on-task behaviour, and class participation;

As we can see, research appears to show that communication barriers and a bad relationship between teachers and parents can hinder the development of behavioural skills and cognitive capacities that enable some individuals to put their moral habits into their life. There is evidence behind it which tells us to eliminate communication barriers for the proper collaboration between teacher and parent, which translate into appropriate moral development in students.

A Model of Relationship Between Teachers and Parents

The research literature shows a clear and positive correlation between teacher patents relationship and virtue development. Also, there is a good deal

of evidence of the link between teacher patents relationship and behaviour (and attitudes to learning) in schools, and grade attainment. Based on the literary analysis we have created an overall conceptual model of an interdependent and interrelated relationship between educators and relatives regarding character education as below:

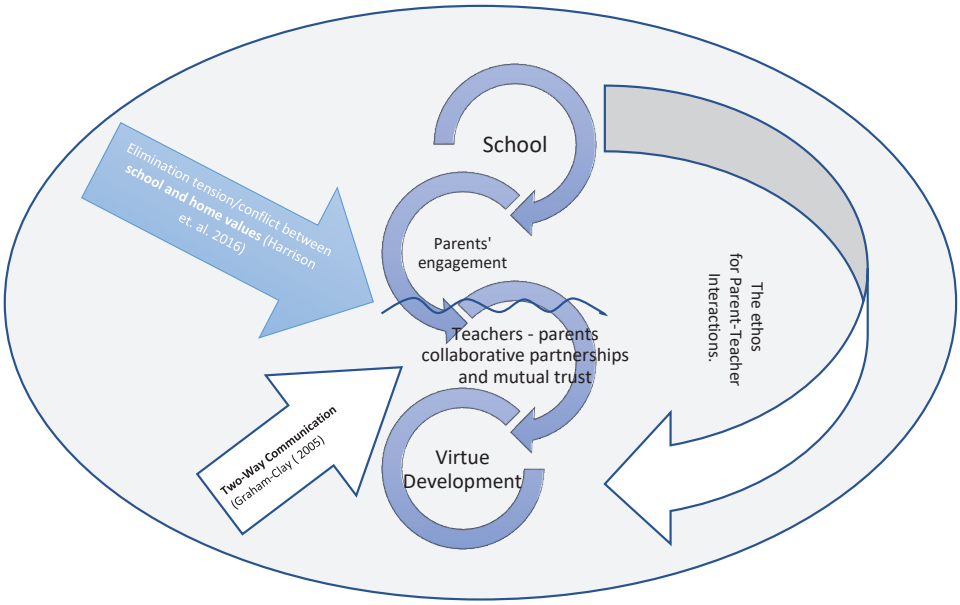


Fig. 1. Conceptual model of the interdependent and interrelated relationship between teachers and parents[1]

The individual elements of the above scheme can be characterised as follows:

– *parents' engagement*. The engagement is what the school (teachers) would expect from parents and parents from school. Research has shown that parent engagement in Virtue Development at school and home benefits not only the child but also the parents and teachers.[2] Supporting teachers by parents and parents by teachers is about cooperation and collaborative support. Such sup-

[1] Limitation: This model of the interdependent and interrelated relationship between teachers and parents is only conceptual and based on the empirical research and literary findings and *does not exhaust the whole issue.*

[2] D. Eldridge, *Parent Involvement: It's Worth the Effort.*

port is based on mutual trust, loyalty, and subordination to a goal that must be well-informed by both parents and teachers;

– *the school ethos for parent-teacher interaction.* The ethos in and around schools must be conducive for parents and teachers to establish healthy relationships. The research evidence is clear: schools that are values-driven have high expectations and demonstrate academic, professional and social success. Because the ethos of a school is the expression of the collective character of everyone, it is important for every member of a school community to have some basic understanding of what character is;[3]

– *virtue development.* The development of character empowers students and is liberating.[4] Well-organized teacher's – parent's collaborative partnerships and mutual trust can provide powerful contexts for the teaching and learning of good moral habits;

– *elimination of tension/conflict between school and home values.* The school operates by socially accepted norms and values. However, the system of these rules and values can very much deviate from those preferred by parents, which can cause some tensions and conflicts, which in turn can negatively affect the relationship and cooperation between the parents and teachers.[5]

Family-school partnership regarding education and virtue development refers us to the concept of morality and moral development. Morality is neither the internalisation of established cultural values nor the development of spontaneous impulses and emotions. It is justice, reciprocity between the individual and other people in its social environment.[6] The authors of the above definition, though, separate themselves from identifying morality with the value system, but in the second sentence, they refer to justice and reciprocity, which are an example of the value with a universal character. The relativity of all worldviews is often emphasised by postmodernism but justice, solidarity and reciprocity are among the few cultural goals that have remained in postmodern reality. Without going into the consideration of the legitimacy of postmodern doubt in the existence of universal moral codes that could be a common axiological horizon for humanity, we can agree that the content of the moral attitude, which Kohlberg and Mayer write about, are qualities that we would like to pass on to the next generations.

Józef Życiński accurately notes that even postmodernists assume the suprasystem character of certain values and give proof of this in the form of

---

[3] The Jubilee Centre for Character and Virtue: 'A Framework for Character Education', p. 9.

[4] Ibidem.

[5] T. Harrison, I. Morris, J. Ryan, *Teaching Character in the Primary Classroom*, p. 36.

[6] L. Kohlberg, R. Mayer, *Development as the Aim of Education*, Harvard Educational Review, 1972, 42(4), p. 449-496.

views of two thinkers who are advocates of postmodern thinking. Zygmunt Bauman, who treated tolerance, and solidarity as absolute values, and Jean-François Lyotard, who maintained that social justice as a universal value.[7] Solidarity and social sensitivity, as well as tolerance, can be a good horizon for school and family, aiming at the moral development of students. Such defined cultural goals arouse consensus, which is hard to come by in a multicultural and multi-ethnic society.

Family-School Cooperation Fields in Poland

The basic platform for cooperation between the school and parents in Poland is the parents' council, whose activity is regulated by the Polish education law.[8] This law stipulates that the competence of the parents' council includes, among others: a) requesting the school head or body and supervising the school with motions and opinions on all school-related matters; b) passing (annually) together with the teachers of the preventive and educational program in force at school; c) giving opinions on the draft financial plan submitted by the school head; d) collecting voluntary contributions from parents and spending them for purposes related to the statutory activity of the school.

When observing the activities of the parents' council in practice, we see that the most activities include the following specific fields:

– Adoption of documents previously prepared by the school management (the most important one is a preventive and educational program). Also, the parents' council reviews, among other things, the school's work schedule (including additional days free from didactic-educational activities), the school's statute, or the draft financial plan submitted by the school's director. Parents can submit their comments and changes to the presented documents and resolutions;

– Choosing an insurance company to take up student insurance in a given school year;

– Choosing a photographic studio that will be able to take occasional pictures and other services for pupils in a given year (e.g. calendars);

– Organizing fairs and other occasional events with the teachers, the proceeds of which are intended for charity purposes;

[7] J. Życiński, *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny*, Lublin 2001, p. 90.

[8] *Act of 14 December 2016* (Polish education law, DzU 2018 poz. 996) http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf [on-line: 20.08.2018].

– Reporting to the teachers and the school management the current problems which parents and students meet daily. Negotiating with the school management the rules for organising class tests and school tests (e.g. no more than two checks in a week) and rules for the implementation of housework. On the other hand, the management and teachers report to parents the problems that arise in the everyday functioning of their children and the activities of the school.

Making other resolutions, e.g. regarding important areas of pupils' functioning in the school (e.g. parents council in each school enacts the rules of using mobile phones on the school grounds because the national legislation does not make decisions on this matter).

There is also six type of parental involvement:[9]

1. *Patenting* – active parenting strategies and regular communication with school.

2. *Communication* – designing effective home-to-school and school-to-home communication methods.

3. *Volunteering* – recruiting volunteer parents to help in school in classes.

4. *Learning at home* – providing good information about character education.

5. *Decision-making* – including parents in decision-making activities to build a sense of ownership including being involved in character education.

6. *Collaborating with the community* – finding and using resources from the wider parent community to enrich school life.

Parents' cooperation with the school, which serves the above-defined moral development of pupils, is possible in almost all areas of the parents' council. The exception here is the choice by of companies entering school with their services, though the parents' council may consult the student self-government, which will have the opportunity to learn how to select the cheapest and the best service in a fair and transparent way. Directly parents and teachers involve students in the active implementation of moral values when they organise Christmas fairs, during which pupils sell artefacts they prepare in art lessons, while parents take care of proper setting of the whole event (cake and coffee sale, where profits provide additional financial resources). This practice, often encountered in Polish schools, allows students to make efforts to achieve noble goals (helping children from low-income families, supporting the rehabilitation of disabled students, planning for orphanages, or animal shelters, etc.). The parents' council allocates the funds obtained in this way. In

[9] J.L. Epstein, *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*, Phi Delta Kappan, 1995. 76(9), p. 704-705; B. Lucas, *The impact of parent engagement on learner success. A digest of research for teachers and parents. GEMS Education*. https://www.thehampshireschoolchelsea.co.uk/userfiles/files/For%20Parents/Parental%20Engagement/The-Impact-of-Parental-Engagement-on-Learner-Success613583.pdf, p.5 [on-line: 24.04.2019].

addition to promoting solidarity, such actions teach the value of cooperation and voluntary activities to all parties involved (students, teachers, parents).

The activities directly conducive to the maturing of moral youth include the involvement of students in volunteering and other activities whose characteristics are provided by the educational and preventive program (having such a program is the responsibility of each of nearly 30,000 schools in Poland). The program also includes the mission of the school, i.e., among others, activities for various values, whose significance for the general development of the moral human being and the whole society is indisputable. They are such values as love for the homeland (healthily understood patriotism) or care for one's health and personal hygiene. Being written in the preventive and educational program activities oriented around important values does not mean, unfortunately, that the school automatically implements them. Also, the involvement of parents in these activities does not necessarily always take place but depends on the parents' inventiveness and the ability to activate them by the headteacher and individual teachers. A loose relationship of legal provisions and declarations included in the program with their actual implementation can best be seen on the example of the statutory duty of each head of school.[10] It is his/her duty to organise the way into school volunteers, associations and other organisations, especially scouts, whose statutory objectives include educational activity. The post-audit report of the Supreme Audit Office (the highest control body in Poland) shows that despite such an obligation, only every second audited school created conditions to operate for such organisations in its area.[11]

Recommendation

The basic form of the teacher-parent cooperation towards the virtue development is a good flow of information on the path between them. Direct contact will allow to get to know each other and understand each other's needs, expectations and problems. No other method will replace constant contact and talk. It is possible to formulate some general directives for the cooperation of teachers and parents on virtue development:

– *the principle of positive co-operation:* It says that an essential condition for effective parent-teacher cooperation is that he or she is volunteering to participate. The idea is that everyone is aware of the cooperation as well as the benefits associated with it;

[10] *Act of 14 December 2016*, article 68, paragraph 1, point 9.

[11] Supreme Audit Office: NIK o współpracy szkół z rodzicami w realizacji zadań wychowawczych – informacje szczegółowe, https://www.nik.gov.pl/plik/id,17004,vp,19563.pdf [on-line: 24.04.2019].

– *partnership principle:* Underlines the equal rights and duties of parents' tutors. The point is that none of the parties feels less valuable than the other, to create a kind of community whose members are equally involved in decision-making and are jointly responsible for implementing them;

– *the principle of unity of interactions:* Recalls the need for teachers and parents to achieve consistent goals in virtue development and educational work. In addition to meeting the objectives, it is also important to agree on the methods and forms of interaction.

– *the principle of systematic cooperation:* It shows the need for active and constant involvement in the performance of tasks initiated and organised during the cooperation of educators and parents;

The principles outlined above certainly do not encompass all those that should be guided by both educators and parents. Education is certainly the more efficient, the more it relies on the cooperation of teachers and parents. Both experience a greater or lesser need for relationships and collaboration for the benefit of children. Sometimes there is a distinct reluctance from both parties to deliberately organised cooperation. However, good cooperation is a condition for the harmonious development of the child, and that is the most important thing.

Conclusion

Despite several critical remarks in the text about the often-fictitious activities of the school and parents for the moral development of students, it should be noted that there is a platform created for parents' cooperation with the Polish schools. It is the parent's council, which among the many fields of its activity also undertakes activity focused on supporting the moral development of students. Mostly, thanks to the organising of joint charity campaigns by teachers, parents and their children. All students can take part in the preparation of various artefacts (Christmas decorations, cards, plush toys, etc.), in the purchase of assorted products (e.g. animal feed), or in providing services which frequently take place at school. The effort undertaken during these actions allows all parties to shape the need to act for the benefit of others, and thus allows them to develop morally.

BIBLIOGRAPHY

Act of 14 December 2016 (Polish education law, DzU 2018 poz. 996) http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf [on-line: 20.08.2018].

Arthur J., Kristjánsson K., Harrison T., Sanderse W., Wright D., *Teaching Character and Virtue in Schools*, Routledge, London 2017.

Arthur J., *Education with Character. The moral economy of schooling*, RoutledgeFalmer, London 2013.

Bauman, Z., *Obcy u naszych drzwi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Berkowitz M.W. *Democratic parenting*, [in:] *Parenting for Character: Five Experts, Five Practices*, Ed. D. Streight, Portland: Council for Spiritual and Ethical Education Publications, 2008.

Berkowitz M.W., Grych J., *Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development*, Journal of Moral Education, 1998, 27.

Berkowitz M.W., Bier M.C., McCauley B., *Toward a Science of Character Education: Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices*, Journal of Character Education, 2017, 13, 1.

Bernasiewicz M., *Worldview notions popularized by pop-culture. Identity, axiology and purposes of a contemporary teenager*, [in:] *Sociální pedagogika v kontextu* životních *etap* člověka, Eds. M. Bargel, E. Janigová, E. Jarosz, M. Jůzl, Institut mezioborových studií, Brno 2013.

Borba M., *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*, Jossey-Bass. Virtue focused practical guide for parenting for the character.

Charter of the Rights and Responsibilities of Parents in Europe, http://fapel.net/charter-rights-and-responsibilities-parents-europe/ [on-line:19.09.2018].

Desforges Ch., Abouchaar A., *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review*, http://dera.ioe.ac.uk/6305/ [on-line: 10.08.2017].

Eco U., *Pape, Satàn, aleppe. Kroniki płynnego społeczeństwa*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2017.

Eldridge D., *Parent Involvement: It's Worth the Effort*, Young Children, 2001, 56(4).

Epstein J.L., *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*, Phi Delta Kappan, 1995, 76(9).

Epstein J.L., *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Second Edition, Westview Press, Boulder CO, 2011.

Graham-Clay S., *Communicating with Parents: Strategies for Teachers*, School Community Journal, 2005, 15(1).

Harrison T., Morris I., Ryan J., *Teaching Character in the Primary Classroom*, Sage, London 2016.

Hauer J., *Educating for character and teachers' moral vitality*, Journal of Research in Character Education, 2003, 1, 1.

Hill N.E., Taylor L.C., *Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues*, Current Directions in Psychological Science, 2004, 13.

Hughes J., Kwok O.-M., *Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades, Journal of Educational Psychology, 2007, 99*(1).

Kim E.M., Sheridana S.M., Kwon K., Koziola N., *Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent–teacher relationships*, Journal of School Psychology, 2013, 51(2).

Kohlberg L., Mayer R., *Development as the Aim of Education*, Harvard Educational Review, 1972, 42(4).

Kraft M.A., Dougherty S., *The Effect of Teacher-Family Communication on Student Engagement: Evidence from a Randomized Field Experiment*, Journal of Research on Educational Effectiveness, 2013, 6(3).

Lasch Ch., *The Culture of Narcissism. American Life in the Age of Diminishing Expectations*, W.W. Norton & Company, New York – London 1991.

Lawrence-Lightfoot S., *Building bridges from school to home*, *Instructor*, 2004, 114(1).
Lickona T., *How Parents and Schools can work together to raise Moral Children*, Educational Leadership, 1988, 45(8).
Lickona T., *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment. Integrity, and Other Essential Virtues*, Simon and Schuster, London 2004.
Lickona T., *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, Bantam Books, New York 2009.
Lucas B., *The impact of parent engagement on learner success. A digest of research for teachers and parents. GEMS Education.* https://www.thehampshireschoolchelsea.co.uk/userfiles/files/For%20Parents/Parental%20Engagement/The-Impact-of-Parental-Engagement-on-Learner-Success613583.pdf [24.08.2018].
Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Muggleton D., *Inside Subculture. The Postmodern Meaning of Style*, Berg Publishers, Oxford – New York 2000.
Muggleton D., Weinzierl R. (Ed.), *The Post-subcultures Reader*, Berg Publishers, Oxford – New York 2004.
Pepe A., Addimando L., *Teacher-parent relationships: influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviours*, European Journal of Psychology of Education, 2014, 29(3).
Polhemus T., *Style surfing: What to Wear in the 3rd Millennium*, Thames and Hudson, London 1996.
Pomerantz E.M., Moorman E.A., Litwack S.D., *The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better*, Review of Educational Research, 2007, 77.
Populus, *A Framework for Character Education: Jubilee Centre Parents' Survey*. http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Populus%20Parents%20Study%20-%20short.pdf [24.08.2018].
Russ S., *It's Unanimous: "Effective Character Education Is Not Quick or Superficial, and It Begins With Caring Relationships"*, Journal of Character Education, 2014, 10(1).
Sheridan S.M., Kratochwill T.R., *Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions*, 2nd ed., Springe, New York 2008.
Sheridan S.M., Bovaird J.S., Glover T.A., Garbacz S.A., White A., Kwon K., *A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of parent-teacher relationship*, School Psychology Review, 2012, 41(1).
Supreme Audit Office: *NIK o współpracy szkół z rodzicami w realizacji zadań wychowawczych – informacje szczegółowe*, https://www.nik.gov.pl/plik/id,17004,vp,19563.pdf [on-line: 30.08.2018].
The Jubilee Centre for Character and Virtue: 'A Framework for Character Education' (2017) http://jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/other-centre-papers/Framework.pdf) [24.08.2018].
Urban H., *The nuts and bolts of effective teaching: 10 Things I Learned About Promoting High Standards in Both Academics and Character and Having Fun in the Process*, Journal of Research in Character Education; 2007, 5(1).
Życiński J., *Bóg postmodernistów. Wielkie pytania filozofii we współczesnej krytyce moderny*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001.

Józef Binnebesel,
ORCID 0000-0003-2533-6013

Ditta Baczała,
ORCID 0000-0002-2761-2897

Piotr Błajet
ORCID 0000-0001-8101-0494

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

EUGENIKA – ASPEKTY HISTORYCZNE, BIOLOGICZNE I EDUKACYJNE

Abstract. Binnebesel Józef, Baczała Ditta, Błajet Piotr, *Eugenika – aspekty historyczne, biologiczne i edukacyjne* [Eugenics – Historical, Biological and Educational Aspects]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 139-158. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.10

Eugenics is the selection of desired heritable characteristics in order to improve future generations, typically in reference to humans. The article is about eugenics in historical, biological and educational aspects. The historical aspect is elaborated on and includes early eugenics, eugenics organizations, popular support for eugenics, and anti-eugenics sentiments. Despite the dropping of the term *eugenics*, eugenic ideas remained prevalent in many issues concerning human reproduction and genetic intervention. "New Eugenics" is a fact. "New Eugenics" includes education. Does it really?

Key words: the description, history and modern eugenics, "New Eugenics", eugenics and education

Eugenika – źródła

Eugenika – *εὐγενής* (eugenḗs) znaczy tyle, co szlachetnie urodzony[1]. Podstawa etymologiczna pojęcia *eugenika* wywodzi się ze *słowa γένος* (genos) oznacza-

[1] BibleHub. (2017). εὐγενής (eugenes). Pobrano 11 lipiec 2017, z http://biblehub.com/greek/2104.htm; H.G. Liddell, R. Scott, εὐγενής, 1889. Pobrano 12 lipiec 2017, z http://www.greek-language.gr/Resources/ancient_greek/tools/liddel-scott/search.html?lq=%CE%B5%E1%B-

jącego plemię, pochodzenie[2] i przedrostka *εὐ* znaczącego coś dobrego[3]. Podobne konotacje pojęciowe mają również w języku greckim pojęcia: *χρηστός* – dobrze urodzony, pochodzący z dobrego rodu, dobry, pożyteczny, korzystny, dobry do czegoś[4]; *αγαθός* – szla w połączeniu ze słowem chetny arystokrata, mężny, odważny, dzielny, przydatny, pożyteczny[5] *λωΐων* znaczy bardziej pożądany[6]; *αὐτο*-αγα*θός* – sam w sobie dobry[7] oraz *ἀριστά*-*λοχος* – dobrze urodzony[8].

Pojęcie *eugenika* wprowadził do nauki Francis Galton (1822-1911). Jako pierwszy przedstawił ten termin w kontekście *nature versus nurture*. W swojej książce *English Men of Science: Their Nature and Nurture* (1875) analizował relacje pomiędzy czynnikami genetycznymi a środowiskowymi (wychowaniem, socjalizacją) oraz ich wpływ na posiadanie zdolności i kompetencji intelektualnych, wskazując na swoisty biologiczny determinizm owych kompetencji i zdolności. Na poglądy Galtona silnie wpłynęły analizy jego kuzyna Charlesa Darwina[9]. Istotą pierwotnych jego poglądów eugenicznych była manipulacja selektywna, zmierzająca do ulepszenia poszczególnych cech w obrębie gatunku. W późniejszym okresie podejmował rozważania nad elementami eugeniki pozytywnej, skoncentrowanej na większej reprodukcji wśród osobników o pożądanych cechach genetycznych oraz eugeniki negatywnej, ujętej w kategorii eliminacji reprodukcyjnej osobników o niepożądanych cechach[10].

Analiza samego pojęcia *εὐγενής* użytego przez Galtona w kontekście literatury klasycznej nie pozwala na odniesienia do idei segregacyjnych, lecz jedynie do określenia kwestii swoistych konwenansów społecznych (Αριστοφάνης, 658; Ευριπίδης, 288 n.e., 464 n.e.). Niestety, kategoria segregacyjności nie była obca Grekom starożytnym, co miało między innymi wyraz w rozważaniach Platona o państwie. Wskazywał na możliwość uśmiercania obywateli „jeśli ciała będą mieli liche (…) a których by dusze były złej natury i nieuleczalne tych będą sędziowie skazywać na śmierć" … *Ουκούν και*

D%90%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%AE%CF%82+; B. Mounce, Εὐγενής. Pobrano 11 lipiec 2017, z https://billmounce.com/greek-dictionary/eugenes.

[2] Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 1 (A-Δ), Warszawa 1958, s. 460.

[3] A.K. Szczepaniak, *„Dobry" przedrostek ευ-. Polsko-greckie studium porównawcze*, Studia Linguistica, 2009, XXVIII (3196), s. 43-44.

[4] Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 4 (Π-Ω), Warszawa 1965, s. 643.

[5] Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 1 (A-Δ), s. 4-5.

[6] Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 3 (Λ-Π), Warszawa 1963, s. 59.

[7] Z. Abramowiczówna (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 1 (A-Δ), s. 376.

[8] Tamże, s. 327.

[9] C. Darwin, *O pochodzeniu człowieka: z rycinami*, przekł. M. Ilecki, Warszawa 1929; N.W. Gillham, A *Life of Sir Francis Galton: From African Exploration to the Birth of Eugenics*, Oxford 2001.

[10] E. Black, *Wojna przeciw słabym: eugenika i amerykańska kampania na rzecz stworzenia rasy panów*, przekł. H. Jankowska, Warszawa 2004; A. Richardson, *Love and Eugenics in the Late Nineteenth Century: Rational Reproduction and the New Woman*, Oxford 2003; M. Zaremba, *Higieniści: z dziejów eugeniki*, przekł. W. Chudoba, wyd. 2, Wołowiec 2014.

ιατρικήν οίαν είπομεν, μετά της τοιαύτης δικαστικής κατά πόλιν νομοθετήσεις, αι των πολιτών σοι τους μεν ευφυείς τα σώματα και τας ψυχάς θεραπεύσουσι, τους δε μη, όσοι μεν κατά σώμα τοιούτοι αποθνήσκειν εάσουσιν, τους δε κατά την ψυχήν κακοφυείς και ανιάτους αυτοί αποκτενούσιν. Το γουν άριστον, έφη, αυτοίς τε τοις πάσχουσιν και τη πόλει ούτω πέφανται … (Πλάτωνα, 410 n.e.). W przytoczonym fragmencie widać jednak wyraźnie, że Platon nie używał zaproponowanego przez Galtona pojęcia *εὐγενής*. Jak zauważa Tomasz Sahaj,

> ideom eugenicznym zawsze towarzyszyły zarówno wielkie nadzieje, jak też i – w nie mniejszym stopniu – silne obawy. (…) a eugenika społeczna była w praktyce powszechnie stosowana w starożytnej Grecji (np. w Sparcie) i w Rzymie. Jest nierozerwalnie związana z kulturą europejską, w zasadzie od kiedy tylko ona istnieje. (…) Często przybierała postać małżeństw aranżowanych zdalnie przez rodziców bądź opiekunów prawnych dzieci i młodzieży, jeszcze przed osiągnięciem przez nich dorosłości, jak też wiązała się z licznymi zabiegami polityków i ustawodawców (…) aby poprzez ćwiczenia fizyczne i systemy wychowania fizycznego wytworzyć społeczeństwa złożone z doborowych jednostek (sportowców, żołnierzy). Niejednokrotnie idee eugeniczne przenikały do utopii filozoficznych, by stamtąd promieniować do światłych umysłów[11].

Do grona tych filozofów zaliczyć można między innymi cytowanego Platona, Tomasza Morusa (1478-1535), Francisa Bacona (1561-1626), czy Tomasza Campanellę (1568-1639), ale również w kontekście soteriologicznym św. Augustyna (354-430) i św. Tomasza z Akwinu (1225-1274)[12].

Ruchy eugeniczne

Analizy Galtona największe uznanie, na początku promowania eugeniki, znalazły wśród naukowców i elit amerykańskich[13]. Eugenika rozumiana była jako praktyka oparta na analizach naukowych, zmierzająca do poprawy jakości genetycznej wśród populacji ludzkiej. Celem założeń eugenicznych było wyeliminowanie z populacji niepożądanych cech wpływających na funkcjonowanie społeczeństwa[14]. Jak zauważa Steven Selden[15], przekonania Galtona wpływają-

---

[11] T. Sahaj, *Eugenika. Glosa na marginesie książki Johna Glada „Przyszła ewolucja człowieka". Eugenika w dwudziestym pierwszym wieku – sprawy wcale niemarginalne*, Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna, 2013, 2(1), s. 247-248.

[12] P. Roszak, *Soteriologia zasługi i przyjaźni. Święty Tomasz z Akwinu wobec Cur Deus homo św. Anzelma,* Teologia w Polsce, 2014, 8(1), s. 19-36; T. Sahaj, *Eugenika. Glosa na marginesie książki.*

[13] S. Currell, C. Cogdell, *Popular Eugenics: National Efficiency and American Mass Culture in the 1930s,* Ohio 2006.

[14] S.F. Galton, *English Men of Science: Their Nature and Nurture*, D. Appleton, 1875.

[15] S. Selden, *Transforming Better Babies into Fitter Families: Archival Resources and the History of the American Eugenics Movement, 1908-1930,* Proceedings of the American Philosophical Society, 2005, 149(2), s. 202.

ce na jego analizy eugeniczne wynikały z założenia, że pozycja społeczna związana jest z *odpowiednim* genotypem. Wśród pierwszych zwolenników eugeniki w USA dominowało przekonanie o konieczności selektywnej hodowli gatunku ludzkiego, która umożliwiałaby eliminowanie niepożądanych cech. Wielu z tego grona uznawało wyższość narodów anglosaskich, nordyckich i germańskich, popierając wymuszoną sterylizację ubogich niepełnoprawnych[16]. Kolebką amerykańskiej eugeniki była instytucja „Cold Spring Harbor"[17]. W 1904 roku jej dyrektorem został biolog Charles Davenport, który w 1910 roku założył w niej „Eugenics Record Office"[18] – instytut badawczy, który gromadził informacje biologiczne i społeczne o populacji amerykańskiej[19]. W rekomendacjach Committee of the Eugenic Section of the American Breeders z 1912 roku można znaleźć 10 zaleceń dla osiągania pożądanych celów eugenicznych, jak na przykład: izolacja osób o niepoprawnym genotypie (chorych, niepełnoprawnych itp.) sterylizacja, dopuszczanie określonych osobników (z prawidłowym genotypem) do prokreacji, poligamia[20]. W podręczniku *Eugenics, marriage and birth control: (practical eugenics)* Williams J. Robinson sugeruje bezpośrednią eliminację dzieci niepełnosprawnych poprzez humanitarne zastosowanie cyjanku lub chloroformu[21]. W 1927 roku Sąd Najwyższy Stanów Zjednoczonych w orzeczeniu Oliver Wendell Holmes Jr. orzekł w sprawie Buck c. Bell o konieczności sterylizacji, by zapobiec tak zwanemu „złemu dziedziczeniu"[22]. Dominująca rola badaczy z USA wpłynęła na kształt analiz eugenicznych, szczególnie w faszystowskich Niemczech. „Niemcy biją nas na głowę w naszej własnej konkurencji i są znacznie bardziej postępowi od nas"[23].

---

[16] N. Ordover, *American Eugenics: Race, Queer Anatomy, and the Science of Nationalism*, Minnesota 2003, s. XII.

[17] N. Isenberg, *White Trash: The 400-Year Untold History of Class in America*, Penguin, 2016; J.A. Witkowski i in., *Life Illuminated: Selected Papers from Cold Spring Harbor*, CSHL Press 2008; J.A. Witkowski, J.R. Inglis, *Davenport's Dream: 21st Century Reflections on Heredity and Eugenic*s, CSHL Press 2008.

[18] R.C. Engs, *The Progressive Era's Health Reform Movement: A Historical Dictionary*, Greenwood Publishing Group, 2003, s. 117.

[19] Por. H.H. Goddard, *The Kallikak Family*, BiblioBazaar 2008; M. Grant, *The Passing of the Great Race, The Palingenesis Project*, Wermod and Wermod Publishing Group, 2012 oraz H.H. Laughlin, *Eugenical Sterilization in the United States*, Bibliolife DBA of Bibilio Bazaar II LLC 2016.

[20] B. Wagenen van, *Appendix – Preliminary Report of the Committee of the Eugenic Section of the American Breeders' Association to Study and to Report on the Best Practical Means for Cutting Off the Defective Germ-Plasm in the Human Population*, Problems in Eugenics: Organised by the Eugenics Education Society, 1912, s. 464.

[21] W.J. Robinson, (William J. (1917)), *Eugenics, marriage and birth control : (practical eugenics)*, New York, The Critic and guide company. Pobrano z http://archive.org/details/eugenicsmarriage00robiuoft, s. 74.

[22] P.A. Lombardo, *Three Generations, No Imbeciles: Eugenics, the Supreme Court, and Buck V. Bell*, JHU Press, 2008.

[23] J. DeJarnettw, *Delegates Urge Wider Practice of Sterilization*, Richmond (Virginia) Times-Dispatch, 1934.

Specyficzny obraz eugeniki, oparty na kwestiach *sensu stricto* rasowych poza nazistowskim ujęciem w Trzeciej Rzeszy, prezentowała również Japonia, gdzie większość wiodących japońskich genetyków pochodziła z ortodoksyjnych korzeni Mendelian w Niemczech i (w mniejszym stopniu) z USA[24]. Stała się tu częścią instalacji „nowego porządku naukowego", podporządkowanego budowaniu imperium[25]. Prekursorem w tym zakresie był Yamanouchi Shige (1876-1973), który dążył do określenia japońskiej rasy genetycznej[26].

W przypadku włoskiego państwa faszystowskiego ruch eugeniczny związany był przede wszystkim z „First International Congress of Eugenics, held in London" w 1912 roku[27]. We Włoszech Włoski Komitet do Badania Eugeniki (Comitato Italiano per gli studî di Eugenetica) został utworzony w Rzymie w 1913 roku, w rzymskim Towarzystwie Antropologii. Jego członkami byli między innymi Giuseppe Sergi, Sante de Sanctis, Casare Artom, Corrado Gini, Luigi Mangiagalli, jak również Enrico Morselli, Antonio Marro, Raffaele Garofalo, Alfredo Niceforo, Robert Michels[28]. Pierwszy kongres we Włoszech na temat eugeniki odbył się w 1924 roku w Mediolanie, którego elementem było ustalenie zasad kształcenia eugeniki. Zadanie to powierzono Serafino Patellani[29]. Szczególną postacią wpływającą na włoską myśl eugeniczną był Vilfredo Pereto[30].

Eugenika – edukacja z Nagrodą Nobla w tle

Kluczowymi postaciami eugeniki francuskiej są dwaj laureaci Nagrody Nobla: Alexis Carrel, który w swojej książce *l'Homme, cet inconnu*, opublikowanej w 1935 roku, nawoływał do eliminowania poprzez eutanazję „osobni-

[24] S. Otsubo, J.R. Bartholomew, *Eugenics in Japan: some ironies of modernity, 1883-1945*, Science in Context, 1998, 11(3-4), s. 545-565.

[25] J. Robertson, *Blood talks: Eugenic modernity and the creation of new Japanese*, History and Anthropology, 2002, 13(3), s. 191-216; https://doi.org/10.1080/0275720022000025547, s. 206.

[26] S. Otsubo, *Between Two Worlds: Yamanouchi Shigeo and Eugenics in Early Twentieth-Century Japan*, Annals of Science, 2005, 62(2), s. 205-231; https://doi.org/10.1080/0003379031000091608.

[27] S.F. Galton, *First International eugenics congress*, London, July 24th to July 30th, 1912, University of London, South Kensington; programme and time table, Beverley 1912: Wright & Hoggard, printers. Pobrano z https//catalog.hathitrust.org/Record/100363526.

[28] F. Cassata, *Building the New Man: Eugenics, Racial Science and Genetics in Twentieth-Century Italy*, Central European University Press, 2011; C. Fuschetto, *Fabbricare l'uomo. L'eugenetica tra biologia e ideologia,* Armando Editore, *2004; C. Mantov*ani, *Rigenerare la società: l'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni Trenta*, Rubbettino Editore 2004.

[29] F. Cassata, *Building the New Man*.

[30] Tamże; L.S. Moss, *Social Inequality, Analytical Egalitarianism and the March Towards Eugenic Explanations in the Social Sciences*, Massachusetts 2009; J.C. Wood, M. McLure, *Vilfredo Pareto: Critical Assessments of Leading Economists*, Taylor & Francis 1999.

ków kryminalnych i szkodliwych dla społeczeństw"[31], oraz Charles Richet, założyciel „La Société française d'eugénisme"[32], którego był prezesem od 1920 do 1926 roku. W opublikowanej w 1919 roku książce *La sélection humaine* wskazuje na konieczność zachowania czystości i „nie mieszania krwi białych braci z niższymi rasami"[33].

Eugenika niemiecka swoje realne zaistnienie zawdzięcza Adolfowi (Alfredowi) Jostowi, który w swojej książce *Das Rechtauf den Todz* w 1895 roku wskazał między innymi, że państwo by poprawić los swoich obywateli ma prawo do wyeliminowania spośród nich określonych jednostek[34].

> W 1920 r. psychiatra A. Hoche i prawnik K. Binding opublikowali w Lipsku książkę zatytułowaną *Zezwolenie na niszczenie życia niegodnego*, w której zawarli program zabijania chorych psychicznie. Jak pisze K. Dórner, naziści mogli w znacznym stopniu oprzeć się na istniejących już nastawieniach psychicznych i tendencjach społecznych. Dodali oni jedynie niewyobrażalną dotychczas radykalizację, totalizację i brutalizację, przekształcając istniejące już idee w praktyczne działanie[35]. Zdaniem eugeników niemieckich, rasy ludzkie, pod względem umysłowym i fizycznym, są nierówne; dlatego dzielono rasy na wyższe i niższe. Cechy rasowe pozostają zdeterminowane genetycznie, a przez to są niezmienne. W takiej optyce zagadnienia, uważano, iż krzyżowanie się ras wyższych z niższymi jest czymś szkodliwym[36].

Kiedy państwo zaczyna dbać o dobrobyt całej ludności, niweczy tym samym ewolucyjny mechanizm doboru. Biologicznie „niżej stojący", którzy z pożytkiem dla społeczeństwa zginęliby bez działań opiekuńczych państwa, zamiast tego mnożą się. Ubezpieczenia społeczne, fachowa opieka medyczna, wyższe standardy życia doprowadzają do przyrostu nieprzydatnych społecznie, najpewniej kosztem najlepszych. Medycyna tradycyjna, lecząc cierpiące jednostki, ratuje to, co przyroda już chciała odrzucić. Potępiano lekarzy, dla których najważniejsze było dobro pacjenta, postulowano upaństwowienie zawodów medycznych, by służyły gospodarce narodowej[37]. Alfred Ploetz nie

---

[31] A. Carrel, *L'homme, cet inconnu*, Plon, 1997.

[32] W.H. Schneider, *L'eugénisme en France : le tournant des années trente*, Sciences sociales et santé, 1986, 4(3), s. 81-114. https://doi.org/10.3406/sosan.1986.1041; P.-A. Taguieff, *L'introduction de l'eugénisme en France : du mot à l'idée*, Mots, 1991, 26(1), s. 23-45; https://doi.org/10.3406/mots.1991.1592.

[33] C. Richet, *La sélection humaine*, F. Alcan 1919.

[34] C. Bünte, *Die Debatte um „die Vernichtung lebensunwerten Lebens" in der frühen Weimarer Republik*, Verlag 2006; A. Jost, *Das Recht auf den Tod, BoD – Books on Demand 2017*; H. Schott, R. Tölle, *Geschichte der Psychiatrie: Krankheitslehren, Irrwege, Behandlungsformen*, C.H. Beck, 2006.

[35] J. Strojanowski, *Ewolucjonizm w psychiatrii w XIX w. Medycyna Nowożytna*. Studia nad Historią Medycyny, 1996, 2(2), s. 56.

[36] S. Sterkowicz, *Nieludzka medycyna: lekarze w służbie nazizmu*, Warszawa 2007, s. 16-17.

[37] A. Ploetz, *Sozialanthropologie: Von Alfred Ploetz*. [Kopftitel]. B.G. Teubner 1923; cytat za: P. Weindling, *Health, Race and German Politics Between National Unification and Nazism*, 1870-1945, Cambridge 1993.

był zwolennikiem czystości rasy, lecz technokratą i inżynierem społecznym. W 1831 roku wyliczono, że każdy chory psychicznie kosztuje dziennie 3-4,5 marki, co w przeliczeniu na koszt roczny generuje sto osiemdziesiąt pięć milionów marek[38]. Zdaniem Weisa, kosztem setek tysięcy bezdomnych oraz milionów zdrowych bezrobotnych utrzymuje się przytłaczające i wciąż rosnące brzemię niepożytecznych oraz osobników, którzy nie są warci by żyć[39]. Podstawowe założenia eugeniki nazistowskiej zapożyczone zostały w głównej mierze ze źródeł amerykańskich i szwedzkich. Przykładem tego mogą być prace Harry H. Laughlina, o których Adolf Hitler wypowiadał się niezwykle pochlebnie[40]. W 1933 roku, opierając się na modelu Laughlina, hitlerowcy uchwalili przepis, w którym około 350 tysięcy osób zostało wysterylizowanych jako uciążliwych dla społeczeństwa i rasy[41]. Zabiegi przeprowadzano w szpitalach, miażdżąc i podwiązując kobietom jajowody, mężczyznom przerywając nasieniowody. 90% sterylizowanych kobiet miało po zabiegach komplikacje zdrowotne. Sterylizowano też dzieci, co było o wiele bardziej niebezpieczne dla ich zdrowia, niż sterylizacja w wypadku dorosłych. Zabiegi przeprowadzano pod narkozą, a pacjenci często umierali z powodu powikłań. Ofiary zobowiązano do milczenia o swojej tragedii. Praktyczne zastosowanie darwinizmu społecznego było poprzedzone pracami teoretycznymi naukowców amerykańskich. Harry H. Laughlin w 1936 roku (wraz z pięcioma eugenikami z USA) otrzymał na Uniwersytecie w Heidelbergu doktorat honoris causa za wybitne osiągnięcia w nauce o czystości rasy[42].

Eugenika – eksterminacja

Decyzje o sterylizacji podejmowały „sądy zdrowia dziedzicznego", na początku zajmując się głównie chorymi, potem stopniowo także mniejszościami etnicznymi i dziećmi z małżeństw mieszanych. Sterylizacji według prawa podlegali chorzy na schizofrenię, epilepsję, depresję maniakalną, chorobę św. Wita oraz głusi i ślepi, garbaci, kulawi, „ograniczeni". W rzeczywistości sterylizacji podlegali wszyscy, których lekarze Trzeciej Rzeszy uznali za zbytecznych. Jako społecznie zbędne określono przede wszystkim osoby

[38] S.F. Weiss, *Race hygiene and national efficiency: The eugenics of Wilhelm Schallmayer*, Berkeley 2003.

[39] Tamże.

[40] A.E. Samaan, *From a Race of Masters to a Master Race: 1948 To 1848*, A.E. Samaan 2013; tenże, *Harry H. Laughlin: American Scientist. American Progressive. Nazi Collaborator*, A.E. Samaan, 2015.

[41] H. Bruinius, *Better for All the World: The Secret History of Forced Sterilization and America's Quest for Racial Purity*, Knopf Doubleday Publishing Group, 2007.

[42] Archives list, 1936a, 1936b, 1936c, 1936d.

niedorozwinięte umysłowo. Do tej kategorii zaliczono: „osoby aspołeczne", przestępców, prostytutki, a także ludzi społecznie niezaradnych. Zabiegowi sterylizacji podano do wybuchu II wojny światowej od 375 tysięcy do 400 tysięcy osób, w tym: 200 tysięcy upośledzonych umysłowo, 73 tysiące schizofreników, 57 tysięcy epileptyków, 30 tysięcy alkoholików, prostytutki i inwalidów, jak na przykład robotnika, który podczas wypadku przy pracy stracił nogę. Tysiące przekonanych Niemców brało udział w działalności eliminującej wszelką inność ze społeczeństwa. Byli wśród nich lekarze, prawnicy, naukowcy, pielęgniarki oraz pastorzy. Donosy urzędnicze wysyłane były przez: kościoły, związki zawodowe, szkoły, sąsiadów i stowarzyszenia[43]. Przymusowa sterylizacja była jednak tylko wstępem do innych zbrodni. W październiku 1939 roku Hitler zanotował w piśmie, antydatowanym na 1 września, że nieuleczalnie chorzy mogą dostąpić „łaski śmierci". W Niemczech i na ziemiach okupowanych (w tym w Polsce) rozpoczęło się mordowanie pensjonariuszy zakładów psychiatrycznych, domów opieki i przewlekle chorych pacjentów w szpitalach.

Narodowi socjaliści metodycznie przygotowali infrastrukturę niezbędną do eksterminacji. Wybudowano komory gazowe, wyprodukowano samochody przystosowane do gazowania, otwarto krematoria. Akcję, którą zajmowało się bardzo wiele organizacji i firm (często zmieniających nazwy) oraz wielu młodych lekarzy członków NSDAP, utajniono pod groźbą śmierci. Ofiary zwożono w tajemnicy i z zaskoczenia, a opiekujących się nimi lekarzy zastraszano. Miejscami, w których po raz pierwszy wybudowano prymitywne komory gazowe i zastosowano zabijanie gazem, były szpitale psychiatryczne na okupowanych terenach polskich w: Owińskach koło Poznania, Świeciu, Kocborowie oraz Forcie VII w Poznaniu (do końca 1939 r. zgładzono tam ok. 4500 osób).

Szacuje się, że w ramach tak zwanej akcji „T4" zginęło w ten sposób ponad 200 tysięcy ludzi. Wszystko to było tylko cieniem uzasadnianego eugeniką programu masowej zagłady całych narodów uznanych przez Niemców za podrzędne i szkodliwe[44]. W kontekście eugenicznym „narodowy socjalizm to ni mniej, ni więcej tylko biologia stosowana"[45]. Znamiennymi datami związanymi z praktyką eugeniczną w hitlerowskich Niemczech są:

– 22 czerwca 1905 roku – kiedy w Berlinie powstaje, założone przez Alfreda Ploetza, „Gesellschaft für Rassenhygiene" (Towarzystwo Higeny Rasowej)[46];

---

[43] M. Zaremba, *Higieniści: z dziejów eugeniki*.

[44] P. Kossobudzki, *Eugenika, czyli jak wyhodować nadczłowieka*, „Gazeta Wyborcza" 28 listopad 2013. Pobrano z http://wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,15041710,Eugenika__czyli_jak_wyhodowac_nadczlowieka.html?disableRedirects=true.

[45] E. Black, *Wojna przeciw słabym*, s. 19.

[46] M.B. Adams, *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia*, Oxford 1990; A. Ploetz, *Sozialanthropologie: Von Alfred Ploetz*; I. Symens, *Mystiek Antisemitisme: Waar Sprookjes en wetenschap elkaar ontmoeten* (1 edition), Create Space Independent Publishing Platform 2015.

– 1921 rok – w którym opublikowano pierwszy podręcznik higieny rasowej zatytułowany *Grundriss der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene*, autorstwa Fritza Lenza, Erwina Baura, Eugena Fischera[47];

– 1927 rok – kiedy w Berlinie rozpoczyna działanie „Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehreund Eugenik"[48], którego jednym z priorytetowych prac było badanie wpływu czynników genetycznych na środowisko.

Swoistą przełomową datą był 31 grudnia 1931 roku, kiedy powstaje „Rasse – und Siedlungshauptamt" (RuSHA), który 30 stycznia 1935 roku przejmuje jego nazistowską politykę eugeniczną i rasową[49]. 14 lipca 1933 roku została uchwalona tak zwana ustawa sterylizacyjna o zapobieganiu narodzin potomstwa obciążonego chorobą dziedziczną „Gesetz zur Verhütung Erbkranken Nachwuchses"[50]. Kolejnym krokiem było uchwalenie 15 września 1935 roku tak zwanych Ustaw Norymberskich „Nürnberger Gesetze, Nürnberger Rassengesetze", w skład których wchodziły między innymi: ustawa o ochronie krwi niemieckiej i niemieckiej czci, ustawa o obywatelstwie Rzeszy[51]. Praktyczne zastosowanie tej ustawy miało miejsce 9/10 listopada 1938 roku w tak zwaną Noc Kryształową[52] oraz w roku 1939, początku „Aktion T4, E-Aktion" – programu realizowanego do roku 1944, polegającego

---

[47] E. Baur, E. Fischer, F. Lenz, *Grundriss der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene von Erwin Bauer*, Eugen Fischer [und] Fritz Lenz, München J.F. Lehmann1921. Pobrano z http://archive.org/details/grundrissdermens02bauruoft; H. Fangerau, I. Müller, *Das Standardwerk der Rassenhygiene von Erwin Baur*, Eugen Fischer und Fritz Lenz im Urteil der Psychiatrie und Neurologie 1921-1940, Der Nervenarzt, 2002, 73(11), https://doi.org/10.1007/s00115-002-1421-1.

[48] H.-P. Kröner, *Von der Rassenhygiene zur Humangenetik: Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik nach dem Kriege*, Gustav Fischer 1998; H.-W. Schmuhl, *Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933*, Wallstein Verlag 2003; tenże, *Grenzüberschreitungen: das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927-1945*, Wallstein Verlag 2005; tenże, *The Kaiser Wilhelm Institute for Anthropology, Human Heredity and Eugenics, 1927-1945: Crossing Boundaries*, Springer Science & Business Media, 2008.

[49] C. Dillon, *Dachau and the SS: A Schooling in Violence*, Oxford 2016; I. Heinemann, *Rasse, Siedlung, deutsches Blut: Das Rasse – und Siedlungshauptamt der SS und die rassenpolitische Neuordnung Europas*, Wallstein Verlag 2013; H.-W. Schmuhl, *The Kaiser Wilhelm Institute for Anthropology, Human Heredity and Eugenics, 1927-1945: Crossing Boundaries*, Springer Science & Business Media, 2008.

[50] D. Braner, *Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses: Ein Instrument des nationalsozialistischen Maßnahmenstaates?* Verlag 2011; S. Kuhl, *The Nazi Connection: Eugenics, American Racism, and German National Socialism*, Oxford 2002.

[51] D.J. Goldhagen, *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*, Knopf Doubleday Publishing Group 2007; O.D. Kulka, *Die Nürnberger Rassengesetze und die deutsche Bevölkerung im Lichte geheimer NS-Lage und Stimmungsberichte*, Deutsche Verlags-Anstalt 1984; P. Tomczyk, *Ustawa o ochronie krwi niemieckiej i niemieckiej czci: geneza i orzecznictwo,* Przegląd Zachodni, 2013, s. 177-189.

[52] K. Jonca, *„Noc kryształowa": ze studiów nad nowoczesną techniką pogromu z 9-10 listopada 1938 r. w Trzeciej Rzeszy*, Wrocław 1991; B. Meyer, H. Simon, C. Schütz, *Jews in Nazi Berlin: From Kristallnacht to Liberation*, Chicago 2009; A.E. Steinweis, *Kristallnacht 1938,* Harvard 2009.

na „eliminacji życia niewartego życia”[53]. 20 stycznia 1942 roku odbyła się w Berlinie tak zwana Konferencja w Wannseew, poświęcona kwestii mischlingów (*mischling* – mieszaniec, hybryd człowiek półkrwi)[54].

Polska eugenika w swojej historii nie notuje czynów określanych mianem ludobójstwa. Próba przeforsowania przez Polskie Towarzystwo Eugeniczne 11 maja 1934 roku projektu Ustawy Eugenicznej z Zakresu Eugeniki Zapobiegawczej nie powiodła się. Projekt został odrzucony przez Najwyższą Izbę Lekarską Departamentu Zdrowia, co uniemożliwiało dalsze jego procedowanie[55].

> Dla eugeniki angielskiej czy amerykańskiej zasadniczym celem była sprawa ras kolorowych, imigracji i potężny rozwój zbrodniczości w wielkich ośrodkach miejskich, dla francuskiej pomnażanie ludności, natomiast głównym i najbardziej aktualnym zadaniem dla ruchu eugenicznego w Polsce było zachowanie niepodległości, obrona granic i optymalna polityka ludnościowa[56].

Według Leona Wernica, po uzyskaniu bowiem pewności bytu państwowego można rozwijać program selekcji szczegółowej ludności, który pozwoli stworzyć najlepszy materiał ludzki zdolny do umiejętnego kierowania losami państwa. Prezes Polskiego Towarzystwa Eugenicznego pisał, że:

> człowiek dorosły jako wytwórca i odbiorca wyrobów narodowych i państwowych jest największym bogactwem kraju. Dlatego należy zadbać o opracowanie metod ograniczających rozmnażanie tej części gatunku ludzkiego, która jest ciężarem dla społeczeństwa, gdyż nie jest zdolna do pracy produkcyjnej[57]. Jednym z zadań nowopowstającego Państwa polskiego ma być świadome hodowanie jednolitego, a zdrowego typu obywatela polskiego[58].

---

[53] T. Błaszczyk, *Zapoznane ofiary nazistów. Pamięć o zagładzie chorych psychicznie: Tiegenhof (Dziekanka) i Hadamar*, Sensus Historiae, 2016, 25(4)2016; G. Herczyńska, *Zagłada osób z zaburzeniami psychicznymi w okupowanej Polsce: początek hitlerowskiego ludobójstwa*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2009, s. 25-30; T. Nasierowski, *Zagłada osób z zaburzeniami psychicznymi w okupowanej Polsce: początek ludobójstwa*, Warszawa 2008; O. Timms, *Bio-Medical Ethics – E-Book*, Elsevier Health Sciences, 2016.

[54] K. Fings, *A 'Wannsee Conference' on the Extermination of the Gypsies?* New Research Findings Regarding 15 January 1943 and the Auschwitz Decree†, Dapim: Studies on the Holocaust, 2013, 27(3), https://doi.org/10.1080/23256249.2013.852766; S. Lehrer, Wannsee House and the Holocaust, McFarland 2008; P. Monteath, *The Mischling Experience in Oral History,* The Oral History Review, 2008, 35(2), s. 139-158; https://doi.org/10.1093/ohr/ohn0252008.

[55] P. Michalik, *The Attempts to 'Introduce Eugenic Legislation in the Second Polish Republic as Viewed from the Perspective of the Solutions Adopted in the united States of America*, Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa, 2011, 4, s. 109-116.

[56] Tamże.

[57] G. Radomski, *Eugenika i przejawy jej recepcji w polskiej myśli politycznej do 1939 roku*, Historia i Polityka, 2010, 4 (11), s. 85-100; https://doi.org/10.12775/HiP.2010.015, s. 92.

[58] J. Boguszewski, *Zadania eugeniczne w Polsce*, Walka o Zdrowie, 1918, (6-7), s. 239.

W Polsce istniały dwa pisma propagujące eugenikę „Higiena Psychiczna" oraz „Zagadnienia Rasy"[59]. W gronie głównych luminarzy idei eugenicznych byli między innymi Benedykt Dybowski[60], Leon Warnicki[61], Zofia Daszyńska-Golińska[62], Eugenia Wiśniewska[63], Henryk Nasbaum[64], Jan Mydlarski[65], Tomasz Janiszewski[66], Julian Szymański[67], Ludwik Krzywicki[68], Stanisław Żejmo-Żejmis[69], Karol Stojanowski[70], Henryk Żółtkowski[71], Władysław Spasowski[72]. Po wkroczeniu hitlerowców w 1939 roku do Polski, praktycznie żadna ze znaczących postaci polskiej eugeniki nie podjęła kolaboracji z faszystami, a dr Karol Mikulski[73] nie mogąc zaakceptować poczynań hitlerowców wobec jego pacjentów, popełnił samobójstwo[74]. Doktora

[59] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność: historia polskiego ruchu eugenicznego (1880-1952)*, Warszawa 2003; T. Rzepa, *Kulisy sporu wokół (Państwowej) Wyższej Szkoły Higieny Psychicznej: Baley kontra Dąbrowski*, Przegląd Psychologiczny, 2010, s. 345-362; M. Turda, *The History of East-Central European Eugenics, 1900-1945: Sources and Commentaries*, Bloomsbury Publishing 2015.

[60] B. Dybowski, *Kilka uwag dotyczących stanowiska antropologii i jej przyszłej działalności*, Światowit, 1924, 12; M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*.

[61] T. Rzepa, *Leon Wernic jako zwolennik i propagator eugeniki*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2013, 22(1), s. 65-72; M. Turda, *The History of East-Central European Eugenics*.

[62] M. Musielak, K. Prętki, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu (red.), *Eugenika – aspekty społeczne i etyczne*, t. 5, Poznań 2013.

[63] M. Gawin, *Rasa i nowoczesność*.

[64] H. Nasbaum, *Troska o rasę, Zagadnienia Rasy*, 1918.

[65] U. Rybicka, *Wystawa: Historia polskiej i europejskiej eugeniki* [serwis PAP], 2008. Pobrano 18 lipiec 2017, z http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,72202,wystawa-historia-polskiej-i-europejskiej-eugeniki.html.

[66] A. Grotjahn, T. Janiszewski, *Higjena ludzkiego rozrodu: zarys praktycznej eugeniki*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1930; T. Janiszewski, *Polska idea państwowa a polityka populacyjna*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1933; tenże, *Idea państwowa a zdrowie*, Warszawa 1937a; tenże, *Ideologia stanu lekarskiego*, Warszawa 1937b; tenże, *O potrzebie stworzenia Instytutu i osobnej kasie higieny społecznej ze względu na interes nauki i na obronę Państwa*, Warszawa 1937c.

[67] M. Musielak, *Polska międzywojenna myśl polityczna i społeczna wobec rasizmu i higieny rasowej Trzeciej Rzeszy*, Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi, 2009, s. 257-272.

[68] L. Krzywicki, *Prace antropologiczne: ludy, rasy fizyczne, rasy psychiczne*, Warszawa 1969; M. Zaremba, *Higieniści: z dziejów eugeniki*.

[69] S. Żejmo-Żejmis, *O rasie, rasach i rasizmie*, Warszawa 1936a; tenże, *Współczesność a antropologia i eugenika*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1936b.

[70] K. Stojanowski, *Rasowe podstawy eugeniki*, Poznań 1927.

[71] H. Żółtowski, *Obezpłodnienie w świetle nauk społecznych, Higiena Psychiczna,1935; tenże, Wyjałowienie w ramach eugeniki*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1937; tenże, *Eugenika a wychowanie*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1938.

[72] W. Spasowski, *Wyzwolenie człowieka: w świetle filozofji, socjologji pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1933.

[73] K. Mikulski, E. Stotyhwowa, *Znaczenie badań nad bliźniętami dla nauki o dziedziczeniu i eugeniki*, Warszawa 1937.

[74] B. Konarska-Pabiniak, *Dzieje gostynińskiej psychiatrii – w 70. rocznicę narodzin*, Notatki Płockie : Kwartalnik Towarzystwa Naukowego Płockiego, 2004, s. 37-44; A. Kulikowska, *Oku-*

Kazimierza Stołyhwo[75] w 1939 roku osadzono w obozie koncentracyjnym w Sachsenhausen[76].

> Dopiero w latach okupacji niemieckiej polscy naukowcy zorientowali się, czemu służy niemiecka nauka. Hirszfeld w swoich wspomnieniach z 1943 roku pisał wprost: *Oskarżam niemiecką naukę*! Ruchy eugeniczne powstawały wszędzie, eksterminacyjny charakter miała wyłącznie eugenika nazistowska. Jej ofiarami padło dziesiątki tysięcy ludzi w okupowanej Polsce, chorych psychicznie, ociemniałych i głuchych dzieci, pensjonariuszy domów starców, domów opieki społecznej. Według nazistowskiej eugeniki pomordowani polscy obywatele byli *bytami stanowiącymi balast*[77].

Historycy i współcześni badacze wskazują, że eugenika, w szczególności w kontekście osiągnieć genetycznych, stanowi pseudonaukę i jako taka nie może rozwijać się i kształtować obrazu współczesnej nauki.

Takie polityczne nastawienie do eugeniki nie zmienia faktu, że proces spontanicznej selekcji genetycznej odbywa się nieustannie, a manipulacje genetyczne dokonywane przez człowieka, których celem jest poprawa funkcji organizmu, są zjawiskiem występującym coraz częściej. Nauka stwierdza również, że możliwe są modyfikacje działania genów warunkowane czynnikami środowiskowymi i przekazywania tych zmian potomstwu.

Ewolucja w toku[78]

Ewolucja człowieka nie zatrzymała się, a nawet według niektórych badaczy, około 100 razy przyspieszyła w ciągu ostatnich 10 tysięcy lat w przyrównaniu do okresów poprzedzających. Przyspieszenie to ma związek z rozmaitością środowisk zamieszkania (częste migracje), zmianami w warunkach życia na skutek rozwoju rolnictwa i miast[79].

Od mniej więcej 50 tysięcy lat na dobór naturalny w coraz większym stopniu wpływały ekonomia i polityka. Nie siła i zwinność (zdolność unikania drapieżników), a władza i pieniądze stały się afrodyzjakiem. Samych

---

pacyjne wspomnienia ze Szpitala Psychiatrycznego w Gostyninie, Przegląd Lekarski, 1977, 34(1), s. 212-213.

[75] K. Stołyhwo, *La raza nordica y su importancia politica a la luz la antropologia*, Lisboa 1933; tenże, *Das Problem der nordischen Rasse in Wissenschaft und Politik*, Berlin 1940.

[76] K. Kaczanowski, M. Guratowska, *Kazimierz Stołyhwo (1880-1966) – w 40. rocznicę śmierci*, Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, 2006, s. 46-53.

[77] M. Rębała, *Manowce eugeniki – rozmowa z Magdaleną Gawin*, „Newsweek", 2012. Pobrano z http://www.newsweek.pl/polska/manowce-eugeniki,96024,1,1.html.

[78] W tej części wykorzystano fragmenty publikacji: P. Błajet, *Miłość. Rozwój. Wychowanie,* Toruń 2010.

[79] P.D. Ward, *Co się stanie z Homo sapiens?* Świat Nauki, 2009, 2, s. 56-61.

bezpośrednich potomków Dżyngis-chana żyje dziś 16 milionów. Wśród Szkotów pół miliona stanowią potomkowie żyjącego w XII wieku Somerleda, protoplasty klanu McDonaldów (tego od *fast foodów*). Taki dobór przypuszczalnie promował inteligencję, która sprzyjała zdobywaniu władzy i bogactwa. Jest to teza jednak trudna do udowodnienia, bo inteligencja nie jest cechą ilościową (jak cechy anatomiczne, biomechaniczne) i nie dziedziczy się jej w sposób prosty. U Żydów aszkenazyjskich w USA występuje znacząca nadreprezentacja osób z wysokim IQ – przypuszczalnie jest to związane z ich nietypową historią: izolacją, prześladowaniami i specjalizacją w dostępnych dla nich bardziej intelektualnych zajęciach, takich jak handel i bankowość. Zdobyta potęga finansowa przekładała się na wysoką dzietność. Jednak zależności te coraz bardziej tracą na znaczeniu. Zanika związek między sukcesem jednostki a liczbą pozostawionego przez nią potomstwa. Zależność ta została przerwana przez rewolucje: kulturową, która ograniczyła wpływ środowiska naturalnego; medyczną, która ograniczyła wpływ niektórych chorób i urazów oraz seksualną, która rozerwała związek między erotyką a płodnością. Naczelny imperatyw ewolucji – spłodzić jak najwięcej dzieci – uległ zmianie. Teraz płodzi się tyle dzieci, ile się chce, a każdemu z nich, nawet z niepełnosprawnością ma się zapewnić jak najlepszą opiekę, aby dożyło wieku dojrzałego[80].

Jednakże, nie można wykluczyć działania przeciwnej tendencji: hipotetycznie rzecz ujmując, obecnie najwięcej potomstwa mają najbiedniejsi, którzy nie są w stanie zapewnić potomstwu należytej opieki. Ponadto, studenci mają później potomstwo niż osoby o niskim wykształceniu, potomstwo osób wykształconych jest też mniej liczne niż niewykształconych. Zauważany wzrost liczby przypadków zespołu Tourette'a oraz ADHD może być efektem tego, że kobiety obciążone tymi schorzeniami kończą edukację na niższym etapie, w związku z czym rodzą wcześniej i więcej dzieci[81]. Coraz większą rolę zdaje się odgrywać dobór nienaturalny – jeśli hipoteza ta okazałaby się trafna, to ewolucja człowieka może zmierzać w kierunku degradacji, a to z kolei może skutkować narastaniem problemów edukacyjnych.

Mechanizmy zmienności genetycznej sprawiają, że rodzące się jednostki wykazują zróżnicowanie fenotypowe. U jednych występują skłonności (talenty) do określonych zachowań, u innych nie. Talent – właściwość warunkowana genetycznie – stanowi niezbędny czynnik wysokich osiągnięć w sporcie, działalności artystycznej, nauce, rzemiośle. Można założyć, że każdy może nauczyć się jeździć na nartach, ale nie każdy może być medalistą olimpijskim. Każdy, przypuszczalnie, może nauczyć się grać na forte-

[80] M. Ryszkiewicz, *Człowiek coraz bardziej rozumny*, „Newsweek", 2007, s. 51-52.

[81] P.D. Ward, *Co się stanie z Homo sapiens?*

pianie, ale nie każdy będzie uznany przez ekspertów za artystę. Być może dyplom uniwersytecki jest osiągalny dla prawie każdego, ale nie każdy może stać się profesorem. Wszystko to pokazuje, że eugenika pozytywna jest faktem. Ale też ktoś, kto nie ma talentu (odpowiednich genów) nigdy nie będzie miał szans wspiąć się na wyżyny klasyfikacji, czyli eugenika negatywna też jest powszechnie występującym zjawiskiem. Różne elitarne systemy funkcjonujące w społeczeństwach (nauka, sport, sztuka) promują pewne genotypy i wykluczają inne.

Oddziaływania środowiskowe a zmiana genotypu

Moshe Szyf, pionier w dziedzinie epigenetyki (nauki zajmującej się badaniem zmian ekspresji genów, które nie są związane ze zmianami w sekwencji nukleotydów w DNA) dowodzi, że biochemiczne sygnały przekazywane potomstwu przez matkę, niosące informacje o środowisku, mogą zmieniać ekspresję genów. Zdaniem badacza DNA, nie jest niezmiennym scenariuszem życia jednostki, ale to raczej „dynamiczny, interaktywny film, w który stale wpisywane są doświadczenia”[82]. Co bardzo istotne, ekspresja genów modyfikowana przez czynniki środowiskowe, a więc i przez oddziaływania edukacyjne, podlega dziedziczeniu[83].

Interwencje genetyczne

Zasada warunkowania zmienności fenotypowej przez zmienność genetyczną wykorzystywana jest w interwencjach w medycynie i w …sporcie. W medycynie prowadzi się działania, których celem jest usunięcie dysfunkcji. Terapie genetyczne stosuje się, na przykład, w niedokrwistości (modyfikacja genu dla erytropoetyny), dystrofii mięśniowej (modyfikacja genu insulinopodobnego czynnika wzrostu-1), schorzeniach naczyń obwodowych (modyfikacja genu czynnika wzrostu śródbłonka naczyniowego)[84].

Modyfikacje tych samych genów mogą przyczynić się do poprawy osiągnięć sportowych. O ile nie kwestionuje się modyfikacji w zakresie genów

[82] M. Szyf, *Jak doświadczenia wczesnego dzieciństwa zostają zapisane w DNA*, 2011. Pobrano 18 listopad 2018 z https://www.ted.com/talks/moshe_szyf_how_early_life_experience_is_written_into_dna?language=pl.

[83] D. Smith, *Epigenetics*, [w:] *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*, red. W.J. Kreutzer, J. DeLuca, B. Caplan, Cham 2017; https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2_9029-1.

[84] M. Unal, D.U. Ozer, *Gene doping in sports*, Sports Medicine (Auckland, N.Z.), 2004, 34(6), s. 357-362; https://doi.org/10.2165/00007256-200434060-00002.

i ekspresji dla celów leczniczych, to takie w sporcie są już traktowane jako niedozwolony doping. W roku 2003 WADA (World Anti-Doping Agency – Światowa Organizacja Antydopingowa) dopingiem genetycznym określiła „nieterapeutyczne korzystanie z komórek, genów, elementów genetycznych lub modulacji ekspresji genów w celu zwiększania zdolności wysiłkowej”[85]. Należy jednak stwierdzić, że możliwości wykrywania dopingu genetycznego są obecnie ograniczone.

BIBLIOGRAFIA

Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 1 (A-Δ), Warszawa 1958.

Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 3 (Λ-Π), Warszawa 1963.

Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko-polski*, t. 4 (Π-Ω), Warszawa 1965.

Adams M.B., *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil, and Russia*, Oxford 1990.

Archives list. (1936a). Eugenic Archives: Newspaper clipping about H. Laughlin's honorary degree from the University of Heidelberg. Pobrano 20 lipiec 2017, z http://www.eugenicsarchive.org/html/eugenics/static/images/1229.html

Archives list. (1936b, maj 16). Eugenic Archives: German letter from Heidelberg about H. Laughlin's honorary degree. Pobrano 20 lipiec 2017, z http://www.eugenicsarchive.org/html/eugenics/static/images/1222.html

Archives list. (1936c, maj 28). Eugenic Archives: H. Laughlin letter to C. Schneider acknowledging honorary degree from the University of Heidelberg. Pobrano 20 lipiec 2017, z http://www.eugenicsarchive.org/html/eugenics/static/images/1221.html

Archives list. (1936d, maj 31). Eugenic Archives: Invitation to Harry Laughlin to attend the 550th Jubilee of University of Heidelberg (at which he was conferred an honorary degree). Pobrano 20 lipiec 2017, z http://www.eugenicsarchive.org/html/eugenics/static/images/1223.html

Baur E., Fischer E., Lenz F., *Grundriss der menschlichen Erblichkeitslehre und Rassenhygiene von Erwin Bauer, Eugen Fischer [und] Fritz Lenz*, München J.F. Lehmann1921. Pobrano z http://archive.org/details/grundrissdermens02bauruoft

BibleHub. (2017). εὐγενής (eugenes). Pobrano 11 lipiec 2017, z http://biblehub.com/greek/2104.htm

Black E., *Wojna przeciw słabym: eugenika i amerykańska kampania na rzecz stworzenia rasy panów*, przekł. H. Jankowska, Warszawa 2004.

Błajet P., *Miłość. Rozwój. Wychowanie*, Toruń 2010.

Błaszczyk T., *Zapoznane ofiary nazistów. Pamięć o zagładzie chorych psychicznie: Tiegenhof (Dziekanka) i Hadamar*, Sensus Historiae, 2016, 25(4).

Boguszewski J., *Zadania eugeniczne w Polsce*, Walka o Zdrowie, 1918, (6-7).

Braner D., *Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses: Ein Instrument des nationalsozialistischen Maßnahmenstaates?* Verlag 2011.

Bruinius H., *Better for All the World: The Secret History of Forced Sterilization and America's Quest for Racial Purity*, Knopf Doubleday Publishing Group, 2007.

[85] G. Wróbel, *Doping genetyczny*, Akademia Wychowania Fizycznego, Katowice. Pobrano 18 listopada 2018 z http://www. gregfit.pl/doping_gen.pdf.

Bünte C., *Die Debatte um „die Vernichtung lebensunwerten Lebens" in der frühen Weimarer Republik*, Verlag 2006.
Carrel A., *L'homme, cet inconnu*, Plon, 1997.
Cassata F., *Building the New Man: Eugenics, Racial Science and Genetics in Twentieth-Century Italy*, Central European University Press, 2011.
Currell S., Cogdell C., *Popular Eugenics: National Efficiency and American Mass Culture in the 1930s*, Ohio 2006.
Darwin C., *O pochodzeniu człowieka: z rycinami*, przekł. M. Ilecki, Warszawa 1929.
DeJarnettw J., *Delegates Urge Wider Practice of Sterilization*, Richmond (Virginia) Times-Dispatch, 1934.
Dillon C., *Dachau and the SS: A Schooling in Violence*, Oxford 2016.
Dybowski B., *Kilka uwag dotyczących stanowiska antropologii i jej przyszłej działalności*, *Światowit*, 1924, 12.
Engs R.C., *The Progressive Era's Health Reform Movement: A Historical Dictionary*, Greenwood Publishing Group, 2003.
Fangerau H., Müller I., *Das Standardwerk der Rassenhygiene von Erwin Baur, Eugen Fischer und Fritz Lenz im Urteil der Psychiatrie und Neurologie 1921-1940*, Der Nervenarzt, 2002, 73(11), https://doi.org/10.1007/s00115-002-1421-1
Fings K., *A 'Wannsee Conference' on the Extermination of the Gypsies? New Research Findings Regarding 15 January 1943 and the Auschwitz Decree†*, Dapim: Studies on the Holocaust, 2013, 27(3), https://doi.org/10.1080/23256249.2013.852766
Fuschetto C., *Fabbricare l'uomo. L'eugenetica tra biologia e ideologia*, Armando Editore, 2004.
Galton S.F., *English Men of Science: Their Nature and Nurture*, D. Appleton, 1875.
Galton S.F., *First International eugenics congress, London, July 24th to July 30th, 1912, University of London, South Kensington; programme and time table*, Beverley 1912: Wright & Hoggard, printers. Pobrano z https//catalog.hathitrust.org/Record/100363526
Gawin M., *Rasa i nowoczesność: historia polskiego ruchu eugenicznego (1880-1952)*, Warszawa 2003.
Gillham N.W., *A Life of Sir Francis Galton: From African Exploration to the Birth of Eugenics*, Oxford 2001.
Goddard H.H., *The Kallikak Family*, BiblioBazaar 2008.
Goldhagen D.J., *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*, Knopf Doubleday Publishing Group 2007.
Grant M., *The Passing of the Great Race*, The Palingenesis Project, Wermod and Wermod Publishing Group, 2012.
Grotjahn A., Janiszewski T., *Higjena ludzkiego rozrodu: zarys praktycznej eugeniki*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1930.
Heinemann I., *Rasse, Siedlung, deutsches Blut: Das Rasse – und Siedlungshauptamt der SS und die rassenpolitische Neuordnung Europas*, Wallstein Verlag 2013.
Herczyńska G., *Zagłada osób z zaburzeniami psychicznymi w okupowanej Polsce: początek hitlerowskiego ludobójstwa*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2009.
Isenberg N., *White Trash: The 400-Year Untold History of Class in America*, Penguin, 2016.
Janiszewski T., *Polska idea państwowa a polityka populacyjna*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1933.
Janiszewski T., *Idea państwowa a zdrowie*, Warszawa 1937a.
Janiszewski T., *Ideologia stanu lekarskiego*, Warszawa1937b.
Janiszewski T., *O potrzebie stworzenia Instytutu i osobnej kasie higieny społecznej ze względu na interes nauki i na obronę Państwa*, Warszawa 1937c.

Jonca K., *„Noc kryształowa": ze studiów nad nowoczesną techniką pogromu z 9-10 listopada 1938 r. w Trzeciej Rzeszy*, Wrocław 1991.
Jost A., *Das Recht auf den Tod*, BoD – Books on Demand 2017.
Kaczanowski K., Guratowska M., *Kazimierz Stołyhwo (1880-1966) – w 40. rocznicę śmierci*, Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, 2006.
Konarska-Pabiniak B., *Dzieje gostynińskiej psychiatrii – w 70. rocznicę narodzin*, Notatki Płockie : Kwartalnik Towarzystwa Naukowego Płockiego, 2004.
Kossobudzki P., *Eugenika, czyli jak wyhodować nadczłowieka*, „Gazeta Wyborcza" 28 listopad 2013. Pobrano z http://wyborcza.pl/piatekekstra/1,129155,15041710,Eugenika__czyli_jak_wyhodowac_nadczlowieka.html?disableRedirects=true
Kröner H.-P., *Von der Rassenhygiene zur Humangenetik.: Das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik nach dem Kriege*, Gustav Fischer 1998.
Krzywicki L, *Prace antropologiczne: ludy, rasy fizyczne, rasy psychiczne*, Warszawa 1969.
Kuhl S., *The Nazi Connection: Eugenics, American Racism, and German National Socialism*, Oxford 2002.
Kulikowska A., *Okupacyjne wspomnienia ze Szpitala Psychiatrycznego w Gostyninie*, Przegląd Lekarski, 1977, 34(1).
Kulka O.D., *Die Nürnberger Rassengesetze und die deutsche Bevölkerung im Lichte geheimer NS-Lage und Stimmungsberichte*, Deutsche Verlags-Anstalt 1984.
Laughlin H.H., *Eugenical Sterilization in the United States*, Bibliolife DBA of Bibilio Bazaar II LLC 2016.
Lehrer S., *Wannsee House and the Holocaust*, McFarland 2008.
Liddell H.G., Scott R., εὐγενής, 1889. Pobrano 12 lipiec 2017, z http://www.greek-language.gr/Resources/ancient_greek/tools/liddel-scott/search.html?lq=%CE%B5%E1%BD%90%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%AE%CF%82+
Lombardo P.A., *Three Generations, No Imbeciles: Eugenics, the Supreme Court, and Buck V. Bell*, JHU Press, 2008.
Mantovani C., *Rigenerare la società: l'eugenetica in Italia dalle origini ottocentesche agli anni Trenta*, Rubbettino Editore 2004.
Meyer B., Simon H., Schütz C., *Jews in Nazi Berlin: From Kristallnacht to Liberation*, Chicago 2009.
Michalik P., *The Attempts to 'Introduce Eugenic Legislation in the Second Polish Republic as Viewed from the Perspective of the Solutions Adopted in the united States of America*, Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa, 2011, 4.
Mikulski K., Stotyhwowa E., *Znaczenie badań nad bliźniętami dla nauki o dziedziczeniu i eugeniki*, Warszawa 1937.
Monteath P., *The Mischling Experience in Oral History*, The Oral History Review, 2008, 35(2), s. 139-158; https://doi.org/10.1093/ohr/ohn025
Moss L.S., *Social Inequality, Analytical Egalitarianism and the March Towards Eugenic Explanations in the Social Sciences*, Massachusetts 2009.
Mounce B., Εὐγενής. Pobrano 11 lipiec 2017, z https://billmounce.com/greek-dictionary/eugenes
Musielak M., *Polska międzywojenna myśl polityczna i społeczna wobec rasizmu i higieny rasowej Trzeciej Rzeszy*, Studia nad Faszyzmem i Zbrodniami Hitlerowskimi, 2009.
Musielak M., Prętki K., Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu (red.), *Eugenika – aspekty społeczne i etyczne*, t. 5, Poznań 2013.
Nasierowski T., *Zagłada osób z zaburzeniami psychicznymi w okupowanej Polsce: początek ludobójstwa*, Warszawa 2008.

Nusbaum H., *Troska o rasę*, Zagadnienia Rasy, 1918.
Ordover N., *American Eugenics: Race, Queer Anatomy, and the Science of Nationalism*, Minnesota 2003.
Otsubo S., *Between Two Worlds: Yamanouchi Shigeo and Eugenics in Early Twentieth-Century Japan*, Annals of Science, 2005, 62(2), s. 205-231; https://doi.org/10.1080/00033790310000916 08
Otsubo S., Bartholomew J.R., *Eugenics in Japan: some ironies of modernity, 1883-1945*, Science in Context, 1998, 11(3-4).
Ploetz A., *Sozialanthropologie: Von Alfred Ploetz. [Kopftitel]*. B.G. Teubner 1923.
Radomski G., *Eugenika i przejawy jej recepcji w polskiej myśli politycznej do 1939 roku*, Historia i Polityka, 2010, 4 (11), s. 85-100; https://doi.org/10.12775/HiP.2010.015
Rębała M., *Manowce eugeniki – rozmowa z Magdaleną Gawin*, „Newsweek", 2012. Pobrano z http://www.newsweek.pl/polska/manowce-eugeniki,96024,1,1.html
Richardson A., *Love and Eugenics in the Late Nineteenth Century: Rational Reproduction and the New Woman*, Oxford 2003.
Richet C., *La sélection humaine*, F. Alcan 1919.
Robertson J., *Blood talks: Eugenic modernity and the creation of new Japanese*, History and Anthropology, 2002, 13(3), s. 191-216; https://doi.org/10.1080/0275720022000025547
Robinson W.J. (William J. (1917)), *Eugenics, marriage and birth control : (practical eugenics)*, New York, The Critic and guide company. Pobrano z http://archive.org/details/eugenicsmarriage00robiuoft
Roszak P., *Soteriologia zasługi i przyjaźni. Święty Tomasz z Akwinu wobec Cur Deus homo św. Anzelma*, Teologia w Polsce, 2014, 8(1).
Rybicka U., Wystawa: Historia polskiej i europejskiej eugeniki [serwis PAP], 2008. Pobrano 18 lipiec 2017, z http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,72202,wystawa-historia-polskiej-i-europejskiej-eugeniki.html
Ryszkiewicz M., *Człowiek coraz bardziej rozumny*, „Newsweek", 2007.
Rzepa T., *Kulisy sporu wokół (Państwowej) Wyższej Szkoły Higieny Psychicznej: Baley kontra Dąbrowski* [The inside story of the dispute concerning the Higher School of Mental Hygiene. Baley versus Dąbrowski], Przegląd Psychologiczny, 2010.
Rzepa T., *Leon Wernic jako zwolennik i propagator eugeniki*, Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2013, 22(1).
Sahaj T., *Eugenika. Glosa na marginesie książki Johna Glada „Przyszła ewolucja człowieka". Eugenika w dwudziestym pierwszym wieku – sprawy wcale niemarginalne*, Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna, 2013, 2(1).
Samaan A.E., *From a Race of Masters to a Master Race: 1948 To 1848*, A.E. Samaan 2013.
Samaan A.E., *Harry H. Laughlin: American Scientist. American Progressive. Nazi Collaborator*, A.E. Samaan, 2015.
Schmuhl H.-W., *Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933*, Wallstein Verlag 2003.
Schmuhl H.-W., *Grenzüberschreitungen: das Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik 1927-1945*, Wallstein Verlag 2005.
Schmuhl H.-W., *The Kaiser Wilhelm Institute for Anthropology, Human Heredity and Eugenics, 1927-1945: Crossing Boundaries*, Springer Science & Business Media, 2008.
Schneider W.H., *L'eugénisme en France : le tournant des années trente*, Sciences sociales et santé, 1986, 4(3), s. 81-114. https://doi.org/10.3406/sosan.1986.1041
Schott H., Tölle R., *Geschichte der Psychiatrie: Krankheitslehren, Irrwege, Behandlungsformen*, C.H. Beck, 2006.

Selden S., *Transforming Better Babies into Fitter Families: Archival Resources and the History of the American Eugenics Movement, 1908-1930*, Proceedings of the American Philosophical Society, 2005, 149(2).

Smith D., *Epigenetics*, [w:] *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*, red. W.J. Kreutzer, J. DeLuca, B. Caplan, Cham 2017; https://doi.org/10.1007/978-3-319-56782-2_9029-1

Spasowski W., *Wyzwolenie człowieka: w świetle filozofji, socjologji pracy i wychowania ludzkości*. Warszawa 1933.

Steinweis A.E., *Kristallnacht 1938*, Harvard 2009.

Sterkowicz S., *Nieludzka medycyna: lekarze w służbie nazizmu*, Warszawa 2007.

Stojanowski K., *Rasowe podstawy eugeniki*, Poznań 1927.

Stołyhwo K., *La raza nordica y su importancia politica a la luz la antropologia*, Lisboa 1933.

Stołyhwo K., *Das Problem der nordischen Rasse in Wissenschaft und Politik* [Zagadnienie rasy nordycznej w nauce i polityce], Berlin 1940.

Strojanowski J., *Ewolucjonizm w psychiatrii w XIX w.* Medycyna Nowożytna. Studia nad Historią Medycyny, 1996, 2(2).

Symens I., *Mystiek Antisemitisme: Waar Sprookjes en wetenschap elkaar ontmoeten* (1 edition), Create Space Independent Publishing Platform 2015.

Szczepaniak A.K., *„Dobry" przedrostek ευ-. Polsko-greckie studium porównawcze*, *Studia Linguistica*, 2009, XXVIII (3196), s. 43-56.

Szyf M., *Jak doświadczenia wczesnego dzieciństwa zostają zapisane w DNA*, 2011. Pobrano 18 listopad 2018 z https://www.ted.com/talks/moshe_szyf_how_early_life_experience_is_written_into_dna?language=pl

Taguieff P.-A., *L'introduction de l'eugénisme en France : du mot à l'idée*, Mots, 1991, 26(1), s. 23-45; https://doi.org/10.3406/mots.1991.1592

Timms O., *Bio-Medical Ethics – E-Book*, Elsevier Health Sciences, 2016.

Tomczyk P., *Ustawa o ochronie krwi niemieckiej i niemieckiej czci: geneza i orzecznictwo*, Przegląd Zachodni, 2013.

Turda M., *The History of East-Central European Eugenics, 1900-1945: Sources and Commentaries*, Bloomsbury Publishing 2015.

Unal M., Ozer D.U., *Gene doping in sports*, Sports Medicine (Auckland, N.Z.), 2004, 34(6), s. 357-362; https://doi.org/10.2165/00007256-200434060-00002

Wagenen van B., *Appendix – Preliminary Report of the Committee of the Eugenic Section of the American Breeders' Association to Study and to Report on the Best Practical Means for Cutting Off the Defective Germ-Plasm in the Human Population*, Problems in Eugenics: Organised by the Eugenics Education Society, 1912.

Ward P.D., *Co się stanie z Homo sapiens?* Świat Nauki, 2009, 2.

Weindling P., *Health, Race and German Politics Between National Unification and Nazism, 1870-1945*, Cambridge 1993.

Weiss S.F., *Race hygiene and national efficiency: The eugenics of Wilhelm Schallmayer*, Berkeley 2003.

Witkowski J.A., Gann A., Sambrook J., Laboratory C.S.H., *Life Illuminated: Selected Papers from Cold Spring Harbor*, CSHL Press 2008.

Witkowski J.A., Inglis J.R., *Davenport's Dream: 21st Century Reflections on Heredity and Eugenics*. CSHL Press 2008.

Wood J.C., McLure M., *Vilfredo Pareto: Critical Assessments of Leading Economists*, Taylor & Francis 1999.

Wróbel G., *Doping genetyczny*, Akademia Wychowania Fizycznego, Katowice. Pobrano 18 listopada 2018 z http://www. gregfit.pl/doping_gen.pdf.

Zaremba M., *Higieniści: z dziejów eugeniki*, przekł. W. Chudoba, wyd. 2, Wołowiec 2014.
Żejmo-Żejmis S., *O rasie, rasach i rasizmie*, Warszawa 1936a.
Żejmo-Żejmis S., *Współczesność a antropologia i eugenika*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1936b.
Żółtowski H., *Obezpłodnienie w świetle nauk społecznych*, Higiena Psychiczna, 1935.
Żółtowski H., *Wyjałowienie w ramach eugeniki*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1937.
Żółtowski H., *Eugenika a wychowanie*, Polskie Towarzystwo Eugeniczne, Warszawa 1938.
Αριστοφάνης. (658). *Λυσιστράτη*.
Ευριπίδης. (288 n.e.). *Ἡρακλεῖδαι*.
Ευριπίδης. (464 n.e.). *Ἡρακλεῖδαι*.
Πλάτωνα. (410 n.e.). *Πολιτεία*.

Ireneusz M. Świtała
ORCID 0000-0002-8823-7955

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

WYCHOWANIE DO WARTOŚCI W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE

Abstract. Świtała Ireneusz M., *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie* [Value-Oriented Upbringing in the Changing World]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 159-172. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.11

The need for value-oriented upbringing is obvious and necessary, though difficult in the world full of contrasts, conflicts and plurality of worldviews. Upbringing to values is aimed at preparing children and young people to individual, conscious selection and hierarchization of values and being guided by them in all areas of their personal and professional lives. Axiological education helps to gain the ability to distinguish between good and evil, truth and falsehood, selfishness and altruism. A pedagogical approach to values has become the subject of many scientific considerations and discussions among parents and teachers. This article is a review of the relationships between value systems and upbringing.

Key words: children, teenagers, upbringing, values, moral norms, educational systems, ideology, world view

Wstęp

Ostatnie dziesięciolecia charakteryzują się występowaniem dynamicznych i różnorodnych zmian polityczno-gospodarczych oraz społeczno-kulturowych, które wywierają istotny wpływ na system wartości współczesnych Polaków i proces wychowania młodego pokolenia. Demokratyczny system polityczno-społeczny, rozwój gospodarki rynkowej, wielokulturowość, pluralizm światopoglądowy, postawy hedonistyczne i podmiotowe traktowanie dzieci – to tylko niektóre cechy współczesnego społeczeństwa. Wstąpienie Polski do Unii Europejskiej spowodowało zmiany w świadomo-

ści Polaków i potrzebę podniesienia poziomu życia, czego dowodem stały się wyjazdy zarobkowe. Chęć bogacenia się, nawet kosztem życia rodzinnego, to zauważalne zjawisko. Obecnie charakterystyczne jest występowanie kontrastów, odmiennych zjawisk, mieszanie dobra i zła, pozytywnych i negatywnych zachowań społecznych, relatywizm moralny. Powoduje to zamęt w systemie wartości, niebezpieczeństwo mylenia prawidłowych i negatywnych zasad oraz norm moralnych – czyli chaos aksjologiczny. Współcześnie obserwujemy, że w wielu dziedzinach życia rodzinnego, społecznego, gospodarczego i politycznego dochodzi do łamania podstawowych norm etycznych i pojawiania się zjawisk świadczących o braku moralności, na przykład brak poszanowania innych ludzi, brak życzliwości, fałsz, egoizm, korupcja, nepotyzm i wiele innych. Człowiek poznaje podstawowe wzorce zachowań, reguły postępowania oraz normy etyczne od chwili narodzin – uczy się ich przestrzegać i dokonywać wyborów. Ludzie żyjący na początku XXI wieku często lekceważą i łamią ogólnie przyjęte normy, nie odczuwają potrzeby ich przestrzegania, czują się wolnymi i niezależnymi jednostkami, uznając, że to sprawa osobista każdego człowieka. Moralność jest zróżnicowana, ulega historycznym przemianom; w różnych epokach odmiennie pojmowano takie wartości, jak godność, tolerancja, sprawiedliwość, wolność, czy prawa człowieka.

O złożoności i pluralizmie przekonań, jak też zachowań moralnych decydują założenia filozoficzne i światopoglądowe, warunki materialno-cywilizacyjne oraz wychowanie – które jest przekazywaniem określonych wartości. Podłożem moralności są religie lub poglądy świeckie – laickie.

Moralność religijna odwołuje się do boskich źródeł i sankcji, a laicka – do źródeł uzasadnień i doczesnych sankcji społecznych. Pomimo zróżnicowania aksjologicznego występują wartości ponadczasowe, uniwersalne, ogólnoludzkie, na przykład życie, rodzina, pokój, wolność – przy występowaniu różnic w innych kwestiach moralnych. To zróżnicowanie moralno-światopoglądowe wywiera niewątpliwy wpływ na proces wychowania młodych ludzi.

Głównym przekaźnikiem wartości jest wychowanie – zarówno celowe, świadome, intencjonalne, jak i naturalne, odbywające się w rodzinie. Wychowanie polega na celowym oddziaływaniu ludzi dorosłych (wychowawców, nauczycieli) na dzieci i młodzież (wychowanków), w celu ukształtowania w nich określonych pojęć, postaw, dążeń i wartości w warunkach konkretnej rzeczywistości społeczno-cywilizacyjnej. Działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, wychowanie umysłowe, fizyczne, estetyczne i moralno-społeczne oraz działania przygotowujące młodych ludzi do życia zawodowego i rodzinnego. Działalność wychowawcza jest społecznie popierana, aprobowana, zorganizowana i odbywa się w ramach życia okre-

ślonych grup społecznych, które stają się instytucjami wychowującymi, jak na przykład szkoła, rodzina, organizacja młodzieżowa, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne[1].

Obok wychowania intencjonalnego istnieje system wychowania równoległego, czyli oddziaływania mass mediów, literatury, sztuki, instytucji naukowych, kulturalnych, czy sportowych oraz wysiłki człowieka nad kształtowaniem własnej osobowości (samowychowanie).

Proces wychowania nie ogranicza się tylko do okresu dzieciństwa i młodości, lecz trwa przez całe życie, gdyż zmienia się rzeczywistość, co wymaga ciągłego doskonalenia indywidualnego (wychowanie permanentne).

Jednym z celów wychowania jest stworzenie systemu wartości, który stanowi fundament życia człowieka – ten system buduje osobowość i kształtuje życie człowieka, decyduje, co dla jednostki jest istotne, cenne, co dobre a co złe. Wpływa na nasze potrzeby dążenia, pragnienia.

Żyjemy w czasach, gdzie wartości ulegają zmianom, niektóre z nich są ciągle ważne, inne uległy przedawnieniu[2]. Jakie wartości przekazywać dzieciom, jakie wartości promuje współczesna szkoła, czy są one zgodne z wartościami przekazywanymi w rodzinie, czy dzieci i młodzież przyjmują te wartości, czy je zinternalizują? Są to podstawowe pytania aksjologii pedagogicznej. Temat ten jest niezwykle ważny i aktualny z punktu widzenia pedagogicznego, społecznego oraz jednostkowego, ponieważ dotyczy istoty wychowania, którego ważnym celem jest przekazywanie wartości, które są elementem naszej kultury.

Miejsce wartości w procesie wychowania

Wartości stanowią fundament procesu wychowania i podstawę każdego systemu, programu, czy pojedynczego działania wychowawczego. Są czymś niezwykle cennym dla człowieka, będąc zasadniczym elementem potrzeb, mają charakter obiektywny i uniwersalny.

Wartością jest to co ważne, warte wysiłku, trwałe przekonanie, że dany sposób postępowania lub cel życiowy jest jednostkowo i społecznie bardziej atrakcyjny niż inne sposoby zachowań i cele życiowe. Wartości to normy i zasady postępowania, które umożliwiają rozwój człowieka oraz osiągnięcie satysfakcji życiowej[3].

Wartości wzmacniają naszą odporność na niepowodzenia życiowe, są podstawą naszych myśli, postaw, zachowań – składają się na spójny system,

---

[1] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 19-21.

[2] A. Cybal-Michalska, *Zjawisko globalizacji współczesnego świata z perspektywy młodzieży szkół średnich*, Studia Edukacyjne, 2008, 7, s. 99.

[3] M. Dziewiecki, *Wychowanie ku wartościom*, Wychowawca, 1998, 9.

który pozwala przetrwać człowiekowi i osiągnąć szczęście w życiu osobistym czy zawodowym. Przyjęte przez człowieka wartości określają jego styl życia, stosunek do innych ludzi, pobudzają i kształtują świadomość, stymulują do działania, ukierunkowują i stabilizują rozwój[4]. Konkretyzacją wartości są normy moralne.

Józef Tischner twierdził, że wartości są obiektywne, działają na człowieka i go do czegoś zobowiązują[5], a będąc we wzajemnych relacjach, tworzą hierarchię. Wybitny aksjolog niemiecki Max Scheler (1874-1928) wyróżnił następujące wartości:

– absolutne – jako najwyższe w hierarchii są przypisywane Bogu oraz niektórym zjawiskom przyrodniczym i społecznym, wśród nich znajdują się wartości religijne;

– duchowe – dzielą się na wartości estetyczne (piękno, wdzięk, brzydota), poznawcze (prawda, obiektywizm), w tym wartości prawne (to co jest słuszne i niesłuszne);

– witalne – to jest wartości życia, zdrowia fizycznego i psychicznego (zdrowie, choroba);

– utylitarne – określają co jest użyteczne (sprawność, wydajność, funkcjonalność);

– hedonistyczne, zmysłowe – dotyczą odczuwania stanów przyjemnych i nieprzyjemnych (ból, przyjemność, radość).

Wartości są autonomiczne, niezależne od podmiotu i przedmiotu oceny. Jako stałe i niezmienne wzorce, których nikt nie tworzy i nie jest w stanie modyfikować, stanowią rzeczowe odzwierciedlenie uczuć, są dane w uczuciach – ujawniają się w nich w sposób bezpośredni[6]. Będąc potrzebą oraz podmiotem dążeń ludzi, wartości realizują się poprzez aktywność i styl życia[7].

Wartości są pochodną potrzeb, realizacją potrzeb – ich hierarchia odzwierciedla hierarchię potrzeb człowieka. Najbardziej znaną hierarchię potrzeb przedstawił Abraham Maslow (1908-1970), amerykański psycholog, według którego u podstaw znajdują się potrzeby fizjologiczne, powyżej – potrzeba bezpieczeństwa, przynależności, miłości, szacunku i uznania, na samym szczycie piramidy mieści się potrzeba samorealizacji[8].

---

[4] L. Dyczewski, *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, red. L. Dyczewski, Lublin 2001, s. 39.

[5] J. Tischner, J.A. Kłoczkowski, *Wobec wartośc*i, W Drodze, 2001 s. 22.

[6] S. Lachowski, *Droga ważniejsza niż cel. Wartości w życiu i biznesie*, Warszawa 2012, s. 18 i n.; J. Lipiec, *W przestrzeni wartości,* Kraków 2001, s. 10.

[7] K. Popielski, *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Człowiek – wartość – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996, s. 59.

[8] A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 62.

W literaturze przedmiotu można spotkać dwie przeciwstawne teorie wartości: obiektywistyczną i subiektywistyczną[9]. Pierwsza, charakterystyczna dla nurtów pedagogiki realistycznej, głosi, że wartość przedmiotu jest niezmienna i niezależna od oceny człowieka. Teoria druga – subiektywistyczna, głoszona przez zwolenników pedagogiki postmodernistycznej, zakłada, że wartości są czymś indywidualnym i relatywnym – stanowią osobistą preferencję.

Antropologiczne, społeczne, kulturowe i religijne podstawy wartości zakładają, że istnieją wśród nich takie, które obowiązują każdego człowieka, dlatego poprzez wychowanie istnieje szansa na skupienie ludzi wokół głównego ośrodka wspólnych wartości i ich utrwalenie (wartości ogólnowspólnotowe). Jednocześnie naturalnym pragnieniem każdej osoby jest poszukiwanie sensu i celu własnych działań, które są ukierunkowane na własne dobro.

Współcześnie dominują dwa nurty myślenia o wartościach:

– uniwersalistyczny, nawiązujący do antycznej triady wartości najwyższych, to jest prawdy, dobra i piękna jako podstaw wielu teorii humanistycznych w pedagogice. Proces wychowania ukierunkowany jest na realizację wartości uniwersalnych, dzięki którym stajemy się człowiekiem, to jest takich, jak: otwarcie na życie i świat, aktywność, czyli czynności człowieka ukierunkowane na pracę, wysiłek i rozwój;

– realistyczny, pozwalający na rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości,

oraz wrażliwość na dobro i piękno, kształtowanie uczuć i wychowanie sfery emocjonalnej – jako relacji do dóbr doczesnych[10].

Inny wskazywany zespół wartości w wychowaniu to: altruizm, tolerancja, odpowiedzialność, sprawiedliwość, czy wolność[11].

W aspekcie aksjologii pedagogicznej są:

– wartości i normy społeczne występujące poza wychowaniem;

– wartości występujące w wychowaniu, przyjęte nieświadomie lub świadomie[12].

Wartości w wychowaniu spełniają podwójną funkcję:

– wyznaczają cele wychowania, stanowią ich źródła i uzasadnienia;

– wyznaczają kryteria oceny działań wychowawczych[13].

---

[9] J. Mariański, *Między rajem a apokalipsą*, [w:] *O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Warszawa 2007, s. 81.

[10] K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – SW centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, Pedagogika Christiana, 2012, 1, s. 89-104.

[11] M. Łobocki, T*eoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 108.

[12] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 367.

[13] M. Olbrycht, *Wychowanie do wartości*, s. 90.

Współcześnie wiele nurtów pedagogicznych i powstałych na ich podstawie programów wychowawczych neguje potrzebę przekazywania wartości w wychowaniu, co jest przejawem pragmatyzmu[14] i postmodernizmu[15], który zakłada odrzucenie obiektywnego aspektu wartości jako zagrożenie dla wolności człowieka.

W aksjologii pedagogicznej rozróżnia się pojęcia: „edukacja do wartości" oraz „wychowanie do wartości". Edukacja do wartości to przekaz wiedzy o wartościach i uczenie umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania – edukacja koncentruje się na kształtowaniu pewnych kompetencji (wiedzy, umiejętności, postaw). Wychowanie do wartości jest kształtowaniem orientacji aksjologicznej, która stanowi funkcję dojrzałości, gotowości do świadomego i odpowiedzialnego wybierania wartości – dojrzałość traktowana jest jako etap rozwoju moralnego jednostki.

Obserwując współczesne trendy w wychowaniu, można zauważyć:

– rozszerzenie terenu oddziaływań wychowawczych, dotyczących nie tylko dzieci w wieku szkolnym, ale obejmujących również małe dzieci, rodziców, młodzież studiującą i pracującą, dorosłych (andragogika) i osoby starsze (gerontopedagogika), czyli że wychowanie odnosi się do całego życia ludzkiego;

– zmianę charakteru wychowania z indywidualnego na grupowe, zespołowe w różnych środowiskach (rodzina, klasa szkolna, organizacje, placówki kulturalno-oświatowe) oraz działania w skali światowej przez Organizację Narodów Zjednoczonych i UNESCO (walka z analfabetyzmem, upowszechnienie wykształcenia podstawowego i średniego);

---

[14] Pragmatyzm – system filozoficzny, którego podstawowym elementem jest pragmatyczna teoria prawdy. Uzależniając prawdziwość tez od praktycznych skutków, przyjmuje praktyczność za kryterium prawdy. Postawa polegająca na realistycznej ocenie rzeczywistości, podejmowaniu działań gwarantujących skuteczność. Teoria rozpowszechniła się w XX w., a jej twórcą był Charles Sanders Peirce (1839 – 1914). Synonimy pragmatyzmu: praktyczność, logiczność, rzeczowość, rozsądek.

[15] Postmodernizm – ponowoczesność, podawanie w wątpliwość wszystkich systemów wartości jako arbitralnych i determinujących człowieka. Ogólnego znaczenia nabrał w latach 40. XX w.; od lat 70. XX w. używany w odniesieniu do kultury zachodniej, zniechęconej do rozumu, metod naukowych i wiary w postęp. Rozpad idei uznawanych w nowożytności za obowiązkowe. Cechy preferowane: pluralizm, dechrystianizacja życia i myślenia, relatywizm etyczny, otwartość na łączenie różnych systemów filozoficznych czy religijnych. Pedagogika postmodernizmu stanowi formę pedagogiki krytycznej. Jego przedstawiciele w pedagogice: Z. Kwieciński, L. Witkowski, T. Szkudlarek.

System oświatowy cechuje: wielobarwność nienormatywna, samoregulacja, odstąpienie od monopolu władzy państwowej bazującej na indoktrynizacji ideowej, rutyna lojalności, mechanizmy kontroli, wieloznaczność form kształcenia. Uspołecznienie i regulacje z zewnątrz zastępuje samostanowienie, samorealizacja i autoedukacja jednostki. Brak optymalnego wychowania, nie obowiązują autorytety i nie ma nacisku na posłuszeństwo i przestrzeganie norm, czy postępowanie zgodnie ze wzorami.

– powstanie nowych instytucji opiekuńczo-wychowawczych, specjalizujących się w opiece nad dziećmi małymi (żłobki, przedszkola), opuszczonymi (domy małego dziecka, domy dziecka i inne formy opieki kompensacyjnej), nieprzystosowanymi społecznie (zakłady opiekuńczo-wychowawcze, zakłady poprawcze), jak również placówki wychowania równoległego (oświatowo-kulturalne dla dzieci i dorosłych, domy młodzieży, koła zainteresowań i organizacje sportowe czy turystyczno-krajoznawcze);

– zastosowanie nowoczesnych technik do oddziaływania masowego (mass media, nowoczesne biblioteki, Internet).

Wychowanie w obecnych czasach stało się bardzo ważne, choć nastąpiły zmiany w formach działań wychowawczych[16].

Do najstarszych funkcji wychowania należały: funkcje religijne, moralne i społeczne. O celu wychowania decydują najwyższe wartości i ideały, których podstawę stanowi światopogląd zawierający zinternalizowane wartości. Jakkolwiek światopoglądy historyczne się zmieniały, zawsze dominowały w nich jakieś wartości – religijne lub świeckie.

Wartość w wybranych systemach pedagogicznych w aspekcie historycznym

Śledząc dzieje wychowania i rozwój myśli pedagogicznej, łatwo zauważyć, że w różnych epokach historycznych inaczej pojmowano ideał wychowania i wartości z nim związane.

W społecznościach pierwotnych dzieci przejmowały doświadczenia dorosłych poprzez obserwację i naśladownictwo. Z chwilą gdy człowiek zaczął wytwarzać narzędzia pracy, pojawiła się potrzeba przekazywania młodym konkretnych umiejętności. Dzieci poprzez bezpośredni udział w polowaniu i pracy gospodarczej zdobywały potrzebne im do życia sprawności – w ten sposób wrastały w społeczność pierwotną.

W drugim stadium rozwoju społeczeństwa pierwotnego poszczególne plemiona zaczęły współzawodniczyć i walczyć ze sobą, rozwijały się różnorodne wierzenia i mity plemienne, pojawiły zaczątki wychowania społecznego. Młodzieży wpajano nienawiść do wrogów i przekonanie, że zemsta jest obowiązkiem. Chłopca, który miał się stać pełnoprawnym członkiem plemienia poddawano inicjacji, czyli dokonywano wtajemniczenia i wprowadzenia w społeczność mężczyzn. Była to pierwotna instytucja wychowawcza, która miała na celu wychowanie do grupy pozarodzinnej i osłabienie więzi rodzinnych.

[16] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 19-21.

W późniejszym okresie pojawiła się własność prywatna, niewolnictwo i rodziny monogamiczne, nastąpił podział społeczeństwa na klasy: ludzi wolnych i niewolnych, pełnoprawnych i wyzyskiwanych, co wywarło istotny wpływ na wychowanie. W tym czasie filozofowie (np. Arystoteles IV w. p.n.e.) i moraliści twierdzili, że nie wszyscy ludzie są jednakowi, a niewolnictwo jest naturalnym stanem.

Wychowanie w ustroju niewolniczym przyjmuje charakter klasowy, jego cele, treści i formy zależą od potrzeb klasy panującej.

Jak pamiętamy, w antycznej Grecji występowały dwa systemy wychowania: spartański i ateński; o różnicach między nimi decydowały sytuacja ekonomiczna, polityczna i kulturalna. Sparta była ciągłym obozem wojennym, dlatego wychowanie miało charakter surowego wychowania fizyczno-wojskowego; wybrani chłopcy od 7. do 18. roku życia wychowywali się w państwowych instytucjach (koszarach) i byli przygotowywani do służby wojskowej. Ideałami wychowania spartańskiego było ukształtowanie jednostek mocnych fizycznie, zahartowanych, zaprawionych do walki, zdyscyplinowanych, ofiarnych i odważnych. Liczyły się takie wartości, jak: siła, odwaga, zdyscyplinowanie, pogarda dla niewolników.

Wychowanie w Atenach obejmowało tylko dzieci ludzi wolnych, a wartościami przekazywanymi w procesie wychowania były: samodzielność, harmonijny i wszechstronny rozwój (wychowanie umysłowe, moralne, muzyczne, estetyczne i fizyczne) – zauważamy tu początki idei wykształcenia ogólnego.

Spośród filozofów starożytnych najwięcej uwagi sprawom wychowania poświęcili Platon (427-347 p.n.e.), Sokrates (469-399 p.n.e.) i Arystoteles (382-322 p.n.e.).

Platon wymieniał takie wartości, jak: harmonia między ciałem a duszą, żądza, męstwo, rozum oraz cztery cnoty: umiarkowanie, odwagę, mądrość oraz sprawiedliwość. Wychowanie miało realizować idee dobra[17].

Sokrates twierdził, że najważniejsze wartości, to: poznanie samego siebie (samopoznanie), samowychowanie, samodoskonalenie etyczne, samokształtowanie intelektualne i cnota jako dobro bezwzględne, które przynosi człowiekowi szczęście. Cnota jest wiedzą, a wychowanie moralne sprowadza się do wychowania intelektualnego.

Dla Arystotelesa wychowanie miało charakter polityczny i państwowy, ponieważ człowiek nie może istnieć poza społeczeństwem. Rozwijał on etykę przyjaźni, przywiązując uwagę do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju.

[17] S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, wyd. 3, Kraków 2010, s. 15-34; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 31-63; S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1994.

Pochwalał niewolnictwo, a wychowanie było zarezerwowane wyłącznie dla dzieci (chłopców) wolnych obywateli.

W Średniowieczu (od V do XV w.) wychowanie miało charakter stanowy (rycerskie, mieszczańskie, cechowe, duchowe), a filozoficzno-teologiczne poglądy św. Tomasza z Akwinu (1225 – 1274) stanowiły podbudowę wychowania i zostały przyjęte przez Kościół.

Wychowanie każdego dziecka determinowała jego pozycja społeczna i płeć. Człowiek średniowiecza nie mógł egzystować poza obrębem stanów feudalnych: rycerstwa, mieszczaństwa, duchowieństwa. Dzieci i młodzież wychowywano przez wprowadzenie w obowiązki danego stanu, a każdy stan miał w sobie właściwe cnoty i wartości, które wpajano młodzieży. Średniowieczne ideały skupiały się na Bogu, który jest dobrem absolutnym i przygotowaniem ludzi do życia wiecznego. Asceza i umartwianie się, rezygnacja z życiowych przyjemności, dyscyplina wewnętrzna, wyrzekanie się bogactwa, sławy, rodziny, cierpienie i ból, wiara w Boga, odwaga rycerska i honor były cenionymi wartościami.

W Renesansie (Odrodzenie XIV – XVI wiek) zaczęto interesować się człowiekiem i jego życiem doczesnym, kulturą starożytną i świeckim podejściem do wychowania oraz rozumem człowieka i naturą. Moralne jest to, co zgodne z naturą człowieka, a celem wychowania miała być mądrość, dobroć, siła, umiarkowanie, miłość i przyjaźń.

Pedagogowie – humaniści domagali się świeckiego kierunku wychowania i życzliwego traktowania dziecka (Erazm z Rotterdamu 1466 – 1536, Andrzej Frycz Modrzewski 1503 – 1572).

W Oświeceniu (koniec XVII i XVIII wiek) ideałem człowieka była osoba wolna, wykształcona, zdobywająca wiedzę przez doświadczenie, krytyczna wobec autorytetów, korzystająca z dóbr doczesnych. Preferowano wychowanie naturalne i indywidualizm. Czołowym przedstawicielem tego okresu był J.J. Rousseau (1712 – 1778), który twierdził, że „człowiek z natury jest dobry" oraz Stanisław Konarski (1700 – 1773), pragnący wychować uczciwego człowieka i rozumnego, dobrego obywatela.

Hasła rewolucji francuskiej (1789) – wolność, równość, braterstwo – wywarły niemały wpływ na wychowanie przyszłych pokoleń[18].

Romantyzm (od 90. lat XVIII do 40. XIX w.) cechowało wniesienie takich wartości, jak: walka z tyranią, bunt przeciw nierównościom społecznym, duchowość, emocjonalność, indywidualizm, dominacja uczuć nad rozumem, miłość, mistycyzm i mesjanizm[19], poświęcenie się dla ojczyzny, umiłowanie

[18] Tamże.

[19] Mistycyzm – postawa przedstawicieli epoki romantyzmu, która zakładała możliwość duchowego kontaktu z bóstwem, siłami pozaziemskimi, stawiała wyżej poznanie intuicyjne od

wolności, rozwój wyobraźni jako mocy twórczej człowieka – które stanowiły podstawowe elementy światopoglądu w tej epoce[20].

Ideał wychowawczy Komisji Edukacji Narodowej (1773 – 1794) sprowadzał się do wpojenia młodzieży takich wartości, jak: patriotyzm, rozumność, zainteresowanie sprawami kraju, poświęcenie dla ojczyzny. Wychowanie żołnierza – patrioty nadal było jednak wychowaniem stanowym. Do połowy XVIII wieku ideałem człowieka był katolik, miłośnik wolności i patriota.

Po klęsce powstania styczniowego (1863 – 1864) rozpoczęła się w Polsce nowa epoka – pozytywizm (1864). Według pozytywistów, patriotyzm to nie walka zbrojna z zaborcą, lecz praca organiczna, czyli działania na rzecz rozwoju gospodarczego oraz innych dziedzin życia. Pojawiają się hasła „bogaćcie się", „rozumny egoizm", które sugerują, aby ludzie pomnażali osobisty majątek i tworzyli miejsca pracy dla uboższych – dążenie do dobrobytu, ale nie kosztem interesu ogólnospołecznego. Eksponowanymi wartościami była: praca, pracowitość, udział w życiu społecznym, pomoc ubogim, wyposażenie wychowanków w cechy umożliwiające spełnianie zadań życiowych, użyteczność, optymizm, altruizm, solidaryzm społeczny, cnota, nauka, sztuka, dobrobyt społeczny. Rozwój człowieka miał dokonywać się poprzez życie fizyczne, estetyczne, zawodowe, rodzinne, obywatelskie[21].

Wraz z powstaniem i rozwojem kapitalizmu, od końca XVIII do XX wieku, nastąpiło duże zróżnicowanie światopoglądowe, co znacząco wpłynęło na rozwój myśli o wychowaniu. W tym czasie ukształtowały się dwa ruchy społeczno-polityczne: demokratyzm i nacjonalizm.

Demokratyzm wprowadzał stopniowo formalną równość obywateli, nadawał prawa wyborcze, rozdzielił trzy władze: ustawodawczą, sądowniczą i wykonawczą, rozszerzał prawa obywatelskie (wolność słowa, sumienia, stowarzyszeń), przyznawał robotnikom prawa do strajku. Zlikwidowanie klęski bezrobocia i polityka monetarna wytworzyły społeczeństwo konsumpcyjne.

Nacjonalizm, czyli ruch wolnościowy dążący do niezależności narodowej, rozwijał się w państwach znajdujących się pod okupacją obcej władzy. Zaczął wychowywać społeczeństwo w duchu patriotyzmu, nienawiści do

---

rozumowego. Dzięki odpowiednio silnemu uczuciu, wyostrzonej intuicji i wierze w Boga, możliwe jest połączenie się z Bogiem i naturą.

Mesjanizm – jednostka lub naród przejawiający misję posłannictwa wobec ludzkości, zbawienia świata poprzez ofiarę, cierpienie, śmierć. Człowiek mesjanistyczny dla idei jest w stanie poświęcić własne życie.

[20] https://pl.wikipedia.org/wiki/Romantyzm#Elementy_światopoglądu [dostęp: 17.03.2018].

[21] D. Mucha, *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, Kultura i Wychowanie, 2012, 3, s. 30-47.

obcych narodowości (szowinizm, antysemityzm), aż w okresie międzywojennym wytworzył się faszyzm i faszystowskie państwo wychowawcze. Komunizm doprowadził do powstania radzieckiego państwa socjalistycznego, a demokratyzm bronił ustroju kapitalistycznego. Jedynie ruch społeczno-katolicki nie miał celów politycznych, lecz dążył do chrystianizacji świata.

Duże zróżnicowanie światopoglądowe i aksjologiczne miało istotny wpływ na wychowanie młodego pokolenia i powstawanie systemów wychowawczych. Współczesne systemy oświatowo-wychowawcze bardzo się skomplikowały: z jednej strony obejmują wychowanie instytucjonalne, z drugiej – równoległe i rodzinne. Oczywiście, system wychowania jako zespół idei, celów, zasad i norm postępowania jest kształtowany pod wpływem potrzeb, doświadczeń, wiedzy i przekonań społeczeństwa danego czasu – wytwarza to ideologię pedagogiczną w której współdziałają ze sobą takie czynniki, jak: ideologia, teoria i praktyka wychowawcza.

Obecnie wychowanie jest sprawą międzynarodową, czego dowodem są postulaty wychowawcze UNESCO (United National Educational Scientific and Cultural Organization 1945), w których tkwią określone wartości:

1. Wychowanie dla pokoju („Wojny biorą początek w umysłach ludzi"), w klimacie idei ekumenizmu, religijnego pojednania i irenizmu (gr. *eirene* – pokój, postawa otwartości i życzliwości, przeciwstawianie konserwatyzmowi społecznemu i wyznaniowemu).

2. Kierunkiem współczesnego wychowania jest znajomość wzajemnych dążeń poszczególnych narodów, co ma prowadzić do usuwania występujących pomiędzy nimi różnic, a następnie do usuwania nieufności i podejrzliwości, czyli zasada moralnego wychowania ludzkości w wolności, sprawiedliwości i pokoju.

3. Obalenie nazizmu, głoszącego nienawiść do innych ras, nierówność ludzi, na rzecz poszanowania ludzkich praw i równości. Idea ta wywodzi się z filozofii personalistycznej.

4. Konieczność rozpowszechniania kultury, oświaty oraz troska o ludzkie potrzeby fizyczne i duchowe.

5. Pokój musi opierać się na intelektach i moralnej solidarności ludzi.

Te wychowawcze postulaty określają kierunki działań wychowawczych, których celem jest utrzymanie pokoju na świecie, poszanowanie praw każdego człowieka, zniesienie nierówności i niewoli. Zawarte są tu podstawowe idee składające się na ogólnoświatowy system pedagogiczny, ukazujący właściwą drogę postępowania, który powinien stanowić wzorzec dla realizacji funkcji wychowania wszystkich państw[22].

[22] www.nauki-spoleczne.info/zadania-edukacyjne-unesco [dostęp: 8.03.2018].

Współczesne poglądy postulują „wychowanie humanistyczne", zawierające takie wartości, jak: współczucie, pomocniczość, opiekuńczość, wspomaganie słabszych, cierpiących, pozbawionych samodzielności radzenia sobie w życiu. Chodzi tu o zdolność rozumienia innych ludzi, ich kultury i sposobu życia – do tego potrzebna jest mądrość, czyli zdolność do rozwiązywania zadań własnych z uwzględnieniem innych osób[23].

Wychowanie moralne zwraca uwagę nie tylko na poznanie obowiązujących norm i zasad kodeksu moralnego, ale przede wszystkim na ich respektowanie.

W problematyce aksjologiczno-wychowawczej pojęcie wychowania moralnego odnosi się zarówno do filozoficznych koncepcji człowieka, jak i do teorii wartości. Istota tego procesu sprowadza się do wykształcenia umiejętności do nawiązywania relacji do siebie samego, otoczenia, świata przyrody, a w przypadku osób wierzących także relacji do Boga[24].

W XXI wieku naturalną i uniwersalną teorią człowieka jest personalizm filozoficzny, w tym chrześcijański, dotyczący chrześcijan, czyli osób dobrowolnie przyjmujących zasady moralne zawarte w Dekalogu i Ewangelii.

Choć poglądy na zjawisko pluralizmu wartości w odniesieniu do wychowania są różne, to wydaje się, że u podstaw systemu pedagogicznego powinny znaleźć się wartości personalistyczne, czyli naczelne, zajmujące najważniejsze miejsce w hierarchii wartości – wartości samoistne, stanowiące cel sam w sobie.

Refleksje końcowe

Przez stulecia jedyną podstawą procesu wychowania była religia, a wartości religijne, w naszej kulturze, zajmowały naczelne miejsce – była to socjalizacja religijna. Obecnie żyjemy w czasach pluralizmu aksjologicznego i światopoglądowego, gdzie występują i przenikają się różne wartości, często sprzeczne, na których budowane są systemy wychowania.

Współcześnie proces wychowania dokonuje się w sytuacji pluralizmu wartości i stanowi zasadę organizacyjną życia społecznego. Podstawową cechą pluralizmu jest uznawanie różnorodności, równouprawnienia, prawnego i moralnego przyzwolenia. Społeczeństwo pluralistyczne oferuje swoim członkom możliwość wyboru w różnych sferach życia. Ludzie sami usiłują określić swoje preferencje życiowe i do nich dostosować normy moralne. Zin-

[23] Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, [w:] *Edukacja, kultura, teologia*, red. I. Werbiński, K. Korzecki, Toruń 2003, s. 119.

[24] M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 204.

tegrowany system moralno-społeczny i orientacja na wartości uniwersalne, uznawane przez całe społeczeństwo, rozpada się i w związku z tym komplikuje się problem wychowania młodego pokolenia.

Rozbicie jednolitego systemu wartości oraz norm jednostkowych i społecznych powoduje duże konsekwencje wychowawcze. Jakie wartości przekazywać wychowankom i na jakich teoriach pedagogicznych się opierać, aby proces socjalizacji był efektywny?

Współcześnie wychowanie ma pomagać wychowankom w odkrywaniu własnych możliwości, zrozumienia świata, siebie i innych ludzi poprzez rozwój postaw empatycznych, uczuciowości, wrażliwości i nieschematycznego myślenia, a przede wszystkim na przygotowaniu do właściwego oraz odpowiedzialnego wartościowania i życia zgodnego z wybranymi wartościami, które nie kolidują z wartościami innych ludzi.

Pluralizm pedagogiczny przejawiający się w różnych koncepcjach wychowania i systemach wartości jest do zaakceptowania tylko wówczas, kiedy nie neguje wartości ponadczasowych, ogólnoludzkich, autotelicznych, humanistycznych, a jednocześnie uczy dostrzegania innych wartości, analizowania i wyciągania wniosków – narzucanie wzorów czy upodobań jest nieskuteczne.

BIBLIOGRAFIA

Cybal-Michalska A., *Zjawisko globalizacji współczesnego świata z perspektywy młodzieży szkół średnich*, Studia Edukacyjne, 2008, 7.

Dyczewski L., *Miejsce i funkcje wartości w kulturze*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, red. L. Dyczewski, Lublin 2001.

Dziewiecki M., *Wychowanie ku wartościom*, Wychowawca, 1998, 9.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Romantyzm#Elementy_światopoglądu [dostęp: 17.03.2018].

Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1994.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004.

Kwieciński Z., *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, [w:] *Edukacja, kultura, teologia*, red. I. Werbiński, K. Korzecki, Toruń 2003.

Lachowski S., *Droga ważniejsza niż cel. Wartości w życiu i biznesie*, Warszawa 2012.

Lipiec J., *W przestrzeni wartości*, Kraków 2001.

Litak S., *Historia wychowania*, t. 1, wyd. 3, Kraków 2010.

Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.

Mariański J., *Między rajem a apokalipsą*, [w:] *O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Warszawa 2007.

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

Mucha D., *Poglądy pedagogiczne pozytywistów na wychowanie młodego pokolenia*, Kultura i Wychowanie, 2012, 3.

Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008.

Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – SW centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, Pedagogika Christiana, 2012, 1.
Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, Pedagogia Christiana, 2012, 1.
Popielski K., *Wartości i ich znaczenie w życiu ludzi*, [w:] *Człowiek – wartość – sens*, red. K. Popielski, Lublin 1996.
Tischner J., Kłoczkowski J.A., *Wobec wartości*, W Drodze, 2001.
Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
www.nauki-spoleczne.info/zadania-edukacyjne-unesco [dostęp: 8.03.2018].

Joanna M. Łukasik

ORCID 0000-0001-5530-5109

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Inetta Nowosad

ORCID 0000-0002-3739-7844

Uniwersytet Zielonogórski

PRZYWÓDZTWO I ZAUFANIE W ŚRODOWISKU SZKOLNYM. UWAGI NA KANWIE ROZWOJU SZKOŁY

Abstract. Łukasik Joanna M., Nowosad Inetta, *Przywództwo i zaufanie w środowisku szkolnym. Uwagi na kanwie rozwoju szkoły* [Leadership and Trust in the School Environment. Notes on the Background of School Development]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 173-189 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.12

Having the right potential as well as the desire to develop yourself, students or school is not possible in the absence of conditions that favor (self) development and development of entities and institutions. It is not just the material conditions that are extremely important; the immaterial space of school is more important, which is formed by the relations between the subjects based on fundamental human values. The subject matter discussed in the article is focused on the importance of the school development category and the entities operating in it. The text discusses selected work of researchers sensitizing to the possibilities and limitations of the development of schools that emphasize the importance of leadership and trust in school everyday life as those that significantly contribute to the improvement of schoolwork and efficiency increase. Teachers' leadership is understood here as the essence and competence leading to development and trust as a value decisive for the moral space of the school, its culture conducive to learning.

Key words: school development, trust, leadership, moral space, teacher

Wprowadzenie

Zjawisko przyrostu wiedzy zwraca uwagę na narastającą siłę i rozpiętość zmian. Warto przypomnieć, że początkowo ludzkość potrzebowała 1500 lat,

by w XVI wieku podwoić ilość posiadanej wiedzy. Od tego czasu proces jej narastania przybierał tylko na sile. U progu XX wieku zajmował 25 lat, a pod koniec już tylko 10. Współcześnie, w pełnej dostępności do komputerów, smartfonów, tabletów i oczywiście Internetu, ilość zgromadzonej wiedzy podwaja się jeszcze szybciej. Jednak pomimo tworzącego się natłoku, wiedza utrzymuje swoją silną pozycję. Zdaniem Alvina Tofftera, zwycięży ten, kto będzie miał dostęp do informacji, umiejętność jej przetwarzania i stosowania. Wiedza stała się najważniejszą wartością współczesnej cywilizacji. Przewagę w świecie zdobywa nie ten, kto będzie umiał produkować, lecz ten, kto będzie zdolny wymyślać nowe produkty i korzystać z wiedzy. Jest to skutek uczenia się – procesu, do którego profesjonalnie przygotowani są (lub powinni być) nauczyciele.

Jack Welch alarmuje, iż „jeśli tempo zmian na zewnątrz przekracza tempo zmiany w środku – koniec jest bliski”[1]. Uczula to na zwrócenie baczniejszej uwagi na podejmowane zmiany w środowisku szkolnym adekwatnych, a najlepiej przewidujących zmiany w otoczeniu. W tym przypadku, planowanie rozwoju szkoły zorientowanego na poprawę uczniowskich osiągnięć nie jest mrzonką nielicznych szkół, lecz koniecznością – wyzwaniem postawionym wszystkim placówkom edukacyjnym, którym w swojej pracy muszą sprostać nauczyciele. Oznacza to konieczność modyfikowania wpływów wewnątrzszkolnych z uwzględnianiem tych zewnętrznych, które nie są obojętne dla szkolnego życia i wyznaczają kierunek zmian.

Oczywiście, poprawa uczniowskich osiągnięć uwzględniająca ich rozwój nie jest możliwa, jeśli nauczyciele, jako profesjonaliści, odpowiedzialni za podejmowane działania, sami nie dbają o własny rozwój oraz nie posiadają odpowiedniej wiedzy, cech i predyspozycji osobowych oraz umiejętności. Warto jednak zauważyć, że samo posiadanie odpowiedniego potencjału, a także pragnienie rozwoju siebie, uczniów, czy szkoły nie jest możliwe w przypadku braku warunków, które sprzyjają (samo)rozwojowi i rozwojowi podmiotów oraz instytucji. Nie chodzi wyłącznie o warunki materialne, które są niezwykle ważne. Jednakże, ważniejsza jest niematerialna przestrzeń szkoły, którą tworzą relacje pomiędzy podmiotami oparte na naczelnych, ogólnoludzkich wartościach. Wszelkie destrukcyjne czynniki zakłócające relacje pomiędzy podmiotami utrudniają rozwój, wprowadzają aksjologiczny chaos i niepewność miejsca. Uwagi tu poczynione unaoczniają konieczność zwrócenia baczniejszej uwagi na kategorię rozwoju szkoły, która w zaakceptowanym przez społeczeństwo porządku demokratycznym może być opisana przez pryzmat koncepcji uczącej się szkoły, tworzącej przestrzeń do praktykowania rozwoju przez nauczycieli.

[1] J. Welch, za: I. Yashin-Shaw, *Leading in the Innovation Age: Unleash knowledge, talent and experience to create an innovative workplace*, BookPod, 2016.

W prezentowanym artykule przedmiotem dyskusji uczyniono szkołę, zarówno jako miejsce jej rozwoju (rozwoju organizacyjnego), jak i podmiotów w niej funkcjonujących. Ze względu na ramy określone wymaganiami dla artykułów naukowych przybliżono wybrane prace badaczy uwrażliwiających na możliwości i ograniczenia rozwoju szkoły eksponujących rangę przywództwa i zaufania w szkolnej codzienności jako tych, które w istotnym stopniu przyczyniają się do poprawy pracy szkoły i wzrostu efektywności. Przywództwo nauczycieli jest tu rozumiane jako istotna kompetencja wiodąca do rozwoju, zaś zaufanie – jako wartość decydująca o przestrzeni moralnej szkoły, jej kulturze sprzyjającej uczeniu się.

Rozwój szkoły i kultura szkoły

Rozwój szkoły można określić jako specyficzne działania (interwencje) wywierane na szkoły z zewnątrz lub/i podejmowane przez podmioty reprezentujące ją wewnątrz, zorientowane na wspieranie jakości i efektywności procesów wewnątrzszkolnych służących rozwojowi uczniów i wzrost ich osiągnięć w celu zapewnienia trwałej poprawy[2]. Proces rozwoju szkoły będzie zatem dotyczyć zewnętrznych oraz wewnętrznych działań celowych i co ważne – zorientowanych na wywieranie trwałego wpływu na poprawę uczniowskich osiągnięć w codziennych sytuacjach szkolnych[3]. Na znaczeniu zyskują wówczas grupy czynników zewnętrznych – kontekstowych, jak i wewnętrznych – oddziałujących w szkole jako specyficznej jednostce. Jednak badacze podkreślają, iż takie wskazania należy traktować z dużą granicą błędu. Bowiem, choć udało się zdefiniować i opisać szereg czynników na różnych poziomach systemów edukacyjnych, które w większości krajów są powiązane z efektywną poprawą funkcjonowania szkół (przynajmniej w pewien sposób), to jednak trudno wyodrębnić czynniki, które działałyby w dokładnie taki sam sposób we wszystkich krajach[4]. Nawet jeśli wybrane czynniki powielały się, to ich wpływ różnił się w poszczególnych krajach od (bardzo) pozytywnego do (bardzo) negatywnego. Ponadto, nawet w jednym

[2] Por. I. Nowosad I., *Uwarunkowania rozwoju szkoły*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Kraków 2018.

[3] I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, Warszawa 2003.

[4] G.J. Reezigt, B.P.M. Creemers (red.), *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project*, Groningen 2001; D. Hopkins i in., *School and System Improvement, State of the Art Review Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement*, Limassol 2010, Cyprus, 6th January 2011, w: https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf [dostęp: 2017.12.10]; C. Belleia i in., *School improvement trajectories: an empirical typology*, School Effectiveness and School Improvement, 2015: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/bellei_et_al_-school_improvement_trajectories.pdf [dostęp: 2017.12.10].

kraju mogą wystąpić istotne różnice pomiędzy szkołami. Bowiem, poprawa funkcjonowania szkół może być odmiennym procesem w placówkach, które odniosły sukces oraz w szkołach, które dopiero na ten sukces liczą[5].

Michael Fullan w opisie rozwoju szkoły zwraca uwagę na wysoką świadomość społeczności międzynarodowej, iż lepsza edukacja jest kluczem do społecznej i globalnej produktywności oraz dobrobytu indywidualnego i społecznego[6]. Wzmaga to tylko działania zorientowane na troskę o jakość edukacji i możliwość poprawy w szerokiej skali, a nie tylko incydentalnych sukcesów. Wówczas skuteczność i efektywność poprawy szkoły (szkół) jako trwały proces, na stałe wpisany w działalność i misję szkoły, przejawia się w codziennych sytuacjach, często niedostrzeganych z perspektywy globalnych efektów. Na znaczeniu zyskuje również zaangażowanie społeczności szkolnej w proces inicjowania celowych zmian i tym samym zwiększenie odpowiedzialności oraz wspólnej kontroli nad treścią, jak i tempem ich wprowadzania. Można przyjąć, że rozwój szkoły w szkolnej codzienności lub bardziej codzienność rozwoju szkoły „jest procesem rozpoznawania nowych potrzeb, uczenia się poprzez doświadczenie, tworzenia nowej praktyki i nabywania biegłości we wspólnym działaniu"[7]. Sprawia, że społeczność szkoły rozpatrując stawiane przed nią wymagania czyni to w świetle własnej wizji i misji, kreując w ten sposób swoją przyszłość. Podejście takie eksponuje znaczenie bezpośredniego zaangażowania wszystkich pracowników szkoły i uczniów w określanie potrzeb, ustanawianie celów programu rozwoju placówki, jako warunku samoistnej i autentycznej odnowy, ale także, i to coraz dobitniej, zmiany wartości oraz przekonań społeczności szkolnej rozumiane jako przekształcanie kultury szkoły.

Długa tradycja badań edukacyjnych wskazuje na kulturę szkoły jako kluczową zmienną w zrozumieniu zmiany i doskonalenia pracy szkoły. Już w latach 30. XX wieku Willard Waller sugerował, że typowe szkolne kultury ograniczają wysiłki na rzecz innowacji[8]. Do podobnego wniosku doszedł Seymour Sarason pięćdziesiąt lat później, udowodniając, że szkoły nie mogą się znacząco zmienić, chyba że zostaną zakwestionowane podstawowe ele-

---

[5] L. Stoll, D. Fink, *The cruising school: The unidentified ineffective school*, [w:] *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, red. L. Stoll, K. Myers, London – Washington 1998, s. 189-206.

[6] M. Fullan, *Przedmowa* w: *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, s. 11, w: M. Barber, M. Mourshed, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, 2007: ww.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/

[7] B.D. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca a rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003*, s.* 98-122; A. Hildebrandt, *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Poznań 2001, s. 74.

[8] W. Waller, *The Sociology of Teaching*, New York 1932.

menty ich kultury. Proces rozwoju szkoły w codziennych sytuacjach zwraca wówczas uwagę na to „jak my tutaj to robimy", czyli na trudną do określenia przestrzeń kultury szkoły. Każda próba udoskonalenia lub poprawy pracy szkoły, która ją pomija, będzie oznaczać bezproduktywną działalność, która choć wprowadza zmiany, to jednak takie, które nie przyczyniają się do wzrostu uczniowskich osiągnięć. Społeczność szkoły może doznawać frustracji, kiedy podejmuje wysiłki, które w zasadzie nic istotnego nie wnoszą[9]. Michael Fullan w swoich pracach zwraca uwagę, że próby podejmowania zmian i doskonalenia szkół w dużej mierze koncentrują się na narzucaniu nowych zadań i praktyk – czyli na restrukturyzacji – zamiast na ich przekwalifikowaniu, czyniąc ze szkół miejsca stymulujące nauczycieli i wspierające ich w dokonywaniu znaczących zmian od wewnątrz. Skupia to uwagę na specyfice zmian w szkołach i na tym, że nie każda zmiana jest dla szkoły ważna, czy choćby nawet potrzebna.

Rozwojowi szkoły, aby skutki zmiany były trwałe, musi być poświęcony dłuższy czas i wypracowane nowe podejście do postrzegania zmiany i jej odczuwania. Wówczas proces rozwoju szkoły Fullan utożsamia z procesem rekulturacji, który przewartościowuje najgłębsze poziomy uznawanych wzorców i wartości oraz zmienia perspektywę z zewnętrznej (wyznaczane terminy) na wewnętrzną, we wszystkich obszarach: kultury szkoły oraz struktury i czasu jako czynników wspierających[10].

Wprowadzanie zmian wymaga czasu i nie jest to zaskakujące. W procesie rekulturacji istotne są wewnętrzne postawy wobec czasu, czyli subiektywne miary orientacji temporalnej. Kurt Lewin opisał czas jako jeden z najważniejszych wymiarów indywidualnego i społecznego funkcjonowania człowieka ułatwiający poznanie[11]. Jego percepcja ma dla człowieka charakter regulacyjny i może wspierać proces rekulturacji. Podobnie restrukturyzacja, która jako cel sam w sobie nie wnosi do szkolnej codzienności zmian w trwałej poprawie oraz sposobie profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli[12]. Fullan zauważa, że mamy tendencję do reagowania reorganizacją na dowolną sytuację i jest to wspaniała metoda na stworzenie iluzji postępu. Badacze wykazali również, że pewien stopień restrukturyzacji może być ko-

[9] M. Fullan, *Indelible leadership: Always leave them learning*, Thousand Oaks 2016; M. Fullan, A. Hargreaves, *Bringing the profession back in: Call to action*, Oxford 2016; M. Fullan, J. Quinn, *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*, Thousand Oaks 2016.

[10] M. Fullan, *Leading in a culture of chang*e, San Francisco 2001.

[11] Warto pamiętać, że Kurt Lewin opracował fundamenty pod współczesną psychologię temporalną. Por. K. Lewin, *Field theory in social science; selected theoretical papers*, New York 1951.

[12] M. Berends, *A Description of Restructuring in Nationally Nominated Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco 1992, za: M. Fullan, *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London 1993.

nieczny, zanim dojdzie do rekulturacji, ale jest to możliwe tylko wtedy, gdy pracownicy szkoły sami opracują nowe struktury i nie zostaną one zaordynowane z zewnątrz[13].

Fullan podkreśla, że przekształcanie (kształtowanie) kultury szkoły – rozumiane jako zmiana podejścia do wykonywanych prac – jest najważniejszym celem i nazywa ten proces właśnie „rekulturacją"[14]. Rekulturacja, restrukturacja i reorientacja czasowa łącznie pozwalają na wgląd w to, czy szkoły pomyślnie lub bez powodzenia poradziły sobie z procesem zmian. Oczywiście, najważniejsza jest zmiana kultury, ale pozostałe elementy mają charakter wspierający – jak zmiany struktur lub konieczny – jak czas potrzebny na przeprowadzenie zmiany. Steve Gruenert stwierdził, że jeśli coś się nie zmieni, to dlatego, że istniejąca kultura na to nie pozwoliła[15]. Na poziomie szkoły wskazuje to na fakt, że liderzy szkolni mają trudności ze zrozumieniem i dostosowaniem się do różnych norm i zachowań w całej organizacji. Z drugiej strony, ci, którzy są świadomi rangi kultury mają z nią silny związek. Są bardziej wrażliwi i zdolni do interakcji z innymi wartościami i wzorcami (innymi typami kultury), elastyczni i jednocześnie skuteczni.

Kultura szkoły tworzy środowisko psychospołeczne, które ma głęboki wpływ na całą społeczność szkoły: nauczycieli, administrację i uczniów. Leslie Kaplan przypisuje jej kluczowe znaczenie w procesie zmiany i uważa, że kultura szkoły kształtuje jej organizację[16]. Poprzez wzmocnienie wśród pracowników wspólnej identyfikacji na znaczenie codziennych aspektów szkolnego życia, kultura pełni w szkole różne funkcje, których świadomość i uwzględnienie ma istotne znaczenie w procesie zmiany – jest niezbędna, jeśli chcemy osiągnąć zrozumienie udanych zmian w szkołach[17].

– Buduje poczucie tożsamości – jasno zdefiniowane i wspólne postrzeganie wartości wspiera proces budowania tożsamości jednostek, stwarza członkom organizacji poczucie kim są i wzmacnia ich odrębność jako grupy.

– Wzmacnia zaangażowanie – jako sposób myślenia o innych i wyjście poza siebie. Sprzyja wzrostowi aktywności włączania się w coś większego niż indywidualny, własny interes.

– Kształtuje standardy zachowania – kultura określa język i działania pracowników zapewniając spójność behawioralną, określa normy i niepisa-

---

[13] L.M. Hannay, J.A. Ross, I*nitiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship between Restructuring, Reculturing, and Retiming*, Educational Administration Quarterly, 1997, 33(1), s. 576-603.

[14] M. Fullan, *Leading in a culture*.

[15] S. Gruenert, S*haping a new school culture*, Contemporary Education, 2000, 71(2), s. 14-18.

[16] L.S. Kaplan, W.A. Owings, *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*, 2013, (e-book 2014).

[17] P. Angelides, M. Ainscow, *Making sense of the role of culture in school improvement*, School Effectiveness and School Improvement, 2000, 11(2), s. 145-163.

ne zasady, w tym także to, co pracownicy powinni mówić i robić w danych sytuacjach.

– Zapewnia kontrolę społeczną – wspólne wartości kulturowe, wierzenia i praktyki zachowują się w nieformalnych regułach (zinstytucjonalizowane normy), które zwiększają stabilność systemu społecznego oraz wzmacniają i kształtują kulturę w cyklu powtarzalnym.

Znaczenie przywództwa nauczycieli w rozwoju szkoły

Kategoria przywództwa w szkolnej codzienności jest jednoznacznie powiązana z wywołaniem w szkole dążenia do zapewnienia środowiska sprzyjającego poprawie uczniowskich osiągnięć i najczęściej odnosi się do przeprowadzenia procesu zmiany (kształtowania) kultury szkoły[18]. Można nawet uznać, że analizy dotyczące przywództwa stanowią jeden z najintensywniej rozwijających się obszarów badawczych w dziedzinie rozwoju szkoły (*School Effectiveness and School Improvement*). Na podstawie prowadzonych badań opracowano lub zaadaptowano z teorii organizacji i zarządzania wiele modeli, często bardzo do siebie podobnych lub pokrywających się w opisie. Modele te powstały w odpowiedzi na wyzwania stojące przed szkołą (edukacją), interpretowane na kanwie różnych teorii przywództwa. Dokonując oglądu bogatej już na tym polu literatury[19], można przyjąć, że szczególne zainteresowanie towarzyszy tym modelom, które odsuwają uwagę od konserwatywnego zarządzania szkołą na rzecz tworzenia struktur innowacyjnych i elastycznych. Jest to przykład rosnącego nacisku na trwałą poprawę szkoły, a dokładnie konieczność wykorzystania potencjału szkolnej społeczności w poprawie uczniowskich osiągnięć i stworzenia warunków do rozwoju, choć nie tylko. Współcześnie coraz silniej widoczna jest tendencja do włączania innych agend w środowisku lokalnym szkoły, jak i na różnych szczeblach zarządzania szkolnictwem w budowaniu sieci przywództwa edukacyjnego – osób zaangażowanych w proces poprawy rozumiany jako uczenie się i tworzenie środowiska edukacyjnego wysokiej jakości.

[18] T. Bush, *Theories of educational leadership*, s. 15.

[19] Interesujące spostrzeżenie dotyczące literatury z zakresu problematyki kształcenia i doskonalenia zawodowego dyrektorów zostało ukazane przez Zbyszko Melosika, który analizując literaturę przedmiotu wykazał, że „za wyjątkiem Stanów Zjednoczonych jest ona fragmentaryczna i uboga; nie ma zwartych, spójnych opracowań w tym zakresie. Raport w dużej mierze opiera się na analizie anglojęzycznych dokumentów dotyczących zagadnień kształcenia i dokształcania dyrektorów w USA i wybranych krajach Unii Europejskiej", cyt. za: Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2014, s. 17.

W raporcie opublikowanym w 2006 roku *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, przywództwo jest na drugim miejscu, zaraz po nauczaniu w klasie w zakresie jego wpływu na procesy uczenia się uczniów. Wykazano, że „działa jak katalizator" w osiąganiu przez szkołę korzystnych efektów[20]. W raporcie rozróżnia się także wpływ przywództwa dyrektorów (zazwyczaj jest to 5-7%) i całkowitego przywództwa (27%). Wyniki badań Viviane Robinson ukazują, że charakter roli lidera znacząco wpływa na efekty uczenia się. Bezpośrednie zaangażowanie lidera w planowanie programu nauczania i rozwój zawodowy wiąże się z umiarkowanymi lub dużymi efektami. Sugeruje to, że liderzy im bliżsi są podstawowej działalności nauczania i uczenia się, tym bardziej prawdopodobne jest, że będą mieć wpływ na uczniów[21]. Wnioski badaczy były jednoznaczne: „nie ma ani jednego udokumentowanego przypadku, w którym w sytuacji braku utalentowanego kierownictwa, szkoła z powodzeniem zmieniła trajektorię osiągnięć uczniów"[22]. Odkrycia badaczy wskazują na wymierne efekty przywództwa i budzą zainteresowanie nowymi modelami, podbudowanymi lepiej nie tylko teoretycznie, lecz przede wszystkim empirycznie. Odkrycia te dostarczają podstaw dla aktualnego zainteresowania modelami przywództwa „osadzonego" bliżej ucznia i kierują uwagę na przywództwo nauczycieli, przywództwa edukacyjnego, które sprzyjają harmonijnemu budowaniu wspólnoty.

Cechą konstytutywną przywództwa jest wizja. Przywódca ma być wyznacznikiem kontekstu, projektantem doświadczenia edukacyjnego – nie autorytetem w kwestii rozwiązań. Dyrektor szkoły zmieniając swoje podejście do strategii, zmienia sposób, w jaki działa cała organizacja. Kiedy społeczność szkoły staje się tego świadoma, odkrywa, że albo może pomóc w stworzeniu rozwiązania lub wręcz ma gotową odpowiedź na zaistniały problem – wtedy zmiana następuje niezwykle szybko, a uczenie się przyspiesza i postępuje niezwykle twórczo. Wówczas w rozwiązaniu jest do dyspozycji o wiele więcej pomysłów, niż w przypadku stosowania starych strategii – narzuconych przez zarządzających systemem oświaty.

Przywództwo w profesjonalnym środowisku szkolnym nie jest przypisane wyłącznie dyrektorowi czy jego zastępcom. Pojawia się paradygmat przywództwa zespołowego, lepiej i skuteczniej reagującego na zmieniające się warunki szkoły i jej otoczenia, uwzględniającego procesy demokratyczne i interakcje, a nie tradycyjne autokratyczne struktury organizacyjne. Można to odczytać jako możliwość sprawowania przywództwa poprzez wspólne podejmowanie decyzji i współpracę, w miarę jak nauczyciele angażują się

[20] K. Leithwood i in., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London 2006.

[21] V. Robinson, *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Winmalee 2007, s. 20-21.

[22] K. Leithwood i in., *Seven Strong Claim*s, s. 5.

w określanie własnych potrzeb zawodowych w zakresie edukacji i ich związku z misją szkoły. W sytuacji wielu liderów w środowisku szkolnym wyłania się również potrzeba zrównoważenia siły przywódczej pomiędzy nauczycielami jako liderami (przywództwo edukacyjne lub przywództwo nauczycieli) a dyrektorem szkoły jako głównym zarządzającym organizacją szkoły (koordynacja, administracja). Wydaje się to możliwe do określenia przez samą szkołę, która odnajdzie dynamiczną równowagę w przywództwie zapewniającym trwałą poprawę (rozwój) szkoły.

Złożoność sytuacji szkolnych zwraca uwagę badaczy na skuteczność tych liderów, którzy opanowali wszystkie style zarządzania i umieją je właściwie oraz zamiennie stosować. Istnieje bowiem konieczność posiadania zróżnicowanych strategii dla rozbieżnych sytuacji. Z tej perspektywy generalizowanie badań nad sukcesem przywództwa jest wysoce utrudnione. Jednakże, rozwijanie głębszego wyczucia, czy mówiąc wprost – uczenia się procesu zmian poprzez gromadzenie spostrzeżeń i mądrości wynikającej z różnych sytuacji nabytych w czasie wydaje się najbardziej praktyczną konkluzją wskazywaną przez badaczy[23]. Uczenie się jest wówczas powolnym procesem rozpoznawania, który wcale nie musi oznaczać, że trwa długo. Jest to raczej podejście, które może zostać przyswojone i wprowadzone do codziennej praktyki. Skuteczni liderzy mają świadomość czasu potrzebnego na wypracowanie jasnego obrazu (wyjaśnienie) sytuacji. Fullan zwraca również uwagę, że najbardziej skuteczni przywódcy nie mają najwyższej inteligencji w sensie IQ, ale są tymi, których cechuje wybitna inteligencja emocjonalna. Zwraca przy tej okazji uwagę na pięć najważniejszych cech wyróżniających kompetencje moralne:

– samoświadomość (rozpoznanie stanu samopoczucia, preferencji, zasobów i intuicji);

– umiejętność samoregulacji (zarządzanie wewnętrznymi stanami, impulsami, zasobami);

– motywacja (tendencje emocjonalne, które prowadzą lub ułatwiają osiągnięcie celu);

– empatia (świadomość uczuć, potrzeb i obaw innych osób);

– umiejętności społeczne (biegłość w wywoływaniu pożądanych reakcji u innych)[24].

Inną ważną kwestią przypisywaną przez Fullana silnym instytucjom jest posiadanie wielu liderów na wszystkich poziomach jej funkcjonowania i rozwój przywództwa w innych placówkach oraz agencjach przez współpracę. Choć równie ważny w zapewnieniu trwałego rozwoju szkoły jest rozwój ta-

[23] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2013.

[24] M. Fullan, *Leading in a culture*.

kich przywódców, którzy będą mogli kontynuować przemianę szkoły, nawet po swoim odejściu[25].

Ranga i znaczenie przywództwa tkwi, chyba najsilniej, w posiadaniu wizji, która zapewnia partycypowanie przyszłości i rozwój. Uczenie się i współpraca stanowi drogę jej zapewnienia. Jednakże, taki model w środowisku szkolnym, który uwzględnia ich łączność jest nadal rzadkością, nawet w państwach o długiej tradycji demokratyzacji oświaty[26]. Typ przywództwa, który będzie wspierać i obejmować wskazane procesy wydaje się w czasach intensywnie zachodzących zmian najbardziej pożądany[27].

Zaufanie jako podstawowa wartość kultury szkoły i przywództwa nauczycieli

Z perspektywy prowadzonych rozważań niezwykle istotne jest zwrócenie uwagi na wartość, bez której nie jest możliwe przywództwo nauczycieli, ani rozwój szkoły, czy istnienie pozytywnej sprzyjającej rozwojowi szkoły odpowiedniej kultury. Wartością tą jest zaufanie. Bez niej nie ma sprzyjających warunków do budowania pozytywnej przestrzeni kultury szkoły. Jakakolwiek próba udoskonalenia czy poprawy pracy szkoły (osiągnięć uczniów, nauczycieli) będzie jedynie pozorną, chwilową ułudą, która choć wprowadza zmiany, nie przekłada się na efekty. Zatem, żeby nastąpił rozwój szkoły, a jego skutki były trwałe i wynikały z identyfikacji podmiotów szkoły z rzeczywistym, osobistym rozwojem, potrzeba czasu oraz osób żyjących wartościami, budujących zaufanie, a w dalszej konsekwencji dbających o rozwój szkoły poprzez dobre przywództwo. Dobre przywództwo nie zaistnieje w szkole, której kultura ma charakter destrukcyjny, bazuje na interesach poszczególnych grup lub osób (i ogranicza się do bezwzględnego sukcesu wynikającego wyłącznie z interesu osobistego jednostki lub grupy), bez uwzględniania potrzeb, potencjału i tym podobnych wszystkich podmiotów.

Punktem wyjścia do wprowadzania zmian zorientowanych na poprawę pracy szkoły jest zatem budowanie zaufania. Zdaniem Piotra Sztompki, „Zaufanie jest zakładem podejmowanym na temat niepewnych, przyszłych działań ludzi”[28]. Podobnie twierdzi James S. Coleman[29]. Badacze ci zauważają, że zaufanie jest pewnego typu zakładem, jakiego dokonują „racjonalne

[25] Tamże.

[26] Por. Z. Melosik, *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej*.

[27] C. Rhodes, M. Brundrett, *Leadership development and school improvement*, Educational Review, 2009, 61(4), s. 361-374.

[28] P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007, s. 69-70; tenże, *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Kraków 2016, s. 157.

[29] J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge – MA – London 1990, s. 91-118.

jednostki, starając się rozpoznać i przewidzieć niepewne działania innych ludzi"[30]. Ten zakład bazuje na przekonaniu, że inna jednostka w swoich działaniach weźmie pod uwagę nasz interes. Inaczej mówiąc, zaufanie jest oczekiwaniem wobec innych, unaoczniającym się w tym, że inni zachowają dobrą wolę oraz honorują swoje zobowiązania i unikają krzywdzenia innych[31]. Ufać można zatem na podstawie przekonania, że „inni ludzie działają w sposób przewidywalny, rzetelny, nieegoistyczny i przemyślany"[32], nie działając na naszą szkodę. Podstawą zaufania są więc pozytywne intencje innego podmiotu, przejawiające się w regularnych, uczciwych, pozostających w zgodzie z normami i nastawionych na współpracę zachowaniach innych ludzi[33]. Można zatem powiedzieć, że zaufanie istnieje wówczas, „gdy przekonanie, iż inne osoby (firmy, instytucje, towary) są godne zaufania i będą spełniać nasze oczekiwania, staje się przesłanką ufnego wobec nich postępowania"[34]. Zaufanie jest więc możliwe wtedy, gdy człowiek jest przekonany o czyjejś wiarygodności, etycznym postępowaniu, uczciwości, prawdomówności, pomocności i empatii. Oczywiście, sam kieruje się takimi zasadami i według nich postępuje. Ponadto, zaufanie może zaistnieć wówczas, kiedy osoby postępują *fair*, są pomocne, odpowiedzialne, dbają o wspólne interesy[35]. Idąc tym tokiem myślenia o zaufaniu, można uznać, że aby mogło zaistnieć, niezbędne są określone warunki, będące również podstawą budowania kultury szkoły i dążenia do jej rozwoju poprzez przywództwo. Wśród warunków zaufania Sztompka wymienia: a) spójność normatywną; b) trwałość porządku społecznego; c) przejrzystość organizacji społecznej; d) familiarność (swojskość); e) odpowiedzialność za innych ludzi; f) charakter sieci relacji społecznych w jakie wchodzi jednostka (pozytywne stosunki społeczne).

Budowanie zaufania i jego urzeczywistnienie w relacjach międzyludzkich w instytucji jaką jest szkoła zachodzi wówczas, kiedy zaistnieją trzy „filary", na których zaufanie może się oprzeć: osobowość, racjonalna kalkulacja i kultura[36].

Osobowość w tym ujęciu rozumiana jest jako psychologiczna skłonność do przejawiania zaufania lub skłonność do bycia podejrzliwym wobec innych (brak zaufania). Racjonalna kalkulacja to, zdaniem Sztompki, dążenie do

---

[30] T. Szlendak, *Zaufanie*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości,* red. M. Boguni-Borowska, Kraków 2015, s. 332.

[31] T. Yamagishi, M. Yamagishi, *Trust and commitment in the United States and Japan*, Motivation and Emotion, 1994, 18, 2, s. 129-166.

[32] T. Szlendak, *Zaufanie*, s. 333.

[33] Tamże.

[34] P. Sztompka, *Kapitał społeczny*, s. 157.

[35] Por. tamże, s. 158 i n.

[36] Tamże, s. 158-166.

wiarygodności (wzbudzanie wiarygodności, bycie wiarygodnym) poprzez: wygląd zewnętrzny; język ciała; zachowanie; odpowiednio zorganizowane otoczenie, w którym zachowanie występuje; cechy kontekstu. Autor zauważa, że może zdarzyć się tak, że dążenie do wiarygodności stanowi element manipulacji, jest wyuczone w celu wzbudzenia zaufania i wykorzystania tego dla własnych interesów. Trzeci filar zaufania to kultura zaufania. Uwidacznia się ona w takich relacjach i specyficznych cechach, jak:

a) obdarzanie zaufaniem spotykające się powszechnie z pozytywną reakcją partnerów realizujących związanych z zaufaniem oczekiwania;

b) gęstość i zażyłość relacji;

c) wysoki poziom współzależności i skłonności do kooperacji;

d) system reguł, to jest: ufać innym, nawet nieznajomym, zakładając, że są wiarygodni dopóki okaże się, że tak nie jest; traktować poważnie zaufanie okazane przez innych i spełniać oczekiwania, dopóki nie okaże się, że zaufanie było pozorowane;

e) pobudzanie postaw prospołecznych, towarzyskość, współuczestniczenie w stowarzyszeniach;

f) wzbogacanie sieci więzi międzyludzkich, zwiększanie pola interakcji, pozwalanie na nawiązywanie bliskich kontaktów;

g) wpływ na poczucie tożsamości;

h) swobodny przepływ informacji, pozytywna komunikacja wzmacniająca współpracę[37].

Zaufanie z perspektywy rozwoju szkoły jest fundamentem stabilności relacji społecznych. Kultura zaufania zaś to:

> po pierwsze, efekt pewnej tradycji historycznej, po drugie możliwości strukturalnych (na przykład spójności norm, stabilności porządku społecznego czy odpowiedzialności instytucji), po trzecie zaś, nastrojów (aktywizmu chociażby, optymizmu czy orientacji na przyszłość jednostek) i cech społecznych (takich jak zamożność, wykształcenie, sieć kontaktów społecznych czy wierzenia religijne)[38].

Zatem, charakter kultury decyduje o ufności bądź braku zaufania, zaś jednostkowe doświadczenia mogą modyfikować uprzednio nabytą ufność lub nieufność. Jednakże, bez zaufania nie jest możliwy rozwój szkoły. Szczególnie jeśli brak zaufania dotyczy podmiotów odpowiedzialnych za rozwój, a więc nauczycieli. Niestety, liczne badania prowadzone wśród zespołów nauczycielskich nie są optymistyczne dla budowania kultury zaufania. Z badań Mirosławy Nowak-Dziemianowicz[39] wynika, że nauczyciele nie współpracu-

[37] Tamże, s. 161-166.

[38] T. Szlendak, *Zaufanie*, s. 343-344; por. P. Sztompka, *Zaufanie*, s. 292.

[39] M. Nowak-Dziemianowicz, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Toruń 2001, s. 40.

ją i nie współdziałają ze sobą w miejscu pracy, natomiast przeżywają liczne obawy, że otwarcie się na innych, odkrycie swoich atutów, pomysłów może zakończyć się nawet utratą pracy. Podobnie brak zaufania jest przyczyną licznych konfliktów w gronie nauczycieli[40], a także negatywnych relacji zawodowych. Z badań przeprowadzonych przeze Joannę M. Łukasik wynika[41], iż większość nauczycieli utrzymuje stosunki koleżeńskie z kilkoma osobami w pracy (74,45%), zaś nieliczni są mili dla siebie i służą pomocą w różnych sytuacjach tego wymagających (62,78%). Podobne wyniki badań uzyskała Beata Jakimiuk[42]. Z badań tej Autorki wynika, że ogólnie nauczyciele podkreślają dobre relacje w gronie, nieco gorzej oceniają relacje z przełożonymi. Jednakże, zagłębienie się w te relacje i określenie ich przez pryzmat takich wskaźników, jak: możliwość otrzymania pomocy i wsparcia od współpracowników, docenianie przez innych, czy posiadanie zaufanych przyjaciół bardzo zmieniają obraz z pozoru dobrych relacji. Dwa ostatnie wymienione wskaźniki otrzymały najniższą rangę wśród badanych nauczycieli o różnym stażu pracy, pracujących w różnych typach szkół. Najniższy poziom zaufania do przyjaciół w miejscu pracy (czyli brak przyjaciół i brak zaufania) wykazali nauczyciele ze stażem do 25 lat pracy.

Zbliżone wyniki badań dotyczące zaufania w grupie nauczycieli otrzymała J.M. Łukasik[43]. Z badań nad wspólnotami pokoju nauczycielskiego i przestrzeni moralnej w miejscu pracy nauczycieli wynika, że nie ufają sobie w większości obszarów funkcjonowania zawodowego, nie mają dobrych relacji interpersonalnych, zaś jeśli już ufają innym, to najczęściej odnosi się to do działań organizacyjno-porządkowych w miejscu pracy. Wynika to między innymi z negatywnej rywalizacji, przywłaszczania pomysłów innych, bezwzględnego dążenia do własnego sukcesu, uznania władz kosztem innych, a nawet celowym krzywdzeniu innych (np. obgadywanie, plotkowanie, publiczne umniejszanie wartości i in.). Podobne zjawiska zauważył Jacek Py-

---

[40] Por. J.M. Łukasik, *W stronę nauczycielskiej „wspólnoty wrażliwej" na rozwój*, [w:] *Szkoła. Wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów?* red. A. Minczakiewicz, A. Szafrańska-Gajdzica, M.J. Szymański, Toruń 2016, s. 101-113; tenże, *Znaczenie przywódczej roli wspólnoty w rozwoju jakości pracy szkoły*, [w:] *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, red. I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2013, s. 49-70; tenże, *„Bal przebierańców" – różne oblicza (pseudo)wspólnot pokoju nauczycielskiego*, [w:] *Wyzwania szkolnej codzienności*, red. J.M. Łukasik, B. Stankowski, Kraków 2015, s. 15-30; tenże, *Klimat pokoju nauczycielskiego*, Ruch Pedagogiczny, 2010, 5-6, s. 51-59; tenże, *Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli. O rzeczywistości „wykorzenionej" z ideału*, Debata Edukacyjna, 2011, 4, s. 54-60.

[41] J. Łukasik, *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne nauczycieli*, Kraków 2009, s. 116-120.

[42] B. Jakimiuk, *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*, Lublin 2017, s. 230 i n.

[43] Por. J.M. Łukasik, *W stronę nauczycielskiej*.

żalski[44]. Z jego badań wynika, że destrukcyjne dla nauczycieli są rywalizacja, brak wsparcia ze strony przełożonych, jak również ze strony współpracowników. Te czynniki wskazują na brak zaufania w miejscu pracy[45]. To relacje interpersonalne utrudniają budowanie kultury zaufania (wyśmiewanie się z innych; przywłaszczanie sukcesów innych – wskazuje na to zjawisko aż 1/3 badanych z populacji 1200 osób; brak życzliwości itp.)[46]. Takie zaś zjawiska, jak mobbing w miejscu pracy[47] (przejawiający się m.in. w działaniach ze strony koleżanek, tj.: obgadywanie za plecami, podważanie zdania, złośliwe uwagi i dowcipy; czy ze strony przełożonych: krytykowanie wykonywanej pracy, przy równoczesnym braku wskazówek, jak pracę wykonać; przydzielanie zadań w sposób uniemożliwiający ich realizację; nieudzielanie wsparcia i pomocy w potrzebie; sprawdzanie pracy nie stosując takich samych standardów wobec innych pracowników; kwestionowanie opinii i pomniejszanie znaczenia opinii w kwestiach, na których się badani znali; uniemożliwianie wypowiedzi; ostentacyjne ignorowanie i lekceważenie[48]) nie sprzyjają budowaniu kultury zaufania. Prawidłowe relacje w zespołach badanych nauczycieli najsilniej zakłócają: zazdrość o sukcesy i nagrody; brak szczerej chęci do wsparcia i pomocy ze strony kolegów; rywalizacja; plotkarstwo i intrygantctwo, które są również częstą przyczyną konfliktów.

Niski poziom spójności grupowej, brak wyraźnych wartości i norm podzielanych przez nauczycieli, dominująca dezintegracja (rywalizacja, kontrola, nieufność, sankcje, brak więzi, depersonalizacja) oraz osamotnienie nauczycieli wzmacnia brak zaufania (nieufność) i przekłada się na wiele destrukcyjnych zjawisk, a przez to również na niski jakościowy rozwój szkoły.

W uzyskaniu trwałej poprawy potrzebni są przywódcy (formalni bądź nieformalni), którzy pracę nad rozwojem rozpoczną od budowania zaufania. Zaufania, które jak podkreśla Szlendak, rozumiane jest jako

> ta wiara w życzliwość i dobro ludzkiej natury – to „cnota krytyczna" (…) Nie ma – niestety – żadnej recepty na budowę kultury zaufania, bo kultura zaufania to rzadkość pośród systemów, w których na świecie żyją ludzie. To unikatowe środowisko społeczne, nie zaś reguła czy norma – udało się takie zbudować nielicznym społeczeństwom. Warto jednak do takiego środowiska dążyć w drodze ku dobremu społeczeństwu[49].

---

[44] J. Pyżalski, D. Merecz, *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków 2010, s. 47 i n.

[45] Tamże, s. 53.

[46] Tamże, s. 70.

[47] M. Warszewska-Makuch, *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, Bezpieczeństwo Pracy, 2008, 5.

[48] J. Pyżalski, D. Merecz, Psychospołeczne warunki, s. 84 i n.

[49] T. Szlendak, *Zaufanie*, s. 332.

Optymizmem napawa to, że jako ludzie jesteśmy „istotami urodzonymi do ufności" [50]. Środowisko instytucjonalne może tę skłonność w człowieku osłabić bądź wzmocnić, zawęzić bądź rozszerzyć[51]. Zatem, od działań podmiotów profesjonalnych, nauczycieli, przywódców, liderów zależy, czy to co tworzą będzie wyznacznikiem budowania zaufania wśród wszystkich podmiotów szkolnej codzienności, czy też podtrzymywaniem nieufności. Zaufanie jako naczelna „cnota" kultury szkoły oraz lojalność, wzajemność, solidarność, szacunek, sprawiedliwość są podstawą troski i wyznacznikiem rozwoju podmiotów funkcjonujących w jej przestrzeni, jak i samej instytucji.

Konkluzje

Nader często kultura szkoły jest pomijanym atrybutem procesu zmian. Te podstawowe przekonania i wartości działają jak soczewki dla osób w organizacji do oceny i kształtowania zmian. Dyrektor szkoły, który ma najlepsze intencje odniesie niewielki sukces, jeśli nie będzie w stanie zrozumieć kultury szkoły na jej najgłębszym poziomie – to jedna strona medalu. Druga to umiejętności kształtowania kultury, w tym pozyskania (zachęcenia) ludzi do zmiany swojego zachowania. W obu aspektach pojawia się wiele błędów, które w szkołach skutkują brakiem poprawy, a w efekcie – ograniczaniem szans rozwoju uczniów.

Rick DuFour wskazuje, że postawy członków szkolnej społeczności będą prawdopodobnie ostatnimi, jakie uda się zmienić. Powód jest prosty: przeszłe doświadczenia skutkują obecnymi przekonaniami; wierzenia odzwierciedlają postawy. W zmianie przekonań i postaw konieczne jest zapewnienie możliwości zdobycia nowych, pozytywnych doświadczeń. Dopiero w tym czasochłonnym, żmudnym procesie powstaną nowe lub zmienione przekonania i ostatecznie postawy. To oznacza, że kultura nie może się zmienić, chyba że ludzie zmienią swoje obecne zachowania[52]. Wiele inicjatyw reformatorskich zawodzi, ponieważ kierownictwo nie zajęło się postawami, wartościami podmiotów szkolnej społeczności i tym w co oni wierzą. Elementy te jak w zwierciadle odbijają się w kulturze szkoły. Wystarczy chcieć je odczytać, nauczyć się z nimi pracować i mieć odwagę to zrobić.

---

[50] Tamże.

[51] Tamże.

[52] R. DuFour, *Schools as learning communities*, Educational Leadership, 2004, 61(8), s. 6-11; R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*, Bloomington 2008; R. DuFour, R. Eaker, R. DuFour (red.), *On common ground: The power of professional learning communities*, Bloomington 2005.

BIBLIOGRAFIA

Angelides P., Ainscow M., *Making sense of the role of culture in school improvement*, School Effectiveness and School Improvement, 2000, 11(2).

Barber M., Mourshed M., *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey and Co, 2007: ww.*mckinsey*.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/

Belleia C., Vannia X., Valenzuela J.P., Contrerasb D., *School improvement trajectories: an empirical typology*, School Effectiveness and School Improvement, 2015: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/bellei_et_al_-school_improvement_trajectories.pdf [dostęp: 2017.12.10].

Berends M., *A Description of Restructuring in Nationally Nominated Schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco 1992.

Coleman J., *Foundations of Social Theory*, Harvard University Press, Cambridge – MA – London 1990.

Červinková H., Gołębniak B.D. (red.), *Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Wrocław 2013.

DuFour R., *Schools as learning communities*, Educational Leadership, 2004, 61(8).

DuFour R., Eaker R., DuFour R. (red.), *On common ground: The power of professional learning communities*, IN: Solution Tree, Bloomington 2005.

DuFour R., DuFour R., Eaker R., *Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools*, IN: Solution Tree, Bloomington 2008.

Fullan M., *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, Falmer Press, London 1993.

Fullan M., *Leading in a culture of change*, Jossey Bass, San Francisco 2001.

Fullan M., *Change forces with a vengeance*, Routhledge Falmer, London 2003.

Fullan M., *Indelible leadership: Always leave them learning*, CA: Corwin Press, Thousand Oaks 2016.

Fullan M., Hargreaves A., *Bringing the profession back in: Call to action*, OH: Learning Forward, Oxford 2016.

Fullan M., Quinn J., *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*, CA: Corwin Press, Thousand Oaks 2016.

Gołębniak B.D., *Szkoła wspomagająca a rozwój*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Gruenert S., *Shaping a new school culture*, Contemporary Education, 2000, 71(2).

Hannay L.M., Ross J.A., *Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship between Restructuring, Reculturing, and Retiming*, Educational Administration Quarterly, 1997, 33(1).

Hildebrandt A., *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*, [w:] *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, red. E. Potulicka, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2001.

Hopkins D., Harris A., Stoll L., Macka T., *School and System Improvement*, State of the Art Review Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol 2010, Cyprus, 6th January 2011, w: https://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf [dostęp: 2017.12.10].

Jakimiuk B., *Relacje zawodowe i osiągnięcia osobiste jako czynnik satysfakcji z pracy nauczycieli a ich indywidualne doświadczenia*, KUL, Lublin 2017.

Kaplan L.S., Owings W.A., *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*, Corwin Press 2013, (e-book 2014).

Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, DfES, London 2006.
Lewin K., *Field theory in social science; selected theoretical papers*, Harper, New York 1951.
Łukasik J., *Między szkołą a domem. Role zawodowe i rodzinne nauczycieli*, Wydawnictwo AP, Kraków 2009.
Łukasik J.M., *Klimat pokoju nauczycielskiego*, Ruch Pedagogiczny, 2010, 5-6.
Łukasik J.M., *Komunikacja a relacje w gronie nauczycieli. O rzeczywistości „wykorzenionej" z ideału*, Debata Edukacyjna, 2011, 4.
Łukasik J.M., *Znaczenie przywódczej roli wspólnoty w rozwoju jakości pracy szkoły*, [w:] *Potencjał szkoły w tworzeniu więzi ze środowiskiem*, red. I. Nowosad, E. Karmolińska-Jagodzik, Wydawnictwo WSH, Leszno 2013.
Łukasik J.M., *„Bal przebierańców" – różne oblicza (pseudo)wspólnot pokoju nauczycielskiego*, [w:] *Wyzwania szkolnej codzienności*, red. J.M. Łukasik, B. Stankowski, Wydawnictwo Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
Łukasik J.M., *W stronę nauczycielskiej „wspólnoty wrażliwej" na rozwój*, [w:] *Szkoła. Wspólnota dążeń czy konflikt podmiotów?* red. A. Minczakiewicz, A. Szafrańska-Gajdzica, M.J. Szymański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
Melosik Z., *Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej w krajach Unii Europejskiej i Stanach Zjednoczonych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
Nowosad I., *Perspektywy rozwoju szkoły. Szkice z teorii szkoły*, IBE, Warszawa 2003.
Nowosad I., *Uwarunkowania rozwoju szkoły*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
Pyżalski J., Merecz D., *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Reezigt G.J., Creemers B.P.M. (red.), *A framework for effective school improvement. Final report of the ESI project*, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, Groningen 2001.
Rhodes C., Brundrett M., *Leadership development and school improvement*, Educational Review, 2009, 61(4).
Robinson V., *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, New South Wales, Australian Council of Leaders, Winmalee 2007.
Stoll L., Fink D., *The cruising school: The unidentified ineffective school*, [w:] *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*, red. L. Stoll, K. Myers, Falmer, London – Washington 1998.
Szlendak T., *Zaufanie*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2015.
Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2016.
Waller W., *The Sociology of Teaching*, Wiley, New York 1932.
Warszewska-Makuch M., *Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli*, Bezpieczeństwo Pracy, 2008, 5.
Yamagishi T., Yamagishi M., *Trust and commitment in the United States and Japan*, Motivation and Emotion, 1994, 18, 2.
Yashin-Shaw I., *Leading in the Innovation Age: Unleash knowledge, talent and experience to create an innovative workplace*, BookPod, 2016.

Hussein Bougsiaa

Lucyna Kopciewicz
ORCID 0000-0003-0888-7665

Uniwersytet Gdański

IPAD JAKO NARZĘDZIE EDUKACYJNEJ ZMIANY? PORÓWNAWCZE BADANIE WDROŻENIA PROJEKTU EDUKACYJNEGO W LIBII I POLSCE

Abstract. Bougsiaa Hussein, Kopciewicz Lucyna, *iPad jako narzędzie edukacyjnej zmiany? Porównawcze badanie wdrożenia projektu edukacyjnego w Libii i Polsce* [Is the iPad a Tool for Educational Change? International Comparative Study on iPads' Implementation at Libyan and Polish Schools]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 192-211. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.13

This comparative small-scale (Libyan and Polish sample) qualitative study investigates two educational models of iPads' implementation and integration with the overall pedagogical objectives in early education in Libya and Poland. The basic methodological frame was video-ethnography supplemented by semi-structured interviews with parents, teachers and children. The questions asked were designed to recognize how technology might fit within the school's overall vision. The results indicate that each technology initiative can be potentially transformative for schools, teachers and students. The iPad as an open educational tool encourages a student-centered model of learning, whereas teachers predominantly use frontal teaching methods. Furthermore, the teachers in the two countries have considerably different perceptions and expectations regarding the role and outcome of mobile technology.

Key words: Mobile Technologies, school, change, early education in Poland and in Libya, iPad

W ostatnich latach szkoły na całym świecie są konfrontowane z wyzwaniami płynącymi ze świata współczesnych technologii, które coraz częściej stają się narzędziami szkolnego uczenia się[1]. Wydaje się, że presja na włącza-

[1] Artykuł powstał w ramach projektu badawczego finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki 2015/19/B/HS6/02218: Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi

nie technologii mobilnych do edukacji szkolnej powinna być wprost proporcjonalna do zwiększającej się dostępności urządzeń mobilnych w danym społeczeństwie. Jednak światowa literatura przedmiotu nie potwierdza wprost takiej zależności. Dość dobrze dokumentuje inny proces – implementacji nowoczesnych technologii w krajach rozwijających się lub o umiarkowanym stopniu rozwoju społeczno-ekonomicznego[2].

Technologie mobilne wkroczyły do wielu szkół na całym świecie. Obecność tych rozwiązań jest traktowana przez wielu badaczy edukacyjnych jako oczywisty krok modernizacyjny, który powinien skutkować poprawą wyników nauczania[3]. Z drugiej strony, rozwiązania takie są krytykowane za silne podporządkowanie szkół globalnemu kapitalizmowi i narzucenie szkołom jego standaryzującej logiki za pośrednictwem nowoczesnych narzędzi kształcenia[4]. Literatura przedmiotu nie przekonuje dostatecznie wyraźnie, czy technologie mobilne mają wpływ na poprawę efektywności nauczania w porównaniu z nauczaniem tradycyjnym[5]. Z drugiej strony wiele prac badawczych przekonuje, że nauczyciele i uczniowie cenią sobie nowe rozwiązania technologiczne w edukacji. Nauczyciele wskazują, że technologie mobilne otwierają nowe możliwości uczenia się, oferując szeroką gamę nowych metod dydaktycznych, sposobów tworzenia wiedzy i jej prezentacji. Rezultaty tych badań ukazują, że mobilne technologie tworzą nowe możliwości w zakresie uczenia się wykraczającego poza tradycyjny wzorzec aktywności klasowej, kierowanej przez nauczyciela[6]. W literaturze przedmiotu eksponowane jest edukacyjne znaczenie mobilności i kontekstu, istotnych z punktu widzenia nauczania i uczenia się wzbogaconego technologicznie[7]. Wielu badaczy technologii mobilnych przekonuje, że są one wyzwaniem dla transmisyjnego modelu nauczania, sprzyjają zindywidualizowanemu uczeniu się oraz komunikacji i współpracy zachodzącej

w szkołach pomorskich. Krytyczne pytania o rozwój „kompetencji XXI wieku" oraz genderową inkluzję w szkolnych modelach BYOD/BYOT oraz OPD.

[2] J. Traxler, *Education and the Impact of Mobiles and Mobility: An Introduction to Mobiles in our Societies*, [w:] *Medienbildung in neuen Kulturraumen: Die deutchsprachige und britische Diskussion*, red. B. Bachmair, Wiesbaden 2010.

[3] J. Traxler, *Will Student Devices Deliver Innovation, Inclusion & Transformation?* Journal of the Research Center for Educational Technology at Kent State University, 2010, 6, 1, s. 3-15.

[4] T. Nowicki, *Technologiczne transpozycje podmiotu i pracy*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19, 2(74), s. 53-66.

[5] M. Pegrum, *Mobile learning. Languages, literacies, cultures*, New York 2014.

[6] A. Gasparini, A.L., Culén, *Children´s Journey with iPads in the Classroom. Opportunities and Challenges when Designing and Developing with Kids @ School*, [w:] *Interaction Design for Children Conference (IDC 2011)*, Michigan 2011.

[7] J. Traxler, *Mobile learning. Starting in the right place, going in the right direction?* [w:] *Innovations in Mobile Educational Technologies and Applications*, red. D. Parsons, Hershey 2013.

między osobami uczącymi się[8]. Badanie omówione w tym artykule wpisuje się również w ten nurt teoretyczny. Zamierzamy przedstawić dwa projekty wdrożenia technologii mobilnych do szkół i ich edukacyjne rezultaty. Czynimy to jednak w dość ryzykownej perspektywie międzynarodowych porównań z zakresu wczesnej edukacji.

Technologie mobilne we wczesnej edukacji: poza dyskursem zagrożonego lub wyzwolonego dziecka

Warto zarysować w tym miejscu ramy teoretyczne, w których osadzone są nasze badania. Pojawienie się urządzeń mobilnych owocowało licznymi dyskusjami w obszarze nauk społecznych i humanistycznych na temat zmian istoty i charakteru społecznych relacji, wzorów kultury, uczenia się i socjalizacji oraz pojawienia się nowych wzorów tożsamości we współczesnym społeczeństwie informacyjnym[9].

Analizując kulturowe, społeczne i edukacyjne funkcjonowanie współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, niejednokrotnie przekonywaliśmy się, że wkraczamy na wysoce konfliktogenny teren. Przegląd współczesnej literatury przedmiotu przekonuje niezbicie, iż teoretycy i badacze współczesnej kultury, społeczeństwa i edukacji zgadzają się, iż owe technologie zajmują istotne miejsce w każdej analizowanej sferze. I na tym stwierdzeniu, w zasadzie, kończy się teoretyczny konsensus. Cała obszerna reszta to rozległe obszary sporu o: status współczesnych technologii, sposób ich badania i opisywania, ich ocenę. Istotną rolę w owych sporach odgrywa język, a konkretnie binarne opozycje, za pomocą których porządek technologiczny przeciwstawia się porządkowi społecznemu, technologię – naturze, sztuczność – autentyczności, czynnik ludzki – nieludzkiemu, czy materialność – duchowości[10]. Myślenie uwikłane w opozycjonowanie wprowadza jednak szereg fałszywych sposobów widzenia związków technologii z tym co społeczne. Sprowadzają się one, najogólniej rzecz ujmując, do dwóch przeciwstawnych pytań: czy człowiek posługuje się technologią (w procesach jej tworzenia, używania i kontrolowania) czy raczej technologia „posługuje" się ludźmi, narzucając im nowe ramy odniesienia, w których, czy tego chcą czy nie, muszą się odnaleźć. Ponieważ rozwój technologii informacyjnych jest ściśle związany z dyskursem postępu, dlatego wielu badaczy zakłada deterministycznie, że technologie są sprawcze same w sobie i wyzwalają –

[8] S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.

[9] A. Dingli, D. Seychel, *The New Digital Natives: Cutting the Chord*, Berlin – Heidelberg 2015.

[10] P. Nosol, *Technologia i sport*, Gdańsk 2014.

w natychmiastowy sposób, przez sam fakt ich istnienia – jakiś rewolucyjny, emancypacyjny, czy demokratyczny potencjał: automatycznie wyzwalają uczenie się, kreatywność i same w sobie sprzyjają rozwojowi, zwłaszcza najmłodszych pokoleń.

Konkurencyjnym paradygmatem jest antydeterminizm, którego punktem wyjścia są fenomenologia i społeczny konstruktywizm. Istotą tego paradygmatu jest założenie o wytwarzaniu kultury – znaczeń i praktyk – w codziennym ludzkim życiu[11]. Zatem, technologie mobilne mogą sprzyjać dziecięcemu rozwojowi, o ile będą one używane w kontekstach, które będą temu rozwojowi sprzyjać – będą nastawione na twórczą partycypację dzieci w kulturze. A to zadanie ma mniejszy związek z samą technologią, a większy ze stosunkami społecznymi, czy relacjami edukacyjnymi, konstruowanymi wokół technologii.

Trzeba też zwrócić uwagę na dyskurs technologii w kontekście aksjologicznym, czyli na sposoby wartościowania zmian kulturowo-społecznych zachodzących w związku z technologiami. W obrębie tej formacji dyskursywnej mamy do czynienia ze stanowiskami technofobicznymi oraz technoentuzjastycznymi. Negatywne bądź pozytywne postrzeganie technologii dotyczy kilku wyraźnie wyodrębnionych aspektów: oceny kierunku rozwoju cywilizacyjnego, wpływu technologii na ludzkie zdolności oraz stopnia rozumienia przez jednostki otaczających je procesów technospołecznych.

Sposoby wartościowania technologii mobilnych w kontekście społecznym czy edukacyjnym ze szczególną ostrością dotykają kwestii dzieciństwa. Przestrzeń współczesnych badań dzieciństwa w związku z mobilnymi technologiami zdominowana jest dziś przez dwie niezbyt fortunne orientacje teoretyczne: badania utrzymane w alarmistycznym duchu, amplifikujące model „zagrożonego dzieciństwa" i badania apriorycznie celebrujące wzór wyemancypowanych, kompetentnych *cyberkids*[12]. Obie orientacje pozbawiają badaczy szansy na pełne poznanie niewątpliwych potencjałów kultury cyfrowej, ale też całego szeregu zastrzeżeń i ograniczeń związanych z dziecięcą partycypacją. Zdaniem Davida Buckinghama, błędem teorii technofobicznych i technoentuzjastycznych jest założenie, że współczesna technologia sama w sobie jest sprawcza i wywołuje nieuchronne – opresyjne lub wyzwolicielskie – zmiany w następstwie jej upowszechnienia[13]. Innym nieporozumieniem jest, zdaniem autora, przywiązanie do romantycznej

[11] A.H. Caron, L. Caronia, *Moving cultures. Mobile communication in everyday life*, Montreal 2007.

[12] D. Buckingham, *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*, Cambridge 2007.

[13] D. Buckingham, *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, [w:] W*prowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Kraków, 2008, s. 156.

koncepcji dzieciństwa w wersjach: pesymistycznej (dziecko niewinne, bezbronne, wymagające troski i ochrony) lub optymistycznej (dziecko kreatywne, naturalnie innowacyjne i kompetentne). Nałożenie się obu tych nieporozumień sprawia, że dzieci w kontakcie z kulturą cyfrową definiowane są esencjalistycznie jako „obcy", posiadający odrębne „cechy gatunkowe" (tak też należy tłumaczyć wysiłki badaczy do opisania specyfiki kolejnych fal pokoleń cyfrowych). Tymczasem, zdaniem Buckinghama, nie można rozpatrywać idei „sprawczości technologii" samej w sobie, odrzucając kontekst jej wykorzystania i abstrahując od konkretnych praktyk jej używania i miejsc społecznych, w których owa technologia się pojawia.

Cel badań

Istotą naszych badań, których wyniki przedstawione zostaną w niniejszym tekście, jest porównanie procesów implementacji technologii mobilnych w dwóch szkołach podstawowych – w Polsce i Libii. Nasz wybór padł na kraje o konserwatywnej kulturze edukacyjnej. Nie chodzi nam jednak o badanie efektywności kształcenia, jego poprawy bądź braku takiego efektu w kontekście mobilnych technologii w edukacji. Naszym celem jest przede wszystkim zbadanie ewentualnych zmian w zakresie kultury edukacyjnej, zwłaszcza w wymiarach: współpracy szkoły z rodzicami, ewentualnych zmian w praktykach uczenia się dzieci oraz komunikacji między nauczycielami i uczniami.

Metody badań

Projekt badań został pomyślany jako jakościowe studium empiryczne, którego bazą była wideoetnografia[14] (zapis wybranych zajęć lekcyjnych), uzupełniona wywiadami z nauczycielami, rozmowami z dziećmi, z dyrektorami szkół i rodzicami. W Libii badania przeprowadzono w 2015 roku, a w Polsce – w 2016, obejmując w każdej szkole jeden rok nauki szkolnej. Technologie mobilne w libijskich szkołach pojawiły się już w 2010 roku. Jednak projekt ten został przerwany przez wybuch rewolucji w 2011 roku. W roku 2014 powrócono do jego realizacji, choć w dalszym ciągu pojawiają się perturbacje i krótkie przerwy w związku z utrzymującymi się niepokojami społecznymi. W przypadku szkoły polskiej technologie mobilne pojawiły się w roku szkolnym 2015/2016 i dane pochodzą z pierwszego etapu ich wdrażania.

[14] S.J. Derry i in., *Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics*, Journal of the Learning Sciences, 2010, 19, 1, s. 3-53.

W literaturze edukacyjnej brak międzynarodowych badań porównawczych, które były wykonane z wykorzystaniem dokładnie tego samego podejścia metodologicznego i dotyczyły tej samej technologii. Jak wskazuje Pegrum, należy zrozumieć, jak identyczne rozwiązania technologiczne „pracują" w różnych środowiskach szkolnych, jakie zmiany w ekologii klasy szkolnej wywołuje ich pojawienie się, jakie oczekiwania edukacyjne są pokładane w nowoczesnych technologiach, czy szkoła z technologiami mobilnymi wypracowuje efekty, których nie obserwowano przed ich wprowadzeniem[15].

Na potrzeby badań zgromadzono duży korpus danych empirycznych: około 40 godzin materiału wideo z zapisem przebiegu zajęć szkolnych w Polsce i Libii, co pozwoliło na prześledzenie sfery praktyk związanych z technologiami mobilnymi w badanych szkołach. Interpretacje z tej części badań zostały osadzone w danych kontekstowych, które pochodziły z semistrukturyzowanych wywiadów z uczniami (n = 57), nauczycielami (n = 10) i rodzicami (n = 42) w obu krajach.

W przypadku danych wizualnych poszukiwaliśmy powtarzających się wzorów aktywności, typowych praktyk, najczęstszych aktywności uczniowskich i nauczycielskich pojawiających się podczas lekcji. W każdym kraju materiał wideo analizowany był odrębnie i kodowany. Następnie kody te zostały przejrzane i stworzyły mapę obserwowalnych praktyk uczenia się i nauczania w związku z technologami mobilnymi.

Podobna procedura została zastosowana w przypadku danych narracyjnych. Materiał pochodzący z wywiadów był kilkakrotnie przeczytany, a następnie poddany procedurze kodowania – wyłoniono z niego wiodące tematy, powtarzające się motywy, na przykład sposoby widzenia wpływu urządzeń mobilnych na szkolną aktywność dzieci czy oceniania edukacyjnych potencjałów mobilnych technologii. Materiał narracyjny był analizowany odrębnie w obu krajach.

Kolejnym krokiem było porównanie przestrzeni wynikowych w obu krajach oraz określenie występujących podobieństw i różnic.

W materiale empirycznym poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytanie dotyczące sposobów rozumienia edukacyjnej roli technologii mobilnych, które pojawiły się w przestani badanych klas szkolnych, ale też staraliśmy się określić, na czym polegają ewentualne zmiany w edukacyjnym polu w związku z pojawieniem się w nim nowych, sprawczych aktorów. Staraliśmy się również wyłonić niezmienne aspekty kultury edukacyjnej oraz aspekty, które zmieniły się najbardziej dzięki pojawieniu się technologii mobilnych w szkołach. Zagadnieniem o istotnym znaczeniu jest perspektywa rodziców, którzy oceniają rozwojowy potencjał nowych technologii w edukacji.

[15] M. Pegrum, *Mobile learning*.

Badanie oparto na małej próbie i jego wyników nie sposób uogólniać. Niewielka skala badania rzutuje też na możliwości analizy, interpretacji i prezentacji zgromadzonego materiału badawczego. W niniejszym artykule zostanie przedstawiony pogłębiony opis wyników, zawierający „miary jakościowe". Dane ilościowe zostaną zastosowane jedynie w części poświęconej projektowaniu edukacyjnemu.

Kontekst badań: kultura edukacyjna w Libii i w Polsce

Szkoły podstawowe w Libii są sześcioklasowe, bez wyraźnie wyodrębnionego etapu wczesnej edukacji. Naukę szkolną rozpoczynają dzieci sześcioletnie. Libijski system szkolny odzwierciedla system wartości społeczeństwa, naznaczonego licznymi hierarchizacjami i różnicami statusów. Dzieci są traktowane jako najsłabszy element libijskiego systemu edukacyjnego. Wymaga się od nich bezwzględnego posłuszeństwa, umiejętności zachowania dyscypliny, gotowości do wykonywania poleceń dorosłych, niekwestionowania tych poleceń i nieokazywania inicjatywy w obecności dorosłych. Kary fizyczne – bicie po głowie lub rękach – należą do dopuszczalnego repertuaru środków wychowawczych w szkołach[16]. Dzieci uczą się z podręczników jako głównego źródła wiedzy. Wiedza podręcznikowa jest uzupełniana przez opowiadania i wyjaśnienia nauczyciela. Rodzice traktują szkołę jako sprzymierzeńca w wychowaniu i nauczaniu. Szanują nauczycieli, bardzo im ufają i aprobują ich działania. Być może takie podejście jest spowodowane z jednej strony chęcią zapewnienia dzieciom wszystkiego co niezbędne, a z drugiej – nieznajomością potrzeb dzieci i specyfiki ich rozwoju poznawczego. Z tego względu nauczyciele otrzymują olbrzymi kredyt zaufania i szacunku jako ci, którzy wiedzą czego dziecko potrzebuje i wiedzą, jak tym potrzebom sprostać[17]. Publiczne krytykowanie nauczycieli przez rodziców należy do zachowań absolutnie marginalnych.

Wczesna edukacja w Polsce jest pozornie najbardziej liberalnym etapem kształcenia. Naukę na tym etapie rozpoczynają dzieci 6- lub 7-letnie. Pozorny liberalizm jest rezultatem kulturowego założenia, zgodnie z którym wczesna edukacja jest jeszcze „niepoważną" fazą szkolnej edukacji, dlatego może być traktowana protekcjonalnie i pobłażliwie. Jak przekonują polskie badania poświęcone wczesnej edukacji, ten etap jest też definiowany jako „niewin-

[16] N. Clark, *Education in Libya*, World Education News and Reviews, 2004, 17(4), http://www.wes.org/eWENR/04July/Practical.htm; [dostęp: 28.07.2017].

[17] A. Hamdy, *ICT in education in Libya*. Libya Country Report, http://www.infodev.org/en/Document.412.pdf [dostęp: 23 czerwca 2017].

ny", wymagający jedynie dobrej atmosfery w klasie, nauczycielki, która kocha dzieci oraz pewnego stopnia zdyscyplinowania „maluszków"[18]. Taki klimat edukacji sprzyja jednak bardzo wyraźnie marginalizacji dzieci w sferze udziału w procesach wytwarzania wiedzy i interpretowania życia społecznego, ucząc je, że nie one mają tu coś do powiedzenia, i wćwicza je w podtrzymywanie reguł społecznych, w których jedni marginalizują drugich. Źródłem wiarygodnej wiedzy o świecie są jedynie podręcznik i nauczyciel[19].

Rodzice są bardzo krytycznie nastawieni wobec szkoły w Polsce, śledzą poczynania nauczycieli. Jednak nie podejmują bezpośrednich konfrontacji w nauczycielami czy dyrektorami szkół, preferując postawy obojętności i niezaangażowania („nie słucham szkoły, bo jest głupia"). Część rodziców aktywnie współpracuje z nauczycielami, ale też zdarzają się rodzice bardzo destrukcyjni – z punktu widzenia szkoły – którzy okazują niezadowolenie lub są permanentnymi krytykantami. Jak wskazują badania, nauczyciele obawiają się rodziców, ich reakcji i interwencji w szkole[20].

Wyniki badań

Projekt „iPad w szkole": procedury decyzyjne, motywacje i oczekiwania

W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badań dotyczące projektu wdrożenia technologii mobilnych w szkołach w Libii i w Polsce. Projekty te dotyczyły całej społeczności badanych szkół podstawowych. My jednak koncentrujemy się na mniejszym obszarze, to znaczy na wczesnej edukacji, a dokładniej – na rocznych badaniach przeprowadzonych w jednym oddziale klasowym w każdej ze szkół. Najpierw jednak przedstawimy okoliczności, w jakich iPady pojawiły się w poszczególnych szkołach.

iPady pojawiły się w szkołach w Trypolisie (stolicy kraju) z inicjatywy jednej z firm libijskiego sektora naftowego. Do projektu zakwalifikowano wszystkie szkoły, które zgłosiły chęć udziału w projekcie innowacji dydaktycznych. Każda szkoła otrzymała średnio 100 tabletów. iPady – na życzenie

[18] D. Klus-Stańska, *Nauczanie początkowe jako wczesny trening do marginalizacji. Kontrowersyjność społecznej wiedzy szkolnej*, Forum Oświatowe, 2011, 1(44), s. 5-26.

[19] D. Klus-Stańska, *Poza kulturę nadzoru : eksperymentowanie w szkole i ze szkołą : z profesor Dorotą Klus-Stańską rozmawia mgr Sylwester Zielka*, Ars Educandi, 2010, 7, s. 149-168.

[20] M. Winiarski, *Relacje rodzina – szkoła w perspektywie współpracy,* [w:] *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Warszawa 2014, s. 246-271; M. Mendyk, *Współpraca z rodzicami z perspektywy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań,* [w:] *Codzienność szkoły – nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Kraków 2014, s. 199-210.

dyrektorów szkół – zostały wdrożone na lekcjach ze wszystkich przedmiotów nauczania (czyli: matematyce, języku arabskim, języku angielskim, zajęciach społeczno-przyrodniczych, religii, sztuce i muzyce), poza wychowaniem fizycznym. Zespoły dyrekcyjne bardzo wyraźnie sformułowały swoje oczekiwania względem projektu. Chodziło o edukacyjną zmianę, ale realizowaną powoli.

Zgodnie z założeniami, pierwszym posunięciem zespołu projektowego (koordynatorów oraz wolontariuszy – studentów ICT) był kontakt z rodzicami uczennic i uczniów, bowiem chodziło o tworzenie zrębów pewnej kultury edukacyjnej w środowisku domowym. Zespół obawiał się nieprzychylnych reakcji rodziców, ponieważ w niektórych krajach arabskich właśnie rodzice stanowią bardzo aktywną grupę zwalczającą obecność „zbyt nowoczesnych" rozwiązań w nauczaniu. W przypadku rodziców libijskich większość bardzo przychylnie odniosła się do pomysłu wprowadzenia iPadów do szkół, ale pewne wątpliwości budziła możliwość wypożyczania sprzętu do domu po zajęciach szkolnych w celu przedłużenia czasu edukacji wspomaganej technologią mobilną. Rodzice w rodzinach z kilkorgiem dzieci bardzo chętnie korzystali z tej możliwości, widząc w niej szansę na szybsze uczenie się dzieci najmłodszych (w grupie, od dzieci starszych), co byłoby zdecydowanie pomocne w perspektywie ich późniejszych szkolnych sukcesów. Opcja ta przypadła do gustu szczególnie matkom, zwalniając je z konieczności organizowania czasu wolnego dzieci. Obowiązek ten przejmowało dziecko przynoszące ze szkoły iPada. Bogatsze rodziny z Trypolisu, mające nie więcej niż trójkę dzieci (w Libii rodzina taka jest uznawana za małą), wyrażały pewien opór wobec projektu, nie deklarując zainteresowania wypożyczeniem sprzętu i kontynuacją nauki w domu. Utożsamiały bowiem dobrą edukację z kontaktem z profesjonalnym nauczycielem, którego zatrudnia się do nauki domowej, chcąc uzupełnić edukacyjne działanie szkoły.

W badanej szkole w Polsce iPady pojawiły się jako następstwo decyzji dyrekcji, która uczestniczyła w szkoleniu przygotowanym przez Apple dla nauczycieli i dyrektorów szkół, podczas którego zaprezentowane zostały możliwości edukacyjnego wykorzystania tabletów wraz z ofertą ich zakupu. Dyrekcja szkoły podjęła olbrzymie ryzyko „wypłynięcia na głęboką wodę", oczekując, że pierwsza w regionie pracowania edukacji mobilnej zapewni szkole miano edukacyjnego lidera i umocni jej pozycję na edukacyjnym rynku. Zespół dyrekcyjny spodziewał się również pewnej poprawy wyników nauczania. Ponieważ mobilna pracownia (zakupiono 28 tabletów) miała służyć całej szkolnej społeczności, dlatego iPady wykorzystywane były tylko na wybranych lekcjach przez niektórych nauczycieli. Uczniowie nie mogli wypożyczyć urządzeń do domu, ani korzystać z własnych tabletów w szkole.

Rodzice uczniów odnieśli się raczej sceptycznie do obecności iPadów w nauczaniu. Niektórzy bardzo ostro oponowali, nie zgadzając się, by „dzieci zostały królikami doświadczalnymi". Kilku rodziców nie zgodziło się, by ich dzieci korzystały z urządzeń na lekcjach, powołując się na przekonania religijne („iPad jest narzędziem szatana").

Dość poważną barierą we wdrożeniu tego projektu okazali się też sami nauczyciele. Oni również nie byli entuzjastami pomysłu dyrekcji – nie chcieli komplikować i zmieniać wypracowanych metod i procedur nauczania. Mimo że wszyscy nauczyciele brali udział w obowiązkowych szkoleniach organizowanych przez pracowników działu edukacyjnego Apple, z dużą niechęcią przenosili poznane rozwiązania do własnej klasy. Zespół dyrekcyjny zaczął wywierać na nauczycieli presję i zmuszać ich do wykorzystywania tabletów przynajmniej raz w semestrze, obawiając się, że pozostawienie nauczycielom swobody decydowania spowoduje, że w ogólne nie będą z nich korzystać.

Rodzice – kluczowi partnerzy?

W przypadku obu projektów implementacji tabletów do badanych szkół proces decyzyjny odbywał się z pominięciem rodziców. Nikt ze szkolnych władz nie konsultował się z rodzicami uczniów przed podjęciem ostatecznej decyzji o rozpoczęciu projektu. Zatem, można stwierdzić, że iPady w szkole stały się pretekstem do uważnego przyjrzenia się kwestiom władzy rodziców w szkole, strategiom „pozyskiwania" akceptacji rodziców dla decyzji, które już zapadły oraz strategiom wygaszania ewentualnego „buntu" rodziców w pierwszej fazie realizacji projektów w obu krajach.

Pozycji rodziców w Libii nie można nazwać partnerską względem szkoły, dlatego pomysłodawcy projektu – sektor biznesu – nie zamierzali negocjować go z rodzicami, zwracając się bezpośrednio do dyrektorów szkół. Ci zaś zdefiniowali warunki realizacji projektu, orientując się wyłącznie na szkolne ramy i ich ewentualne zmiany, nie zaś rodziców. Projekt ten ujawnił zatem, że szkoła jest niezależna i w pełni decyduje o jakości pracy pedagogicznej odbywającej się na jej terenie. Pominięcie rodziców jest też w Libii głęboko utrwalone kulturowo: rodzice traktowani są jako ci, którzy „nie wiedzą" czego wymaga prawidłowy rozwój ich dzieci i dlatego w pełni ufają szkole, która „wie lepiej". Niemniej jednak pomyślna realizacja projektu wymagała edukacyjnego włączenia rodziców na etapie nauki pozaszkolnej, w domu. Był to pierwszy moment, w którym rodzice, zwłaszcza matki, musieli zostać potraktowani jako partnerzy, od decyzji których zależeć będzie sukces projektu. O ile obecność iPadów na terenie szkoły nie została przez rodziców zakwestionowana w najmniejszym stopniu, o tyle ewentualna obecność urządzeń w przestrzeni

domowej, po zakończonych zajęciach szkolnych budziła większe wątpliwości. Zatem, trzeba stwierdzić, że jednak ujawniły się osobiste teorie pedagogiczne rodziców i obawy rodziców odnośnie tego, co jest edukacyjnie wartościowe dla ich dzieci. Z opcji wypożyczenia iPadów do domu najchętniej korzystały duże rodziny z co najmniej czwórką dzieci. Posiadanie większej liczby dzieci korelowało z większą gotowością do podjęcia ryzyka, eksperymentowania i wypróbowania iPada w domu. Rodzice ci zostali przekonani o korzyściach jakie daje wspólne uczenie się dzieci i tym samym lepszy start dla dzieci najmłodszych, które jeszcze nie rozpoczęły nauki w szkole. Z opcji wypożyczania sprzętu nie korzystały rodziny mniejsze, z dwójką lub trójką dzieci, dla których prawdziwa nauka w domu oznaczała obecność dodatkowego nauczyciela nadzorującego zajęcia pozaszkolne czy odrabianie zadań domowych, a nie tabletu.

Rodzice w swoich wypowiedziach nie odnosili się i nie oceniali tego, co zmienia się w szkole, ale dostrzegli zmiany, jakie dokonują się we wzorach uczenia się ich dzieci w domu. Niemal wszyscy odnotowali, że dzieci spędzają więcej czasu i bardziej angażują się w wykonywanie szkolnych zadań z wykorzystaniem tabletów. Poza tym, często wykonują te zadania wspólnie, angażując najmłodsze dzieci. Dzieci są bardziej zmotywowane do nauki szkolnej, nauka jest dla nich atrakcyjna i emocjonalnie angażująca. Z uwagi na te zmiany rodzice ocenili tablety jako wartościowe narzędzia edukacyjne, z których zamierzają korzystać jak najczęściej. Zaobserwowane zmiany spowodowały, że rodzice uwolnili się od początkowych obaw związanych z technologiami mobilnymi, w tym szczególnie z ryzykiem kontaktu dzieci z nieodpowiednimi treściami dostępnymi w Internecie. Trzeba jednak zaznaczyć, że rodzice nie dokonywali samodzielnego wyboru aplikacji mobilnych dla dzieci, trzymając się wyborów dokonywanych przez nauczycieli.

W przypadku projektu realizowanego w Polsce rodzice również nie zostali włączeni w proces podejmowania decyzji, a jedynie została im ona ogłoszona. Ponieważ wiele dzieci w Polsce jest użytkownikami smartfonów i tabletów, ale nie są one używane w edukacyjnych celach[21], rodzice nie potrafili sobie wyobrazić, w jaki sposób można wykorzystywać tablety w nauce szkolnej. Wielu rodziców akceptowało decyzję dyrekcji o zakupie iPadów, dostrzegając w niej troskę o unowocześnienie szkoły i uatrakcyjnienie nauki. Niemniej jednak obawy dotyczyły „zabawowych" potencjałów iPadów, które mogłyby wykluczyć poważną naukę w szkole. Obawy te zostały wykluczone argumentami nauczycieli o incydentalnym wykorzystywaniu tabletów i o tym, że nie będą one stałym elementem porządku lekcyjnego. Tym samym, szkoła

[21] Por. H. Bougsiaa i in., *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej*, Gdańsk 2016.

utwierdziła rodziców w przekonaniu o „zabawowym" charakterze urządzeń mobilnych, o ich funkcji uatrakcyjniania, która jedynie czasami ma przełamać szkolną monotonię. Rodzice otrzymali sprzeczne przekazy głoszące z jednej strony odwagę wprowadzenia pionierskich w tym regionie rozwiązań technologicznych, a z drugiej zapewnienie, że rozwiązania te będą stosowane na tyle rzadko, że nie zmienią i nie zaburzą dotychczasowego porządku. Stwierdzenia te podziałały uspokajająco na większość rodziców. Niemniej jednak kilkoro z nich od samego początku miało do technologii mobilnych stosunek skrajnie negatywny, odmawiając akcepcji i nie wyrażając zgody na udział dzieci w takich zajęciach. Dyrekcja szkoły zaleciła tym rodzicom spokojne przemyślenie kolejnych kroków związanych z edukacją dziecka, ponieważ decyzja o wykorzystaniu tabletów w szkole jest nieodwracalna i ma zastosowanie do całej uczniowskiej populacji bez wyjątku.

W trakcie realizacji projektu rodzice zostali zapytani o zaobserwowane zmiany w sposobach uczenia się ich dzieci oraz ocenę owych zmian. Zgodnie podkreślili, że dzieci lubią lekcje z iPadami. Zajęcia te są dla nich atrakcyjne i ciekawe. Niemniej jednak, rodzice nie potrafili wykazać żadnych innych zmian w uczeniu się ich dzieci. Nie dostrzegli też żadnych istotnych różnic w porównaniu z okresem nauki bez iPadów. Ten brak zmian jest, ich zdaniem, spowodowany niezbyt częstym wykorzystaniem sprzętu mobilnego na lekcji. Rodzice mieli zresztą niewielkie pojęcie o tym, jak dokładnie wygląda wykorzystanie iPadów na lekcji i dlatego nie potrafili samodzielnie zainicjować edukacyjnego wykorzystania posiadanych smartfonów i tabletów w domu. Do nielicznych edukacyjnych działań dzieci z wykorzystaniem sprzętu mobilnego dostępnego w domu rodzice zaliczyli: ćwiczenie tabliczki mnożenia (aplikacja), przygotowanie do konkursu z języka angielskiego oparte na aplikacji mobilnej, którą zalecił nauczyciel.

Można zatem stwierdzić, że szkoła ugruntowała przekonania rodziców, że iPad jest zabawką i służy raczej zabawie niż nauce, a jeśli nauce to poprzez zabawę.

Projektowanie edukacyjne szkolnych zajęć

W tej części zaprezentowane zostaną zarówno wyniki badań wideoetnograficznych, jak i ustalenia pochodzące z wywiadów z nauczycielami, w celu ukazania różnic w sposobach projektowania edukacyjnej pracy na lekcji. Różnice te są spowodowane odmienną kompozycją projektu wdrożenia iPadów do szkoły, ale z drugiej strony – ujawniają też pewną otwartość nauczycieli na nowe rozwiązania, na kwestie uczenia się i wprowadzania zmian do własnego warsztatu pedagogicznego i nabywania nowych umiejętności.

W projekcie libijskim olbrzymią rolę odgrywali wolontariusze – studenci ICT, którzy służyli nie tylko niezbędnym wsparciem technicznym, ale w praktyce przyjęli na siebie rolę *researcherów* mobilnych aplikacji, które nadawały się do wykorzystania podczas szkolnych zajęć i odpowiadały potrzebom nauczycieli (ostateczny wybór należał do nauczyciela, który akceptował aplikacje z większej puli wyselekcjonowanych przez *researcherów*). Wolontariusze byli też obecni na lekcjach, służąc pomocą w razie wystąpienia problemów technicznych. Wspierali nauczycieli w prowadzeniu zajęć.

W projekcie polskim nauczyciele po etapie szkolenia musieli radzić sobie sami – zarówno w zakresie preselekcji aplikacji, ich ostatecznego wyboru, jak i rozwiązywania problemów technicznych, które niekiedy pojawiały się podczas pracy na lekcji. Z pewnością są to czynniki, które wyjaśniają zdecydowanie większy opór i nieufność polskich nauczycieli wobec obecności technologii na lekcji. W polskim kontekście zabrakło kompetentnego wsparcia i odpowiedzialnego tutoringu, który otrzymali nauczyciele libijscy.

Nauczyciele w szkołach Trypolisu (w przeważającej większości kobiety), w przeciwieństwie do polskich nauczycielek wczesnej edukacji, entuzjastycznie przyjęli pomysł wprowadzenia technologii mobilnych do szkoły. Projekt potraktowany został z otwartością i deklarowaną chęcią zdobycia praktycznych umiejętności projektowania zajęć lekcyjnych z użyciem nowej technologii. Nie odnotowano problemów opisywanych w literaturze przedmiotu o oporze nauczycieli w krajach arabskich i ich strachu przed zachodnimi technologiami. Jedyną obawą nauczycieli była kwestia zachowania dyscypliny, bowiem w libijskich szkołach surowa dyscyplina, ze stosowaniem kar fizycznych włącznie, stanowi podstawę oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Zaproponowany nauczycielom model pracy grupowej, rearanżacja przestrzeni klasy szkolnej w kierunku rozwiązań sprzyjających pracy małych grup okazała się dla niektórych nauczycieli trudnym doświadczeniem edukacyjnym. Niemniej jednak taki układ wspólnotowego uczenia się okazał się korzystny dla nauczycieli, którzy – zgodnie z beduińską pedagogią – zmuszeni są do ciągłego opowiadania historii adekwatnej do nauczanych treści i skupiania na sobie dziecięcej uwagi. Mobilne aplikacje do nauki języka arabskiego czy edukacji społeczno-przyrodniczej uwolniły nauczycieli z tego obowiązku, co odczytali jako korzystną zmianę.

Z wywiadów z nauczycielami uczącymi w polskiej szkole wynikało, że nie byli oni do końca przekonani o sensowności pracy z wykorzystaniem mobilnych technologii. Obawiali się, że angażujące i atrakcyjne „gadżety" przesłonią przekaz wiedzy i, wbrew oczekiwaniom, dzieci będą osiągać gorsze wyniki w nauce.

Niemniej różnice nastawień i oczekiwań nauczycieli polskich i libijskich do projektu, różnice w zakresie zewnętrznego wsparcia nie wyjaśniają prze-

konująco bardzo znaczących odmienności w edukacyjnym projektowaniu lekcji, kompozycji mobilnych aplikacji i sposobach realizowania celów zajęć.

Tabela 1

Różnice w korzystaniu z aplikacji mobilnych

Typ aplikacji/typ działań	Szkoła libijska	Szkoła polska
Interaktywne książki	15	0
Aplikacje do tworzenia książek	10	1
Storytelling	13	0
Kaligrafia, rozpoznawanie liter	12	3
Aplikacje matematyczne (podstawowe działania: dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie)	11	10
Aplikacje do nauki języka angielskiego	9	9
Aplikacje artystyczne (muzeum, rysowanie, tworzenie kolaży)	6	11
Aplikacje społeczno-przyrodnicze (puzzle, quizy)	7	2
Aplikacje do nauki religii	3	1
Safari (przeglądarka internetowa)	0	8

Źródło: badania własne (materiał wideoetnograficzny).

Polscy nauczyciele, w przeciwieństwie do libijskich, nie korzystali z aplikacji służących stymulowaniu umiejętności czytania, pisania i opowiadania historii przez dzieci. W dużo większym stopniu korzystali z aplikacji mobilnych zawierających zestawy ćwiczeń z dużą liczbą powtórzeń – na przykład tabliczka mnożenia, tworzenie obrazka z gotowych elementów, nauka słówek w języku angielskim. Były to zazwyczaj zadania ćwiczące konkretne umiejętności, bazujące na spostrzegawczości, szybkiej reakcji i umiejętności odtworzenia zapamiętanych treści. Nauczyciele polscy dopuszczali też, w dużo większym stopniu niż nauczyciele libijscy, korzystanie z Internetu w poszukiwaniu rozwiązań szkolnych zadań.

Z wywiadów z nauczycielami libijskimi wynikało, że starają się oni korzystać z iPadów jako otwartych narzędzi edukacyjnych, które zapewniają dzieciom to, czego nie dają podręcznik i ćwiczenia, stąd ich preferencje skierowane są ku interaktywności urządzenia – możliwości nagrania opowiadanej historii, nagrania poprawności czytania. Zdaniem nauczycieli, aplikacje te angażują wiele różnorodnych umiejętności, dlatego należą do najbardziej wartościowych.

Z kolei polscy nauczyciele skarżyli się na brak czasu na poszukiwanie aplikacji odpowiednich do wykorzystania na lekcji oraz brak aplikacji, które byłyby w pełni zgodne z materiałem podręcznikowym lub zawartym w zeszycie ćwiczeń. Optymalna byłaby dla nich sytuacja, w której wydawcy tradycyjnych materiałów dydaktycznych przygotowywaliby również zestaw aplikacji mobilnych, które stanowiłyby ich uzupełnienie lub rozszerzenie. Jest to ustalenie niepokojące, świadczące o orientacji, że nauczanie rozumiane jest jako przekazywanie treści podręcznika i braku samodzielności w dobieraniu materiałów dydaktycznych. Ustalenie to wskazuje również, że podręcznik jest wciąż traktowany jako dominujące źródło wiedzy, któremu inne źródła muszą być ściśle podporządkowane.

Z wyboru aplikacji mobilnych przez polskich nauczycieli „wyczytać" można rolę, jaką miały pełnić w kształceniu dzieci – rolę uzupełniającą, ilustracyjną, relaksującą, ale nie wiodącą podczas zajęć. Nauczycielskie preferencje w zakresie aplikacji związane były raczej z kontrolą poprawności ćwiczeń, wielością ćwiczeń i dostarczaniem informacji o poziomie wykonania zadań (po wykonanych ćwiczeniach wyświetla się statystyka – błędów i poprawnych odpowiedzi). Nauczyciele z polskiej szkoły raczej niechętnie korzystali z aplikacji, w których zakłada się samodzielną, swobodną ekspresję uczniowską.

W obu analizowanych przypadkach nie odnotowano, by nauczyciele wczesnej edukacji w jakikolwiek sposób odwoływali się do technik wideo (aplikacji) w pracy dzieci na lekcjach.

Nauczyciele o zmianach we wzorach dziecięcego uczenia się

Nauczyciele libijscy biorący udział w projekcie dostrzegli mnóstwo zmian związanych z funkcjonowaniem uczniów na lekcjach. Do najważniejszych kwestii zaliczyli: większe zainteresowanie przedmiotem, entuzjastyczne i w pełni zaangażowane uczenie się. W opinii nauczycieli, dzieci nauczyły się większej samodzielności i podejmowania decyzji dotyczących sposobu realizacji otrzymanych zadań. Zdecydowanie częściej podejmowały też współpracę w grupie, przejawiały inicjatywę. Zdaniem nauczycieli, iPady w klasie szkolnej okazały się dla dzieci doświadczeniem emancypacyjnym, polegającym na „rozpuszczeniu" dotychczasowych hierarchii i barier. Nowe narzędzie edukacyjne dało dzieciom prawo do aktywności, zadawania pytań, eksperymentowania i samodzielnego regulowania własnego uczenia się, dzięki czemu straciły poczucie bycia w szkole, w której podlegały nieustannej presji i dominacji ze strony nauczycieli. iPady w szkole dały dzieciom możliwość

uczenia się w warunkach wolności i bez przymusu. Jedno ze stwierdzeń nauczycieli dobrze podsumowuje tę emancypacyjną zmianę: „widzieliśmy, że dzieci są w szkole po prostu szczęśliwe".

Zmiany dotyczyły też sposobu pracy nauczycieli, którzy – jak twierdzą – nauczyli się organizowania i wyzwalania uczniowskiej aktywności, dobrego planowania i zarządzania czasem oraz innego stylu komunikacji z uczniami, którego istotą jest doradzanie i konsultowanie, zamiast dyrektywnego kierowania pracą.

Nauczyciele w Polsce zauważyli, iż zajęcia podczas których wykorzystywane były iPady stały się dla dzieci zdecydowanie bardziej interesujące niż zajęcia tradycyjne, że dzieci chętnej angażowały się w pracę, że były „aż za bardzo" samodzielne i pracowały „za szybko". Polskich nauczycieli niepokoiła też swoista „przewaga technologiczna" dzieci, ich zdolność intuicyjnego wykrywania nowych, nieznanych nauczycielom funkcjonalności urządzeń, ich możliwości, aplikacji, która im samym nie była dana. Ta przewaga sprawiała, że nauczyciele mieli trudności w kontrolowaniu klasy i panowaniu nad całokształtem dziecięcej aktywności. Analiza materiału wideo w pełni potwierdza te przekonania. Nauczyciele starali się bowiem podporządkować to nowe narzędzie dominującemu porządkowi transmisyjnej szkoły. Dzieci musiały pracować samodzielnie (w modelu 1 dziecko – 1 iPad), wykonując te same zadania, w tym samym czasie i tym samym tempie. Komunikację nauczycieli z uczniami budowały w znakomitej większości stwierdzenia o charakterze instruktażu. Doradzanie i zachęcanie do samodzielnej pracy zdarzały się niezbyt często.

W analizowanych materiałach wideo niewiele miejsca zajmowała też praca grupowa. Niemniej jednak, uczniowie pracując w pojedynkę, przekraczali to ograniczenie, komunikując efekty swojej pracy koleżankom i kolegom. Przymus pracy w tym samym tempie powodował, że dzieci pracujące szybciej miały sporo wolnego czasu, który był poświęcany na poznawanie innych możliwości iPada (korzystanie z innych aplikacji), co z kolei nauczyciele odbierali jako przejawy uczniowskiej niesubordynacji i argument przeciw częstszemu korzystaniu z tabletów na lekcjach.

Zdaniem badanych nauczycieli, nauka szkolna nie musi być ciekawa, a uczeń nie musi być w nią bardzo zaangażowany. Znacznie istotniejsze dla sukcesu szkolnego uczniów jest, zdaniem badanych, podporządkowanie się nauczycielowi. Uczniowie, w ich opinii, mają problemy z zachowaniem dyscypliny i niechętnie się podporządkowują, a iPady jedynie te problemy pogłębiają. Badani nauczyciele deklarowali zrozumienie dla potrzeby kształcenia uwzględniającego nowe narzędzia informatyczne, ale, zdaniem badanych, polska szkoła jest na nie nieprzygotowana. Nauczyciele,

zdaniem badanych, nie mają czasu, aby się nauczyć nowych rozwiązań, nie mają umiejętności i są zbyt pochłonięci realizacją programu nauczania i sprawdzaniem wiedzy.

Dzieci i iPady: radość uczenia się poza kontrolą nauczycieli?

Z danych wideo i rozmów z dziećmi ze szkoły polskiej i libijskiej wyłania się obraz pełen podobieństw. Podczas zajęć z wykorzystaniem iPadów uczniowie wykazywali się dużą aktywnością, byli bardzo zaangażowani i skoncentrowani na wykonaniu zadań. Kontakt z urządzeniem sprawiał im wielką przyjemność, którą usiłowali przedłużyć, często negocjując z nauczycielami możliwość wykonania zadań dodatkowych. Dzieci wykazywały się inicjatywą, chętnie pomagały kolegom i dzieliły się pomysłami. Z zapisów wideo wynika, że w tym okresie rozwojowym (8-9 lat) bardzo stresuje je presja czasowa (np. zadania matematyczne, w których liczy się poprawność rozwiązań wykonanych w określonym czasie) oraz rywalizacja grupowa, którą czasami stosowali nauczyciele. Dzieci zdecydowanie lepiej radziły sobie z zadaniami tego typu, kiedy odkryły, że licznik czasu można samodzielnie wyłączyć.

Dzieci zdecydowanie najlepiej funkcjonowały w trybie współpracy grupowej. Jeśli nauczyciel nie inicjował takiej formy pracy na konkretnych zajęciach, same organizowały grupy wokół siebie. Grupa zapewniała im bowiem nie tylko wsparcie, ale była źródłem alternatywnych pomysłów, rozwiązań, innych umiejętności itp., co powodowało, że praca z iPadem oferowała im zawsze pulę nowych doświadczeń i ekscytujących odkryć. Grupa stała się zatem miejscem autentycznego synergicznego uczenia się i komunikacji, dzięki którym dzieci intuicyjnie wykraczały poza już posiadane umiejętności czy wiedzę[22].

Warto również podkreślić, że podczas prac grupowych często można było zauważyć, że dzieci wykonywały jednocześnie wiele zadań. Całkowicie spontanicznie organizowały uczenie się tak, by posiadany sprzęt wykorzystywać w alternatywny sposób, w różnych kontekstach, co interpretujemy jako tworzenie sytuacji wieloźródłowości wiedzy. W kulturowo konserwatywnych szkołach, w których dzieci są poznawczo uzależnione od autorytetu dorosłych i przyuczane, że podręcznik jest jedynym źródłem

[22] Aktywne dzieci i intuicyjna technologia tworzą interesujący edukacyjny asemblaż, który jest nieznany w tradycyjnej szkole. Por. D. Klus-Stańska, *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole nieznany*, Szkice Humanistyczne, 2010, 10, 2-3, s. 245-253.

„prawdziwej" wiedzy, tablety sprzyjały demokratyzacji uczenia się i paradoksalnie przywracały dzieciom podmiotowość jako kompetentnym twórcom wiedzy.

Dyskusja i wnioski końcowe

Celem niniejszych badań było opisanie efektów projektu wdrożenia nowych rozwiązań technologicznych w pracy szkół na etapie wczesnej edukacji. Naszą intencją nie było mierzenie i porównanie wyników kształcenia, nie chodziło o kontekst poprawy efektywności nauczania. Chodziło raczej o ukazanie, czy „czarny ekran" jako nowy edukacyjny aktor wyzwala jakieś zmiany w istniejących strukturach i kulturze edukacji. Rzecz jasna, tablety nie są same z siebie sprawcze. Stają się sprawcze jako elementy edukacyjnej kultury, kiedy wymuszają na całej szkolnej społeczności aktywność, uczenie się oraz wypracowanie miejsca i roli technologii mobilnych w szkolnym środowisku. Jako nowe elementy szkolnej rzeczywistości technologie mobilne miały zdolność wydobywania na światło dzienne i kwestionowania rozmaitych oczywistych konstrukcji: władzy nauczyciela w klasie, przekonania o prawomocnych źródłach wiedzy, o optymalnej organizacji uczenia się, o tym w jakich warunkach ono zachodzi.

Sposób wdrażania iPadów w obu analizowanych szkołach wskazał niezbicie, że rodzice są ignorowanymi podmiotami szkolnej rzeczywistości w aspekcie podejmowania kluczowych decyzji, a jednocześnie istotnym podmiotem z punktu widzenia możliwości realizowania projektów zgodnie z przyjętymi założeniami. Na przykład, w Libii rodzice okazali się kluczowym podmiotem dla możliwości konstruowania przez szkołę zrębów kultury edukacyjnej w domu i promocji prawdziwie edukacyjnego wykorzystywania narzędzi mobilnych. Z kolei w Polsce sceptycyzm rodziców okazał się „dobrym uzasadnieniem" dla oporowych działań nauczycieli i ich niewielkiego zaangażowania w pracę z wykorzystaniem nowych technologii.

Istotnym aspektem przesądzającym o pełnym sukcesie projektu w libijskiej szkole i jedynie częściowym sukcesie projektu w szkole polskiej była niewątpliwie kwestia codziennego, merytorycznego wsparcia udzielanego nauczycielom przez tutorów w uczeniu się możliwości nowego narzędzia edukacyjnego. Jednorazowe szkolenie dla nauczycieli z udziałem profesjonalistów – szkoleniowców nie było wystarczającym wsparciem. Większą efektywność osiągnięto dzięki codziennemu wspieraniu nauczycieli przez studentów ICT (których nie można nazwać w pełni profesjonalną kadrą), na szkolnym terenie, w konkretnej pracy nauczycieli, w rzeczywistych szkolnych sytuacjach. Dzięki temu swoistemu tutoringowi nauczyciele libijscy

mieli szansę przyjrzenia się, w jakich warunkach, z jakim zaangażowaniem osiąga się optymalne rezultaty z punktu widzenia dzieci. W przypadku nauczycieli w szkołach polskich wymagania te odsłoniły się dopiero podczas pierwszych, samodzielnych prób wykorzystania iPadów na zajęciach lekcyjnych. Odkrycia te nie zachęcały nauczycieli do podejmowania dalszych, czasochłonnych poszukiwań.

Projekty realizowane w obu krajach ujawniły również zróżnicowaną gotowość nauczycieli do uczenia się nowych rzeczy i podejmowania wyzwań z myślą o dobru dzieci. Gotowość ta była wyższa w szkole libijskiej niż polskiej, w której nauczyciele niechętnie modyfikują repertuar metod pracy, dobrze odnajdują się w rutynie, z której czerpią przekonanie o własnej kompetencji. Tę niegotowość potwierdzają zresztą liczne badania poświęcone polskiej wczesnej edukacji[23].

Projekty wprowadzania tabletów do badanych szkół ujawniły również sprzeczność interesów dyrekcji – które próbowały nadać projektom określoną definicję i ramy: powolne zmiany filozofii kształcenia w libijskiej szkole i liderską pozycję innowacyjnej szkoły w Polsce – oraz nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach. To nauczyciele spowodowali, że – w kontekście libijskim – zmiana dokonała się bardzo szybko (wbrew woli dyrekcji), a w kontekście polskim trudno dopatrywać się jakiejkolwiek innowacyjności, gdyż tablety zostały odsunięte na margines i były wykorzystywane w minimalnym zakresie.

Najistotniejszym podmiotem tych projektów były dzieci, z myślą o których szkoły wykonały tak znaczący i kosztowny ruch modernizacyjny. Wydaje się, że w obu badanych kontekstach dzieci optymalnie wykorzystały sposobność uczenia się oferowanego przez nowoczesne narzędzia, w ramach narzuconych przez ich nauczycieli. Potencjał wspólnotowego uczenia się był w tym przypadku nie do przecenienia, zwłaszcza w zakresie tak zwanych miękkich umiejętności (praca w grupie, dzielenie się, inicjatywa, liderstwo, umiejętność podejmowania różnych ról w grupie, komunikowanie pomysłów, ocenianie ich wartości).

Nie mamy wątpliwości, że narzędzia mobilne można z powodzeniem nazwać narzędziami konwiwialnymi w edukacji[24], czyli takimi, którymi mogą posłużyć się jednostki, by nawiązać między sobą komunikację i organizować swoje wysiłki na drodze realizowania osobistych celów życiowych. Narzędzia te ułatwiają życie konwiwialne (wspólne z innymi) w tym zakresie, w jakim mogą być używane z łatwością przez kogokolwiek, tak często lub tak

[23] H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli – między anomią a autonomią,* Gdańsk 2005; taże, *Nowy nauczyciel na czas globalizacji i nowoczesnych technologii*, Nowe Horyzonty Edukacji, 2014, 3, s. 39-47.

[24] I. Illich, *Tools for Conviviality*, New York 1973.

rzadko jak trzeba, z myślą o osiągnięciu celu wybranego przez użytkownika. W tym kontekście bazą jest, naszym zdaniem, dziecięce, wspólnotowe uczenie się, które dokonuje się wbrew szkole i niejako w opozycji do określonych przez nią ram. Warto podjąć ten interesujący wątek w dalszych badaniach nad obecnością technologii mobilnych w szkołach i zdecydowanie dokładniej określić jego znaczenie w dziecięcym uczeniu się.

Rzecz jasna, wyniki zrelacjonowanych badań nie mogą być uogólniane i ekstrapolowane na inne szkoły i inne uczące się społeczności. Niemniej jednak warto podejmować badania nad oddolnymi inicjatywami edukacyjnymi, w świetle których można opisać dynamikę zmian i wyzwania, jakie generuje pojawienie się mobilnych technologii w niemobilnych szkolnych układach. W tych lokalnych kontekstach i dzięki takim oddolnym inicjatywom kształtują się bowiem kompetencje cyfrowe dzieci i podstawy ich partycypacji w zglobalizowanej kulturze cyfrowej.

BIBLIOGRAFIA

Bougsiaa H., Cackowska M., Kopciewicz L., Nowicki T., *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.

Buckingham D., *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*, Polity Press, Cambridge, 2007.

Buckingham D., *Nowe media – nowe postaci dzieciństwa? Zmieniające się środowisko kulturowe dzieci w erze technologii cyfrowej*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.

Caron A.H., Caronia L., *Moving cultures. Mobile communication in everyday life*, McGill-Queens University Press, Montreal 2007.

Clark N., *Education in Libya, ‚World Education News and Reviews,* 2004, 17(4), http://www.wes.org/eWENR/04July/Practical.htm; [dostęp: 28.07.2017].

Derry S.J., Pea R.D., Barron B., Engle R.A., Erickson F., Goldman R., Hall R., Koschmann T., Lemke J.L., Gamon Sherin M., Sherin B.L., *Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics*, Journal of the Learning Sciences, 2010, 19, 1.

Dingli A., Seychel D., *The New Digital Natives: Cutting the Chord*, Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg 2015.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Gasparini A., Culén L.A., *Children´s Journey with iPads in the Classroom. Opportunities and Challenges when Designing and Developing with Kids @ School*, [w:] *Interaction Design for Children Conference (IDC 2011)*, Ann Arbor, Michigan 2011.

Hamdy A., *ICT in education in Libya. Libya Country Report*, http://www.infodev.org/en/Document.412.pdf [dostęp: 23 czerwca 2017].

Illich I., *Tools for Conviviality, Harper and Row*, New York 1973.

Klus-Stańska D., *Poza kulturę nadzoru : eksperymentowanie w szkole i ze szkołą : z profesor Dorotą Klus-Stańską rozmawia mgr Sylwester Zielka*, Ars Educandi, 2010, 7.

Klus-Stańska D., *Prawo dzieci do myślenia – obszar w szkole nieznany*, Szkice Humanistyczne, 2010, 10, 2-3.
Klus-Stańska D., *Nauczanie początkowe jako wczesny trening do marginalizacji. Kontrowersyjność społecznej wiedzy szkolnej*, Forum Oświatowe, 2011, 1(44).
Kwiatkowska H., *Nowy nauczyciel na czas globalizacji i nowoczesnych technologii*, Nowe Horyzonty Edukacji, 20014, 3.
Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli – między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
Mendyk M., *Współpraca z rodzicami z perspektywy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – raport z badań*, [w:] *Codzienność szkoły – nauczyciel*, red. J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
Nosol P., *Technologia i sport*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2014.
Nowicki T., *Technologiczne transpozycje podmiotu i pracy*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19, 2(74).
Pegrum M., *Mobile learning. Languages, literacies, cultures*, Palgrave Macmillan, New York 2014.
Traxler J., *Education and the Impact of Mobiles and Mobility: An Introduction to Mobiles in our Societies*, [w:] *Medienbildung in neuen Kulturraumen: Die deutchsprachige und britische Diskussion*, red. B. Bachmair, VS Verlang fur Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010.
Traxler J., *Will Student Devices Deliver Innovation, Inclusion & Transformation*? Journal of the Research Center for Educational Technology at Kent State University, 2010, 6, 1.
Traxler J., *Mobile learning. Starting in the right place, going in the right direction*? [w:] *Innovations in Mobile Educational Technologies and Applications*, red. D. Parsons, ISR, Hershey 2013.
Winiarski M., *Relacje rodzina – szkoła w perspektywie współpracy*, [w:] *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. W. Danilewicz, W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014.

Anna Sobczak

ORCID 0000-0002-6174-9045

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

(RE)KONSTRUKCJA KRYTERIÓW PRZYJMOWANIA DO PRACY W WARUNKACH NEOLIBERALNEGO SPOŁECZEŃSTWA

Abstract. Sobczak Anna, *(Re)konstrukcja kryteriów przyjmowania do pracy w warunkach neoliberalnego społeczeństwa* [(Re)construction of the Criteria for Hiring in the Neoliberal Society Conditions]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 213-226. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.14

The aim of the article is to indicate the criteria for hiring in the current neoliberal society and the requirements of modern employers towards people applying for employment. The text discusses the main assumptions of neoliberal ideology in the context of the functioning of individuals in the labor market and their careers. The notions of academic diploma inflation and overeducation are also defined. The article indicates that today in many cases formal qualifications are an absolute minimum in the recruitment process, and for employers, apart from formal credentials, crucial are the behavioural and personality aspects of potential candidates.

Key words: neoliberal society, overeducation, academic diploma inflation, labor market, recruitment process, career

W ostatnich dekadach w życiu społeczno-kulturowym oraz ekonomicznym współczesnych społeczeństw zaszło wiele zmian. W znaczący sposób wpłynęły one na funkcjonowanie rynku pracy, w tym na zapotrzebowanie pracodawców na odpowiednie kadry, co wiąże się z określonymi wymaganiami wobec potencjalnych kandydatów do pracy. Bez wątpienia, poszukujących dziś zatrudnienia jednostek legitymizujących się wyższym wykształceniem, w tym obecnych absolwentów szkół wyższych „obowiązują" inne, zmienione lub całkowicie „nowe" kryteria przyjmowania do pracy, niż to miało miejsce w przeszłości. Związane jest to między innymi z neoliberalną polityką

społeczną, jak również ze zjawiskiem inflacji dyplomu akademickiego oraz przeedukowania społeczeństwa, które wpłynęły na zwiększoną rywalizację na rynku pracy, w szczególności w segmencie międzynarodowych korporacji postrzeganych jako instytucje oferujące atrakcyjne, dobrze płatne miejsca pracy z szansą na awans zawodowy. Nie bez powodu w ostatnich czasach powstało szereg poradników oraz artykułów dotyczących „przetrwania" lub też odniesienia sukcesu w środowisku korporacyjnym[1]. W tym kontekście mówi się również o swoistym „wyścigu szczurów", a także pojawiły się takie określenia, jak „korpoludki", „trybiki", czy „korposzczury" odnoszące się do sytuacji zawodowej pracowników zatrudnionych w korporacjach[2].

Obecnie obserwuje się rosnącą rolę czynników psychologicznych oraz tak zwanych kompetencji miękkich w osiąganiu sukcesu zawodowego w warunkach korporacyjnej rywalizacji i znacznej liczby absolwentów szkół wyższych, która każdego roku opuszcza mury uniwersytetów. Za Zbyszko Melosikiem wskazać należy, iż nadwyżka osób legitymujących się dyplomem ukończenia szkoły wyższej i znakomitymi kwalifikacjami spowodowała zmianę kryteriów, którymi kierują się pracodawcy w procesie poszukiwania nowych pracowników[3]. Współcześnie wyższe wykształcenie i uzyskane w procesie edukacji na studiach wyższych kwalifikacje postrzegane są przez pracodawców jedynie jako swoisty „punkt wyjściowy". Dyplom ukończenia studiów i kwalifikacje z nim związane przestały być kryterium „wyróżniającym". Akademicki kredencjał nie stanowi więc już decydującego kryterium wyboru danego kandydata do pracy w procesie rekrutacji. Celem mojego artykułu jest wskazanie obecnych kryteriów przyjmowania do pracy oraz wymagań współczesnych pracodawców wobec osób ubiegających się o zatrudnienie.

Zanim jednak przejdę do analizy oczekiwań pracodawców, nakreślę zasady funkcjonowania neoliberalnych społeczeństw w interesującym mnie kontekście, jak również zdefiniuję pojęcia inflacji dyplomu akademickiego oraz przeedukowania, które stanowią jeden z głównych społeczno-edukacyjnych problemów postindustrialnych wysoko rozwiniętych cywilizacji.

---

[1] Por. m.in. J. Kisińska, *Homo corporaticus, czyli przewodnik przetrwania w korporacji*, https://onepress.pl/ksiazki/homo-corporaticus-czyli-przewodnik-przetrwania-w-korporacji-joanna-krysinska,jaszko.htm#format/e [dostęp: 08.04.2019]; K. Tamondong, *Surviving The Corporate Jungle: 8 Unwritten Rules To Guide Your Success*, 2014, https://www.elitedaily.com/money/surviving-the-corporate-jungle-8-unwritten-rules-to-guide-your-success [dostęp: 08.04.2019]; D. Maikowski, *Jak okiełznać „Mordor"? 12 zasad przetrwania w korporacji*, https://praca.interia.pl/news-jak-okielznac-mordor-12-zasad-przetrwania-w korporacji,nId,1671792#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome, 2015 [dostęp: 08.04.2019].

[2] Por. m.in. M. Grodziński, *Korposzczury, prawdziwi wyklęci*, 2016, http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,19886789,korposzczury-prawdziwi-wykleci.html [dostęp: 08.04.2019].

[3] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 137.

Andrzej Rozmus odwołując się do słów Michela Foucaulta stwierdza, iż

> neoliberalizm tworzy społeczeństwo nowego typu, które zostawia margines swobody jednostkom i nie wpływa bezpośrednio na uczestników gry, lecz jedynie na reguły tej gry[4].

Odnosząc się do kwestii funkcjonowania na rynku pracy i kariery, idea neoliberalnego społeczeństwa zakłada, że jednostka jest w pełni odpowiedzialna za swój los oraz sukces społeczny, jak również zawodowy lub niepowodzenie w tym zakresie. Każdy z osobna musi zatem efektywnie realizować swoją wolność, kreować własną tożsamość, a także zadbać o odpowiednią pozycję w społecznej hierarchii[5]. Związane jest to z jednymi z głównych idei neoliberalizmu, jakimi są wolność oraz indywidualizm jednostek, które mają kierować swoim życiem[6]. Warto podkreślić, za Agnieszką Gromkowską-Melosik, że neoliberalizm kreuje

> wizję człowieka, który pozbawiony wewnętrznych problemów, zdolny do samoregulacji, pnie się na szczyt drabiny społecznej, uznając porażkę za przejaw swojej nieadekwatności (w jednostki internalizuje się przekonanie: „mogę być kim chcę, a jeśli mi się nie uda, to znaczy, że jestem beznadziejny").

Autorka wskazuje, że ideologia neoliberalizmu bagatelizuje znaczenie społecznych nierówności, a jednostki „mają «maniakalnie» walczyć o sukces"[7]. Neoliberalizm – w swojej „oficjalnej" ideologii – pomija zatem znaczenie pochodzenia społecznego, a jego jedną z głównych przesłanek jest walka o sukces[8] między innymi poprzez ciągłe udoskonalanie siebie. Warto zaznaczyć, iż wskutek tego młodzież nie posiada zwykle świadomości znaczenia takich strukturalnych czynników jak płeć, pochodzenie oraz rasa, które w praktyce mają wciąż ważne znaczenie w decydowaniu o społecznych możliwościach jednostek[9].

Współcześnie od wczesnego dzieciństwa ludzie pod wpływem neoliberalnego podejścia są socjalizowani do ciągłej rywalizacji oraz zdobywania kolejnych osiągnięć zarówno w sferze prywatnej, edukacyjnej, jak i zawodowej. Potwierdzeniem tego mogą być słowa Zbyszko Melosika, który zauważa, że

---

[4] M. Foucault, *The British of biopolitics. Lectures at the callege de France 1978-1979,* New York podaję za: A. Rozmus, *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*, Kraków – Rzeszów 2018, s. 77.

[5] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 313.

[6] A. Rozmus, *Edukacja akademicka*, s. 78.

[7] A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 146.

[8] Tamże, s. 143-146.

[9] Z. Melosik, *Kultura popularna*, s. 313.

> w społeczeństwie neoliberalnym biografia i tożsamość jednostki podporządkowane są idei rywalizacji o sukces, idei podziału na zwycięzców i „całą resztę", a zaznaczyć trzeba przy tym, iż zwycięstwo nie oznacza, że jest się na mecie, stanowi ono punkt wyjścia następnego wyścigu czy następnej gry[10].

Wskazać zatem należy, że neoliberalne zasady zwiększają konkurencję, a tym samym zaostrzają rywalizację na rynku pracy pomiędzy jednostkami w walce o najlepsze i dobrze płatne stanowiska pracy, które obsadzane są przez pracodawców według innych, często bardziej „rygorystycznych", a często wręcz odwrotnie „rozmytych" kryteriów niż to miało miejsce w przeszłości.

Podkreślić raz jeszcze trzeba, iż neoliberalna jednostka w założeniu powinna zdobywać coraz to wyższe szczeble edukacji, a następnie wspinać się po zawodowej drabinie, aby znaleźć się na samym jej szczycie. Współcześnie przy tym w wielu rozwiniętych społeczeństwach występuje znaczna nadpodaż osób legitymujących się wyższym wykształceniem w stosunku do potrzeb rynku pracy, co spowodowało drastyczny spadek wartości dyplomu akademickiego. Sytuacja ta jest skutkiem zwiększonych aspiracji jednostek wynikających z dążenia do osiągnięcia sukcesu społeczno-zawodowego. Związana jest ona także z demokratyzacją edukacji, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, która miała miejsce w ostatnich dekadach, wpływając tym samym na zwiększenie dostępu do kształcenia akademickiego grupom wcześniej dyskryminowanym (kobietom, osobom pochodzącym z niższych klas społecznych, mniejszościom rasowym oraz etnicznym). Obecnie mamy do czynienia z coraz większą dysproporcją pomiędzy aspiracjami jednostek, które zostały rozbudzone przez system edukacyjny, a benefitami wynikającymi z posiadania formalnych kredencjałów. Dyplom akademicki nie jest już gwarancją powodzenia na rynku pracy[11]. Należy wskazać, że problem ten nie dotyczy jedynie dyplomów uzyskiwanych na poziomie licencjackim oraz magisterskim, ale także dyplomów studiów doktoranckich, które w ostatnich latach również uległy umasowieniu. Jak zauważa Katarzyna Martkowska oraz Mateusz Molasy:

> O ile kiedyś przed absolwentem studiów trzeciego stopnia kształcenia rysowała się kariera akademicka, o tyle od pewnego czasu uczelnie nie są w stanie wchłaniać lawinowo rosnącej liczby młodych doktorów[12].

W swojej definicji „inflacji dyplomu" klasyk socjologii edukacji Pierre Bourdieu pisze w sposób prosty, że jest ona związana z „rozbieżnością mię-

[10] Tamże, s. 323-325.

[11] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 137.

[12] K. Martkowska, M. Molasy, *Społeczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit*, [w:] *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Gdańsk 2008, s. 100.

dzy aspiracjami, które system edukacyjny wytwarza, a możliwościami, które w rzeczywistości oferuje"[13]. W jego książce pojawia się także pojęcie „inflacji" czy „dewaluacji" kwalifikacji, które w takich warunkach odczuwają absolwenci[14]. W mikroskali odnosi się to do niewykorzystania uzyskanego dyplomu na rynku pracy, a w makroskali – braku możliwości przyczyniania się do rozwoju ekonomicznego państwa. Lei Delsen twierdzi, że inflacja dyplomu pojawia się wówczas, kiedy „nie jest już możliwe uzyskanie dzięki niemu tak wysokiej pozycji na rynku pracy po ukończeniu edukacji, jak to miało miejsce z tym samym dyplomem w przeszłości"[15]. Podobnie, A.P. Marques pisze, że inflacja dyplomu odnosi się do „relatywnej deprecjacji" posiadanego wykształcenia[16].

Z kolei, przeedukowanie społeczeństwa, stanowiące jedną z głównych przyczyn inflacji dyplomu akademickiego, dotyczy sytuacji, w której nie występuje korelacja pomiędzy istniejącą strukturą zawodową oraz potrzebami rynku pracy a strukturą absolwentów szkół wyższych[17]. Koji Ueno i Alexandra Krause definiują więc pojęcie przeedukowania (ang. *overeducation*) jako „formę niedopasowania edukacji i zawodu, która reprezentuje nadmiar wykształcenia dla konkretnego zawodu"[18]. Natomiast, Séamus McGuinness wyjaśnia, że przeedukowanie oznacza „stopień, w jakim wykształcenie danej osoby wykracza poza to, co jest wymagane do wykonywania określonej pracy"[19].

Obecnie więc, uwzględniając ekonomiczne i strukturalne uwarunkowania rynku pracy, mamy do czynienia z nadwyżką absolwentów – liczba osób z dyplomem szkoły wyższej przewyższa zapotrzebowanie społeczeństwa w tym zakresie, co skutkuje jego inflacją, a także powoduje, że część osób zmuszona jest do podjęcia pracy poniżej swoich kwalifikacji oraz formalnych kredencjałów. Zbyszko Melosik zauważa, że utrzymanie równowagi pod tym względem byłoby możliwe poprzez ograniczenie liczby osób przyjmowanych na uniwersytety, ale sprzeczne z ideą powszechnej edukacji wyższej[20] (i demokratyzacji życia społecznego). Natomiast, raz jeszcze podkreślić trzeba za Jolantą M. Szaban, że

---

[13] P. Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge 1984, s. 143.

[14] Tamże, s. 142.

[15] L. Delsen, *Exit Polder Model?: Socioeconomic Changes in the Netherlands*, Westport 2002, s. 55.

[16] A.P. Marques, *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2015, 4 (1S2), s. 21.

[17] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 135.

[18] K. Ueno, A. Krause, *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, Research in Social Stratification and Mobility, 2018, 55, s. 51.

[19] S. McGuinness, *Overeducation in the Labour Market*, Journal of Economic Surveys, 2006, 20(3), s. 387.

[20] Tamże, s. 136.

> współczesna „nadprodukcja" magistrów spowodowała dewaluację wartości, jaką ongiś dyplom zapewniał, bowiem co oczywiste, ilość nigdy nie przechodzi w jakość[21].

Dyplom ukończenia uczelni wyższej nie ma zatem już tak dużego znaczenia i wartości, jak to miało miejsce w przeszłości, czego potwierdzeniem są słowa Henryka Domańskiego, który wskazuje, że

> wyższe wykształcenie przestało być (…) atrybutem zapewniającym dostęp do lukratywnych pozycji zawodowych, o wysokim statusie społecznym[22].

Bez wątpienia, zjawisko inflacji dyplomu akademickiego oraz przeedukowania społeczeństwa zwiększyło rywalizację na rynku pracy pomiędzy jednostkami, głównie posiadającymi dyplom ukończenia szkoły wyższej. Zjawiska te przyczyniły się również do wzrastających oczekiwań pracodawców względem absolwentów szkół wyższych, a także „przedefiniowało" proces selekcji oraz rekrutacji pracowników, w którym pojawiły się nowe kryteria przyjmowania do pracy lub zmieniła się rola dotychczasowych poszczególnych kryteriów rekrutacji personelu. Obecnie więc pracodawcy wymagają od pracownika nie tylko wypełniania swoich obowiązków zawodowych związanych z zajmowanym stanowiskiem pracy, lecz ważna jest dla nich także odpowiednia postawa zatrudnionego wobec pracy, zaangażowanie w wykonywane zadania służbowe, a także umiejętność pracy zespołowej[23], która jest niezwykle pożądana na współczesnym rynku pracy.

W miejscu tym należy przedstawić, za Haliną Sobocką-Szczapą, cztery główne grupy kryteriów doboru pracowników[24]. Pierwszą są kryteria kwalifikacyjne, które odnoszą się do umiejętności umożliwiających pełnienie pewnej roli organizacyjnej, między innymi takich jak: doświadczenie zawodowe, wykształcenie, znajomość obsługi komputera, czy umiejętności posługiwania się językami obcymi. Kolejne kryteria doboru pracowników to tak zwane kryteria efektywnościowe, oznaczające terminowość, wydajność, jakość pracy, czy też skuteczność działania. Należy jednak zaznaczyć, iż odgrywają one większą rolę podczas procesu oceny obecnych już pracowników niż podczas procesu rekrutacji. Z kolei, trzecią grupę wskaźników doboru pracowników stanowią kryteria behawioralne dotyczące sposobu zachowania wymaganego na danym stanowisku pracy, o które ubiegają się potencjalni kandydaci.

---

[21] J.M. Szaban, *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Warszawa 2016, s. 216.

[22] H. Domański, *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 2009, 2, s. 386.

[23] Ecorys, *Absolwent na rynku pracy – poradnik dla Ucznia i Nauczyciela*, s. 55, https://ckziunr3.pl/wp-content/uploads/KCDZ/doradz15.pdf [dostęp: 09.04.2019].

[24] H. Sobocka-Szczapa, *Dobór pracowników – decyzja strategiczna firmy*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 2014, 1905, s. 110 (Autorka wykorzystuje klasyfikację przyjmowaną do oceny pracowników w procesie pracy).

Wśród nich należy wymienić między innymi umiejętność prowadzenia rozmowy z klientami, komunikatywność, czy też znajomość określonych przepisów. Jak wskazuje Halina Sobocka-Szczapa, „stosowanie behawioralnych kryteriów oceny jest konsekwencją założenia, że istnieje związek między jakością i efektywnością pracy a postawami pracowników"[25]. Ostatnimi już kryteriami są kryteria osobowościowe, do których zaliczają się cechy charakterologiczne oraz intelektualne potencjalnego kandydata do pracy. Wykorzystując te właśnie kryteria, pracodawca ocenia odporność na stres, emocjonalność, otwartość w relacjach międzyludzkich, wrażliwość, poziom inteligencji, jak również kulturę osobistą[26].

Niewątpliwie, dobór poszczególnych kryteriów przez pracodawców uzależniony jest od konkretnego stanowiska pracy, jednak we współczesnym neoliberalnym społeczeństwie, charakteryzującym się nadpodażą osób z wyższym wykształceniem i co za tym idzie – dużym stopniem rywalizacji, w wielu przypadkach coraz częściej kryteria behawioralne oraz osobowościowe odgrywają w rekrutacji znaczącą, a niejednokrotnie nawet decydującą rolę. Jak słusznie wskazuje Jolanta M. Szaban, „W zalewie magistrów trudno wyłowić rzeczywiste talenty"[27], dlatego pracodawcy nie bazują już jedynie na samych formalnych kwalifikacjach potencjalnych kandydatów do pracy, a szukają innych bardziej skuteczniejszych metod selekcji najlepszych z nich, szczególnie kiedy osoby ubiegające się o zatrudnienie mają takie same lub bardzo zbliżone kwalifikacje formalne, co w obecnej sytuacji przeedukowania jest zjawiskiem niemal powszechnym. Na brak zaufania do jakości oraz „prawomocności" współczesnych dyplomów akademickich, a co za tym idzie – posiadanych kwalifikacji przez absolwentów szkół wyższych, wskazuje Anna Kokocińska, która na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań jakościowych wśród pracodawców dotyczących wartości wyższego wykształcenia stwierdza, iż

> Do wykształcenia u młodych ludzi „właściwych" postaw na pewno nie przyczyniają się według pracodawców i kadrowych studia wyższe, które w obecnym systemie nie niosą ze sobą odpowiednich wartości. Dziś uzyskanie dyplomu nie stanowi żadnej trudności, panuje przekonanie, że wyższe wykształcenie można kupić[28].

Stąd, coraz częściej pracodawcy podczas procesu doboru pracowników kierują się dodatkowymi, prócz formalnych kwalifikacji, kryteriami oceny kapitału ludzkiego, jaki reprezentują potencjalni kandydaci do pracy. Jak możemy przeczytać w jednym z dokumentów międzynarodowej firmy kon-

[25] Tamże, s. 110.
[26] Tamże.
[27] J.M. Szaban, *Rynek pracy*, s. 216.
[28] A. Kokocińska, *Społeczna wartość wyższego wykształcenia*, Poznań 2015, s. 199.

sultingowo-badawczej Ecorys, dotyczącym funkcjonowania absolwentów na rynku pracy w dzisiejszych czasach, „wysokie kwalifikacje, jakkolwiek ważne i bardzo znaczące, już nie wystarczą, by sprostać wymaganiom rynku pracy”[29], których wzrost związany jest z przeobrażeniami technologicznymi, gospodarczymi oraz społecznymi mającymi miejsce w ostatnim czasie[30]. Podkreślono również, iż oczekiwania pracodawców wobec potencjalnych kandydatów do pracy są wysokie, o czym świadczy fakt, iż od zatrudnianych osób oczekują oni wszechstronnych kompetencji, elementami składowymi których są umiejętności, zdobyta wiedza oraz postawy[31]. Także Agnieszka Knap-Stefaniuk zauważa, iż „Z roku na rok wymagania pracodawców rosną, a ich lista poszerza się o kolejne kompetencje”[32].

Współcześnie duże znaczenie oprócz posiadanego wykształcenia mają tak zwane kompetencje miękkie[33], określane także jako kompetencje interpersonalne, społeczne, psychospołeczne, czy ponaddyscyplinarne[34], do których zalicza się umiejętność pracy w grupie, komunikatywność, radzenie sobie z problemami, umiejętność organizacji pracy i zarządzania czasem, kreatywność, umiejętność szybkiego reagowania na zmiany oraz wyjątkowo ważna – umiejętność motywowania się do pracy[35], a także cechy charakterologiczne kandydata, takie jak uczciwość, lojalność, odpowiedzialność, czy też odporność na stres. Te atrybuty ludzi są niezależne jakby od kwalifikacji i odwołują się do współczesnej neoliberalnej wizji jednostki odpowiedzialnej za swoją tożsamość. Wymienione wyżej wymagania potwierdzają liczne badania na temat oczekiwań wobec przyszłych pracowników przeprowadzane z udziałem pracodawców.

Warto odwołać się do wyników badań ankietowych przeprowadzonych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz organizację Ernst & Young w 2012 roku dotyczących kompetencji oraz kwalifikacji poszukiwanych przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. W raporcie z tychże badań, w których udział wzięły 53 firmy, wskazano, iż to właśnie kompetencje osobiste oraz interpersonalne są najczęściej wskazywane jako kryterium wykorzystywane przez pracodawców podczas rekrutacji absolwentów szkół

[29] Ecorys, *Absolwent na rynku pracy*, s. 55, [dostęp: 09.042019].

[30] A. Knap-Stefaniuk, *Współczesny rynek pracy – oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji kandydatów*, [w:] *Człowiek wobec wyzwań współczesnego rynku pracy*, red. S. Ciupka, A. Knap-Stefaniuk, A. Sapiński, Kraków 2015, s. 23.

[31] Ecorys, *Absolwent na rynku pracy*, s. 55, [dostęp: 09.042019].

[32] A. Knap-Stefaniuk, *Współczesny rynek pracy*, s. 23.

[33] Ecorys, *Absolwent na rynku pracy*, s. 55, [dostęp: 09.042019].

[34] H. Sobocka-Szczapa, *Zarządzanie kompetencjami pracowników a kapitał intelektualny organizacji*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2017, s. 111-112.

[35] Ecorys, *Absolwent na rynku pracy*, s. 55, [dostęp: 09.042019].

wyższych. Wymieniło je co trzecie badane przedsiębiorstwo. Na przeciwległym biegunie znalazło się kryterium dotyczące wysokości oceny na dyplomie ukończenia studiów (jedynie 2% wskazań). Także kierunek studiów i poziom uzyskanego wykształcenia wyższego – studia licencjackie czy magisterskie nie mają dużego znaczenia dla pracodawców – jedynie po 7% badanych firm wskazało na istotność tych dwóch aspektów w procesie wyłaniania i zatrudniania pracowników[36]. W dokumencie, na podstawie odpowiedzi respondentów na postawione pytanie otwarte, które dotyczyło kompetencji „idealnego" absolwenta, stworzono również ranking najbardziej pożądanych umiejętności. Na samym jego szczycie znalazły się kolejno: efektywna komunikacja, otwartość na uczenie się i stały rozwój, aktywność i zaangażowanie w pracy, a także elastyczność i zdolność do adaptacji. Zaznaczyć przy tym trzeba, iż wiedza branżowa oraz umiejętności analityczne wskazywane były przez pracodawców znacznie rzadziej[37]. W wymienionych wyżej przypadkach zakładano zapewne, że są to atrybuty niejako „wyjściowe", posiadane przez wszystkie osoby.

Również raport zatytułowany „Rynek pracy widziany oczami pracodawców", przedstawiający wyniki badań pracodawców i ofert pracy przeprowadzonych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego (we wszystkich pięciu edycjach łącznie przebadano 80 018 pracodawców), realizowanego wspólnie przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński (Centrum Ewaluacji i Analiz Polityk Publicznych), potwierdza, iż dla pracodawców poszukujących pracowników jednymi z najistotniejszych kompetencji są kompetencje interpersonalne. Jak napisano w raporcie:

> w ciągu wszystkich pięciu lat badań BKL pracodawcy uznawali za najważniejsze – bez względu na zawód, do jakiego poszukiwali pracowników – trzy rodzaje kompetencji: samoorganizacyjne – związane z umiejętnościami takimi jak: zarządzanie czasem samodzielność, podejmowanie decyzji i przejawianie inicjatywy, odporność na stres i chęć do pracy; zawodowe – specyficzne umiejętności niezbędne do wykonywania zadań właściwych dla danego stanowiska pracy; interpersonalne – umiejętność kontaktowania się z ludźmi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie, a także rozwiązywania konfliktów międzyludzkich[38].

Kwalifikacje, a także kompetencje językowe były rzadziej wskazywane przez pracodawców i zajęły odpowiednio 8. oraz 10. miejsce w zestawieniu

[36] Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Amerykańska Izba Handlu w Polsce, Ernst & Young, *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, Warszawa 2012, s. 9.

[37] Tamże, s. 19.

[38] M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Warszawa 2015, s. 52.

ogólnych wymagań kompetencyjnych zgłaszanych przez pracodawców szukających pracowników w latach 2010-2014[39].

Ponadto, w warunkach neoliberalnego przeedukowanego społeczeństwa ważne stają się również podczas oceny kandydatów do pracy, którzy mają takie same formalne kwalifikacje, czynniki subiektywne – intuicja pracodawcy oraz ogólne wrażenie (włącznie ze stylem ubierania i sposobem wysławiania się, a nawet profilem twarzy)[40]. Zbyszko Melosik zauważa, iż „mamy tu więc swoisty »powrót do przeszłości«, kiedy to właśnie te zmienne odgrywały decydującą rolę"[41]. Również Anna Kokocińska na podstawie przeprowadzonych wywiadów z pracodawcami wywnioskowała, iż duże znaczenie przywiązują oni do dobrych manier oraz schludnego wyglądu zewnętrznego kandydata. Świadczą o tym między innymi słowa jednego z badanych, który przyznał, iż „bardzo miło, jeżeli ktoś umiał powiedzieć dzień dobry i przepraszam"[42], inny z kolei wskazał, że liczy się wygląd oraz pierwsze wrażenie. Ponadto, dwójka pracodawców odwołała się do zasady: „Jak cię widzą, tak cię piszą"[43].

W tym miejscu należy podkreślić, iż obecnie, pomimo że w większości społeczeństw, także i w Polsce, wiodącą ideologią jest merytokracja, która zakłada, że sukces społeczny oraz zawodowy jednostek zależy od ich umiejętności, wykształcenia oraz edukacyjnych osiągnięć[44], to w praktyce we współczesnej rywalizacji na rynku pracy o atrakcyjne i dobrze płatne miejsca pracy znaczny wpływ ma pochodzenie społeczne jednostki decydujące o jej sposobie socjalizacji. Agnieszka Gromkowska-Melosik powołując się na L. Ashley, J. Durberley i D. Scholaris wyjaśnia, iż pracodawcy biorąc pod uwagę w procesie rekrutacji oprócz edukacyjnych kredencjałów, a także poziomu inteligencji (kognitywne kompetencje) określanego za pomocą testów psychometrycznych, właśnie opisane wyżej kompetencje miękkie, a także zachowanie i wygląd, oceniają w rzeczywistości kompetencje kulturowe kandydata oraz jego status społeczno-ekonomiczny[45]. Wspomniana autorka, odwołując się do pracy D.K. Browna, pisze o tym w następujący sposób:

---

[39] Tamże.

[40] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 137.

[41] Tamże.

[42] A. Kokocińska, *Społeczna wartość wyższego*, s. 199.

[43] Tamże, s. 198.

[44] Por. m.in. D. Shifrer, *Meritocracy*, [w:] *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, red. J. Ainsworth, London 2013, s. 461; C.H. Kim, Y.B. Choi, *How Meritocracy is Defined Today?: Contemporary Aspects of Meritocracy*, Economics and Sociology, 2017, 10(1), s. 112.

[45] L. Ashley, J. Durberley, D. Scholaris, *A qualitative evaluation of non-educational barriers to the elite proffesions*, London 2015, s. 23 podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja, (nie)równość i rywalizacja. Teoretyczne interpretacje*, [w:] *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Poznań 2018, s. 20.

współcześnie coraz częściej pracodawcy, oprócz dyplomu konkretnej szkoły wyższej i konkretnych kompetencji przydatnych w miejscu pracy, oczekują od kandydata „kulturowych dyspozycji przypisanych do danego stanowiska", oceniają cechy osobiste[46].

Tak więc jednostki pochodzące z wyższych klas społecznych mają większe szanse, niż osoby z grup nieuprzywilejowanych, na spełnienie kryteriów doboru pracowników odnoszących się do aspektów behawioralnych oraz społecznych stosowanych przez współczesnych pracodawców.

Bez wątpienia, należy również wskazać, iż ważną obecnie rolę w uzyskaniu atrakcyjnej posady i odniesieniu sukcesu na rynku pracy jest posiadanie doświadczenia zawodowego oraz umiejętności praktycznych, co stanowi jedno z wymagań współczesnych pracodawców[47]. Pracodawcy oprócz odpowiedniego wykształcenia wymagają średnio od potencjalnego pracownika 1,5 roku stażu pracy[48]. W sytuacji inflacji dyplomu akademickiego oraz przeedukowania społeczeństwa niezwykle ważne jest zatem stawianie pierwszych kroków na rynku pracy już podczas studiowania, gdyż w wielu przypadkach doświadczenie zawodowe stanowi warunek bezwzględny podczas ubiegania się o daną posadę. Tak więc już w procesie studiów jednostka przyjmuje zgodnie z duchem neoliberalizmu odpowiedzialność za swoje losy zawodowe, niejako paralelnie do procesu studiowania.

Podsumowując powyższe rozważania, należy wskazać, iż mamy obecnie do czynienia z reorganizacją oczekiwań wobec tożsamości osób nowo przyjmowanych do pracy ze strony pracodawców. O ile w przeszłości oczekiwano osoby doskonale i na zawsze pasującej do określonego stanowiska czy zawodu, obecnie pracodawcy poszukują jednostek o „elastycznych" tożsamościach. Ta otwartość dotyczy zarówno rozszerzenia spektrum kompetencji, jak i cech psychospołecznych oraz intelektualno-kognitywnych. Pracownik ma więc posiadać elastyczny zestaw kompetencji i elastyczną tożsamość po to, aby zmieniać się i adaptować do oczekiwań pracodawcy oraz zmian strukturalnych w miejscu pracy. W przeszłości schemat kariery zawodowej był jednoznaczny. Można go przedstawić za pomocą następujących etapów: wybór kierunku studiów, proces studiowania, w czasie którego zdobywa się kwalifikacje oraz kompetencje, przyjmowanie do pracy (często na warunkach jedno miejsce i jeden lub kilku kandydatów), przechodzenie przez kolejne

[46] D.K. Brown, *The social sources of educational credentialism: status cultures, labor markets and organizations*, Sociology od Education, 2001, Extra Issue, 74, s. 20 podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja, (nie)równość*, s. 20.

[47] Por m.in. G. Wronowska, *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół wyższych w Polsce jako przykład bariery wejścia na rynek pracy*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2013, 305, s. 862.

[48] M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany*, s. 9.

stopnie awansu zawodowego we względnie stabilnym miejscu pracy. Obecnie sytuacja jest zupełnie odmienna, co wynika między innymi z opisanej w artykule zwiększonej rywalizacji o miejsce zatrudnienia, dużej mobilności pracowników i restrukturalizacji firm oraz trajektorii kariery, które – zgodnie z ideologią neoliberalizmu – nieraz są alternatywne wobec siebie lub ze sobą sprzeczne. Myliłby się jednak ktoś, kto zakładałby, iż pracodawca odczuwa odpowiedzialność za losy pracownika w czasie jego kariery zawodowej lub choćby jest paternalistycznym zwierzchnikiem. Współcześnie w środowisku korporacyjnym to dana osoba, zgodnie z założeniami neoliberalizmu, jest odpowiedzialna zarówno za swoje cechy „tu" i „teraz", jak i za swoje cechy osobowościowe, które muszą dawać jej możliwość odpowiedzi na oczekiwania w bardzo szerokim spektrum kryteriów. Podlega tutaj rekonstrukcji kryterium efektywności, gdyż o ile w przeszłości odnosiła się ona do doskonałości do realizacji konkretnych zadań, to obecnie związana jest także ze zdolnością do permanentnej adaptacji i rekonstrukcji samego siebie. Odchodzi do przeszłości szary urzędnik, który stabilnie funkcjonował w jednym miejscu pracy niekiedy przez dekady. Współcześnie zmieniła się także rola i hierarchia pozostałych kryteriów doboru pracowników. W wielu przypadkach formalne kwalifikacje stanowią, jak to było wspomniane wcześniej, absolutne minimum w procesie rekrutacji, a pracodawców prócz formalnych kredencjałów interesuje aspekt behawioralny oraz osobowościowy potencjalnych kandydatów. Nie bez powodu coraz częściej wykorzystują oni takie metody rekrutacyjne jak, *assessment center*[49] czy testy kompetencji[50], dzięki czemu możliwe jest sprawdzenie zarówno wiedzy, umiejętności, jak i postaw osoby ubiegającej się o pracę[51].

W ostatecznej konkluzji należy bez wątpienia podkreślić, iż rynek pracy stawia obecnie przed osobami poszukującymi wymarzonej posady cały szereg wymagań, a wszystko wskazuje na to, że w kolejnych latach będą pojawiać się kolejne, następne „nowe" pożądane przez pracodawców kompetencje, próby wskazania których już teraz są podejmowane przez teoretyków oraz badaczy rynku pracy i określane mianem kompetencji przyszłości[52].

---

[49] Por. m.in. International Taskforce on Assessment Center Guidelines, *Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations*, Journal of Management, 2015, 41(4), s. 1245.

[50] W. Łozowiecka, *Kompetencyjno-działaniowy paradygmat edukacji zawodowej we współczesnych warunkach pracy*, Szkoła – Zawód – Praca, 2012, 4, s. 48.

[51] Por. m.in. T. Oliver i in., *Interpersonal Dynamics in Assessment Center Exercises: Effects of Role Player Portrayed Disposition*, Journal of Management, 2016, 42(7), s. 1993; A. Lipińska-Grobelny, *Ośrodek oceny (Assessment Center)*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, 2005, 3-4, s. 102-103.

[52] Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Future Work Skills 2020, s. 8-12, http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf, [dostęp: 16.04.2019].

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu P., *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Harvard University Press, Cambridge 1984.

Delsen L., *Exit Polder Model?: Socioeconomic Changes in the Netherlands*, CT: Praeger, Westport 2002.

Domański H., *Stratyfikacja a system społeczny w Polsce*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 2009, 2.

Ecorys, *Absolwent na rynku pracy – poradnik dla Ucznia i Nauczyciela*, https://ckziunr3.pl/wp-content/uploads/KCDZ/doradz15.pdf [dostęp: 09.04.2019].

Grodziński M., *Korposzczury, prawdziwi wyklęci*, 2016, http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,19886789,korposzczury-prawdziwi-wykleci.html [dostęp: 08.04.2019].

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja, (nie)równość i rywalizacja. Teoretyczne interpretacje*, [w:] *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute, Future Work Skills 2020, http://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf, [dostęp: 16.04.2019].

International Taskforce on Assessment Center Guidelines, Guidelines and Ethical Considerations for Assessment Center Operations, Journal of Management, 2015, 41(4).

Kim C.H., Choi Y.B., *How Meritocracy is Defined Today?: Contemporary Aspects of Meritocracy*, Economics and Sociology, 2017, 10(1).

Kisińska J., *Homo corporaticus, czyli przewodnik przetrwania w korporacji*, https://onepress.pl/ksiazki/homo-corporaticus-czyli-przewodnik-przetrwania-w-korporacji-joanna-krysinska,jaszko.htm#format/e [dostęp: 08.04.2019].

Knap-Stefaniuk A., *Współczesny rynek pracy – oczekiwania pracodawców w zakresie kompetencji kandydatów*, [w:] *Człowiek wobec wyzwań współczesnego rynku pracy*, red. S. Ciupka, A. Knap-Stefaniuk, A. Sapiński, Wydawnictwo SCRIPTUM, Kraków 2015.

Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.

Kokocińska A., *Społeczna wartość wyższego wykształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Lipińska-Grobelny A., *Ośrodek oceny (Assessment Center)*, Zarządzanie Zasobami Ludzkimi 2005, nr 3-4.

Łozowiecka W., *Kompetencyjno-działaniowy paradygmat edukacji zawodowej we współczesnych warunkach pracy*, Szkoła – Zawód – Praca, 2012, 4.

Maikowski D., *Jak okiełznać „Mordor"? 12 zasad przetrwania w korporacji*, https://praca.interia.pl/news-jak-okielznac-mordor-12-zasad-przetrwania-wkorporacji,nId,1671792#utm_source=paste&utm_medium=paste&utm_campaign=chrome, 2015 [dostęp: 08.04.2019].

Marques A.P., *Unequal Itineraries for Graduates: A Typology of Entrance into Labour Market*, Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 2015, 4 (1S2).

Martkowska K., Molasy M., *Społeczna odpowiedzialność uczelni w procesie kształcenia przyszłych elit*, [w:] *Społeczna odpowiedzialność uczelni*, red. K. Leja, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2008.

McGuinness S., *Overeducation in the Labour Market*, Journal of Economic Surveys, 2006, 20(3).
Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Implus, Kraków 2009.
Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Oliver T., Hausdorf P., Lievens F., Conlon P., *Interpersonal Dynamics in Assessment Center Exercises: Effects of Role Player Portrayed Disposition*, Journal of Management, 2016, 42(7).
Rozmus A., *Edukacja akademicka w perspektywie krytycznej. Studenci wobec neoliberalnej polityki kształcenia w szkole wyższej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków – Rzeszów 2018.
Shifrer D., *Meritocracy*, [w:] *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*, red. J. Ainsworth, Sage, London 2013.
Sobocka-Szczapa H., *Dobór pracowników – decyzja strategiczna firmy*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 2014, 1905.
Sobocka-Szczapa H., *Zarządzanie kompetencjami pracowników a kapitał intelektualny organizacji*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2017.
Szaban J.M., *Rynek pracy w Polsce i w Unii Europejskiej*, Wydanie 2, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, Amerykańska Izba Handlu w Polsce, Ernst & Young, *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy*, Warszawa 2012.
Tamondong K., *Surviving The Corporate Jungle: 8 Unwritten Rules To Guide Your Success*, 2014, https://www.elitedaily.com/money/surviving-the-corporate-jungle-8-unwritten-rules-to-guide-your-success [dostęp: 08.04.2019].
Ueno K., Krause A., *Overeducation, perceived career progress, and work satisfaction in young adulthood*, Research in Social Stratification and Mobility, 2018, 55.
Wronowska G., *Oczekiwania pracodawców wobec absolwentów szkół wyższych w Polsce jako przykład bariery wejścia na rynek pracy*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 2013, 305.

Joanna Szafran
ORCID 0000-0001-5646-7118

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Olena Hrybiuk
ORCID 0000-0003-3402-0520

Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine

WYBÓR DYREKTORA SZKOŁY – WYMAGANIA I PROCEDURA KONKURSOWA W POLSCE I UKRAINIE. W KIERUNKU DOBRYCH PRAKTYK

Abstract. Szafran Joanna, Hrybiuk Olena, *Wybór dyrektora szkoły – wymagania i procedura konkursowa w Polsce i Ukrainie. W kierunku dobrych praktyk* [The Selection of the School Principal – Competition Requirements and Procedure in Poland and Ukraine. Towards Good Practices]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 227-243. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.15

Modern school requires modern leaders. These are adequately educated people with necessary skills and ability to perform the responsible work of the principal. These indisputable statements and criteria are not taken into account when selecting school principals; nor are they taken into consideration in the existing competition requirements and procedures for the headmaster's position. The article discusses and analyzes the criteria, provides recommendations to improve existing requirements and procedures. Critical reflection concerns the procedure of choosing a school principal within the framework of the current legal regulation in Poland and Ukraine. Special attention is paid to the requirements and procedures, including the qualification, psychological predisposition and skills of future school principals. The result of a critical analysis of existing standards and the proposal of changes are aimed at a more professional selection of managers in education.

Key words: school director, director competency, law on education, competitive procedure

Wprowadzenie

Dynamiczna rzeczywistość wymaga od jednostek, jak i całych systemów społecznych nieustannych zmian adaptacyjnych. Odpowiedzialność za właściwe kształtowanie pożądanych postaw i kompetencji spoczywa w znacznej mierze na systemie oświaty, który musi sprostać wielu złożonym społeczno-gospodarczym wyzwaniom. Aby skutecznie wypełniać swoje zadania, szkoły z reaktywnych i zbiurokratyzowanych instytucji muszą przeobrazić się w organizacje uczące się. Powinny stale doskonalić się we wszystkich aspektach swojego funkcjonowania[1]. Za kompleksową organizację pracy placówki odpowiedzialny jest dyrektor. Nie można jednak urzeczywistnić pożądanej wizji oświaty bez profesjonalnego podejścia do zarządzania i przywództwa edukacyjnego.

Z tej perspektywy zasadne jest więc zwrócenie uwagi na kompetencje psychologiczne i przygotowanie zawodowe oświatowej kadry kierowniczej. Mając świadomość, iż problematyka przywództwa edukacyjnego stanowi szeroki, wielowymiarowy i złożony temat, w prowadzonych rozważaniach skoncentrowano się głównie na krytycznej analizie procedur konkursowych i formalnych wymagań stawianych dyrektorom szkół.

Problematyka profesjonalnego podejścia do zarządzania i doboru pracowników na stanowiska zarządcze ma długą historię. Już przeszło 2000 lat p.n.e. w Chinach istniał system selekcji osób pragnących pełnić funkcje urzędnicze w strukturach władzy[2]. Przykład ten wskazuje, że potrzeba identyfikowania kompetencji kierowniczych nie jest niczym nowym, była obecna w świadomości społeczeństw już w przeszłości. Niewątpliwie jednak wraz z procesami i tempem rozwoju społeczno-gospodarczego, coraz więcej uwagi poświęca się efektywności organizacyjnej i powiązanej z nią jakości pracy kierowniczej. Współcześnie niemal na całym świecie intensywnie rozwijają się różnorodne metody i narzędzia doboru kadry menadżerskiej[3], a wyspecjalizowane firmy zajmują się poszukiwaniem i oceną kandydatów na stanowiska kierownicze[4].

---

[1] A.J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, Warszawa 2015; R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Kraków 2015; K. Gawroński, A. Stefan, *Zarządzanie placówką oświatową*, Warszawa 2008; S. Witek, *Zarządzanie zreformowaną szkołą*, Warszawa 2000.

[2] Chcąc utrzymać się na stanowisku, co trzy lata urzędnicy przechodzili kolejny egzamin weryfikacyjny, 北青网, (2017-11-09). 138万人通过国考审核创7年之最 119个职位无人报 –http://sh.qihoo.com/pc/detail?url=http%3A%2F%2Ffawen.news.so.com%2F510609c45eb2013eaeb6f46dca86ea84&check=b88c8741e6addfa5&uid=e325af10fcd8b9544de33cc9643032f9&sign=360_79aabe15.

[3] И. Масааки, *Кайдзен: ключ к успеху японских компаний*. М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004, AT&T – http://about.att.com/content/csr/home/possibilities/at-t-aspire.html

[4] Tame, s. 98.

Wolnorynkowy świat korporacji dawno już dostrzegł znaczenie indywidualnego potencjału jednostki i jego wpływu na prorozwojowe funkcjonowanie całej organizacji[5]. W oświacie kwestia przygotowania i weryfikacji kompetencji kierowniczych, zwłaszcza w wymiarze predyspozycji psychologicznych liderów, jest traktowana powierzchownie i sprowadza się głównie do kontroli posiadanych kwalifikacji formalnych.

Zarówno w Polsce, jak i Ukrainie problem profesjonalnego podejścia do wyboru właściwych ludzi na stanowiska dyrektorów szkół nadal pozostaje nierozwiązany. Ma to związek między innymi z dużymi trudnościami spowodowanymi niedostatecznym opracowaniem wskaźników, kryteriów i metod oceny, koniecznych i pożądanych cech zawodowych potencjalnych dyrektorów szkół[6]. Problem dotyczy też monitorowania rzeczywistych możliwości i efektów pracy obecnie zarządzających. Jest jednak skąd czerpać. Wskazówki dotyczące specyfiki zarządzania w oświacie, funkcji, zadań i wymagań stawianych dyrektorom polskich i ukraińskich szkół, które służyć mogą opracowaniu spójnych, profesjonalnych i adekwatnych procedur konkursowych, odnajdujemy między innymi w publikacjach takich autorów, jak: Yu Babanskij, S. Batyszew, G. Gabdullin, R. Szakurow, T. Szamowa, R. Dorczak, G. Mazurkiewicz, S.M. Kwiatkowski, T. Komorowski, J. Pielachowski, K. Gawroński, czy L. Gawrecki[7].

---

[5] S. Banaszak, *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2011.

[6] S.M. Kwiatkowski, *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*, Edukacja, 2004, nr 4, s. 26-32; K. Gawroński, *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*, Warszawa 2010; S.M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2004, s. 7-15.

[7] W pracach G. Gabdullina, M. Bershadskiego, Ya.A. Kamenskiego, V. Suchomlynskiego, Ye. Yamburga omówione są różne strony kierowniczej działalności dyrektorów szkół. Aspekty psychologiczne pracy dyrektorów szkół przeanalizowane są w pracach A. Tieriechowa, A. Tonkonogowa, A. Szakurowa. Pytania dotyczące podnoszenia kwalifikacji dyrektorów szkół, doskonalenia ich mistrzostwa zawodowego były przedmiotem badań Ya.A. Kamenskiego, V. Suchomlynskiego, Ye. Yamburga. Opracowaniu wymogów co do cech zawodowych i osobowo-biznesowych dyrektora szkoły poświęcone były prace W. Afanasjewa, A. Berga, A. Omarowa, G. Popawa i innych. Г.Г. Габдуллин, *Школоведение. Курс лекций по педагогике*, Казань 1997, с. 231; Е.А. Ямбург, Отсутствие грамотной стратегии образования – угроза национальной безопасности // *Народное образование*, 2012, 6, с. 39-45; А.М. Каменский, *Директор школы – ключевая фигура педагогических инноваций*; В.О. Сухомлинський, *Вибрані твори в 5-ти* т. t. 4. / В.О.Сухомлинський, Київ; S.M. Kwiatkowski, Problemy; K. Gawroński, *Potyczki prawne dyrektora szkoły*; L. Gawrecki, *Kompetencje menedżera oświaty. Poradnik dla dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*, Poznań 2003; T. Komorowski, *Dyrektor szkoły. Pracodawca, menedżer, pracownik*, Poznań 2008; J. Pielachowski, *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, Poznań 2009; G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*,

Jak zostać dyrektorem?

Jak wskazano powyżej, nie brakuje opracowań naukowych służących wypracowaniu pożądanego modelu przywództwa edukacyjnego. Problem dotyczy raczej przetransponowania naukowej wiedzy teoretycznej na politykę oświatową, a w konsekwencji także na praktykę konkursową tak, by służyła rzeczywistej weryfikacji posiadanych kompetencji. W rozwiązaniach proceduralnych, zarówno w Polsce jak i Ukrainie, dużą wagę przywiązuje się do formalności, a zbyt małą do profesjonalnej diagnozy profilów psychologicznych, umiejętności kierowniczych i predyspozycji przywódczych. W opinii autorek jest to błąd, gdyż obok koniecznych kwalifikacji zawodowych, dyrektorzy powinni cechować się określonymi umiejętnościami, umożliwiającymi im skuteczne i sprawne wykonywanie powierzonych zadań. Wydaje się, że rozpoznanie i ocena właściwości psychologicznych oraz menadżerskich już podczas konkursu na stanowisko dyrektora (stanowiąca element konieczny procesu rekrutacyjnego), będzie przejawem holistycznego i odpowiedzialnego spojrzenia na funkcje szkoły oraz jakość procesów w niej zachodzących. Współczesność wyznacza szkole wiele zadań, toteż aby mogła im sprostać, potrzebuje rzeczywistych przywódców. O skuteczności dyrektora trudno wnioskować jedynie na podstawie uzyskanych w toku nauki dyplomów. Z kolei, o sukcesie lub porażce placówki świadczą nie tylko kwestie administracyjne, czy miejsce placówki w rankingu szkół, ale także klimat organizacji, komunikacja, poziom motywacji pracowników i uczniów, poczucie celu, wizja, misja i tym podobne. Za te i wiele innych elementów nowoczesnego zarządzania w znacznej mierze odpowiada w szkole dyrektor. Kto zatem może nim zostać i jakie kryteria powinien spełnić kandydat, aby mógł właściwie wywiązywać się z powierzonej funkcji?

Regulacje prawne. Wymagania i konkurs dyrektorski w Polsce

Od wielu lat polska oświata przeżywa burzliwy okres reform, zarówno w wymiarze ogólnosystemowym jak i wewnątrzorganizacyjnym. W efekcie tych zmian, dyrektor zyskał większe uprawnienia zarówno w kwestiach kadrowych, jak i organizacyjnych, poszerzył się zakres jego obowiązków, a co za tym idzie – także odpowiedzialności[8]. Wobec wielu nowych wyzwań,

Kraków 2011; R. Dorczak, G. Mazurkiewicz (red.), *Przywództwo edukacyjne*; G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę?* Potencjał i bariery ewaluacji, Kraków 2015.

[8] T. Komorowski, *Dyrektor szkoły*, s. 115-116 i 285-288; J. Szafran, *Zarządzanie w oświacie a kompetencje psychologiczne dyrektorów*, Zarządzanie Publiczne, 2018, 1(41), s. 93.

z którymi przyjdzie się mierzyć dyrektorom szkół w toku wykonywania codziennych obowiązków zawodowych, pojawia się pytanie o kwalifikacje i kompetencje osób ubiegających się o to stanowisko.

Zasadnicze kwestie związane z wymogami wobec dyrektora zawiera Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 roku[9]. Zgodnie z tym dokumentem[10]:

§ 1. Stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej i publicznej szkoły ponadpodstawowej, zwanych dalej „szkołami", oraz publicznej placówki może zajmować nauczyciel mianowany lub dyplomowany, który spełnia łącznie następujące wymagania:

1) posiada wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędny, oraz przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce;

2) ukończył studia wyższe lub studia podyplomowe z zakresu zarządzania albo kurs kwalifikacyjny z zakresu zarządzania oświatą prowadzony zgodnie z przepisami w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli;

3) posiada co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego;

4) uzyskał:

a) co najmniej dobrą ocenę pracy w okresie ostatnich pięciu lat pracy lub

b) pozytywną ocenę dorobku zawodowego w okresie ostatniego roku albo

c) w przypadku nauczyciela akademickiego – pozytywną ocenę pracy w okresie ostatnich czterech lat pracy w szkole wyższej – przed przystąpieniem do konkursu na stanowisko dyrektora, a w przypadku, o którym mowa w art. 63 ust. 11 i 12 ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, jeżeli nie przeprowadzono konkursu – przed powierzeniem stanowiska dyrektora;

5) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym;

6) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z pełni praw publicznych;

---

[9] Na podstawie art. 62 ust. 4 ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r., poz. 59 i 949), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce, http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/1597/1 [dostęp: 10.05.2018], poz 1597.

[10] Przytoczenie dość obszernego fragmentu wspomnianego Rozporządzenia wydaje się zasadne w celu lepszego zobrazowania podejścia i priorytetów władz w kwestii podstawowych wymagań stawianych dyrektorom.

7) nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 76 ust. 1 ustawy z 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (DzU z 2017 r. poz. 1189), a w przypadku nauczyciela akademickiego – karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 140 ust. 1 ustawy z 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym (DzU z 2016 r. poz. 1842, z późn. zm.), oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne;

8) nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;

9) nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego;

10) nie był karany zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi, o którym mowa w art. 31 ust. 1 pkt 4 ustawy z 17 grudnia 2004 r. o odpowiedzialności za naruszenie dyscypliny finansów publicznych (DzU z 2017 r. poz. 1311);

11) w przypadku cudzoziemca – posiada znajomość języka polskiego poświadczoną na zasadach określonych w ustawie z 7 października 1999 r. o języku polskim (DzU z 2011 r. poz. 224 i 455, z 2015 r. poz. 1132 oraz z 2017 r. poz. 60).

Kwestie procedur konkursowych określa natomiast Rozporządzenie w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej[11]. Na podstawie art. 63 ust. 20 ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r. poz. 59 i 949) zarządzono, iż konkurs ogłasza organ prowadzący przedszkole, szkołę lub placówkę. Ogłoszenie zawiera:

1) oznaczenie organu prowadzącego publiczne przedszkole, publiczną szkołę lub publiczną placówkę;

2) nazwę i adres publicznego przedszkola, publicznej szkoły lub publicznej placówki, których dotyczy konkurs;

3) wskazanie wymagań wobec kandydatów na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły lub publicznej placówki, określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 62 ust. 4 ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe;

4) wskazanie wymaganych dokumentów:

a) uzasadnienia przystąpienia do konkursu oraz koncepcji funkcjonowania i rozwoju publicznego przedszkola, publicznej szkoły lub publicznej placówki,

b) życiorysu z opisem przebiegu pracy zawodowej, zawierającego w szczególności informację o:

[11] DzU 2017, poz. 1587.

– stażu pracy pedagogicznej – w przypadku nauczyciela
albo
– stażu pracy dydaktycznej – w przypadku nauczyciela akademickiego,
albo
– stażu pracy, w tym stażu pracy na stanowisku kierowniczym – w przypadku osoby niebędącej nauczycielem,

Kandydat musi także wykazać się poświadczeniami wszystkich wymaganych dokumentów kwalifikacyjnych oraz złożyć oświadczenie zawierające dane osobowe. Rozporządzenie reguluje również informacje o sposobie i terminie składania ofert oraz sposobie powiadomienia kandydatów o terminie i miejscu przeprowadzenia postępowania konkursowego. W myśl zapisów Rozporządzenia, to organ prowadzący wyznacza przewodniczącego komisji konkursowej, który kieruje jej pracami. Przewodniczący ustala termin i miejsce posiedzenia komisji, o czym powiadamia pisemnie w postaci papierowej (w uzasadnionych przypadkach w elektronicznej) pozostałych członków komisji oraz kandydatów (nie później niż 7 dni przed terminem posiedzenia). Posiedzenie odbywa się nie później aniżeli w ciągu 14 dni roboczych od upływu terminu składania ofert przez kandydatów, wskazanego w ogłoszeniu konkursu. Prace komisji są prowadzone, jeżeli w posiedzeniu bierze udział co najmniej 2/3 jej członków. Komisja, na podstawie złożonej oferty, podejmuje uchwałę o dopuszczeniu lub odmowie dopuszczenia kandydata do postępowania konkursowego. Uchwała zapada zwykłą większością głosów w głosowaniu jawnym[12]. Komisja podejmuje uchwałę o odmowie dopuszczenia kandydata do postępowania konkursowego, jeżeli nie dopełniono kwestii formalnych lub kandydat nie spełnia wskazanych wymagań.

Wstępne czynności selekcyjne odbywają się bez udziału kandydatów. Po ich zakończeniu przewodniczący komisji informuje kandydatów o dopuszczeniu albo odmowie dopuszczenia do dalszego postępowania konkursowego[13].

Kolejnym etapem konkursu jest rozmowa kwalifikacyjna. Po ocenie wystąpień kandydatów, komisja (bezwzględną liczbą głosów) wyłania osobę na stanowisko dyrektora w głosowaniu tajnym (każdy członek komisji dysponuje jednym głosem). Rozporządzenie reguluje też kwestie nierozstrzygnięcia konkursu, a także protokołowanie procedury. Po zakończeniu obrad przewodniczący komisji niezwłocznie powiadamia organ prowadzący publiczne

[12] W przypadku równej liczby głosów, głos decydujący należy do przewodniczącego komisji.

[13] Kandydat, któremu odmówiono dopuszczenia do postępowania konkursowego może, w terminie 3 dni od otrzymania ustnej informacji o odmowie dopuszczenia do postępowania konkursowego, wystąpić z pisemnym wnioskiem o podanie przyczyn odmowy. Przewodniczący komisji informuje kandydata pisemnie o przyczynach odmowy dopuszczenia do postępowania konkursowego w terminie 7 dni od dnia złożenia wniosku.

przedszkole, publiczną szkołę lub publiczną placówkę o wyniku konkursu oraz przekazuje temu organowi dokumentację postępowania konkursowego. Organ prowadzący zatwierdza konkurs albo w przypadku stwierdzenia określonych w Rozporządzeniu uchybień unieważnia go. Stanowisko dyrektora powierza się na 5 lat, po których wprowadzono konieczność przeprowadzenia ponownego konkursu[14].

Analizując powyższe regulacje, można wnioskować o kierunku i priorytetach towarzyszących pracom legislacyjnym. Z przytoczonych dość obszernie dokumentów wynika, że prawodawca przyłożył wielu starań do formalizacji procedury konkursowej, gdzie kwestie trybu postępowania i uzyskanych kwalifikacji zawodowych stanowiły zasadnicze punkty ciężkości. Natomiast, problem określonych (koniecznych czy pożądanych) właściwości psychologicznych do pełnienia funkcji menadżerskiej w oświacie nie znalazł odzwierciedlenia zarówno w wymaganiach stawianych kandydatom, jak i samej metodzie sprawdzającej. Nie wskazano też wymiernych kryteriów czy narzędzi służących weryfikacji zasadniczych obszarów dyrektorskiej profesji w praktyce. Przywołane zapisy jednoznacznie pokazują, że brakuje w świadomości osób stanowiących prawo perspektywy ilościowej i jakościowej związanej z oceną fundamentalnych umiejętności menadżerskich i predyspozycji psychologicznych przyszłych dyrektorów szkół.

Wydaje się, że w obecnym stanie prawnym najbardziej obiecującym elementem procedury konkursowej, który choć w części może niwelować owe braki, jest (funkcjonujący także wcześniej) etap rozmów z kandydatami. W Rozporządzeniu istnieje zapis, że komisja ma możliwość zadawania pytań, a „po rozmowie z każdym z kandydatów, dokonuje ich merytorycznej oceny". Podczas tego spotkania można by rzeczywiście zbadać właściwości osobowościowe i zarządcze kandydatów (choć niewątpliwie bardziej rzetelne byłoby użycie wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych). Pojawia się tu jednak zasadnicza wątpliwość, jakie kwalifikacje, kompetencje i eksperckie uprawnienia posiadają sami członkowie komisji. Zapisy nie regulują tych kwestii. Właściwie poza kryterium „przynależnościowym" nie ma innych wymogów określających skład komisji[15]. Jak zatem ma ona zweryfikować predyspozycje osobowościowe czy kierownicze pretendenta, skoro sami jej członkowie nie muszą posiadać wiedzy i umiejętności z tego zakresu. W efekcie także ten etap wyłaniania przyszłego dyrektora opiera się na mało transparentnych, subiektywnych kryteriach oceny. Podczas prowadzonej z kandydatem rozmo-

[14] W uzasadnionych przypadkach można powierzyć to stanowisko na krótszy okres, jednak nie krótszy niż 1 rok szkolny; Art. 63, ust. 21, DzU 2018, poz. 996 (DzU 2017, poz. 59).

[15] Skład komisji: po trzech przedstawicieli organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór; po dwóch przedstawicieli rady pedagogicznej i rady rodziców; po jednym przedstawicielu zakładowych organizacji związkowych.

wy, ewaluacji podlega w szczególności przedstawiona przez niego koncepcja funkcjonowania i rozwoju publicznego przedszkola, publicznej szkoły lub publicznej placówki. Niestety, analiza większości dostępnych „planów rozwoju" wskazuje na ich zbyt ogólny, powierzchowny, często odrealniony i życzeniowy charakter. Można oczywiście promować wizjonerstwo, jednak kiedy zaprezentowany plan nie jest w żaden sposób weryfikowany w przyszłości i jego użyteczność może się zakończyć wraz z wygranym konkursem, wówczas taki element procedury rekrutacyjnej traci swój zasadniczy sens.

Regulacje prawne. Wymagania i procedura konkursowa w Ukrainie

Zasady ustalone przez Zarządzenie Gabinetu Rady Ministrów Ukrainy Nr 827 „O ustaleniach kolejności mianowania na funkcję kierowniczą państwowych szkół ogólnokształcących"[16] przewidują wybór kierowników (dyrektorów) państwowych szkół ogólnokształcących na podstawie konkursu. Jego efektem jest zawarcie kontraktu z osobą, która uzyskała najlepszy wynik. W Ukrainie do szkół ogólnokształcących zalicza się szkoły, szkoły-internaty, sanatoryjne szkoły specjalne 1-3 stopnia; gimnazja, kolegia 2-3 stopnia; licea 3 stopnia; centra szkolno-rehabilitacyjne i tym podobne (artykuł 9 Ustawy z 13.05.99 r. Nr 651-XIV „O ogólnym kształceniu średnim")[17]. Warto zaznaczyć, że wcześniej nominacja na podstawie konkursu przewidziana była wyłącznie na stanowiska pracowników pedagogicznych gimnazjów (gimnazjów-internatów), liceów (liceów-internatów), kolegiów (kolegiów-internatów), szkół specjalistycznych z rozszerzonym nauczaniem wyznaczonych przedmiotów (Regulamin o szkole ogólnokształcącej zatwierdzony zarządzeniem Rady Ministrów Ukrainy z 27.08.10 Nr 778)[18].

Zasady przeprowadzenia odpowiednich konkursów są opracowane przez szkoły i zatwierdzane przez organ kierujący oświatą.

---

[16] Постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 827 «Про затвердження Порядку призначення на посаду керівників загальноосвітніх навчальних закладів державної форми власності». Точка доступу – https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248564119

[17] Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV «Про загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, № 28, ст.230). Документ 651-14, чинний, поточна редакція – Редакція від 28.09.2017, підстава 2145-19. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14

[18] Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 778 «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад». Перелік Документ 778-2010-п, чинний, поточна редакція — Редакція від 12.08.2017, підстава 576-2017-п. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF

Tryb Postępowania zgodny ze wspomnianym Zarządzeniem Nr 827 określa wymagania na stanowisko kierującego instytucją oświatową dotyczące stażu pracy pedagogicznej, posługiwania się językiem ojczystym, stanu zdrowia. Dokument ma brzmienie: „Kierującym instytucją oświatową może być osoba będąca obywatelem Ukrainy, swobodnie władająca językiem państwowym (ojczystym) i posiadająca wykształcenie wyższe pedagogiczne na poziomie specjalisty lub magistra, staż pracy pedagogicznej nie mniejszy niż trzy lata, właściwe zasady moralne i stan zdrowia, który umożliwia wykonywanie obowiązków zawodowych". Wymagania te są zgodne z normami art. 24 Ustawy Nr 651 i Statutu Nr 778.

Zgodność zajmowanego stanowiska pracowników pedagogicznych szkół (instytucji) ogólnokształcących, także kierowników, jest określana w trakcie ich uwierzytelniania (atestacji) jeszcze przed powierzeniem stanowiska (art. 27 Ustawy Nr 651)[19].

Zgodnie z punktem 4 Trybu Postępowania Nr 827, decyzją Ministerstwa Nauki i Oświaty Ukrainy lub innego organu centralnego władzy wykonawczej, pod które podlega instytucja oświatowa, w szczególnych przypadkach (np. utworzenie nowej placówki, wakat na stanowisku kierującego, rozwiązanie umowy o pracę z kierującym) przeprowadza się konkurs, ogłaszając ten fakt w środkach masowej informacji.

W punkcie 6 Trybu Postępowania Nr 827 wskazuje się, że procedurę konkursową przeprowadza komisja konkursowa, w której skład wchodzą przedstawiciele tej instytucji, grona pedagogicznego, stowarzyszeń rodziców, organu miejscowego samorządu. Członkom komisji stawia się również szereg wymagań. Przede wszystkim, w skład komisji nie mogą wchodzić osoby niesamodzielne lub o ograniczonej samodzielności, mające wyrok za dokonanie przestępstwa, jeśli wyrok nie uległ zatarciu lub osoby te nie zostały uniewinnione w procesie sądowym oraz osoby, na które w ciągu ostatniego roku nałożono karę administracyjną za korupcyjne naruszenie prawa. Członkiem komisji nie może być również osoba z rodziny uczestnika konkursu lub przejawiająca konflikt interesów – zgodnie z Ustawą Ukrainy „O zapobieganiu korupcji"[20]. Mie ma jednak żadnych określonych kryteriów dotyczących ich merytorycznych, eksperckich kwalifikacji.

---

[19] Stały regulamin atestacji pracowników pedagogicznych zatwierdziło Ministerstwo Nauki i Oświaty Ukrainy (0.10.10 r. nr 930), Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників». Документ z1255-10, чинний, редакція від 30.09.2013, підстава z1417-13. Точка доступу – http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10

[20] Закон України від 14.10.2014 № 1700-VII «Про запобігання корупції» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 49, ст.2056). Документ 1700-18, чинний, поточна редакція — Редакція від 03.08.2017, підстава 2136-19. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1700-18

Kandydat na stanowisko dyrektora, oprócz dokumentów potwierdzających spełnienie wymogów formalnych, składa list motywacyjny oraz perspektywiczny plan rozwoju placówki. Powinien także udowodnić znajomość zasad prawnych[21] i przejść rozmowę kwalifikacyjną. Kandydaci są zobowiązani złożyć odpowiednie dokumenty w terminie 20 – 30 dni od dnia ogłoszenia konkursu.

Komisja konkursowa ma obowiązek przejrzeć złożone dokumenty oraz przekazać kandydatowi na stanowisko oraz Ministerstwu Nauki i Oświaty Ukrainy lub innemu organowi centralnemu władzy wykonawczej przeprowadzającemu konkurs wyniki i wnioski z tego konkursu.

Rezultaty konkursu, zgodnie z Trybem[22], są publikowane w środkach masowej informacji, na oficjalnej stronie internetowej Kuratorium Oświaty oraz na stronie placówki oświatowej[23].

Procedura konkursowa dobiega końca wraz z zawarciem umowy z wybraną osobą. Umowa ta jest zawarta przez organ władzy wykonawczej tego rejonu, pod który podlega dana placówka. Jeśli, według wniosków komisji, konkurs nie przyniósł rozstrzygnięcia, ogłaszany jest powtórny.

Dyrektor wybrany na drodze konkursu może pracować w jednej szkole dwie kadencje, to jest 12 lat. Po tym czasie może kierować inną szkołą lub przejść na inne stanowisko. Dyrektorzy mogą sami wyznaczać swoich zastępców i skład rady pedagogicznej.

Co istotne, miejscowe organy samorządowe powinny określić procedury wyboru kierujących państwowymi placówkami oświatowymi zgodnie z wynikami konkursu, jak określa to Tryb Postępowania Nr 827. Również artykuł 26 Ustawy nr 651 przewiduje nominację na funkcję kierowniczą i zwolnienie z niej przez organy kierujące oświatą.

W praktyce procedura wyboru dyrektorów szkół, tak jak dawniej, przeprowadzana jest drogą heurystyczną, bez szczegółowej analizy zdolności i moż-

---

[21] Постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 827 «Про затвердження Порядку призначення на посаду керівників загальноосвітніх навчальних закладів державної форми власності». Точка доступу – https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248564119; Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV «Про загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, № 28, ст.230). Документ 651-14, чинний, поточна редакція – Редакція від 28.09.2017, підстава 2145-19. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14

[22] Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1094 «Про затвердження Порядку проведення конкурсу на зайняття посади керівника державного, комунального закладу охорони здоров'я». Документ 1094-2017-п, чинний, поточна редакція — Редакція від 05.05.2018, підстава 316-2018-п. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1094-2017-%D0%BF

[23] Może się zdarzyć, że kandydat nie zgadza się z wynikami komisji, wówczas w ciągu pięciu dni od daty otrzymania wyniku może złożyć odwołanie od decyzji. W razie uchybień postanowienie komisji może być zaskarżone w sądzie.

liwości kandydatów. Subiektywna ocena potencjalnych kandydatów na kierowników, opierająca się przede wszystkim na doświadczeniu życiowym oraz intuicji członków komisji, w obecnych warunkach rozwoju oświaty i wyzwań przed nią stojących jest daleka od profesjonalizmu, nierzetelna i często błędna.

Badania «Clever: School of Natural and Mathematical Sciences» prowadzone wśród kierowników organów oświaty potwierdzają, że trafność w wyborze skutecznych dyrektorów jest niska. Większość zarządzających szkołami posiada niewysoki poziom wiedzy merytorycznej i umiejętności zawodowych. Także ich predyspozycje osobowe pozostawiają wiele do życzenia i w sposób negatywny odbiją się na jakości pracy szkoły[24]. Jako główne przyczyny takiego stanu rzeczy wskazuje się brak rzetelnych kryteriów i metod oceny podczas konkursu na stanowisko dyrektora szkoły, w wyniku czego funkcje tę pełnią źle wykwalifikowani i niedostatecznie przygotowani pracownicy[25].

Wnioski i propozycje zmian

W świetle powyższych rozważań wydaje się, że zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie proponowane obecnie procedury konkursu na stanowisko dyrektora szkoły nie spełniają profesjonalnych wymogów wyboru kadry zarządzającej. Umiejętności i predyspozycje kandydatów nie są diagnozowane i konfrontowane z rzeczywistymi wymaganiami stanowiska oraz specyfiką organizacji. Brakuje też obiektywnych wskaźników i metod oceny kandydatów oraz fachowców zasiadających w gronie osób decyzyjnych.

W obu krajach procedura powierzania stanowiska kierowniczego w szkole odbywa się wyłącznie drogą heurystyczną, bez szczegółowej analizy możliwości i zdolności kandydatów. Jak pokazują przywołane powyżej badania, efektywność dyrektorów wybieranych na podstawie obecnego konkursu nie wypada pozytywnie. Podstawową przyczyną takiego stanu rzeczy jest, zdaniem badaczy, zbytni subiektywizm decyzji wynikający z braku sformułowania adekwatnych wymogów i standaryzacji metod oceny, sprzyjający błędnym wyborom i dyskredytacji samej idei tak prowadzonego konkursu.

---

[24] Niewłaściwe cechy osobowe i brak kompetencji społecznych stanowi, zdaniem Nowodworskiej, podstawowe podłoże konfliktu i spadek efektywności pracy szkoły.

[25] Гриб'юк О.О., 2016. Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах України / Гриб'юк О.О. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Випуск 22: Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. – С. 184-190.

W związku z tym, kluczowe staje się wskazanie i uzasadnienie określonych kryteriów oraz opracowanie metod oceny kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły, jeśli chcemy budować profesjonalizm menadżerski w oświacie.

Punktem wyjścia prac nad zmianą w tym zakresie powinna stać się refleksja nad obowiązkami i zadaniami wpisanymi w dyrektorską codzienność. Dalej, warto dokonać analizy kompetencji zawodowych i przywódczych oraz opracować zestaw cech osobowych dyrektora, niezbędnych do pełnienia funkcji kierowaniczej w szkole. Analiza taka powinna zmierzać do wypracowania standardu kwalifikacji/kompetencji, który następnie przełożony zostanie na wskaźniki i metody służące ich ocenie. Wypracowując takie rozwiązania, warto zwrócić uwagę, iż procedura zyska na rzetelności jeśli:

– przy ocenie będzie zastosowane systemowe podejście do zbadania cech zawodowych i psychologicznych kandydatów;

– wybór na stanowisko dyrektora szkoły będzie przeprowadzony z użyciem kryteriów optymalności na drodze wieloetapowego oceniania cech zawodowych i predyspozycji osobowościowych;

– nominacja na stanowisko odbędzie się na podstawie oceny końcowej kandydatów, wydanej przez komisję konkursową składającą się ze specjalistów w dziedzinie zarządzania, psychologii, a także przedstawicieli organów kadrowych kierowania oświatą i szkoły, dla której jest prowadzony konkurs na dyrektora[26].

W celu realizacji przedstawionych postulatów należy rozwiązać następujące kwestie, jak:

– *wykrycie w praktyce pozytywnego doświadczenia mianowania na stanowisko dyrektora szkoły i przeszkód w dobrym rozwiązaniu tego zadania;*

– *uzasadnienie rekomendacji praktycznych według procedury oceny i doboru kandydatów na dyrektora szkoły;*

– *opracowanie metod wyboru na stanowisko dyrektora szkoły;*

– *stworzenie hierarchicznego modelu cech funkcjonalnych i zachowań dyrektora szkoły*.

Podstawą proponowanego rozwiązania jest holistyczne podejście do spójnej analizy i oceny zawodowych oraz psychologicznych charakterystyk dyrektora szkoły, w kontekście jego działalności przywódczej i zarządczej.

---

[26] Autorki mają świadomość, iż wprowadzenie do komisji profesjonalistów z danej dziedziny może znacząco podwyższyć koszty procedury rekrutacyjnej. Warto jednak rozważyć takie rozwiązanie, gdyż daje ono możliwość skorzystania z uprawnień zawodowych i na przykład w przypadku psychologa pozwala na wykorzystanie wystandaryzowanych narzędzi diagnostycznych, co z kolei może znacznie skrócić procedurę, przy jednoczesnym wzroście trafności wyboru.

Zasadne wydaje się więc, by ocenę kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły przeprowadzać na podstawie kolejnego stosowania dwóch kryteriów: kryterium przydatności – charakteryzującego zgodność kandydatów z wymogami stanowiska i kryterium optymalności – określającego pierwszeństwo kandydatów według wynikowego wskaźnika oceny. Jako wynikowy wskaźnik oceny kandydatów na dyrektora można racjonalnie wykorzystać ocenę rangi, charakteryzującą osąd grupowy członków komisji konkursowej w stosunku do każdego kandydata.

Konkretyzację struktury i treści wskaźników oceny kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły można oprzeć na naukowym modelu hierarchicznym cech funkcjonalnych[27]. Został on utworzony na podstawie systematyzacji i uogólnienia cech oraz zachowań kierownika metodami uporządkowania lingwistycznego i unifikacji terminów. Bierze on pod uwagę całokształt działalności dyrektora szkoły, a także wymagania podyktowane systemami zewnętrznymi.

Metoda wyboru kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły za pomocą opracowanego modelu hierarchicznego cech funkcjonalnych i stosunków zależności funkcjonalnej dyrektora szkoły stanowi dwa kolejne stadia procedury: formalizowane i heurystyczne. Formalizowane zawiera trzy etapy wstępnej oceny kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły. W pierwszym, za pomocą kryterium przydatności, oceniana jest zgodność kandydatów odnośnie ograniczonych wymagań (staż pracy pedagogicznej i kierowniczej, wykształcenie i poziom pedagogiczny), w drugim, za pomocą narzędzi diagnostycznych, określane jest znaczenie indywidualnych wskaźników cech i postaw kandydatów, w trzecim, za pomocą kryterium przydatności, oblicza się uogólniony wskaźnik cech i postaw kandydatów, w efekcie podając wstępną ocenę dopasowania do wskazanych kompleksowych wymagań.

Końcowa ocena kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły następuje w toku heurystycznego stadium wyboru, zawierającego cztery etapy: oceniania heurystycznego raportów tematycznych; oceny rozwiązywania zadań kierowniczych oraz sprawności przekazywania poleceń i zarządzeń; rozmów z kandydatami; końcowej oceny komisji, zawierającej finalne opinie grupowe co do pierwszeństwa w wyznaczeniu kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły. Warto przy tym podkreślić, iż z uwagi na decyzyjną rolę komisji, ra-

[27] О.О. Гриб'юк, *Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах України* / Гриб'юк О.О. // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Випуск 22: Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. – С. 184-190.

cjonalne wydaje się, by w jej szeregach znaleźli się specjaliści z wybranych dziedzin kierunkowych.

Tworzenie komisji konkursowych złożonych z fachowców i przeprowadzenie pełnej oceny kandydatów jest konieczne nie tylko w przypadku zgłoszenia kilku (kilkunastu) kandydatów na stanowisko dyrektora, ale także kiedy w konkursie startuje tylko jeden człowiek. W takiej sytuacji przeprowadzenie pełnej oceny pretendenta umożliwia wskazanie jego (nie)kompetencji i stwarza możliwość uzupełnienia braków, czy korekty postaw[28].

W świetle powyższych rozważań zasadne wydaje się, aby dalsze prace badawcze oraz legislacyjne prowadzić w dwóch zasadniczych kierunkach: po pierwsze – uściślania kryteriów kompetencyjnych kierowników, po drugie – potrzeby uzupełnienia i uzasadnienia części metodycznej i treściowej procedury oceniania tak, aby można było nie tylko obiektywniej dokonywać wyboru najlepszych liderów, ale również przeprowadzać atestację już pracujących dyrektorów szkół.

W związku z doniosłą rolą, jaką oświata odgrywa w kształtowaniu postaw jednostki i potencjału społeczno-gospodarczego każdego społeczeństwa, wydaje się konieczne, aby tak ważną instytucją jaką jest szkoła zarządzali najlepsi menadżerowie. Dopiero wówczas będzie ona w stanie sprostać pokładanym w niej nadziejom. By tak się stało niezbędne jest bardziej refleksyjne oraz metodyczne spojrzenie na kwestie dotyczące wyboru osób zarządzających szkołami i w miarę możliwości tworzenie rozwiązań sprzyjających optymalizacji oraz profesjonalizacji tego procesu.

BIBLIOGRAFIA

Banaszak S., *Edukacja menedżerska w społeczeństwie współczesnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Dorczak R., Mazurkiewicz G. (red.), *Przywództwo edukacyjne. Próba zmiany*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Габдуллин Г.Г., *Школоведение. Курс лекций по педагогике*, Казань 1997.

Gawrecki L., *Kompetencje menedżera oświaty: poradnik dla dyrektorów szkół i innych placówek edukacyjnych oraz pracowników prowadzących i nadzorujących*, eMPi2, Poznań 2003.

Gawroński K., *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania szkołą*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.

Gawroński K., Stefan A., *Zarządzanie placówką oświatową*, Dom Wydawniczy ABC Grupa Wolters Kluwer, Warszawa 2008.

[28] Doświadczalne sprawdzenie proponowanego rozwiązania pozwoliło potwierdzić znaczenie wymaganego poziomu wskaźnika uogólnionego oceny (Wtp = 0,63) oraz określić u każdego z badanych te cechy i stosunki, które są niedostatecznie rozwinięte i wymagają korekty (O. Hrybik, 2016).

Гриб'юк О.О., *Перспективи впровадження варіативних моделей комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу у загальноосвітніх навчальних закладах України*/ Гриб'юк О.О. // Збірник наукових праць Кам'янець--Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна / [редкол.: П.С. Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.] – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – Випуск 22: Дидактичні механізми дієвого формування компетентнісних якостей майбутніх фахівців фізико-технологічних спеціальностей. – С. 184-190.

Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią i praktyką*, ORE, Warszawa 2015.

Каменский А.М., *Директор школы – ключевая фигура педагогических инноваций*: [Електронний ресурс], Режим доступа: http//www. Likt590.ru. 2.

Komorowski T., *Dyrektor szkoły. Pracodawca, menedżer, pracownik*, eMPi2, Poznań 2008.

Kwiatkowski S.M., *Kwalifikacje zawodowe nauczycieli – wciąż otwarty problem badawczy*, Edukacja, 2004, 4.

Kwiatkowski S.M., *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.

Масааки И., *Кайдзен: ключ к успеху японских компаний*, М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2004.

Mazurkiewicz G. (red.), *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.

Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Pielachowski J., *Organizacja, kierowanie i nadzór pedagogiczny w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół oraz pracowników organów prowadzących i nadzorujących szkoły*, eMPi2, Poznań 2009.

Сухомлинський В.О., *Вибрані твори в 5-ти т.* t. 4. / В.О.Сухомлинський. – Київ 1976/1977.

Szafran J., *Zarządzanie w oświacie a kompetencje psychologiczne dyrektorów*, Zarządzanie Publiczne, 2018, 1(41).

Witek S., *Zarządzanie zreformowaną szkołą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Ямбург Е.А., *Отсутствие грамотной стратегии образования – угроза национальной безопасности* // Народное образование, 2012, 6.

AT&T – http://about.att.com/content/csr/home/possibilities/at-t-aspire.html

北青网，(2017-11-09). 138万人通过国考审核创7年之最 119个职位无人报 –http://sh.qihoo.com/pc/detail?url=http%3A%2F%2Ffawen.news.so.com%2F510609c45eb2013eaeb6f46dca86ea84&check=b88c8741e6addfa5&uid=e325af10fcd8b9544de33cc9643032f9&sign=360_79aabe15.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań, jakim powinna odpowiadać osoba zajmująca stanowisko dyrektora oraz inne stanowisko kierownicze w publicznym przedszkolu, publicznej szkole podstawowej, publicznej szkole ponadpodstawowej oraz publicznej placówce (DzU 2017, poz. 1597).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej, publicznej szkoły ponadpodstawowej lub publicznej placówki oraz trybu pracy komisji konkursowej (DzU 2017, poz. 1587).

Постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 827 «Про затвердження Порядку призначення на посаду керівників загальноосвітніх навчальних

закладів державної форми власності». Точка доступу – https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248564119

Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV «Про загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, № 28, ст.230). Документ 651-14, чинний, поточна редакція – Редакція від 28.09.2017, підстава 2145-19. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14

Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 778 «Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад». Перелік Документ 778-2010-п, чинний, поточна редакція — Редакція від 12.08.2017, підстава 576-2017-п. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%D0%BF

Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 № 930 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників». Документ z1255-10, чинний, редакція від 30.09.2013, підстава z1417-13. Точка доступу – http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10

Закон України від 14.10.2014 № 1700-VII «Про запобігання корупції» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 49, ст.2056). Документ 1700-18, чинний, поточна редакція — Редакція від 03.08.2017, підстава 2136-19. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1700-18

Постанова Кабінету Міністрів України від 13 жовтня 2015 р. № 827 «Про затвердження Порядку призначення на посаду керівників загальноосвітніх навчальних закладів державної форми власності». Точка доступу – https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/248564119; Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV «Про загальну середню освіту» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, № 28, ст.230). Документ 651-14, чинний, поточна редакція – Редакція від 28.09.2017, підстава 2145-19. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14

Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1094 «Про затвердження Порядку проведення конкурсу на зайняття посади керівника державного, комунального закладу охорони здоров'я». Документ 1094-2017-п, чинний, поточна редакція — Редакція від 05.05.2018, підстава 316-2018-п. Точка доступу – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1094-2017-%D0%BF

Karolina Walancik-Ryba

ORCID 0000-0002-9988-0145

SYSTEM PIECZY ZASTĘPCZEJ W WIELKIEJ BRYTANII A POLSKIE RODZINY ZASTĘPCZE

Abstract. Walancik-Ryba Karolina, *System pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii a polskie rodziny zastępcze* [Foster Care System in Great Britain and Polish Foster Families]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 245-256. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.16

The article "Foster care system in Great Britain and Polish foster families" is devoted to the British system of foster care, which allows to create a foster family by Polish citizens. The article discusses the main principles on which the foster care and its forms are based. National standards and requirements for candidates to foster families were presented as well as issues related to the implementation of foster care, including these regarding support for foster parents and housing or financial requirements.

Key words: foster family, foster care, foster care system in Great Britain, child

Wstęp

Od początku lat osiemdziesiątych XX wieku obserwuje się w Europie znaczący spadek liczby instytucjonalnych form pieczy zastępczej. Reformy w zakresie pieczy zastępczej nad dzieckiem w rodzinach dysfunkcjonalnych zmierzają w kierunku tworzenia i rozwoju rodzinnych form pieczy zastępczej, w tym głównie rodzin zastępczych[1]. Wiąże się to z modelem opieki nad dzieckiem, skoncentrowanym na odkrywaniu potencjału i możliwości rodziny i jej otoczenia. Założono w nim, że wyłącznie w sytuacjach kryzysowych realizowane będą formy opieki nad dzieckiem poza rodziną. W modelu tym

[1] J. Boddy, *Understanding permanence for looked after children: A review of research for the Care Inquiry*, London: The Care Inquiry, https://www.thefosteringnetwork.org.uk/sites/www.fostering.net/files/resources/england/understanding-permanence-for-lac-janet-boddy.pdf, [dostęp:07.07.2019].

priorytetem jest wsparcie zarówno dziecka, jak i rodziny w ich naturalnym środowisku, realizowane poprzez zintensyfikowaną, profesjonalną pomoc socjalną oraz pedagogiczną.

Nowoczesne rozwiązania systemowe dotyczące pieczy nad dzieckiem pozbawionym opieki rodziców biologicznych są opracowywane między innymi przez międzynarodowe organizacje, takie jak FICE (Federation Internationale de Communautes Educatives), czy IFCO (International Foster Care Organisation). Przyjęte przez te organizacje standardy określają następujące wymogi jakościowe „opieki":

– dziecko i jego rodzina biologiczna mają prawo do wsparcia oraz interwencji ze strony systemu opieki w każdym przypadku, kiedy odczuwają potrzebę zmiany swojej aktualnej sytuacji życiowej, zawsze powinni być wysłuchani, a ich potrzeby traktowane z należnym szacunkiem, wsparcie powinno między innymi: umożliwić podjęcie najlepszej decyzji dotyczącej dalszej drogi życiowej dziecka i rodziny, przy czym podstawowym priorytetem są tu bezpieczeństwo i potrzeby dziecka, dziecko ma prawo do uczestniczenia w decyzjach dotyczących jego losów;

– prawdziwie profesjonalna i zmierzająca do zaspokojenia potrzeb dziecka decyzja dotycząca jego losów musi opierać się na obiektywnej ocenie i wyborze rozwiązania najlepszego dla dziecka, bez żadnych uprzedzeń i doktrynalnych założeń;

– decyzja winna zakładać, że zarówno rodzina biologiczna, adopcyjna, zastępcza, jak i specjalistyczna placówka mogą być najlepszym rozwiązaniem dla specyficznych, indywidualnych potrzeb dziecka;

– w opiece poza rodziną biologiczną winna obowiązywać zasada nierozdzielania rodzeństwa;

– proces przenoszenia dziecka do nowego środowiska powinien być doskonale przygotowany i zaplanowany oraz odbywać się stopniowo z uwzględnieniem wrażliwości dziecka i najlepszych możliwości jego rozwoju; taki plan powinien ewoluować, aby można było osiągnąć najlepsze efekty w procesie rozwoju dziecka;

– rodzina lub placówka, w której przebywa dziecko poza domem rodzinnym musi odpowiadać jego potrzebom i sytuacji życiowej, dziecko musi wzrastać w środowisku wspierającym, chroniącym je i umożliwiającym rozwój;

– dziecko musi mieć zarówno szanse na podtrzymanie bezpiecznego kontaktu ze swoim środowiskiem pochodzenia, jak i na budowę stabilnych relacji z nowym opiekunem[2].

[2] Quality4Children Quality Standards in Out-Of-Home Child Care in Europe, https://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/67a4237f-3456-4fa9-b6e9-e954075cadd0/QC_colour_2.pdf, s. 14, [dostęp: 07.07.2019].

Celem artykułu jest próba prezentacji problematyki systemu pieczy zastępczej w Wielkiej Brytanii w kontekście możliwości utworzenia rodziny zastępczej przez zamieszkałych tam polskich obywateli.

System opieki nad dzieckiem w Wielkiej Brytanii

System opieki nad dzieckiem w Wielkiej Brytanii jest bardzo zaawansowany[3]. Od XVII wieku rozwój opieki w tym kraju jest ciągły. System opieki i przeciwdziałania przemocy nad dzieckiem nazywany jest *Child Care* (Ochrona Dziecka). Na system ten składają się instytucje koordynowane przez Okręgowy Komitet Ochrony Dziecka. Istotną rolę w ochronie dziecka pełnią ponadto władze samorządowe poprzez Wydział Usług Społecznych[4], w którym zatrudnieni są pracownicy socjalni i terapeuci. Obowiązkiem tych osób jest pełnienie całodobowych dyżurów w celu badania wszelkich przejawów przemocy w stosunku do dziecka.

Kwestie związane z ingerencją sądów we władzę rodzicielską oraz rodzinną pieczę zastępczą regulują Children Act 1989 oraz Children Act 2004[5]. W tym drugim podkreślono, że pierwszymi i podstawowymi wychowawcami dziecka są rodzice, którzy powinni mieć autonomię wychowawczą. Ponadto, każdy obywatel ma obowiązek powiadamiania odpowiednich organów o każdej znanej czy nawet domniemanej sytuacji krzywdzącej dziecko. Również ono samo ma prawo domagać się pomocy. W sytuacji zagrożenia dobra dziecka zwoływane jest tak zwane zebranie w sprawie jego ochrony z udziałem dziecka, przedstawicieli wszystkich instytucji zaangażowanych w pracę z dzieckiem i rodzicami, na którym dokonuje się oceny sytuacji dziecka i uzgadnia plan jego ochrony[6]. Według Centrum Prawnego Dziecka, plan ochrony dziecka powinien:

– określać prawdopodobieństwo, że dziecku stanie się krzywda i poszukiwać sposobów, które zapewnią mu odpowiednią ochronę;

---

[3] Zob. Report Understanding the lives of care-experienced young people in Denmark, England and Norway – A cross-national documentary review, VIVE – Viden til Velfærd 2019, https://pure.vive.dk/ws/files/2377195/100442_Understanding_the_lives_of_care_experienced_young_people.pd, s. 22, [dostęp: 06.07.2019].

[4] C. Warren-Adamson (red.), *Family Centres and their International Role in Social Action: Social Work as Informal Education*, 1 edition, 5 October 2017, Routledge, s. 5; J. Parkin, *Ochrona dziecka w Zjednoczonym Królestwie*, Materiały z konferencji: Dzieci i młodzież jako ofiary przemocy, Gdańsk 1997, s. 2.

[5] J. Gorczowska, *Znaczenie diagnozy, szkoleń i systemu wsparcia opiekunów w utrzymaniu stabilności pieczy zastępczej. Rodziny zastępcze z pomocą rodzinom biologicznym*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2012, 3(225), s. 84.

[6] M. Ruszkowska, *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 56.

– określać krótko- i długofalowe cele mające zmniejszyć ryzyko wyrządzenia krzywdy dziecku oraz chronić jego dobro;

– określać zakres odpowiedzialności poszczególnych osób oraz konkretne działania;

– przedstawiać sposoby monitorowania i oceny postępów[7].

W Wielkiej Brytanii opracowano ponadto program *Every Child Matters* (Każde Dziecko Jest Ważne) do wdrożenia koniecznych zmian do istniejącego już systemu opieki. Jednym z celów tego programu jest opracowanie krajowych ram koncentrujących się na poprawie ładu, ustaleniu i zwiększeniu poczucia odpowiedzialności oraz możliwości działania we wszystkich sektorach, które są odpowiedzialne za dobro dzieci. Dziesięć kluczowych elementów ram krajowych obejmuje:

– obowiązek współpracy na rzecz promowania dobra dzieci oraz młodzieży;

– obowiązek dokonywania ustaleń mających na celu zabezpieczenie oraz promowanie dobra dzieci i młodzieży;

– rozwój ustawowych lokalnych rad ochrony dzieci (LSCB), które mają zastąpić nieustawowe miejscowe komitety ochrony dzieci (ACPC);

– powołanie lokalnych dyrektorów do spraw usług dla dzieci;

– Narodowe Ramy Usług dla Dzieci, Młodzieży oraz związanych z Macierzyństwem

– ramy wyników;

– opracowanie zintegrowanych ram inspekcji;

– powołanie Komisarza do spraw Dzieci;

– opracowanie Wspólnych Ram Oceny;

– reformę mającą na celu rozwój umiejętności oraz zapewnienie odpowiedniej kadry[8].

Główną zasadą organizowania „opieki na dzieckiem" w Wielkiej Brytanii jest najszybszy powrót dziecka do rodziny biologicznej albo zapewnienie mu innego środowiska rodzinnego. Jednocześnie, formy instytucjonalne są systematycznie ograniczane na rzecz form rodzinnych. Ponadto, formy instytucjonalne przybierają formę małych placówek o charakterze terapeutycznym, a placówki publiczne są zastępowane prywatnymi. Dzieci umieszczane są bądź w opiece rodzinnej (rodziny zastępcze), bądź zakładowej (domy dzie-

[7] HM Government, Working Together to Safeguard Children, Crown copyright 2018, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/779401/Working_Together_to_Safeguard-Children.pdf, [dostęp: 09.07.2019].

[8] M. Titterton, S. Pelling-Deeves, P. Nolan (online), *Usługi i instytucje opieki społecznej w Wielkiej Brytanii*, Ekspertyza, CRZL, WRZOS, OSPiMOPS „Centrum", SSOPS FORUM, Warszawa, http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Ekspertyza%20Anglia.pdf, [dostęp: 06.07.2019].

cięce, domy władz lokalnych, domy prowadzone przez organizacje pozarządowe, prywatne, rejestrowane domy opieki, przedszkolne hostele).

Podkreślić należy, że w przypadku dzieci z domów dziecka opracowywane oraz wdrażane są plany opieki zgodnie z konkretnymi potrzebami każdego dziecka, które ma pracownika odpowiedzialnego za nadzorowanie opieki nad nim. Ponadto, dzieci mieszkające w domach otrzymują wsparcie w tworzeniu oraz utrzymywaniu relacji społecznych, uczestniczeniu w formach spędzania wolnego czasu oraz wydarzeniach towarzyskich, czy też dbałości o zdrowie i edukację. Dzieci mieszkające w domach dziecka mają także odpowiednio opracowane programy „opieki nad odejściem", które mogą określać pomoc, jakiej będą potrzebować aby żyć samodzielnie i jak taka pomoc będzie im świadczona. Do każdego dziecka przypisany jest Niezależny Pracownik Oceny. Taka osoba odgrywa kluczową rolę w zapewnieniu stabilności umieszczenia dziecka w danym miejscu[9].

Państwo nakłada również na władze obowiązek opieki na osobami młodymi, które osiągnęły pełnoletniość, do ukończenia dwudziestego pierwszego roku życia w postaci: doradztwa, wsparcia finansowego i emocjonalnego[10].

Liczba dzieci objętych „opieką" (tzw. *Looking after*, włącznie z adopcją) rośnie systematycznie przez ostatnie dziesięć lat i dane wskazują, że na 31 marca 2018 roku pieczą zastępczą objęto 75 420 młodych, to jest o 4% więcej niż w 2017 roku[11].

W Wielkiej Brytanii wyróżnia się następujące typy pieczy zastępczej: pilną (*emergency*) – opieka w nagłych wypadkach trwająca zwykle kilka dni; krótkoterminową (*short-term*) – dziecko może pozostawać w opiece krótkoterminowej do kilku miesięcy; długoterminową (*long-term*) – może trwać kilka lat lub do osiągnięcia dorosłości przez dziecko; specjalistyczną (*special*) – kiedy wymagane jest szczególne zaangażowanie, na przykład dla dzieci niepełnosprawnych.

Funkcjonuje także opieka chwilowa (*short-breaks*) polegająca na wspomaganiu rodziców biologicznych, często w przypadku dzieci chorych, upośledzonych, która trwa od kilku godzin do tygodnia w miesiącu; opieka dla

[9] Tamże.

[10] K. Płowiec, *Pomoc bezdomnej młodzieży w Wielkiej Brytanii*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2004, 5, s. 42.

[11] Children Looked After in England Including Adoption: 2017 to 2018. Local Authority Tables (2018), Department for Education, Crown Copyright 2018, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/757922/Children_looked_after_in_England_2018_Text_revised.pdf, s. 1, (dostęp: 06.07.2019], Foster care in England – Parliament UK, DEBATE PACK, Number CDP-0064 12, March 2018, https://www.parliament.uk/commons-library,pdf, s. 4, [dostęp: 07.07.2019], TACT Briefing Foster Care in England A Review for the Department of Education, December 2017, https://www.tactcare.org.uk/content/uploads/2018/02/TACT-Briefing-Foster-Care-in-England.pdf, s. 2, [dostęp: 09.07.2019].

nieletnich przestępców (*remand*); opieka preadopcyjna (*fostering fot adoption*); tzw. *Family and friends or Kinship Care*, gdzie dzieckiem opiekuje się lokalna rada, dziecko mieszka z osobą którą zna, zwykle członkiem rodziny; instytucja specjalisty terapeutycznego (*specialist therapeutic*) dla dzieci o złożonych potrzebach lub trudnych zachowaniach; opieka dla młodych matek[12].

Zaznaczyć należy, że rodziny zastępcze traktuje się w Wielkiej Brytanii docelowo jako najwłaściwszą formę opieki nad dziećmi umieszczonymi poza rodziną naturalną[13]. W ramach rodzin zastępczych można wyróżnić: rodziny zastępcze, gdzie rodzicami zastępczymi są pracownicy instytucji lokalnych społeczności, rodziny zastępcze spokrewnione oraz rodziny zastępcze, gdzie rodzicem jest osoba, z którą dziecko mieszka od przynajmniej 3 lat. Kontrolą oraz kwalifikacją rodzin zastępczych zajmują się władze lokalne poprzez swoje instytucje[14].

Wskazać należy, że rodzina zastępcza funkcjonująca w Wielkiej Brytanii od jej ustanowienia rozwija się i ewoluuje – od opieki nad małymi dziećmi do opieki na dziećmi trudnymi lub niepełnosprawnymi. Osiąganie stopnia specjalizacji uzależnione jest oczywiście od liczby przebytych szkoleń. Warto również wskazać, że każde dziecko umieszczone w rodzinie zastępczej ma swojego opiekuna socjalnego, który sporządza plan wychowawczy dla dziecka i monitoruje jego wykonanie. Ponadto, w Wielkiej Brytanii istnieją rodziny pomocowe, których zadaniem jest odciążenie rodziców zastępczych w sprawowanych przez nich obowiązkach przez krótki okres.

Należy podkreślić, że w omawianym systemie pieczy zastępczej priorytetowo traktowane są zarówno dzieci, jak i ich rodziny naturalne. Powszechne są lokalne Ośrodki Rodziny, które oferują programy wspierania rodziny w celu poprawy jej funkcjonowania[15].

Polskie rodziny zastępcze w Wielkiej Brytanii – wymogi dla kandydatów, prawa i obowiązki

Wielka Brytania jest jednym z krajów, w którym w ostatnich 10 latach osiedliło się najwięcej Polaków. Według oficjalnych brytyjskich statystyk, pod koniec 2016 roku liczba polskich obywateli zamieszkujących w Wielkiej

[12] Foster carers. Types of Foster care, https://www.gov.uk/foster-carers/types-of-foster-care, [dostęp: 05.07.2019].

[13] A. Kula, J. Jarosz, *Systemowe rozwiązanie opieki nad dziećmi w Zjednoczonym Królestwie*, [w:] *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora, D. Marzec, Kraków 2002, s. 447.

[14] Tamże, s. 441.

[15] M. Ruszkowska, *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, Warszawa 2013, s. 57.

Brytanii przekroczyła 1 milion, a dzieci, których jeden z rodziców urodził się w Polsce, urodziło się ponad 22 tysiące. Wśród Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii około 220 tysięcy to dzieci i młodzież poniżej 18. roku życia[16]. Należy wskazać, że 28,4% dzieci urodzonych w 2017 roku w Wielkiej Brytanii to dzieci matek pochodzących spoza tego kraju. To najwyższy wynik w tej kategorii od 1969 roku, kiedy zaczęto prowadzić taką statystykę. W 2017 roku urodziło się w Wielkiej Brytanii 486 417 dzieci, których matki pochodzą z tego kraju i 192 651, których matki urodziły się za granicą. Prym w tej kategorii wiodą Polki, które stanowią 10,8% zagranicznych matek. Polki urodziły w Wielkiej Brytanii 20 779 dzieci[17].

Niestety, liczba interwencji w rodzinach polskich emigrantów w Wielkiej Brytanii jest wysoka. Do sierpnia 2017 roku do rodzin zastępczych trafiło 115 polskich dzieci, a w całym 2016 roku – 252. To rekord na tle innych państw Unii Europejskiej[18]. W związku z zaistniałą sytuacją, Wydział Konsularny Ambasady RP w Londynie, wspólnie z Konsulatem Generalnym RP w Manchesterze, Konsulatem Generalnym RP w Edynburgu oraz Konsulatem Generalnym RP w Belfaście, wystosował apel zachęcający Polaków do podejmowania roli rodziców zastępczych w Wielkiej Brytanii.

Na specjalnie stworzonych do tej akcji stronach internetowych podano szczegółowe informacje dotyczące możliwości ustanowienia „polskiej rodziny zastępczej" w Wielkiej Brytanii.

Rekrutacją „polskich rodzin zastępczych" zajmują się w Wielkiej Brytanii władze lokalne. System jest oparty na wywiadach, rozmowach i szkoleniu oraz zbieraniu opinii środowiskowych, a także na analizie dostarczonych dokumentów. Kandydaci muszą spełniać odpowiednie wymogi, czyli takie jak: niekaralność, wiek kandydata co do zasady powyżej 21 lat (należy wskazać, że urzędy lokalne mają różne warunki dotyczące wymaganego wieku), odpowiednie warunki mieszkaniowe: oddzielny pokój dla dziecka (mieszkanie/dom nie musi być własnością, może być wynajmowane). Istotnym wymogiem jest też znajomość języka angielskiego w stopniu umożliwiającym kontakt w sprawach życia codziennego z pracownikami służb socjalnych oraz uczestnictwo w wymaganych szkoleniach. Jako wymóg wskazano również takie cechy, jak: otwartość, umiejętność budowania relacji i współpracy, empatia, cierpliwość i zaangażowanie w powierzoną rolę. Bardzo ważnym wy-

[16] *I ty możesz być rodziną zastępczą w Wielkiej Brytanii*, https://londyn.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/rodzinzastepcza/, [dostęp: 05.07.2019].

[17] Zob. Office for National Statistics, https://www.ons.gov.uk/, [dostęp: 05.07.2019].

[18] I. Kacprzak, *Wielka Brytania: Polskie rodziny tracą dzieci*, https://www.rp.pl/Spoleczenstwo/308069963-Wielka-Brytania-Polskie-rodziny-traca-dzieci.html, [dostęp: 06.07.2019]; I. Kadłuczka, *Służby socjalne Wielkiej Brytanii rocznie odbierają Polakom aż setkę dzieci*, http://wyborcza.pl/1,75398,13648936,Sluzby_socjalne_Wielkiej_Brytanii_rocznie_odbieraja.html?disableRedirects=true, [dostęp: 06.07.2019].

mogiem jest także zrozumienie aspektów różnorodności kulturowej. Należy podkreślić, że stan cywilny, wykształcenie, czy kwalifikacje zawodowe nie mają wpływu na proces rekrutacji.

Osoby zainteresowane rodzicielstwem zastępczym mogą wyszukać właściwy urząd prowadzący rekrutację na dedykowanej stronie internetowej[19]. Lokalne władze na swoich stronach internetowych zamieszczają szczegółowe informatory odnośnie procedury rekrutacji rodzin zastępczych, informacje dotyczące wsparcia finansowego, psychologicznego i poradnictwa rodzinnego dla opiekunów zastępczych. Urzędy lokalne organizują również cykliczne, otwarte spotkania informacyjne[20]. Poza wymaganymi dokumentami kandydaci mają obowiązek wziąć udział w warsztatach psychoedukacyjnych. Mogą skorzystać również całodobowo z porad specjalistów związanych z przyjęciem roli rodzica zastępczego zarówno osobiście, jak i w formie telefonicznej[21]. W ramach procedury ma miejsce również wizyta pracownika socjalnego w miejscu zamieszkania kandydatów, którego zadaniem jest ocena warunków mieszkaniowych i przeprowadzenie wywiadu środowiskowego, a także dokonanie ustaleń w instytucjach zewnętrznych odnośnie między innymi karalności, stanu zdrowia. Proces rekrutacji trwa około 6-8 miesięcy.

O umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej oraz o długości okresu pieczy zastępczej rozstrzyga sąd. Rodzice zastępczy przejmują opiekę tymczasowo, na różny czas, uwarunkowany indywidualną sytuacją dziecka i rodziców. Istotne jest, że do rodziny zastępczej mogą być również skierowane dzieci innej narodowości. Przy umieszczaniu dziecka w rodzinie zastępczej znaczenie ma również wiek dziecka (powierza się dziecko od trzech do czterech lat młodsze od najmłodszego dziecka w rodzinie), a liczba dzieci powinna być jak najmniejsza (nie umieszcza się w jednej rodzinie więcej niż troje dzieci, wyjątek stanowią rodzeństwa).

Na utrzymanie dziecka przekazywane są fundusze (*weekly fostering allowance*), których wysokość jest zależna od wieku dziecka i danej gminy. Na przykład, w Londynie zasiłek ten wynosi 144 GBP/tydzień w przypadku niemowląt i rośnie aż do 219 GBP/tydzień w przypadku małoletnich w wieku 16-17 lat. W pozostałych częściach Wielkiej Brytanii kwoty te wynoszą odpowiednio od 125 GBP do 188 GBP tygodniowo. Osoby sprawujące opiekę

[19] Zob. *Apply to foster a child through your council*, https://www.gov.uk/apply-foster-child-council, [dostęp: 06.07.2019].

[20] Zob. Camdem, *Welcome to your council*, https://www.camden.gov.uk/ccm/content/social-care-and-health/services-forchildren-and-families/fostering-and-adoption/could-you-foster/, [dostęp: 06.07.2019]; HSC. Adoption&Foster Care, http://www.adoptionandfostering.hscni.net/fostering (Irlandia Północna), [dostęp: 06.07.2019].

[21] Zob. About Fosterline, http://www.fosterline.info/, [dostęp: 07.07.2019].

mają także prawo do specjalnych dodatków i ulg podatkowych[22]. Istnieje stałe zwolnienie z podatku do 10 000 GBP rocznie (mniej, jeśli piecza sprawowana jest przez krótszy okres), które jest dzielone równo pomiędzy wszystkich opiekunów zastępczych w tym samym gospodarstwie domowym. Oznacza to, że nie trzeba płacić podatku od pierwszego dochodu z pieczy zastępczej w wysokości 10 000 GBP. Ulga podatkowa przysługuje na każdy tydzień (lub część tygodnia), w której dziecko przebywa w pieczy zastępczej. Należy podkreślić, że rodzicom zastępczym nie przysługuje ustawowe prawo do urlopu w celu opieki nad dziećmi zastępczymi[23].

Każdej rodzinie zastępczej przydzielany jest superwizujący pracownik socjalny (*Supervising Social Worker*), który jest w stałym kontakcie z rodziną zastępczą i po umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej ma obowiązek odwiedzać ją co cztery tygodnie w ramach wizyt superwizyjnych. Jeżeli istnieje taka potrzeba, wizyty te mogą być częstsze[24]. Rodzina zastępcza może również uzyskać wsparcie specjalistów w zakresie informacji dotyczących przysługujących jej praw i obowiązków[25].

Opisana inicjatywa zachęcająca do utworzenia rodziny zastępczej przez obywateli polskich, w obliczu masowej emigracji Polaków do Wielkiej Brytanii, wydaje się rozwiązaniem bardzo istotnym i potrzebnym. Warto wspomnieć również o AG Family Support, czy Polskiej Niezależnej Agencji Rodzin Zastępczych – Polish Independent Fostering Agency PIFA, w której polscy pracownicy socjalni pomagają przejść przez procedurę i zapewniają wsparcie podczas opieki nad dziećmi.

Podsumowanie

Pomimo ukazujących się w prasie artykułów dotyczących „bezprawnego odebrania dzieci Polakom", istniejący w Wielkiej Brytanii system pieczy zastępczej należy uznać za prorodzinny. W kraju tym zlikwidowano bowiem już wiele ośrodków stałego pobytu, a zastąpiono je intensywną pomocą so-

[22] Foster carers. Types of Foster care, https://www.gov.uk/foster-carers/types-of-foster-care, [dostęp: 05.07.2019]; zob. także A. Kula, J. Jarosz, Systemowe rozwiązanie opieki nad dziećmi, s. 422.

[23] Foster carers/help with the cost of fostering, https://www.gov.uk/foster-carers/help-with-the-cost-of-fostering, [dostęp: 06.07.2019]; Foster carers/claiming benefits while fostering, https://www.gov.uk/foster-carers/claiming-benefits-while-fostering, [dostęp: 06.07.2019].

[24] J. Gorczowska, *Znaczenie diagnozy, szkoleń i systemu wsparcia opiekunów w utrzymaniu stabilności pieczy zastępczej. Rodziny zastępcze z pomocą rodzinom biologicznym*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2012, 3(225), s. 94.

[25] Zob. Foster carers/training and support for foster carers, https://www.gov.uk/foster-carers/training-and-support-for-foster-carers, [dostęp: 06.07.2019]; M. Titterton, S. Pelling-Deeves, P. Nolan (online), Usługi i instytucje opieki społecznej w Wielkiej Brytanii.

cjalno-pedagogiczną w rodzinach. Cechą charakterystyczną tego systemu jest również tendencja do tworzenia małych form na wzór rodziny naturalnej, a przede wszystkim subsydiarność pieczy zastępczej wobec relacji naturalnych[26]. Ponadto, za najkorzystniejszy uważa się pobyt w krótkoterminowej profesjonalnej rodzinie zastępczej, z jednoczesnym akcentowaniem konieczności powrotu dziecka do rodziny naturalnej.

Brytyjski system pieczy zastępczej nad dzieckiem cechuje elastyczność. Cecha ta wynika zarówno z konieczności doboru pieczy do różnych potrzeb dziecka znajdującego się w konkretnej sytuacji, jak i aktualnych uwarunkowań politycznych, geograficznych i kulturowych. Elastyczność polega, w szczególności, na działaniu mającym na celu ustalenie przez pracowników socjalnych sytuacji życiowej i potrzeb dziecka w każdym konkretnym przypadku indywidualnie[27], a następnie wyborze najbardziej odpowiedniej formy pieczy zastępczej.

Istotną zasadą brytyjskiego systemu jest zasada planowania stałości pieczy zastępczej[28], która ma zapobiegać nadużyciom i nieuzasadnionemu umieszczaniu dziecka poza rodziną. Nie podlega bowiem wątpliwości fakt, że jedynie stałość opieki i więzi uczuciowych daje dziecku poczucie bezpieczeństwa, które jest istotne w jego prawidłowym rozwoju[29].

BIBLIOGRAFIA

About Fosterline, http://www.fosterline.info/, [dostęp: 07.07.2019].

Andrzejewski M., w: *System Prawa Prywatnego*, t. 12 – *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, red. Smyczyński, wyd. 2, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2011.

Apply to foster a child through your council, https://www.gov.uk/apply-foster-child-council, [dostęp: 06.07.2019].

Badora S., Marzec D. (red.), *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Boddy J., *Understanding permanence for looked after children: A review of research for the Care Inquiry*, London: The Care Inquiry, https://www.thefosteringnetwork.org.uk/sites/www.fostering.net/files/resources/england/understanding-permanence-for-lac-janet-boddy.pdf, [dostęp:07.07.2019].

[26] M. Andrzejewski, w: *System Prawa Prywatnego*, t. 12 – *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, red. Smyczyński, wyd. 2, Warszawa 2011, s. 421, Legalis – 1115206.

[27] Fostering Services: National Minimum Standards, Department for Educatopn, Crown Copyright 2011, ISBN: 978-1-84775-8675https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/192705/NMS_Fostering_Services.pdf, [dostęp: 07.07.2019]; Prospective Foster Carer Report (Form F) England, Coram BAAF, https://corambaaf.org.uk/sites/default/files/electronic-forms/SAMPLE%20Coram BAAF%20Form%20F%20(England)%202018.pdf, [dostęp: 07.07.2019].

[28] Tamże, s. 418.

[29] W. Zych, *Europejskie kierunki w opiece kompensacyjnej*, [w:] *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora, D. Marzec, Kraków 2002, s. 264.

Camdem, *Welcome to your council*, https://www.camden.gov.uk/ccm/content/social-care-and-health/services-forchildren-and-families/fostering-and-adoption/could-you-foster/, [dostęp: 06.07.2019].

Children Looked After in England Including Adoption: 2017 to 2018, Local Author, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/757922/Children_looked_after_in_England_2018_Text_revised.pdf, s.1, [dostęp: 06.07.2019].

Find a fostering service, http://www.fosterline.info/find-a-fostering-service/, [dostęp: 06.07.2019].

Foster care in England – Parliament UK, DEBATE PACK, Number CDP-0064 12, March 2018, https://www.parliament.uk/commons-library,pdf, [dostęp: 07.07.2019].

Foster carers. Types of Foster care, https://www.gov.uk/foster-carers/types-of-foster-care, [dostęp: 05.07.2019].

Foster carers/claiming benefits while fostering, https://www.gov.uk/foster-carers/claiming-benefits-while-fostering, [dostęp: 06.07.2019].

Foster carers/help with the cost of fostering, https://www.gov.uk/foster-carers/help-with-the-cost-of-fostering, [dostęp: 06.07.2019].

Foster carers/training and support for foster carers, https://www.gov.uk/foster-carers/training-and-support-for-foster-carers, [dostęp: 06.07.2019].

Fostering Services: National Minimum Standards, Department for Educatopn, Crown Copyright 2011, ISBN: 978-1-84775-8675https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/192705/NMS_Fostering_Services.pdf, [dostęp: 07.07.2019].

Gorczowska J., *Znaczenie diagnozy, szkoleń i systemu wsparcia opiekunów w utrzymaniu stabilności pieczy zastępczej. Rodziny zastępcze z pomocą rodzinom biologicznym*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2012, 3(225).

HM Government, Working Together to Safeguard Children, Crown copyright 2018, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/779401/Working_Together_to_Safeguard-Children.pdf, [dostęp: 09.07.2019].

HSC. Adoption&Foster Care, http://www.adoptionandfostering.hscni.net/fostering (Irlandia Północna), [dostęp: 06.07.2019].

I ty możesz być rodziną zastępczą w Wielkiej Brytanii, https://londyn.msz.gov.pl/pl/informacje_konsularne/rodzinzastepcza/, [dostęp: 05.07.2019].

Kacprzak I., *Wielka Brytania: Polskie rodziny tracą dzieci*, https://www.rp.pl/Spoleczenstwo/308069963-Wielka-Brytania-Polskie-rodziny-traca-dzieci.html, [dostęp: 06.07.2019].

Kadłuczka I., *Służby socjalne Wielkiej Brytanii rocznie odbierają Polakom aż setkę dzieci*, http://wyborcza.pl/1,75398,13648936,Sluzby_socjalne_Wielkiej_Brytanii_rocznie_odbieraja.html?disableRedirects=true, [dostęp: 06.07.2019].

Kula A., Jarosz J., *Systemowe rozwiązanie opieki nad dziećmi w Zjednoczonym Królestwie*, [w:] *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora, D. Marzec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Make a difference and take your first step into fostering today!, http://www.manchester.gov.uk/fostering, [dostęp: 06.07.2019].

Office for National Statistics, https://www.ons.gov.uk/, [dostęp: 05.07.2019].

Parkin J., *Ochrona dziecka w Zjednoczonym Królestwie*, Materiały z konferencji „Dzieci i młodzież jako ofiary przemocy", Gdańsk 1997.

Płowiec K., *Pomoc bezdomnej młodzieży w Wielkiej Brytanii*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2004, 5.

ProspectiveFosterCarerReport(FormF) England,CoramBAAF,https://corambaaf.org.uk/sites/default/files/electronic-forms/SAMPLE%20CoramBAAF%20Form%20F%20(England)%202018.pdf, [dostęp: 07.07.2019].

Quality4Children Quality Standards in Out-Of-Home Child Care in Europe, https://www.sos-childrensvillages.org/getmedia/67a4237f-3456-4fa9-b6e9-e954075cadd0/QC_colour_2.pdf, s. 14, [dostęp: 07.07.2019].

Report Understanding the lives of care-experienced young people in Denmark, England and Norway – A cross-national documentary review, VIVE – Viden til Velfærd 2019, e-ISBN: 978-87-7119-616-0, https://pure.vive.dk/ws/files/2377195/100442_Understanding_the_lives_of_care_experienced_young_people.pdf, s. 22, [dostęp: 06.07.2019].

Ruszkowska M., *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.

Smyczyński T. (red.), *System Prawa Prywatnego*, t. 12 – *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H.Beck, Warszawa 2011.

TACT Briefing Foster Care in England A Review for the Department of Education, December 2017, https://www.tactcare.org.uk/content/uploads/2018/02/TACT-Briefing-Foster-Care-in-England.pdf, [dostęp: 09.07.2019].

Titterton M., Pelling-Deeves S., Nolan P. (on line), *Usługi i instytucje opieki społecznej w Wielkiej Brytanii*, Ekspertyza, CRZL, WRZOS, OSPiMOPS „Centrum", SSOPS FORUM, Warszawa, http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Ekspertyza%20Anglia.pdf, [dostęp: 06.07.2019].

Warren-Adamson C., (red.), *Family Centres and their International Role in Social Action: Social Work as Informal Education*, 1 edition, 5 October 2017, Routledge.

Zych W., *Europejskie kierunki w opiece kompensacyjnej*, [w:] *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, red. S. Badora, D. Marzec, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Ewelina Silecka-Marek
ORCID 0000-0003-3710-0470

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THE CHARACTERISTICS OF COURT PROBATION SERVICE FOR ADULTS IN POLAND

Abstract. Silecka-Marek Ewelina, *The Characteristics of Court Probation Service for Adults in Poland* [Funkcjonowanie kuratorskiej służby sądowej dla dorosłych w Polsce]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 257-271. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.17

For many years, there has been a tendency in Poland to organize preventive and rehabilitation activities for offenders as much as possible in environment of freedom.This results, among other things, from criticizing the penalty of deprivation of liberty, which does not fully implement the goals set for it, disappointing with its results and thus searching for more effective ways of transforming, modifying or modeling the attitudes and behaviors of socially maladjusted people. The probation officer is an important instrument of social control and social rehabilitation impact on both minors and adults. He faces new challenges resulting from socio-economic changes, and in the changing social reality, the behavior of defendants also changes. This requires the probation officer to be mindful, flexible, and respond quickly to the rehabilitation needs of supervised.

Key words: Family probation officer, Adult probation officer, rehabilitation, probation

For many years now, there has been a tendency in Poland to organise prevention and resocialization activities for perpetrators of punishable and prohibited acts in a free environment whenever possible. The reasons for that include, among others, constant criticism of imprisonment that does not entirely fulfil its objectives (art. 67 § 1 of kkw[1]), dissatisfaction with its results and thus search for more effective ways of transforming, modifying or modelling the attitudes and behaviours of people who are socially maladjusted. One cannot ignore the transformations in the widely understood system of probation, especially

[1] Act of 6 June 1997 – Kodeks karny wykonawczy (Executive penal code) (Journal of Law 2018.0.652), kkw for short.

within the Polish court probation, that provide prospects for the completion of the educational function of a punishment. One also has to take into account the effective functioning of court probation officers themselves, because the efficiency of many changes in the penal law or proceedings towards the juvenile depends on the activities that they take up. The expectations towards this professional group as far as the process of defendant resocialization is concerned are linked to an increasing number of tasks imposed on it, which, in turn, affects its effectiveness and psychophysical condition.

The profession of a probation officer is an extraordinarily stressful one. In the light of research results by Bartłomiej Skowroński, one can observe that their specialization, i.e. juvenile custody vs. adult custody, diversifies the subject group only in relation to the evaluation of stressors linked to variance and ambiguity, carrying out job duties, control activities and insufficient physical work conditions. In both cases, probation officers executing adjudications in penal cases showed a significantly higher level of stress and they perceived their duties as unclear. Both professions differ as far as the type of tasks performed and client characteristics are concerned (children vs. adults). It might seem that family probation officers experience more emotional exploitation, for instance due to the types of cases they manage, such as taking a child away from parental authority, placing a child in an educational care facility etc. It turned out, however, that stress accompanies both specializations to the same degree.[2] Probation officers operate in the environment of those under their custody, as well as in closed facilities and institutions where those under they custody stay, in particular prisons, educational care facilities and treatment-rehabilitation facilities.[3] In their everyday work, probation officers enter relations with socially maladjusted individuals, play the role of an advisor, mediator and sometimes controller, and participate in solving difficult conflict situations. Their decisions frequently influence further functioning of the individual or family. Their knowledge, skills, competences and intuition (often resulting from life and professional experience) are of great importance, as well as their effective organization and coordination of educational activities. The personality model of a probation officer should be built around a specific self-concept and world concept: teaching talent, self-criticism, firmness, kindness and easiness to build interpersonal relations, personal authority and humanistic attitude towards others.[4] Due to the number of emotionally

[2] B. Skowroński, *Stres sądowych kuratorów zawodowych wykonujących orzeczenia w sprawach karnych i nieletnich*, Resocjalizacja Polska, 2015, 10, p. 223.

[3] Act of 27 July 2001 on court probation officers (Journal of Law 2018, item 1400), u.o.k.p. for short, art. 3 section 1.

[4] Text published on 19 March 2006 at www.kurator.org.pl [accessed on: 15.04.2018] Defendants are sharp observers, which is why the external features of a probation officer, i.e. appe-

charged cases that they have to deal with, the need to supervise probation officers is pointed to. Often, a team meeting and joint analysis of the course of work with a person under custody would suffice in order to discuss successes and errors in interactions, and modify them if necessary. The research results on the occurrence of stress among court probation officers by Ł. Wirkus indicate that a system of prevention could be built that would make it possible to create conditions for cooperation when solving difficult situations and design a base for developing professional competences. This could contribute to a decrease in the health toll experienced by the professional group discussed and in the risk of professional burn-out.[5]

The act[6] passed in 2001 defined, however, the formal requirements a candidate for a professional probation officer faces. They are expected to have specialist education in pedagogical and psychological, sociological or legal science, or any other education and postgraduate studies in the specializations listed above, impeccable character, appropriate physical and mental health, legal training for probation officers and exam for probation officers passed. The increased qualification criteria are supposed to guarantee that candidates recruited for this profession are well-educated and well-prepared to work under difficult conditions.

A court probation officer is a public officer[7] who carries out tasks of educational, resocialization, diagnostic, preventive and control character linked to the execution of court adjudications as defined by law.[8] The scope of a probation officer's tasks is incredibly wide, and broadened even further by changes in the law (Table 1). It is the duty of probation officers to execute and supervise practically all the sanctions and measures that are an alternative to isolation and placement away from the family environment of those under their custody. In other European countries or in the United States, not only is a similar scope of tasks carried out by a considerably more numerous staff, but it is also handled by many different services.[9]

---

arance, looks, age and even clothes, are also important when one enters a relation with them. Defendants often have low self-esteem and react badly to others displaying signs of their higher social position. It is important to relieve their anger and insecurity, and introduce them to an atmosphere of hope, kindness, perception of their own possibilities, acceptance and trust, i.e. work on resources instead of deficitp.

[5] K. Nanowska (book review) of Ł. Wirkus's, *Stres w pracy kuratora sądowego. Studium teoretyczno-empiryczne*, Edukacja Humanistyczna, 2016, 2, p. 185.

[6] U.o.k.p., ibidem.

[7] Ustawa z 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (DzU 2018, poz. 1600), art. 115 § 13 point 3 of k.k (Act of 6 June 1997 – Penal Code (Journal of Law 2018, 1600), kk for short.

[8] Art. 1 of u.o.k.p.

[9] *90 lat kurateli sądowej w Polsce*, Historia – Teraźniejszość – Przyszłość, Warszawa 2010, p. 19.

Table 1

Tasks of court probation officers

Family probation officers		Adult probation officers	
Court proceedings	Executive proceedings	Preparation proceedings	Executive proceedings
– community interviews – temporary supervision	– community interviews – supervision – control tasks – participation in parents' contacts with children – collecting an individual under parental authority – participation in meetings of an interdisciplinary team – other tasks	– community interviews	– supervision – electronic supervision – non-custodial sentence – providing aid from FPPiP[10] – duty control without supervision – participation in meetings of an interdisciplinary team

Source: A. Brudnoch, cooperation: B. Grabowska-Moroz, *Status zawodowych kuratorów sądowych w polskim wymiarze sprawiedliwości*, Analizy i Rekomendacje, 2016, 3, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, p. 5.

Work standards for professional probation officers were regulated in the order by the Minister of Justice[11] according to which a probation officer who executes sentences in family and juvenile cases manages up to 100 cases, including 50 cases of their own, whereas a probation officer who executes sentences in penal cases manages up to 120 cases, including 50 cases of their own. In § 2 of the order, it is indicated that the standards of work burden for professional probation officers do not define holding community interviews and presence in parents' contacts with children as set by custody courts.

When carrying out the above duties with a defendant, the probation officer has the right to visit them where they live or stay (between 7 a.m. and 10 p.m.) and in closed facilities, request the defendant to show an ID to confirm their identity, request necessary explanations and information from the person under supervision, surveillance or other form of control adjudicated by the court, review court records and make copies of them as part of them

[10] 1 Fundusz Pomocy Pokrzywdzonym i Pomocy Postpenitencjarnej – Fundusz Sprawiedliwości (Victim Support and Post-Penitentiary Aid Fund – Justice Fund, FPPiP for short).

[11] Order of the Minister of Justice of 9 June 2003 on standards of work burden for professional probation officers (Journal of Law 2003 No 116, item 1100).

carrying out their official duties, and access documentation related to the person under their custody and other people in the proceedings, as well as request the Police and other authorities or public institutions, local government authorities, associations and social organizations within their scope of operations, as well as individuals, to help them carry out their official duties.[12] The Council of Europe's guidelines also recommend engaging representatives of the society in executing alternative measures and sanctions. Among others, the Council recommends defining criteria and procedures for selecting private individuals to carry out the tasks, managing their work by professional staff that would be responsible for supervising and training them at the same time, insuring those individuals against accidents, injuries and civil liability and reimbursing them with the necessary expenses related to their work. According to the act on court probation officers, a social probation officer has to have the same qualifications as a professional probation officer (citizenship, full civil and citizen rights, flawless character and very good health), as well as at least secondary education, experience in resocialization work and certificate of clean criminal record (art. 84 section 1 of u. o k.s.). A professional probation officer who cooperates with a social probation officer is obliged to organize and control their work and train them (art. 11 point 4 of u. o k.s.).

The study on court probation service prepared by the Helsinki Foundation for Human Rights in 2016 says that

> effective functioning of this professional group is of the utmost importance as the effectiveness of a number of legal changes in penal law or proceedings towards the juvenile depends on how court probation officers operate. On the one hand, the tasks performed by probation officers lead to crucial consequences in the sphere of the rights and duties of an individual. On the other hand, a probation officer's task is to help the condemned to readapt socially and the juvenile to resocialize, motivate and support parents in their custody and bringing up of their children, protect the interests of the underage and work for decreasing social pathology. In this sense, probation officers' activities translate into the level of order and security of the citizens.[13]

Court probation service in Poland in figures

At the end of 2016, court probation service had a staff limit of 5,211.50 professional probation officers. There were 21.5% male probation officers. The average age of professional probation officers was 49; the youngest one was 25 and the oldest one was 72. Among over 5,000 people, nearly 97% had higher edu-

[12] Art. 9 of u.o.k.p.

[13] A. Brudnoch (cooperation: B. Grabowska-Moroz), *Status zawodowych kuratorów sądowych w polskim wymiarze sprawiedliwości*, Analizy i Rekomendacje, 2016, 3, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, p. 2.

cation, and 28 individuals (0.5%) had a PhD title. Over 3,000 individuals graduated from pedagogical studies, including resocialization (912 individuals), which is the dominant field of study among those indicated by the lawmaker. One can also observe that probation officers increase their competences by, for example, supplementing their education with postgraduate studies.

According to the Act on court probation officers (art. 7), there are three levels of professional promotion: professional probation officer, senior professional probation officer, specialist professional probation officer. At the end of 2016, the most numerous group was that of specialist probation officers (60.5%), which is linked not only to their many years of work and experience gathered, but also to the need to be engaged in their work in order to be promoted on this basis. 23% of the population at that time were senior probation officers, whereas 14.9% were professional probation officers. Based on monitoring figures gathered along the years, one can observe that an average of about 5% probation officers are promoted every year. There are, however, disproportions among districts; for example, most specialist probation officers i.e. 91.3% work in the Torun district, whereas the smallest number of them i.e. 29.7% work in the Katowice district. These differences cannot be evaluated only based on one's engagement in work, because the picture is influenced by a range of factors, among others the so-called promotion and human resources needs, and organizational issues.

The situation of social probation officers is interesting. On 31 December 2016, court probation services were comprised of 24,971 social probation officers, of which 12,844 social probation officers dealt with adult custody and 12,087 social probation officers dealt with family custody. As compared with 2014, the number of social probation officers decreased by 2,862 persons. There were 2,511 fewer probation officers in the penal department and 351 fewer probation officers in the family department.

> With the general declining tendency, a relatively large group of social probation officers is still appointed to serve. The movement in this area is thus two-directional. In 2016, 2,537 social probation officers were dismissed, and at the same time that year 1,249 new social probation officers were appointed. The main reasons to dismiss social probation officers included: the natural process of generational exchange and random incidents (in case of 1,245 probation officers), decreased work burden (921 probation officers), low level of work (177 probation officers), low level of flat rates (142 probation officers) and loss of trust (56 social probation officers). They are replaced with new people who are better-educated, and prepared for resocialization work and the required level of reporting. This process proves that professional probation officers pay due care to the level of tasks carried out.[14]

[14] Kuratorska Służba Sądowa w Polsce wg stanu na dzień 31.12.2016 roku. Opracowanie Komisji ds Monitorowania Warunków Pracy, Płac i Obciążeń Obowiązkami Kuratorów Krajowej Rady Kuratorów Sądowych, Warszawa 2017, p. 19-20.

It seems that human resources movements in the area of social probation are a consequence of the long process of reforming probation service in Poland. They also originate in the so-called professionalization of probation that assumes great care as far as the adequate level of tasks performed by probation officers is concerned and specialized education that increases this guarantee as required by the act on probation officers. In my opinion, the thesis that a given kind of education influences (if at all) the effectiveness of resocialization interventions taken up is highly general and disputable. Apart from education, the act on probation officers (art. 5 section 1 – on professional probation officers; art. 84 – on social probation officers) indicates other qualifications required from the candidates who apply to become a court probation officer, such as the above-mentioned Polish citizenship and full civil and citizen rights, very good health, flawless character. However, education is the elementary category that differentiates a social probation officer from a professional probation officer.

These requirements are almost identical with those defined for candidates who apply to become a district court judge. K. Gromek pointed out that there is an aspiration to define standards on the top level and unify standards set to employees of the judiciary who fulfil particularly important social functions.[15] The requirement for probation officers to be of flawless character is questioned, as attempts have been already made to specify this term with reference to judges, but to no avail. It is a term that refers to behaviour which is not regulated by penal law, it touches upon a candidate's moral sphere and some preferable traits that they should be described with, such as: honest, hard-working, unimpeachable, even-tempered, diligent, brave, patient, kind, self-critical, intellectually open, sensitive, well-mannered.[16] Interestingly, when appointing one as a social probation officer, these traits are impossible to verify. They are impossible to verify at the first stage of appointing one as a professional probation officer, either. Only a probation application may serve as the time to observe the candidate's behaviour.

At the end of 2016, the number of social probation officers was the lowest in 13 years, and reached the number of social probation officers from 2002. The decrease in the number of social probation officers occured mainly in the penal department, which was linked not only to the requirements described above, but also to a large decrease in cases of the supervised. One can predict that the declining tendency will also be noticed in the upcoming years and cases of the supervised will be handled mainly by professional probation officers.

---

[15] K. Gromek, *Kuratorzy sądowi. Komentarz do ustawy z 27 lipca 2001*, Warszawa 2002, p. 62.

[16] T. Ereciński, J. Gudowski, J. Iwulski, *Komentarz do prawa o ustroju sądów powszechnych i ustawy o Krajowej Radzie Sądownictwa*, Warszawa 2002, p. 167.

In the year 2016 that is discussed here, probation officers for adults carried out decisions in 311,743 cases, whereas in the same period in 2014 there were 380,045 cases, which means a decrease by 68,302 cases (18%). On average, one probation officer had 101.8 cases in 2016 and 123.1 cases in the same period in 2014. The average burden thus decreased by 21.3 cases (17.3%). These figures cannot, however, be proportionally translated into a decreased amount of work or activities taken up by probation officers. One has to remember that each case refers to a different individual or family whose level of dysfunction and problems to solve may be extremely disparate and linked to devoting considerably more time by the probation officer, as well as involve the help or cooperation of other people and specialists. What is more, the number of tasks a probation officer has to deal with depends on the qualification of their defendants to the so-called risk group, which means that some cases are easy and others are difficult and much more absorbing.

The average supervision burden in 2016 was similar to the cases handled by probation officers for adults. There were 151,287 own and entrusted supervisions, and 212,941 in the same period in 2014. This means a decrease in the overall number of supervisions by 61,654 (29%). On average, one professional probation officer for adults had 49.4 supervisions in 2016, and 69.0 supervisions in the same period in 2014. The average burden thus decreased by 19.6 supervisions (28.4%).

> In 2014-2016, the decrease of 19.6 cases in the average number of all supervisions for one probation officer led to the decrease of 5.8 in the average number of own supervisions and of 13.8 in the average number of entrusted supervisions. Probation officers thus shared the consequences of the decreased burden with social probation officers by using it in 30% to reduce their own supervisions and in 70% to reduce the number of supervisions social probation officers were entrusted with. The number of entrusted supervisions was 75,389 and came close to the number of own supervisions (75,898), whereas it was 118,561 in the same period in 2014. This means a decrease by 43,172 (36.4%) in the number of entrusted supervisions. On average, one professional probation officer for adults had 24.8 entrusted supervisions in 2016, and 38.4 entrusted supervisions in the same period in 2014. The average burden with entrusted supervisions thus decreased by 13.8 (35.9%) in two years.[17]

Tasks of probation officers for adults

The people who were submitted to the supervision of a court probation officer are individuals of legal age who were sentenced with: conditional discharge, conditional suspension of imprisonment not exceeding one year,

[17] Kuratorska Służba Sądowa w Polsce wg stanu na 31.12.2016 roku. Opracowanie Komisji p. 23.

conditional early release, custodial sentence, electronic supervision, medicinal security measures.[18] The supervision is supposed not to be experienced by the defendant as a nuisance, but as a measure serving them to help in the successful course of the trial period and give them protection over their lives.[19] Thus, when supporting a defendant in the process of adapting them to active independent life and taking constructive social roles,[20] a probation officer themselves plays different roles, i.e. of a supporter, mediator and counsellor.

The tasks carried out by professional probation officers in the penal department i.e. probation officers for adults are regulated by the Act of 6 June 1997 – Executive penal code (Journal of Law 2018, item 652). Article 173 § 1 of kkw states that "a professional probation officer organizes and conducts activities that are aimed at helping the condemned person socially readapt and preventing them from returning to crime, as well as consisting in controlling how the condemned person obeys the duties imposed on them by the court or linked to supervision".

A detailed list of a probation officer's duties is included in § 2 of this article. Apart from supervising the condemned or perpetrator and controlling their duties in the trial period, the list also includes incidental proceedings, i.e. submitting motions to the court related to those under the probation officer's

[18] The lack of probation officers' specialization to work with those condemned who have special needs, such as those addicted to psychoactive substances, with mental disorders or sexual preference disorders, is a growing problem. B. Pastwa-Wojciechowska indicates difficulties related to diagnostic, legal and competence aspects in the context of the effectiveness of resocialization and therapeutic interactions with people who display specific behavioural symptoms and have personality disorderp. Probation officers themselves inform that they experience insufficient knowledge as far as pedagogical diagnosis is concerned. See: K. Nanowska, *Kompetencje profesjonalne kuratorów sądowych dla dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości prawnej w perspektywie specjalizacji zawodowej*, Edukacja Humanistyczna, 2016, 2, p. 139.

The difficulties in carrying out supervisions with security measures are also discussed in more depth by A. Kwieciński who underlines the need to have specialist trainings, prepare probation officers to work with disturbed individuals, and design a model of cooperation for probation officers and therapeutic and treatment facilities, as well as the need to ensure safety to probation officers (insurance, Police assistance). See: A. Kwieciński, *Dozór kuratora sądowego nad sprawcami wymagającymi stosowania szczególnych środków leczniczych i terapeutycznych. Tymczasowy element zmian w prawie czy może ich nieunikniona perspektywa?* Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, 2014, XXXIII, p. 197-214.

[19] W. Świda, *Prawo karne*, Warszawa 1989, p. 305. As pointed out by G. Wiciński, "supervision is characterized with educational objectives that result from trust the perpetrator was granted". Understanding supervision as an institution of penal and executive penal law, L. Bogunia also underlines its educational character especially in the aspect of providing assistance in the process of social readaptation without omitting the control function of supervision over those condemned. See more: G. Wiciński, *Postępowanie incydentalne związane z wykonywaniem kary pozbawienia wolności w programie probacji*, Łódź 2012, p. 413 i n.; L. Bogunia, *Dozór jako istotny element probacji*, Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, 1999, IV, p. 235.

[20] The process of social readaptation was discussed by W. Ambrozik in: B. Urban, J. Stanik, *Resocjalizacja*, t. 2, Warszawa 2007, p. 182-183.

custody, carrying out community interviews, providing post-penitentiary help, participating in court hearings, executing the imprisonment sentence, as well as activities related to preparing the condemned to the life following their release from the penitentiary unit. Activities linked to organizing and controlling penalty execution, penal measures and security measures in the system of electronic supervision also pertain to the professional probation officer (art. 173b § 1).

On the other hand, the scope of activities of the social probation officer are included in Article 174 of kkw.

It has to be noticed that the lawmaker made an attempt at categorizing the cases and people remaining under custody based on the risk of them reoffending. Three groups of risk were distinguished: 1) reduced-risk group (A), 2) basic group (B), 3) increased-risk group (C). The reduced-risk group (A) encompasses those who were adjudicated with conditional discharge and have no previous criminal record, and who are believed to obey the legal order in the trial period, in particular not commit a crime again. The increased-risk group (C) includes above all those condemned who committed a similar crime after being sentenced or in the trial period; addicted individuals who committed a crime due to their use of alcohol; those sentenced for crime against sexual liberty or decency on an underage person, as well as crime against sexual liberty of adults; convicted due to using violence in their families and who live with the victim; linked to criminal subcultures; supervised who require intense interactions in the trial period due to their previous criminal record or lifestyle. On the other hand, the basic-risk group (B) encompasses people who do not match the criteria for the reduced-risk or increased-risk groups.[21] At this point it is impossible, however, to refer to the above regulations, because even though the lawmaker obliges probation officers to assign those under their custody to one of the three above-mentioned risk groups, they do not indicate any reliable tools to use in order to carry out this division.

[21] Previously, risk groups were described in the Order of 26 February 2013 on the methods of executing duties and rights by probation officers in executive penal cases that the entire probation service community greatly anticipated. Indeed, the order replied to the demands made by professional probation officers, among others: the time necessary for starting supervision and assigning it to a social probation officer and going through the documentation and making contact with the defendant were made more realistic, the activities taken up by probation officers during supervision, executing an imprisonment sentence and completing the so-called release programme were made more precise. However, the order is another legal act that assigns tasks to probation officers and expects even greater effectiveness of their activitiep. In this situation, it is difficult to talk about rationalizing the work of probation officers; instead one should talk about work burden. See: T. Jedynak, *O diable, który tkwi w szczegółach* http://docplayer.pl/7989443-O-diable-ktory-tkwi-w-szczegolach.html [accessed on 20.04.2018].

The current regulations on risk groups are included in the Executive penal code, art. 169b

> In many countries linked to the Anglo-Saxon tradition of law and resocialization, the diagnostic process is described using the categories of assessment. What is diagnosed are risk factors understood as features linked to the perpetrator or situations that are linked to engaging in criminal activity as proved by research. Identifying the risk created by crime perpetrators and factors linked to them returning to criminal activity is crucial for selecting effective forms of resocializing intervention (...) At present, the direction of activities in this respect is set by the what-works approach and the theoretical R-N-R model linked to it, whose name stems from the key rules of effective resocializing intervention, i.e. the rules of risk, need and responsivity.[22]

In Poland, it is just the beginning, and yet, as suggested by Jana Chojecka, it is worth discovering the resocialization value of this model, working out diagnostic tools, and based on them making pedagogical interventions, rather than decide about the fate of perpetrators subjectively based on the knowledge and experience of probation officers themselves.[23]

When completing their statutory tasks and acting in line with legal regulations, in certain organizational structures, the probation officer, in accordance with the Code of ethics of the probation officer,[24] is entitled to freely choose the methods and means of interaction that comply with the present state of knowledge in the fields of pedagogy, psychology, resocialization and social work. Autonomy/discretionary character are typical of legal professions, yet in the situation of work dependence in the hierarchical structure of the judiciary some activities of probation officers can be limited. Therefore, a probation officer should be fully convinced that the decisions they take are right; they are required to be decisive and sometimes even courageous. It is necessary for

---

[22] A. Barczykowska, *Zastosowanie modelu R-N-R w diagnozie resocjalizacyjnej dorosłych sprawców przestępstw – rozwiązania angielskie*, Studia Edukacyjne, 2015, 34, p. 243-244.

[23] More: J. Chojecka, *Model dla wszystkich?: spory wokół koncepcji szacowania ryzyka recydywy*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7, p. 97-99;

D. Wójcik notices that the topic of assessing the risk of reoffending has been developing in Polish criminological publications for several years now, yet there are only few authors who have touched upon the theoretical and practical assumptions of the what-works movement, R-N-R model or use of diagnostic tools in their scientific paperp. The list of authors includes, among others, Barbara Stańdo-Kawecka, Mariusz Sztuka, Józef Gierowski and Jana Chojecka. One can assume that it is just the beginning. In her paper, Wójcik presented detailed information about constructing, using and functioning of tools for assessing the risk of reoffending, the possibility of monitoring the transformation in perpetrators who were submitted to a penalty, penal measure or corrective intervention. The author gave a very precise summary of the criticism that the R-N-R model received, the methodological problems occurring in the process of building tools and the difficulties the people who use them come acrosp. These are incredibly valuable guidelines that those who want to deal with the issues of assessing the risk of reoffending among criminals should familiarize themselves with. See: D. Wójcik, *Stosowanie w postępowaniu karnym narzędzi diagnostyczno-prognostycznych służących oszacowaniu ryzyka powrotności do przestępstwa*, Warszawa 2012.

[24] Resolution of the State Council of Probation Officers (Krajowa Rada Kuratorów) of 6 May 2004, Code of ethics of probation officers (Kodeks etyki kuratora sądowego), art. 5.

them to develop the need to be attentive, notice details and be sympathetic in order not to fall into a routine and treat different cases in a conventional way. The discretionary character of the probation officer profession means confidentiality, autonomy to make decisions, being able to freely recognize, assess and decide.[25]

> The actions described in the regulations should be tools that serve to achieve aims which are supported by the legal system, however:
> – Tools are often imperfect, because procedures are only approximations of the methods of arriving at correct decisions, many of which refer to exceptional and unique circumstances;
> – Procedures require their users to correct them and have an initiative in introducing changes in them;
> – Being sensitive to the evil and harm and having a desire to improve someone else's fate sometimes requires courage, accepting additional responsibility, activity in a field that is wider than one's own work duties;
> – Formalism sometimes serves as a cover for cowardice, dilatory tactics and blind obedience.[26]

The probation officer profession should thus be carried out by individuals who are open towards other people, reflective, think long-term and do not accept responsibility for others, but are responsible for their own actions towards the people their supervise. In this aspect, the ability to use the support and assistance of other specialists, services and institutions is indispensable[27] in order to work out the best solutions possible. It is also necessary to strike the right balance between legal formalism and pedagogical vision of individual resocialization.

I shall not quote the definition of effectiveness of educational interventions taken up in the area of court probation, because it seems more accurate to refer to R. Opora's proposal which enumerates guidelines (rules) necessary for probation officers to work with individual cases. They are important because they are based on theoretical references linked to situations that probation officers experience in their practice. It is not a so-called list of wishful thinking referring to a probation officer's personality, but a comprehensive application of a probation officer's knowledge, skills and previous experience

---

[25] A. Janus-Dębska, *Dylematy w pracy kuratora sądowego w świetle badań własnych*, cz. I, Probacja, 2016, 3, p. 60-61.

[26] Ibidem.

[27] The cooperation of a probation officer with other services in the local environment was polemically discussed by Danuta Jurczyk and Andrzej Staniucha who indicated that there are various types of misunderstandings when interpreting the tasks and duties of probation officers that are a consequence of legal acts and that are carried out in practice. See: D. Jurczyk, A. Staniucha, *Współpraca kuratorów sądowych z innymi służbami w realizowaniu zadań profilaktyczno-resocjalizacyjnych*, Resocjalizacja Polska, 2015, 10.

in their work with the individuals they supervise. In reality, each probation officer works out their own catalogue of reactions, behaviours and interactions with the individuals they supervise and their families. The above-mentioned R. Opora states that the following strategies should contribute to a probation officer's effective prevention of reoffending by a perpetrator: using the social theory of learning and taking into account risk factors, using social support; taking into account risk factors and criminogenic needs evaluated with appropriately reliable methods in order to inform about the level of threat of reoffending; using multidimensional approaches referring to learning styles, motivation and talents; identifying the strengths of those under their custody; aftercare focused on preventing reoffending; clear rules and instructions directed at those under their custody; improving the competences of resocializing staff and maintaining appropriate interpersonal relations with each other; adapting the resocialization offer to the local context and specific characteristics of those under their custody.[28]

Conclusions

The court probation officer is undoubtedly an important instrument of social control and resocializing interaction in a free environment. It serves as a barometer, every now and then facing new challenges that are a consequence of social and economic transformations. In the ever-changing social reality, defendants' behaviour also undergoes modifications. This requires each probation officer to be attentive and flexible, and react to the resocializing needs of those under their custody.

The formal guidelines of the United Nations included in "the minimum rules for measures that are alternative to imprisonment" (Tokyo regulations) state that the objective of probation interactions is to provide the supervised individual with comprehensive psychological, material and social assistance, enhance their ties with the local community and reduce the probability of them reoffending. Yet, the reduction of the reoffending rate seems to be a priority and a socially expected task. As rightly observed by A. Węgliński,

[28] R. Opora, *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności*, Resocjalizacja Polska, 2010, 1, p. 213. The effectiveness of the sanctions adjudicated can be evaluated by comparing the behaviour before and after the sanction and the resocializing intervention linked to it, but it is imprecise for several reasonp. First of all, it assumes that one's behaviour was not influenced by anything else than the sanction adjudicated. Secondly, this plan assumes that in case the given sanction is not applied, the perpetrator will maintain the same level of antisocial behaviourp. Thirdly, reoffending should not be measured only by the direct rate of reoffense, because each direct measure rate is usually distorted to some extent. More: R. Opora, *Kierunki współczesnych badań nad efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych*, Probacja, 2012, III, p. 67-68.

the role of a court probation officer cannot be reduced to carrying out prevention and control actions which come down to informing the court about which of the supervised individuals is most likely to reoffend. It misrepresents the idea of probation service and does not allow to manage each case holistically.[29] The situation is further aggravated by extending the list of tasks for professional court probation officers in the name of professionalizing probation and improving work effectiveness.[30] It is worth adding that it imposes additional duties related to their direct educational work with defendants, for example by equipping probation officers with breathalysers and sets that make it possible to detect the use of psychoactive substances by the supervised individuals (previously, these were the duties of the police). It also includes duties that are not linked to resocialization, but to organizational and administrative work.

Thus, if the judicature practice is to increase the number of non-custodial sentences and therefore require probation officers to effectively complete probation tasks and educational activity, it is necessary to equip probation officers with even greater normative trust, and at the same time provide them with specialist support coming from other services and institutions.

BIBLIOGRAPHY

90 lat kurateli sądowej w Polsce, Historia – Teraźniejszość – Przyszłość, Warszawa 2010.

Barczykowska A., *Zastosowanie modelu R-N-R w diagnozie resocjalizacyjnej dorosłych sprawców przestępstw – rozwiązania angielskie*, Studia Edukacyjne, 2015, 34.

Bogunia L., *Dozór jako istotny element probacji*, Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, 1999, IV.

Brudnoch A. (cooperation: B. Grabowska-Moroz), *Status zawodowych kuratorów sądowych w polskim wymiarze sprawiedliwości*, Analizy i Rekomendacje, 2016, 3, Helsińska Fundacja Praw Człowieka.

Chojecka J., *Model dla wszystkich?: spory wokół koncepcji szacowania ryzyka recydywy*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7.

Ereciński T., Gudowski J., Iwulski J., *Komentarz do prawa o ustroju sądów powszechnych i ustawy o Krajowej Radzie Sądownictwa*, Warszawa 2002.

[29] A. Węgliński, *Autopercepcja bezpośrednich oddziaływań wychowawczych społecznych kuratorów sądowych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2016, XXXV, 2, p. 76-77.

[30] In the opinion of the Ministry of Justice, assigning difficult cases to professional probation officers is supposed to contribute to increased work effectiveness of probation officers and reduced number of imprisonment sentencep. Yet, in the same study that the Ministry of Justice refers to, IWS proved that: "there is no clear link between which probation officer carried out supervision and what its effectiveness wap. On the other hand, attempts were made to clarify why so many supervisions carried out by professional probation officers were characterized with the supervised individuals' reoffending. This can be explained by the fact that probation officers are burdened with a much larger number of own supervisions than social probation officers, and may thus have less time to work with each supervised individual", T. Jedynak, *O diable, który tkwi w szczegółach*; http://kurator.webd.pl/pdf [accessed on 02.05.2018].

Gromek K., *Kuratorzy sądowi*. Komentarz do ustawy z 27 lipca 2001, Warszawa 2002.
Janus-Dębska A., *Dylematy w pracy kuratora sądowego w świetle badań własnych*, cz. I, Probacja, 2016, 3.
Jedynak T., *O diable, który tkwi w szczegółach*; http://kurator.webd.pl/pdf
Jurczyk D., Staniucha A., *Współpraca kuratorów sądowych z innymi służbami w realizowaniu zadań profilaktyczno-resocjalizacyjnych*, Resocjalizacja Polska, 2015, 10.
Kuratorska Służba Sądowa w Polsce wg stanu na 31.12.2016 roku. Opracowanie Komisji ds Monitorowania Warunków Pracy, Płac i Obciążeń Obowiązkami Kuratorów Krajowej Rady Kuratorów Sądowych, Warszawa 2017.
Kwieciński A., *Dozór kuratora sądowego nad sprawcami wymagającymi stosowania szczególnych środków leczniczych i terapeutycznych. Tymczasowy element zmian w prawie czy może ich nieunikniona perspektywa?* Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego, 2014, XXXIII.
Nanowska K., *Kompetencje profesjonalne kuratorów sądowych dla dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości prawnej w perspektywie specjalizacji zawodowej*, Edukacja Humanistyczna, 2016, 2.
Nanowska K. (book review) Ł. Wirkus, *Stres w pracy kuratora sądowego. Studium teoretyczno – empiryczne*, Edukacja Humanistyczna, 2016, 2.
Opora R., *Kierunki współczesnych badań nad efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych*, Probacja, 2012, III.
Opora R., *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności*, Resocjalizacja Polska, 2010, 1.
Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 9 czerwca 2003 r. w sprawie standardów obciążenia pracą kuratora zawodowego (DzU 2003, nr 116, poz. 1100).
Skowroński B., *Stres sądowych kuratorów zawodowych wykonujących orzeczenia w sprawach karnych i nieletnich*, Resocjalizacja Polska, 2015, 10.
Świda W., *Prawo karne*, Warszawa 1989.
Urban B., Stanik J., *Resocjalizacja*, tom 2, Warszawa 2007.
Ustawa z 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (DzU 2014, poz. 795), w skrócie u.o.k.s., art. 3 ust. 1.
Węgliński A., *Autopercepcja bezpośrednich oddziaływań wychowawczych społecznych kuratorów sądowych*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2016, XXXV, 2.
Wiciński G., *Postępowanie incydentalne związane z wykonywaniem kary pozbawienia wolności w programie probacji*, Łódź 2012.
Wójcik D., *Stosowanie w postępowaniu karnym narzędzi diagnostyczno-prognostycznych służących oszacowaniu ryzyka powrotności do przestępstwa*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2012.

Anna Gulczyńska
ORCID 0000-0003-4317-4839

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZMIERZCH INTERAKCJI INSTRUKTYWNEJ. W STRONĘ AUTONOMII W DIALOGU RODZICE – NAUCZYCIELE

Abstract. Gulczyńska Anna, *Zmierzch interakcji instruktywnej. W stronę autonomii w dialogu rodzice – nauczyciele* [Decline of Instructive Interaction. Towards the Autonomy in the Parents–Teachers Dialog]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 273-290. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.18

The theoretical background of the parents–teachers relation is systemic approach. It is the basis for a critical analysis of the pedagogization idea, treated as instructive interaction. Expert interaction between parents and teachers was proposed. The proposal of those relations based on the healing orientation by K. Ludewig was presented at the end of the article. The practical aim is to generate reflection and eventually activities to implement the particular suggestions in teachers' pedagogical work.

Key words: pedagogization, instructive interaction, parents, teachers, expert interaction, systemic approach

Systemowy zarys koncepcji

Kanwą teoretyczną poniższych rozważań będą koncepcje związane z podejściem systemowym – zgodnie ze stwierdzeniem, że

> myślenie systemowe nie jest teorią, lecz raczej „superteorią" w rozumieniu Luhmanna. Dotyczy ono aktu ontologicznego i epistemologicznego określenia pozycji, a więc „sposobu widzenia" (Steier), „paradygmatu" (Kuhn), „kultury" (Wittgenstein, Maturana). Z perspektywy metodologii i praktyki życiowej wyodrębnia zakres „tego, co oczywiste" (Hofstaetter), pokazuje kontekst informacji, które sterują procesami kontaktów międzyludzkich i codzienną komunikacją[1].

[1] K. Ludewig, *Terapia systemowa, podstawy teoretyczne i praktyka*, Gdańsk 1995, s. 59-60.

Integrując założenia teorii systemowych – związanych zarówno z cybernetyką I rzędu, jak i cybernetyką II rzędu – opartą na konstrukcjonizmie społecznym, zasadne wydaje się przytoczenie kilku stwierdzeń, konstytuujących przyjęty paradygmat, w podejmowanym temacie relacji rodzice – nauczyciele. Każdy człowiek składa się z wielu systemów i każdy żyje w wielu systemach. Systemy mają swoją organizację wewnętrzną, co powoduje, że są czymś więcej niż tylko sumą poszczególnych elementów. Jednostka uczestniczy, w tym samym czasie, w wielu różnych systemach – wpływając na owe systemy i jednocześnie znajdując się pod ich wpływem. Zatem, większość zdarzeń czy interakcji ma charakter cyrkularny, a nie liniowy, stąd ustalenie, co stanowi przyczynę a co skutek jest bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe, kiedy mówi się o systemach otwartych. Do systemów otwartych należy zarówno człowiek, jak też inne systemy społeczne, w których uczestniczy. W systemach żywych, czyli otwartych, stan początkowy nie determinuje stanu końcowego. W systemach nieożywionych, mechanicznych mówi się o tego rodzaju liniowości przyczynowo-skutkowej. Zatem, nie można przewidzieć i zaplanować ani interwencji, ani życia, ani porad dla innych osób w instytucjach pomagania, które będą idealnie pewnie, cudownie dopasowane, wspaniale skuteczne i zupełnie pewne. Ograniczone możliwości poznania drugiego człowieka (wynikające zarówno z biologii, jak i z samej natury poznania, w tym języka), zrozumienia go, a tym bardziej wydania dopasowanych instrukcji, czy idealnych porad, nakładają na pomagających pewne ograniczenia, a także wymagają, aby pozbyli się oni ułudy władzy.

Każdy człowiek wchodząc w relacje, niejako „wkłada" w nie cały swój system – zarówno system przekonań, jak i system zbudowany z systemów oraz interakcji, w których uczestniczy i które zmieniają go. Zmiana jednego elementu w systemie powoduje jakąś zmianę innych elementów systemu, jednak dokładne przewidzenie charakteru owej zmiany jest niemożliwe. Relacje pomagania są szczególnym rodzajem relacji, ponieważ najczęściej czynią one różnicę, poprzez którą ma miejsce zmiana. Owa różnica jest związana z komunikacją, a zatem – język stanowi podstawę wszystkich oddziaływań. Znaczenie słowa – tego, w jaki sposób będzie używane i tworzone – konstruuje rzeczywistość obserwatora. W związku z tym wrażliwość na język, pokora w zakresie wydawania sądów, świadomość własnych ograniczeń i ograniczonych możliwości zrozumienia oraz poznania innego człowieka stanowią tylko niektóre z istotnych twierdzeń teorii systemowych, ważne przy współpracy dwóch systemów, jakim są rodzice i nauczyciele z uwagi na trzeci system (lub podsystem), jakim są dzieci lub uczniowie (system ten jest innym systemem w zależności od tego, który system orzeka, nosząc inną nazwę, implikuje inne oczekiwania, emocje i reguły).

Przekładając zasady teorii systemowych na warunki szkolne, należy zwrócić uwagę na to, że szkoła jest systemem, w ramach którego spotykają się osoby z różnych systemów, pozostających w ciągłej dynamice. Na przykład, w relacjach rodzice – nauczyciele chodzi o system „dzieci, które uczę w szkole", który jednocześnie dla uczestników innego systemu jest systemem lub podsystemem „moje dziecko". Czasami jest to stworzony w danej chwili system „dzieci, które wdały się w bójkę" lub system zbudowany z uwagi na przyjęte odgórnie kryterium – „szóstkowi uczniowie w naszej klasie". System rodzice i system nauczyciele to dwa systemy równorzędne. System rodzice – dzieci to system złożony z podsystemów lub systemów z przypisaną kategorią władzy, podobnie system nauczyciele – uczniowie jest hierarchiczny i nierówny. Już z samego powyższego przykładu widać, że dzieci występują tu czasami w podsystemie/systemie – uczniowie oraz podsystemie/systemie – moje dzieci. Ich rola jest zmienna, podległa, a ów brak równowagi nie jest niczym zaskakującym, ale co ważniejsze – zasadne jest go dostrzegać, szanować i z wiedzą o mechanizmach z niego korzystać.

Co warte szczególnego podkreślenia, a będzie analizowane w dalszej części, to fakt równości systemu rodzice z systemem nauczyciele. Są to systemy odrębne, częściowo zależne; nie można wskazać jednak, kto zawsze ma rację, kto wie lepiej, kto zna się na życiu, kogo zawsze słuchać i kto zawsze poniesie konsekwencje – zarówno prawne, jak i moralne określonych decyzji czy działań. Idea ta będzie towarzyszyć całemu artykułowi, gdyż wydaje się niezwykle istotna dla zrozumienia współtworzenia relacji rodzice – nauczyciele, w przeciwieństwie do jej skośnego, hierarchicznego układu, który zakładany jest w ideach pedagogizacji.

Interakcje instruktywne – wolność wyboru czy ciężkie ograniczenie?

Sformułowanie „relacja/interakcja instruktywna" w ujęciu pedagogicznym nie było dotąd stosowane. Zdecydowano się je użyć z dwóch względów. Po pierwsze, wywodzi się ono z systemowego myślenia o procesach społecznych i człowieku, które są bazą niniejszych rozważań. Po drugie, jest zbieżne z opisywanymi zjawiskami, które mają miejsce w polskiej szkole, w kontaktach rodzice – nauczyciele, czyli z relacją opartą na umoralniającej, mentorskiej – przyjętej lub nadanej – roli nauczycieli.

Sformułowanie racja instruktywna wprowadzone było przez Maturanę, który zachęcał do porzucenia relacji instruktywnych w pracy z drugą osobą, a dostrzegania różnorodności, wielu wzorców i możliwych dróg. Stwierdza

on[2], że zakładając przyczynowość w jakiejkolwiek interakcji, tworzy się interakcja instruktywna – pouczająca. Zakłada ona liniowość i zależności przyczynowo-skutkowe, od których odchodzi się w koncepcjach systemowych. Dell[3] dodaje, że prawdopodobnie dychotomia: interakcja pouczająca *vs* determinizm strukturalny stanie się ważniejsza w tłumaczeniu zjawisk społecznych niż dychotomia przyczynowo-skutkowa *vs* linearna. Stwierdza on również, że interakcja pouczająca jest ontologicznie niemożliwa (choć być może lepiej byłoby stwierdzić nieskuteczna, bezzasadna, czy rozczarowująco bezskuteczna), ponieważ nie żyjemy w świecie liniowych zależności.

Osadzając się w kategoriach konstruktywizmu epistemologicznego, Kraus[4] stwierdza, że skuteczność interakcji pouczającej jest pewnego rodzaju mitem. Informacja, prośba, czy też interakcja zawsze ma tylko znaczenie zakłócenia. Decyzja, jak zareagować na to zakłócenie, pozostaje w rękach adresata owej interakcji, czyli jak pisze Kraus – domniemanego bezsilnego, któremu udziela się instruktażu. Autor ten dodaje, że nawet domniemany bezsilny może odrzucić każdą prośbę, aczkolwiek czasami za bardzo wysoką cenę. Proponuje on podzielenie wpływu na dwie grupy – mające moc instruktażową oraz mające moc destruktywną. Istniejąca różnica w jakości między działaniami pouczającymi a niszczycielskimi w zakresie wywierania wpływu wynika z możliwości odmowy. Siła niszcząca ogranicza możliwości danej osoby, podczas gdy siła pouczająca i oparta na niej relacja ma na celu instruowanie innej osoby. Relacja instruktażowa może być skuteczna jako konstrukcja społeczna, chociaż osoby poinstruowane mogą odrzucić wszelkie pouczające wysiłki.

W odniesieniu bezpośrednio do tematu artykułu – nawet jeśli intencjami nauczycieli jest zapewnienie pomocy – często wiąże się z próbami „poinstruowania" rodziców. Kraus formy pomocy, w których specjaliści ustalają cele, jakie powinni osiągnąć adresaci określa jako „pouczającą kontrolę". Wysiłki kontrolne, których celem jest pouczająca interakcja, nazywane są instruktażową kontrolą, natomiast wysiłki kontrolne, które działają przeciwnie poprzez zmniejszenie szans, nazywane są kontrolą destrukcyjną. Kontrola pouczająca przedstawia próby mające na celu wywołanie określonych reakcji, podczas gdy zapobieganie zachowaniom za pomocą destrukcyjnej interakcji zalicza się do kontroli destrukcyjnej. Pod tym względem instruktażowa kontrola opiera się na pouczającej mocy, a niszcząca kontrola – na niszczycielskiej sile. Kontrola pouczająca może mieć na celu zapobieganie niepożądanym działaniom, jak

[2] H.R. Maturana, B. Poerksen, *The view of the systemicist: a conversation*, Journal of Constructivist Psychology, 2004, 17, s. 269-279.

[3] P.F. Dell, *Why family therapy should go beyond homeostasis: A Kuhnian reply to Tyano, Carel and Ariel*, Journal of Marital and Family Therapy, 1984, 10, s. 351-356; tenże, *Understanding Bateson and Maturana: toward biological foundation for the social sciences*, Journal of Marital and Family Therapy, 1985, 11, 1, s. 1-20.

[4] B. Kraus, *Introducing a Model for Analyzing the Possibilities of Power, Help and Control*, Social Work & Society, 2014, 12, 1, s. 1-12.

również podejmowanie pożądanych działań. Niszcząca kontrola może jednak zawsze i tylko wymuszać zapobieganie niepożądanym działaniom.

Ze względu na strukturalne sprzężenie człowieka z jego systemem, warunki środowiska są kluczowe dla budowy subiektywnej rzeczywistości życia. Właśnie dlatego dana osoba jest odpowiedzialna za wybór dostępnych alternatywnych rozwiązań, które faktycznie są do jej dyspozycji. Oczywiście, z perspektywy konstruktywistycznej nie można decydować, która droga i które wybory są właściwe. To, do czego zachęca autor, to rozwijanie i komunikowanie pomysłów na temat (mniej lub bardziej) obiecujących koncepcji życia, czyli po prostu – do dialogu.

Systemowe współzależności – rodzice i nauczyciele

Rodzina i szkoła to dwie najbliższe dzieciom struktury formalne. W rzeczywistości społecznej, w której Internet zamienił się rolą z blokowym podwórkiem, czy spędzaniem czasu z rówieśnikami w pozaformalnych warunkach, szkoła i rodzina stały się – tym bardziej – dwoma głównymi miejscami socjalizacji. Zapracowani, zajęci własnym rozwojem osobistym, czy zwykłymi sprawami domu, rodzice mają mało czasu na spędzenie go w kontakcie z dzieckiem[5]. Po wykonaniu zwykłych i niezwykłych zadań dnia codziennego lub zaplanowanych na weekend zakupów, odwiedzin, kina, czy restauracji, pozostaje niewiele czasu na kontakt w ramach rodziny, często zarówno z partnerem/partnerką, jak i oczywiście dzieckiem/dziećmi. Stąd też wywodzi się obserwowalna zmiana pozycji dziecka w rodzinie i jego roli[6].

Uwzględniając zarówno przekształcenia w makrostrukturach, mikrostrukturach, jak i mezostrukturach, świat współczesny w niewielkim stopniu przypomina świat sprzed 20-30 lat. Bezpowrotnie zmienił się kontekst, w jakim te same albo inne procesy mają miejsce, zmieniły się systemy,

---

[5] M. Kędra, *Włączanie rodziców w edukację dzieci* http://sp8chelm.pl/images/galerie/biblioteczka_dla_rodzicow/wlaczanie_rodzicow_w_edukacje_dzieci.pdf [dostęp: 13.11.2018]; I. Chmura-Rutkowska, J. Ostrouch, *Zakres i formy zaangażowania ojców w codzienne relacje z dziećmi*, [w:] *Kierunki działań w Polsce na rzecz równowagi praca-życie-rodzina*, red. C. Sadowska-Snarska, Białystok 2008, s. 209-228; M. Rokicka-Hebel, *Aktywność wolnoczasowa dzieci w wieku przedszkolnym i ich rodziców*, Rocznik Naukowy AWFiS w Gdańsku, 2014, XXIV, s. 19-34.

[6] K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Poznań 2011, rozdział II; taże, *Dziecko i dzieciństwo jako wartość a współczesność*, Chowanna 1, 2010, s. 129-137; J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne: kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Białystok 2015; K. Segiet, K. Słupska, *Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju młodego pokolenia*, Pedagogika Społeczna, 2013, 3(49), s. 97-114; D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002; M. Cywińska, *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, część I, Poznań 2008.

zmieniło znaczenie również dwóch najważniejszych agend socjalizacyjnych – jest ono bardziej zróżnicowane, mniej oczywiste i monadyczne. Analizując szeroko dostępne w Internecie przeróżne – zarówno co do ilości, jak i jak jakości – statystyki oraz opracowania, w których pojawia się pytanie: kto powinien dbać, żeby dzieci i młodzież…, respondenci odpowiadają zazwyczaj, że zarówno szkoła, jak i rodzice[7]. Zatem, niejako naturalną konsekwencją staje się wzrost oczekiwań, jakie stawiane są rodzicom przez nauczycieli oraz szkołę i nauczycielom przez rodziców. Niespełnione wzajemne oczekiwania nasilają się, poczucie nieadekwatności, rozproszenie odpowiedzialności, czy też unikanie wzrasta. W efekcie, owym dzieciom i młodzieży przeznacza się coraz mniej świadomych i będących odpowiedzią na ich potrzeby oddziaływań. Również zjawisko to ma swoje makro-, mikro- i mezouwarunkowania. A – zgodnie z opisaną powyżej teorią systemową – może przyczynić się do pretendowania przez jeden system do dominacji i uznania go za lepszy, czyli o większym zakresie władzy. W niejako naturalny sposób drugi system oceniony zostanie jako gorszy, zależny, podległy.

Z jednej strony wspomniani wcześniej rodzice, z drugiej – nauczyciele, których praca nie należy ani do łatwych, ani do bardzo dobrze wynagradzanych, przemęczeni dodatkowymi godzinami, kontynuowaniem działań w domu, stają się coraz mniej zdolni do pełnego kontaktu i zaangażowania w swoją pracę. Obydwa systemy – osłabione, często nastawione antagonistycznie – nie działają razem dla dobra dzieci. Zatem, mówiąc o współpracy nauczycieli i rodziców (opiekunów prawnych), konieczne jest podkreślenie ich kooperacji, koordynacji, współ-wykonywania pewnej pracy. Niestety, artykuł ten będzie kolejnym wysuwającym propozycje dla nauczycieli i/lub osób kształcących nauczycieli. A w związku z tym – niejako już z założenia przesuwającym punkt ciężkości owego wyjścia z inicjatywą w stronę nauczycieli. Być może będzie też propozycją niosącą ulgę w trudnej szkolnej rzeczywistości, podejmującym każdego dnia wyzwania, wielu zaangażowanym nauczycielom.

Rodzice i nauczyciele – historia i teraźniejszość

Badania nad relacją rodziców i nauczycieli mają w Polsce długą historię[8]. Celem takich kontaktów ma być w zamierzeniu „tworzenie spójnych, bezpiecznych i przyjaznych warunków do edukacji i wychowania oraz dbałość

[7] https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF; https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_121_09.PDF; J. Kołodziejczyk, H. Cieślak, *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły"*, https://www.npseo.pl/data/various/files/tom4_roz11.pdf

[8] W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013, s. 87-107 i 169-184; tenże, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa

o prawidłowy i harmonijny rozwój dziecka”[9]. Jednak relacje te, przepełnione stereotypami i zaszłościami historycznych form współpracy, przyczyniają się raczej do braku kontaktu niż wzmacniania współpracy[10]. W celu stworzenia owej współpracy, czy też współdziałania, konieczne jest podjęcie określonych działań, opartych na komunikacji. Owo „nawoływanie” do komunikacji staje się w wielu publikacjach priorytetowe. Autorzy jednogłośnie podkreślają jej znaczenie w tworzeniu bezpiecznego środowiska dla rozwoju i kształcenia dzieci[11]. Jednocześnie piszą o dominującej w polskiej szkole jednokierunkowej komunikacji z rodzicami[12]. Antyprzykładów czy opisów złych praktyk w literaturze przedmiotu jest wiele[13]. Przytoczone zostaną tylko wybrane, ponieważ większość dostępnych publikacji dotyczy głównie diagnozy oraz opisów kłopotów, trudności i braków, a także postulatów, z których większość jest niemożliwa do zrealizowania. Jeden z antyprzykładów stanowi dokonana analiza rodzajów komunikatów znajdujących się w szkolnych „zeszytach kontaktów”, pomyślanych jako „narzędzie współpracy, porozumienia i wymiany komunikatów pomiędzy szkołą a rodzicami o postępach uczniów oraz o sprawach organizacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych”[14]. W konkluzji można przeczytać, między innymi, że w korespondencji ze strony nauczycieli dominuje odmiana stylu urzędowego, pojawiają się błędy językowe, a także naruszanie zasad „współpracy konwersacyjnej”, w analizowanych materiałach nie ma ani jednego wzmocnienia pozytywnego ucznia[15].

Niektórzy wprost powątpiewają w możliwość zbudowania relacji opartych na wspólnocie wartości i wizji pracy szkoły[16]. Inne badania przepro-

---

1999, s. 23-33 i 50-67; A.W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz 2002, s. 119-143.

[9] M. Zielińska, *Interpersonalne kontakty nauczycieli z rodzicami w dobie dziennika elektronicznego*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2017, 3/21 s. 159.

[10] A. Błasiak, *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, Horyzonty Wychowania, 2017, 16, 38, s. 19-20; B. Lulek, *Powinności – Pozory – Inicjowanie działania. Wyznaczniki relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych*, Kultura – Przemiany – Edukacja, 2017, V, s. 199-200.

[11] K. Hernik, K. Malinowska, *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 12-48.

[12] Tamże, s. 8-12; J. Miąso, *Starcie paradygmatów technologii informacyjnych i komunikacji interpersonalnej bezpośredniej wyzwaniem dla człowieczeństwa, społeczeństwa i edukacji*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2015, 3(13), s. 47-52.

[13] Por zestawienie dokonane przez bibliotekę w Poznaniu: http://www.pbp.poznan.pl/node/355 oraz zestawienie: ww.pbw.kielce.pl/userfiles/file/nowe_zestawienia/dokument138.pdf

[14] B. Szczerbińska, *Zeszyt kontaktów jako narzędzie komunikacji szkolnej*, Kształcenie Językowe Dydaktyka Polonistyczna, 2017, 3(12), s. 228.

[15] Tamże, s. 241.

[16] Polak, 2013, s. 350, 352 za: M. Zielińska, *Interpersonalne kontakty nauczycieli z rodzicami*.

wadzone na nauczycielach wskazują, że rodzice najchętniej w kontaktach ze szkołą wykorzystują zebrania ogólne (wywiadówki – 85% wskazań), rozmowy indywidualne z nauczycielem (konsultacje – 55%) oraz dziennik elektroniczny (43%)[17]. Niewątpliwie, zadziwiający jest fakt, że z grupy zbadanych 141 nauczycieli „żaden nie upatruje przyczyn braku efektywnej współpracy po stronie nauczycieli", za jej brak „obwiniani są rodzice lub usterki zewnętrzne"[18]. Co więcej,

> nauczyciele zbudowali sobie obraz rodzica roszczeniowego bądź obojętnego, z jednoczesnym brakiem refleksji na temat własnych uchybień, co nieuchronnie prowadzi do porażek (komunikacyjnych) we wzajemnych interakcjach. W myśl zasady: ja robię, co mogę, tylko to ten zły rodzic...[19].

W Polsce pokutuje, a może wciąż jest aktualne, pojęcie pedagogizacji, będącej przejawem relacji instruktywnej, pomyślanej jako instrukcja dla rodziców pochodząca od lepiej wykształconego nauczyciela.

> Rodzice postrzegani są jako mniej kompetentni wychowawcy własnego dziecka, którzy dysponują jedynie wiedzą potoczną. Nauczyciele natomiast określają siebie jako profesjonalistów od wychowania. Szkoły mają tendencję do kontrolowania, nierzadko nadmiernego, działań organów rodzicielskich. Ponadto występuje rozbieżność wzajemnych oczekiwań zaangażowanych stron, pozorność działań rodzicielskich organów w szkole – powoływanych obligatoryjnie i mających ograniczony obszar samodzielnego działania, brakuje upowszechniania dobrych praktyk w omawianym zakresie, a także brak miejsca wyodrębnionego tylko dla rodziców[20].

Zatem, mimo upływu lat wciąż żywa jest idea, że działalność powinna zmierzać do „stałego wzbogacania przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży"[21], zaś bezpośrednia i pośrednia pomoc odzwierciedlać się w oddziaływaniach wychowawczych poprzez podniesienie świadomości pedagogicznej rodziców[22]. W dość epokowej, choć niezwykle często nadal cytowanej pracy Kawula[23] wymienił trzy zadania pedagogizacji, gdzie prowadzący działania pedagogizujące rodzinę powinien:

---

[17] B. Dusza, *Sylwetka rodzica i jego współpraca ze szkołą w oczach nauczycieli gimnazjum (doniesienie z badań)*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2017, 2/20, s. 189.

[18] Tamże, s. 191.

[19] Tamże.

[20] B. Lulek, *Powinności – Pozory – Inicjowanie działania*.

[21] A. Dzikomska-Kucharz, *Pedagogizacja rodziców – zadanie szkoły*, Edukacja i Dialog, 2001, 3, s. 7.

[22] S. Kawula, *Pedagogizacja rodziców*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. 1. red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 581.

[23] Tamże.

– ukazywać problemy związane z wychowaniem ich dzieci (bez pedagogicznego przewodnictwa opiekujący się dziećmi nie byliby w stanie tych problemów prawidłowo zrozumieć lub nawet ich dostrzec);

– uczulać pedagogizowanych, aby przyswajaną wiedzę o wychowaniu stosowali we własnej praktyce wychowawczej;

– zaszczepić pedagogizowanym przyzwyczajenia i potrzeby samokształcenia się pedagogicznego.

Jest to o tyle trudne, czy wręcz niemożliwe, że współcześni rodzice mają dostęp do wiedzy – zarówno naukowej jak i potocznej – choćby poprzez korzystanie z mediów społecznościowych i forów. Warto zaznaczyć, że są wówczas aktywnymi poszukiwaczami informacji, nawet jeśli poziom znalezionych tekstów jest wątpliwej jakości[24]. Mogą zadawać pytania, dzielić się informacjami, pytać, czy po prostu nie zgadzać się (zamknięta grupa na Facebooku „rodzice nastolatków" liczyła we wrześniu 2018 roku ponad 9 tysięcy członków, z czego w codziennych rozmowach brało udział średnio 200 – 300 osób, natomiast wiele więcej zaznaczało, że „lubi to". Jak zawsze pojawia się pytanie retoryczne: czy to dużo?).

Mimo upływu czasu, zmian społeczno-ekonomicznych, politycznych i cyfryzacji, publikacje o ważności i znaczeniu pedagogizacji promującej nierówne relacje są wciąż obecne w dyskursie naukowym. Owinięte w nowe słowa i nowe treści, zaprzeczają idei współpracy i współdziałania rodziców z nauczycielami. Nadal sprzyjają bierności rodziców i nadaktywności nauczycieli.

> Pedagogizacja rodziców jest już dzisiaj trochę przestarzałym określeniem, ale jej założenia nie straciły na wartości. Realia wykazały jednak niechęć ze strony rodziny do uczestnictwa w projektach tego typu. O ile rodzice wykazują zainteresowanie placówką jeszcze na poziomie edukacji przedszkolnej czy wczesnoszkolnej, to na późniejszych etapach kształcenia wzrasta niechęć do kontaktów ze szkołą i zaangażowanie się we współpracę, mimo iż problemy narastają wraz i wymagają ścisłej kooperacji z domem[25].

Należy jednak wyraźnie zaznaczyć – czym innym jest pedagogizacja, a czym innym współpraca, współdziałanie i kooperacja. Narzucając rodzicom pedagogizację, nie ma miejsca na współpracę i współdziałanie. Pedagogizacja zakłada krzewienie idei z pedagogiki i psychologii wśród rodziców, jednak rzadko spotyka się w literaturze przedmiotu stwierdzenie, że po rozpoznaniu ich (rodziców) potrzeb. O nich wnioskuje się arbitralnie, ustala je system, dyrek-

---

[24] M. Bereźnicka, *Fora internetowe jako źródło informacji pedagogicznej współczesnych rodziców*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym: teoria i praktyka*, t. 2, red. H. Batorowska, Z. Kwiasowski, Kraków 2016, s. 274-284; D. Bis, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowania do korzystania ze środków społecznego komunikowania*, Roczniki Nauk Społecznych, 2002, XXX, 2.

[25] U. Ordon, A.K. Gębora, *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2017, 5, 1(9), s. 61.

tor, sam nauczyciel, pedagog, czy psycholog. Stąd trudno dziwić się rodzicom, którzy najpierw postrzegani są jako niedoświadczeni i wymagający autorytarnej pomocy, po czym mają stać się świadomymi wychowawcami i partnerami rozmowy. Autorzy artykułów promujących idee pedagogizacji zwracają uwagę na fakt, że podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców jest bardzo istotne, gdyż staje się ona czynnikiem stymulacji rozwoju młodego pokolenia[26] i należy:

> wyposażyć rodziców w wiedzę z zakresu zagrożeń funkcjonowania młodzieży w „cyfrowym" świecie oraz sposobów nawiązywania, budowania relacji w rodzinie, rozpoznawania potencjału młodzieży, motywowania do rozwoju pasji i zainteresowań oraz aktywnego spędzania czasu wolnego; kształtować umiejętności aktywnego słuchania, empatii, rozpoznawania potrzeb i możliwości młodzieży, porozumienia bez przemocy w sytuacjach buntu i konfliktów, budowania więzi w rodzinie, poszukiwania wspólnych zainteresowań oraz konstruktywnego spędzania czasu wolnego wspólnie oraz indywidualnie[27].

W literaturze pojawia się nawet sformułowanie[28] pedagogizacja medialna, rozumiana jako element pedagogizacji rodziny, kształtowanie kompetencji medialnych jej członków zajmujących się wychowaniem dzieci lub nastolatków w obszarach:

> – wychowania i kształcenia za pośrednictwem mediów, czyli możliwości wykorzystywania mediów do wspomagania kształtowania różnych sfer rozwojowych dziecka lub nastolatka oraz kształtowania jego systemu aksjonormatywnego (świata wartości), a więc w działaniach związanych z procesem jego edukacji;
> – wychowania do mediów, to znaczy kształtowania kompetencji rodziców i opiekunów do podejmowania wielokierunkowych działań mających na celu zapewnienie maksymalnego bezpieczeństwa dziecku lub nastolatkowi korzystającemu z mediów przede wszystkim przez jego wychowanie, a w dalszej kolejności przez zabezpieczenia sprzętowe i programowe oraz kontrolę jego działań medialnych;
> – edukacji medialnej rodziców i opiekunów, to znaczy kształtowania ich kompetencji medialnych[29].

Mimo obszernego zakresu celów pedalizacji, opisu obszarów oraz zakładanych zmian u rodziców, nie ma informacji o rozpoznaniu potrzeb – zarówno w zakresie tematów, jak i metod, czy technik i narzędzi owych działań.

---

[26] S. Kawula, *Kultura pedagogiczna rodziców: wyzwanie i czynnik stymulacji rozwoju młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Edukacja prorodzinna. Księga dedykowana Profesorowi Marianowi Śnieżyńskiemu*, red. M. Chymuk, D. Topa, Kraków 2000, s. 32-41.

[27] J.M. Łukasik, R. Solecki, *Aktywność młodzieży w Internecie a relacje z rodzicami. Wskazania dla nauczycieli do pedagogizacji rodziców*, Rocznik Lubuski, 2017, 43, 1, s. 175-189.

[28] M. Musioł, *Pedagogizacja medialna rodziny: zakres – uwarunkowania – dylematy*, Katowice 2013, s. 52-53.

[29] Tamże.

Nie jest możliwe pedagogizowanie rodziców i nawiązanie z nimi jednocześnie relacji współpracy. Pedagogizowanie mówi o relacji zależności: mądry nauczyciel i potrzebujący owej mądrości rodzic. Słowo pedagogizacja niesie ze sobą konkretny ładunek, zarówno semantyczny, praktyczny, jak i historyczny. Ma określone znaczenie, które nie jest neutralne. Wyznacza kierunek, określa zależność. Zatem, użycie słowa pedagogizacja oznacza narzucanie wiedzy, wchodzi w dyskurs władzy, dzieli na mądrzejszych i głupszych. Nie można stosować współdziałającej pedagogizacji ani kooperacyjnej pedagogizacji, ponieważ wydaje się być nie tylko oksymoronem, ale i absurdem. Konkludując, pedagogizacja jest interakcją instruktywną, pomija się w niej nie tylko rodziców jako znawców swojego dziecka, ale także ich potrzeby w zakresie wiedzy/porad/umiejętności oraz fakt, że są dorosłymi ludźmi, daleko poza subsystemem – uczniowie.

Artykuł ten ma być zarówno głosem w dyskusji, jak i służyć propozycji konkretnego podejścia do relacji rodzice – nauczyciele. W związku z tym postuluje się, aby spotkanie rodziców (opiekunów) i nauczycieli było spotkaniem dwóch grup ekspertów lub pary ekspertów. Nauczyciel/pedagog/psycholog szkolny jest ekspertem od nauczania, od swojego przedmiotu, od procesów opiekuńczych i wychowawczych, od ucznia. Rodzic jest – takim albo innym – ekspertem od życia swojego dziecka, które w określony sposób wychowuje. Jest ekspertem od pokoju, w którym dziecko mieszka, od kupowania ubrań, od bycia z nim w relacji jeden na jeden, od bycia z nim w chorobie i sukcesach.

Niestety, ze względów historycznych, systemowych, w tym strukturalnych spotkanie eksperckie jest prawie niemożliwe. Często nauczyciel wie lepiej jak powinno być, wie co rodzic powinien zmienić i wie co robi źle. Jest ekspertem, który wchodzi w relacje nie-eksperckie z rodzicem, czującym się w wielu obszarach ekspertem. Relacja ekspercka, oparta na współdziałaniu i dialogu jest jedyną szansą w kontaktach na linii rodzice – szkoła. Rodzice mają słuchać, mają generować pomysły, mają przyjmować odpowiedzialność za realizację koncepcji nauczyciela co do ich dziecka w ich domu i w kontaktach z rówieśnikami. Nauczyciele czują się zmęczeni, wypaleni w pracy z „roszczeniowym rodzicem", do którego nie umieją dotrzeć.

Powyższa analiza nie ma na celu wskazania sprawców i ofiar, lepszych czy gorszych. Nauczyciel znajdując się w określonych warunkach, podlega determinizmowi strukturalnemu (w rozumieniu Maturany), który wyznacza mu określoną pozycję w owych strukturach. Jednak sposób, w jaki będzie on organizował swoją współpracę, czy kooperację z rodzicami, zależy w dużej mierze od niego. Jako egzemplifikację warto wspomnieć o pewnym doświadczeniu, które prawdopodobnie miało miejsce w życiu wielu polskich rodziców, posiadających dziecko chodzące do szkoły. Podczas zebrań szkolnych rodzice

siedzą w klasach na małych krzesłach, przy niskich ławkach, adekwatnych do wieku rozwojowego ich dzieci. Wraz z kolejnymi klasami szkoły podstawowej warunki te poprawiają się. Jednakże, rozmowa z pozycji wciśniętego w ławkę, z płaszczem przy boku, rodzica, który podobnie jak jego dziecko siedzi w pozycji podległej i ma słuchać, nie zachęca do dialogu, osłabia inicjatywę, pozbawia komfortu pracy również samych nauczycieli. Takie rozwiązania, jak odsunięcie ławek na bok, wykorzystanie ich do siedzenia, czy wręcz czasowe ich wyniesienie w polskich szkołach są zjawiskiem nieistniejącym.

Rekomendacje, propozycje, alternatywy

W zależności od zgłaszanej sprawy, czy mającej miejsce sytuacji, nauczyciel może wybrać różne opcje relacji z rodzicem. Rodzic przychodzi do nauczyciela zazwyczaj wówczas, kiedy „coś złego się dzieje", pojawia się trudny do rozwiązania problem, o określonych reperkusjach. Nauczyciel – raczej nie chcąc niż chcąc – zostaje postawiony w pozycji mającego prawie „uleczyć dziecko", dać trafną radę rodzicowi i niczym lekarz – pomóc. Wynika to z opisanych wcześniej uwarunkowań, czy historii rodzice – nauczyciele i idei, że nauczyciel wie lepiej – niesionej zarówno przez system szkolny, samych nauczycieli, rodziców oraz dzieci. W związku z tym rola rodzica często bywa bliższa wizycie u lekarza – nauczyciela niż konsultanta i współuczestnika dialogu. Zatem, co Ludewig[30] napisał o zleceniach stawianych lekarzom, wydaje się być zleceniami, które są wysuwane wobec nauczycieli, czy też nauczyciele wysuwają je wobec samych siebie, ponieważ czasami trudno ustalić, zgodnie z rozumieniem systemowym, co było pierwsze. Parafrazując, nauczyciel:

> z jednej strony powinien przyczyniać się do postępu sztuki edukacji, wprowadzając nowe metody nauczania [podkreślone wstawienia – AG]. Równocześnie powinien uchodzić za osobę zrównoważoną, zrozumiałą, godną zaufania. Inaczej mówiąc, oczekuje się od niego: „Zawsze coraz lepiej, ale w sposób zrozumiały".

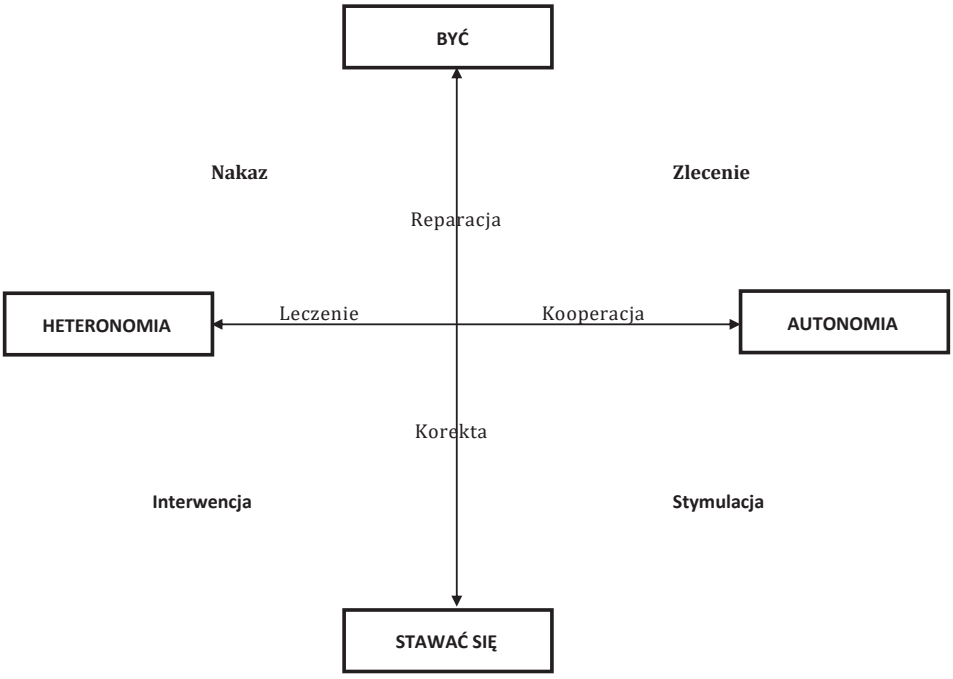
W oryginale brzmi to[31]:

> kto walczy z chorobami, musi odpowiadać na sprzeczne zapotrzebowania społeczne. Z jednej strony powinien przyczyniać się do postępu sztuki medycznej, wprowadzając nowe metody leczenia. Równocześnie powinien uchodzić za osobę zrównoważoną, zrozumiałą, godną zaufania. Inaczej mówiąc, oczekuje się od niego: „Zawsze coraz lepiej, ale w sposób zrozumiały".

Porównanie tych dwóch tekstów wydaje się wnosić wiele…

[30] K. Ludewig, *Terapia systemowa*, s. 19.
[31] Tamże.

Spójność i koherentność prezentowanej koncepcji – zarówno teoria, praktyka teorii, jak i praktyka – są dokonywane w ujęciu systemowym, zgodnie z rozumieniem zaproponowanym przez Maturanę, jak i jego ucznia – K. Ludewiga. Całość stanowić ma dość jasną propozycję spojrzenia na relacje rodzice – nauczyciele. Co ważne, należy pamiętać, że nieobecnym – w sensie fizycznym – podmiotem owej relacji są zawsze dzieci i młodzież, bez których tych relacji by prawdopodobnie nie było. Poniżej rycina 1 ukazuje orientacje leczenia, które zaadaptowano do sposobu rozumienia interakcji rodzic – nauczyciel[32]. Oś pionową stanowią pojęcia związane z celami, jakie stawia sobie osoba nauczyciel. Oś pozioma prezentuje interakcje między nauczycielem a rodzicem.



Ryc. 1. Orientacje leczenia

(źródło: K. Ludewig, *Terapia systemowa, podstawy teoretyczne i praktyka*, Gdańsk 1995, s. 20)

W przypadku nakazu i interwencji nauczyciel jest w roli eksperta – wydaje bezwarunkowe polecenia, wie lepiej. Są to interakcje instruktywne. Zdanie

[32] Tamże, s. 29-31.

rodzica brane jest pod uwagę tylko wówczas, kiedy nie koliduje z założoną przez nauczyciela czy system koncepcją działań.

Nakaz – nauczyciel dąży do przezwyciężenia odstępstw od normalnego stanu, całkowicie przejmuje inicjatywę, samodzielnie podejmuje decyzje. Na przykład: zawiadamia prokuraturę czy policję o możliwości popełnienia przestępstwa wobec dziecka. Odmawia wydania go pijanemu rodzicowi, jednocześnie dzwoniąc do innego opiekuna, nakazując mu odebranie dziecka ze szkoły i uruchamiając dalsze procedury – zgodnie z regulaminem placówki.

Interwencja – jako zalecanie określonych oddziaływań, zobowiązuje nauczyciela do skorygowania odstępstwa od stanu optymalnego, zalecenia pewnych środków, o których akceptację przez rodzica musi on zabiegać. Na przykład: pójście do poradni psychologiczno-pedagogicznej, nakaz odrabiania z dzieckiem lekcji, nakaz przyniesienia zaświadczenia od lekarza, że dziecko jest zdrowe i może chodzić z nieokreśloną wysypką do szkoły.

W zaleceniu i stymulacji przyjmuje się założenie o większej autonomii w relacjach.

Zalecenie – nauczyciel stara się skorygować odstępstwa od stanu optymalnego, jednak uwzględnia indywidualność rodzica. Musi zadać sobie trud znalezienia argumentów, aby rodzic chciał kontynuować zalecane działania. Dostosowuje swoją wiedzę do możliwości rodzica. Rozmawia z nim, czy może udać się po rejonowej poradni psychologiczno-pedagogicznej szkoły, czy też z racji zmiany miejsca zamieszkania rodzic wolałby iść do innej. W rozmowie z rodzicem argumentuje na przykład, że mimo obiadu w domu, warto rozważyć obiady w szkole, skoro dziecko spędza w niej osiem godzin, proponuje możliwości (np. dofinansowania obiadów), pyta o ich ewaluację rodzica.

Stymulacja – to nawiązanie dialogu, który nie narusza podziału kompetencji. Obie strony wspólnie określają cel i metody, szukają alternatyw. Jak rozwiązać daną kwestię, kto, co i kiedy może zrobić? Jest to wspomniane wcześniej traktowanie rodzica jak eksperta. Zakłada dialog. Początkowo wydłużając czas zainwestowany przez obie strony, umożliwia podjęcie współdziałania i kooperacji.

Zazwyczaj w strukturach szkoły i jej kontekstu, a także relacji, częściej nauczyciele odwołują się do nakazu i interwencji, rzadziej do zaleceń i stymulacji. Zaakcentowana wyżej początkowa oszczędność czasu i wysiłku jest jednak tylko złudzeniem; heteronomicznie ujęty rodzic nie odzyska autonomii, będzie więc raczej niezadowolonym odwiedzającym, a nie kooperującym uczestnikiem dialogu.

Jak dalej konkluduje K. Ludewig, żadna orientacja nie występuje w stanie czystym, w praktyce jest mieszanką powyższych możliwości. Jednakże, przyjęcie takiego podziału i stosowanie go przez nauczyciela może ułatwić reflek-

się nad swoją pracą, a także koniecznością i sensownością podejmowanych działań. Oczywiste jest zatem – zgodnie z zasadą ekwipotencjalności – że te same zdarzenia wymagać mogą różnych orientacji działania. Są jednak pewne zdarzenia, gdzie stosowanie powyższego podziału będzie nie tylko użyteczne, ale też zapewni swego rodzaju komfort nauczycielom. Na przykład – że zrobili, co mogli, dostosowując swoje zachowania do sytuacji, kontekstu i responsywności drugiej strony.

Powyższy podział nie jest ocenny, nie pretenduje do orzekania co lepsze a co gorsze *a priori*. Pojawiają się bowiem liczne sytuacje, kiedy jedynym dostępnym wyjściem jest nakaz lub interwencja. Chodzi jednak, żeby zachować podmiotowość rodzica, aby mógł on przyjąć odpowiedzialność za swoje czyny wobec dziecka i struktury, której przedstawicielem jest rodzic, a także aby nauczyciel miał komfort pracy, zmniejszył ryzyko wypalenia zawodowego i związane z tym wielorakie konsekwencje.

Podsumowanie

Zgodnie z założeniami podejścia systemowego, każda zmiana w systemie pociąga za sobą zmiany u jego członków, choć nie można ich zdefiniować i dokładnie przewidzieć, stają się one faktami. Zmianę, która jest różnicą osiąga się – między innymi – poprzez wspólne ustalanie znaczeń, odbywające się podczas dialogu. Spotkanie w dialogu wymaga, aby jego uczestnicy szanowali zarówno własną, jak i cudzą wiedzę, doświadczenia oraz emocje, dzięki czemu możliwe będzie stworzenie relacji eksperckich. Relacje takie niosą w sobie duży potencjał – stymulując do aktywności, autonomii i poszukiwania wspólnych obszarów działania. Mimo powszechnej zgody wśród praktyków i/lub teoretyków działań edukacyjnych, pedagogicznych, opiekuńczo-wychowawczych, czy wszelakich – pomocowych, wciąż w strukturach polskiej szkoły pokutuje idea pedagogizacji rodziców. Zakłada ona – bez rozpoznania czego potrzebują owi konkretni rodzice i co warto by im zaproponować w odniesieniu do owego konkretnego dziecka – ideę przekazywania wiedzy, informacji, a czasami nawet kształtowania umiejętności, bez których to, jak sądzą propagatorzy pedagogizacji, rodzice sobie nie poradzą. Smutną konkluzją, nadal związaną z epistemologią i semantyką systemową, jest fakt, że działania te reguluje mechanizm dodatniego sprzężenia zwrotnego. Zatem, im bardziej nauczyciele starają się pedagogizować rodziców, tym bardziej oni nie poddają się tym działaniom. Pozostaje więc nie tyle zwiększyć zakres pedagogizacji, czy jej intensywność, co nie służy ani nauczycielom, ani rodzicom, ale zmienić formę owej interakcji. Uważany za bezsilnego i wymagającego kierowania rodzic nie

stanie się po kilku instruktywnych spotkaniach autonomiczną i refleksyjną jednostką. Będzie oczekiwał cudownych rad, idealnej pomocy od wykształconego w tym obszarze i będącego w pozycji eksperta – nauczyciela. Sytuacja wydaje się o tyle ważna, że nauczyciele to statystycznie grupa zawodowa, która w ciągu swojej kariery zawodowej uczestniczy w największej liczbie dokształcania, w zestawieniu z innymi grupami zawodowymi. Jednak bardziej niż szkolenia: „jak radzić sobie z roszczeniowym rodzicem", przydatne wydają się te związane z umiejętnością słuchania, rozmawiania w oparciu o zaciekawienie i wspólnym ustalaniu znaczeń, przy jednoczesnym szacunku do swoich granic i możliwości reprezentowanej instytucji. Zaprezentowanie w części końcowej modelu orientacji leczenia, zaadaptowanego do warunków szkolnych, zostało pomyślane jako pewnego rodzaju matryca, mogąca sprzyjać zarówno naukowym konstatacjom, jak i praktycznym działaniom.

BIBLIOGRAFIA

Bereźnicka M., *Fora internetowe jako źródło informacji pedagogicznej współczesnych rodziców*, [w:] *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym: teoria i praktyka*, t. 2, red. H. Batorowska, Z. Kwiasowski, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Instytut Bezpieczeństwa i Edukacji Obywatelskiej, Katedra Kultury Informacyjnej i Zarządzania Informacją, Kraków 2016.

Bis D., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowania do korzystania ze środków społecznego komunikowania*, Roczniki Nauk Społecznych, 2002, XXX, 2.

Błasiak A., *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, Horyzonty Wychowania, 2017, 16, 38.

Chmura-Rutkowska I., Ostrouch J., *Zakres i formy zaangażowania ojców w codzienne relacje z dziećmi*, [w:] *Kierunki działań w Polsce na rzecz równowagi praca-życie-rodzina*, red. C. Sadowska-Snarska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Białystok 2008.

Cywińska M., *Sytuacje trudne w życiu dziecka*, część I, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.

Dell P.F., *Why family therapy should go beyond homeostasis: A Kuhnian reply to Tyano, Carel and Ariel*, Journal of Marital and Family Therapy, 1984, 10.

Dell P.F., *Understanding Bateson and Maturana: toward biological foundation for the social sciences*, Journal of Marital and Family Therapy, 1985, 11, 1.

Dzikomska-Kucharz A., *Pedagogizacja rodziców – zadanie szkoły*, Edukacja i Dialog, 2001, 3.

Dusza B., *Sylwetka rodzica i jego współpraca ze szkołą w oczach nauczycieli gimnazjum (doniesienie z badań)*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2017, 2/20.

Hernik K., Malinowska K., *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Izdebska J., *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne: kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Białystok 2015.

Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
Kawula S., *Pedagogizacja rodziców*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Wyd. 1, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
Kawula S., *Kultura pedagogiczna rodziców: wyzwanie i czynnik stymulacji rozwoju młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Edukacja prorodzinna.* Księga dedykowana Profesorowi Marianowi Śnieżyńskiemu, red. M. Chymuk, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
Kędra M., *Włączanie rodziców w edukację dzieci* http://sp8chelm.pl/images/galerie/biblioteczka_dla_rodzicow/wlaczanie_rodzicow_w_edukacje_dzieci.pdf [dostęp: 11.10.2018].
Kołodziejczyk J., Cieślak H., *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły"*, https://www.npseo.pl/data/various/files/tom4_roz11.pdf [dostęp: 13.11.2018].
Kraus B., *Introducing a Model for Analyzing the Possibilities of Power, Help and Control*, Social Work & Society, 2014, 12, 1.
Ludewig K., *Terapia systemowa, podstawy teoretyczne i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1995.
Lulek B., *Powinności – Pozory – Inicjowanie działania. Wyznaczniki relacji rodziców z nauczycielami w szkołach podstawowych*, Kultura – Przemiany – Edukacja, 2017, V.
Łukasik J.M., Solecki R., *Aktywność młodzieży w Internecie a relacje z rodzicami. Wskazania dla nauczycieli do pedagogizacji rodziców*, Rocznik Lubuski, 2017, 43, 1.
Maturana H.R., Poerksen B., *The view of the systemicist: a conversation*, Journal of Constructivist Psychology, 2004, 17.
Miąso J., *Starcie paradygmatów technologii informacyjnych i komunikacji interpersonalnej bezpośredniej wyzwaniem dla człowieczeństwa, społeczeństwa i edukacji*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2015, 3(13).
Musioł M., *Pedagogizacja medialna rodziny: zakres – uwarunkowania – dylematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
Ordon U., Gębora A.K., *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2017, 5, 1(9).
Rokicka-Hebel M., *Aktywność wolnoczasowa dzieci w wieku przedszkolnym i ich rodziców*, Rocznik Naukowy Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku, 2014, XXIV.
Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
Segiet K., *Dziecko i dzieciństwo jako wartość a współczesność*, Chowanna 1, 2010.
Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
Segiet K., Słupska K., *Zmiany w funkcjonowaniu współczesnej rodziny i ich konsekwencje dla rozwoju młodego pokolenia*, Pedagogika Społeczna, 2013, 3(49).
Szczerbińska B., *Zeszyt kontaktów jako narzędzie komunikacji szkolnej*, Kształcenie Językowe Dydaktyka Polonistyczna, 2017, 3(12).
Zielińska M., *Interpersonalne kontakty nauczycieli z rodzicami w dobie dziennika elektronicznego*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2017, 3(21).
Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

Netografia

https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2014/K_093_14.PDF [dostęp: 09.09.2018].
https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2009/K_121_09.PDF [dostęp: 10.10.2018].
http://www.pbp.poznan.pl/node/355 [dostęp: 13.10.2018].
ww.pbw.kielce.pl/userfiles/file/nowe_zestawienia/dokument138.pdf [dostęp: 13.09.2018].

Alena Vališová
České vysoké učení technické,
Masarykův ústav vyšších studií

SEARCHING OF KEY PROBLEMS OF THE CONTEMPORARY UPBRINGING AND EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC

Abstract. Vališová Alena, *Searching of Key Problems of the Contemporary Upbringing and Education in the Czech Republic* [Analiza podstawowych problemów współczesnego kształcenia i wychowania w Republice Czeskiej]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 291-302 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.19

The study tries to analyze briefly the current questions of the contemporary school system in the Czech Republic. The ongoing transformation of our school system implied specification of the basic key problems, in the socio-economical, philosophical, sociological, psychological, and pedagogical context. The respective problems are intentionally presented only with their brief characteristics, without taking a stand to them. Such a stand should be taken only after a qualified expert consideration of individual spheres of the problems mentioned.

Key words: transformation of the school system, school, school system, upbringing, education, school attendance, family, school institutions, current problems of the Czech school system

Introduction

One of the serious shortcomings, both of the theory of the general didactics and the school practice at present, is the insufficient specification of the basic spheres of problems which can be met in our country both on the theoretical level and in the research projects but also in the real school practice. The presented article tries to search and characterize briefly the key problems. Changes, innovations, and transformations, that more or less reflect partial aspects of the school system, are underway for a couple of decades, but studies of a more complex character are still missing. Inasmuch as the already presented proposals do not specify the spheres of these problems in its entirety and are in fact mostly focused on solution of the partial questions, there is a danger

that the discussion to the proposals of the constructive transformation will miss the expression to the basis of the fundamental changes, to the philosophy of education and will be limited to a number of entirely concrete problem that cannot be solved independently without taking into account the solution of the basic conceptual questions. This study therefore tries to highlight at least such spheres of problems that in the socio-economical, philosophical, sociological, psychological, and pedagogical context must constitute a part of the upcoming conception of transformation of our school system.

Changes in the society and transformation of the family in the context of upbringing and education

Social changes have in substance a dual character. On the one hand there are worldwide changes reflected in some or other measure also in the life of the Czech society and on the other hand it concerns some specifics typical for the situation in the country that over a long period copes with problems associated with the transition to a democratic society under the typical Czech conditions.

As far as the worldwide, *global trends,* are concerned it is possible to mention at least some of its features:

> A typical feature of the "western" civilization in particular is the trend towards *formation of a performance-related society*. This fact necessarily leads to the change of value structures when preference is given to performance before a number of another for example spiritual values. As a consequence of this fact the society is structured into successful and unsuccessful individuals, and at the same time the rate of successfulness is usually an external indicator (status, material values and so on). Quick division of countries to the rich and poor ones takes place also worldwide what of course often causes unrest in the poorest countries sometimes reflected in the hatred, xenophobia, illegal migration and in the last resort also in terrorism.[1]

An important feature of the last decades is the *information explosion*. It consists on the one hand in huge growth of information in individual disciplines what in the pedagogical sphere creates the necessity of outlining of new education programmes including specification of the basic curriculum sphere and on the other hand it forms a vast space for communication of these information. Internet, news media, mobile phones and likewise markedly change the manners of communication. The media furthermore become very important means of influencing in particular the stances and views of exter-

[1] J. Pelikán, *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy* [Help to be: open questions of the theory accompanying education], Praha 2002.

nally managed personalities[2] what applies today to majority of the peoples. Ordinary communication is sometimes replaced by the technically mediated communication.

An important problem of the contemporary society is *maintenance of the sustainable development not endangering the living conditions on this planet*. Finding of the balance between the economic development and at the same time keeping of the natural resources represents a difficult problem for solution.

The man becomes a member of many social groups and societies that make demands on him. The ideas and traditions of these groups can be often very different. This fact leads to disintegration of the personality, to loss of the identity but also to loss of the meaning of life and active living position. The conformity often required in this case however makes also difficulties due to the diversity of requirements and expectations of the frequently different groups.

To these key global problems can also be added some of the so called *mortal sins of the mankind*[3] to which ranks for example hurriedness of the times, overpopulation of the housing estates leading to disinterest about others, to unconcern, emotional dullness, to the moral and value relativism, to loss of the sense of responsibility, dismiss of the traditions, and growing pliancy towards the doctrines.

To some of the Czech specifics can be included:

> Transition to a democratic society that leads to *searching of the social life standards* This results in searching of the relation between freedom and responsibility for oneself and also for the others, between the rights and duties, comprehension of ethics, values, internal discipline, authority and likewise.

In such a situation, when it comes to a great differentiation among the people and to opening of scissors between the rich and poor ones, arises a new necessity of *searching ways for help to the others, and altruistic behaviour towards those in need*. Nowadays it is no more possible to count only upon the state. Now arises a now situation for mutual help and solidarity with the others.

Opening of the possibility to acquire a *higher living standard* leads on the one hand in many cases to postponing of the term for establishing a family and the birth of children, and on the other hand to the fact that parents often do not have enough time for the family life and the basis of family upbringing has another character than it was before.

These facts are increasingly connected with the *focus on professional growth and career* (the phenomenon of two-career marriages or partnership).

---

[2] In more detail see: D. Riesman, *Osamělý dav* [Lonely crowd], Praha 1968.

[3] See: K. Lorenz, *8 smrtelných hříchů* [Eight mortal sins], Praha 1990.

Significant *reduction of the birth rate* on the one hand results in closing of schools, and change of the cultural background in smaller places and on the other hand in a growing number of only children that often leads to another conception of upbringing in such families.

Furthermore constantly continues the *diminution of the contemporary family´s stability* (high divorce rate in relation to the marriages rate, and extra-marital relations).

Quite common is the growing *variability of the family types,* comprising not only the complete family itself but also the one-parent family, incomplete and surrogate family.

The latest phenomenon in our country today is also *prolongation of the lifetime and decreased rate of mortality* which results in the fact that young families must often take care of their own children and of their ageing parents as well.

The opening up to the world in connection with the accession to the EU results in necessity to count with a distinctly *higher migration and arrival of people from another sometimes diametrically different cultures.* The problem of multiculturalism leads to new views on education towards understanding and toleration of people from another countries and therefore also cultures, traditions and standards. The problem of "being different" traditionally constitutes already an emotional issue in the Czech countries.

Attempt to set down key problems of upbringing and education at the contemporary school

The respective changes in the sphere of *development, changes in the society and also transformation of the family* are reflected in the theory of pedagogy and its partial disciplines, and in the environment of the concrete Czech school as well. The general didactics as a "queen" of the education sciences is distinctly influenced by the above mentioned processes positively but sometimes also negatively. The selected key problems of the contemporary school system will be highlighted in the subsequent enumeration and characterization. To some of the mentioned problems will be paid more attention and some of it will be characterized only very briefly. The *objective of this approach is to inspire to a more profound considerations of the respective questions and deliberation of the individual contexts* in the enumeration of partial problems and its completeness.

Primarily are mentioned the following ones:

Education and its standing in our society

An important question concerns the *relation of the society to education* and correction of the state that existed in the past regime (for example underesti-

mated education, inadequate appraisal of specialists). It is important to understand education and its value as a priority especially in a small state that can compete to other countries right in this sphere.

How to understand rightly the relation of investment into education for the future and its return? Investment into the school system according to the state of our society´s economy – shall we wait until our economy will be strong enough to find the means also for the school system or will we rather proceed by a purposeful reallocation of the budget amounts and invest into education economically with forethought what will consequently significantly influence the economic growth?

A new conception of the quality of education and its reflection into the preparedness of graduates is at present very important. This means that the practice and market today call for specialists and not only for mere school graduates. The new quality of education must be unequivocally reflected into the real preparedness of graduates to perform a concrete profession.

New qualities of the education and its definition

In relation to this definition arises a *whole range of problems* including the *conceptual specification* – what can be understood under the concepts – education, general education, technical education, professional preparation, polytechnic education and likewise. Under this specification fall also questions as are – relation of science, technology and school education, including the *information explosion* and also questions connected with *information education* (skills that concern the selection of information, its processing and evaluation; use of technical means and digital information sources for acquirement of information but also use of classical printed text materials and likewise). For education is very important to keep up with the rapid development of the science and technology and this applies for the *prognostic* as well.

From this results also the requirement to carry out the respective *methodology of ascertainment of the social demands on education and its transformation into the contents of education* (the so called didactical transformation). Will from the new conception of education result also emphasis on its individual aspects (for example progress in thinking, lead to creativity or will be still emphasized the encyclopedic education? Will it mean reversion to the problem between the classical and material education? Will it come about the solution of knowledge synthesis and leading of pupils towards creation of the world´s comprehensive picture or will be preserved the subject fragmentation resulting in isolation of the knowledge?).

Another exigent problem to be solved is the *specification of the basic contents of education* under the conditions of information explosion however not only

on the cognitive level (i.e. what kind of knowledge to acquire) but also what sort of personal qualities and on what level, should be created and so on.

Education and its democratization

Very briefly will be mentioned the necessity to *clarify the principle of the democratic character of education* as it is the availability of education for everybody, regardless of the social differences. To this furthermore pertains the creation of conditions for children in the context of *special needs for pupils with certain handicaps* (physical, mental and also social), but also for the talented individuals.

In relation to the above mentioned issues comes into forefront the necessity to deal once again with the problem of an *unified, internally differentiated school* – its analysis, how to understand it for the present, in what consists its oneness and in what consists the space for differentiation.

Problem of the unification or differentiation of education

Invariably up-to-date is the clarification, *whether to continue in striving about the only one education system or to release it for the alternative school system, and not only as to the institutional but also as to the contents and methodical nature* – thus it is not only the case of the different variants of schools but also whether it is possible to allow the contents and methodical variability for the state school system as well. *The differentiation as such can be understood on the level of three kinds a) in the context of the school perceived as an institution* (alternative schools, relation of RVP and ŠVP); b) *from the contents point of view* (not only the contents of subjects´ curriculum but also the possibility of using alternative textbooks and study texts); c) *with respect to the interests of the pupil, his performance and real abilities.*

A further sub-problem is the question, whether *the state schools will remain a basic type of the Czech schools and other schools will constitute an alternative, or whether the priority of the state schools will not be emphasized.* From the solution of these questions then results also a number of consequences (it concerns for example the profiles of graduates, whether there will be a unified contents, unified curriculum, textbooks or whether it will be a case of a limited or entirely free variability with the possibility to create preconditions for the comparability of education by way of standards and to leave to schools a full degree of freedom).

In the broader context it concerns also the *external and internal differentiation of pupils according to their abilities, performance and interest*. The relatively frequent used differentiation based only on doing well at school is unreasonable and is more detrimental than it helps to solve the questions of a differentiated approach to the pupils. The main role in the differentiation must prima-

rily play the pupil´s interest, his performance and real abilities. Consequently it cannot be a case of a general differentiation and ranking of pupils into the clever ones and their antipole but such differentiation should be in accord with the dispositions for various spheres of knowledge and activity.

However, such differentiation cannot be ensured without a well – equipped network of *pedagogical and psychological consultancy.*

Problem of the mutual permeability of individual schools

Permeability of individual schools is another serious problem. Markedly higher differentiation of the school types that can be envisaged must be resolved so that it enables the pupil to *change over from one school to another both at the horizontal and vertical level* especially on the primary and secondary level of education.

The permeability is also closely related to solution of the question concerning the so called *intermediary stages between the secondary and high school* (problem of the follow-up studies, eventually its change into institutions of the American college type or in studies concluded by a bachelor´s degree at the high school).

The change over to another school also relates to the problem, *whether and on what basis will be assessed the level of preparation at a certain school, including the private one*. Is there still taken into account that in case of a change over to another type of school, such change over should be enabled to the pupil from a school that possesses on a verified level (based for example on achieving standards), the approval of the accreditation committee enabling its pupils or graduates to change over to the state school system without additional examinations? Wouldn´t there perhaps be established such committees also for another types of alternative schools or for the state schools as well? The mentioned questions should be understood only as a partial inspiration for the more profound considerations.

Problem of the pupil´s position at school

The modern conception of education also considerably changes the point of view on the pupil´s position in the education process. *The pupil is increasingly understood as a subject* and not as an object of the education itself and the general development. This fact requires considerable changes in the conception of the whole pedagogical process as it primarily anticipates activity of the markedly motivated pupil and *transformation of the school from a coercive facility to a "workshop of humanity and adventure of the spirit."*

Such a change of course brings a *number of questions*. Have in the society already been created conditions so that acquirement of real knowledge by way of education could be a sufficiently motivation factor for the pupils and

their parents as well? Does not still survive the state, well-established in the preceding regime, when the real education was replaced by mere documents about education, thanks to the protection, corruption and political machinations in the society? Does the education already have sufficient prestige in the social consciousness so that it could motivate the pupils? Is the present school system sufficiently prepared for this fundamental change of the conception without which all the reforms must fail? Are we able to reduce the considerable number of pupils at the class so that it could come about the individualization of the pupil´s work? Do we have sufficient technical equipment at schools for the independent active pupil´s participation on the teaching process? Are the teachers psychically, professionally and also methodically prepared for this considerable change in the conception of work at school? Answers and concrete variants of solution to this and suchlike questions are today still searched.

Problem of the teacher´s position at school

Any kind of transformation without the teachers is unthinkable. The transformation therefore anticipates to win the teachers interest in such changes, their motivation, initiation of the discussion, creation of a platform for meeting of creative teachers – reformers. Fundamental in this respect must be creation of a space for the teachers´ creativity, bestowal of confidence and at the same time expose the teachers to the pressure of the public. Emphasis is today placed also on more *intensive and constructive cooperation of the school and the family*.

The issues mentioned above beg a question of the *social appreciation of the pedagogical work* (the untenable situation, when the judges, who occupy themselves with delinquents, are paid three times up to four times more than those who with their good work help to prevent delinquency).

The quality improvement of the teaching staff is only hardly possible without a sufficient *material support*. This issue relates to the problem of future teachers´ choice (the entrance exams of future teachers cannot be based only on the knowledge tests but also on *ascertainment of their motivation and personal preconditions* (by the most objective forms), on the conception of preparation (who and on what level of preparation, at which type of the school or faculty, clarification of the contents of the preparation in comparison with the world by a Teacher´s charter and likewise) but also the *control of teacher¨s work* – evaluation of their work in accord with the real results of pedagogical work and not as to date – wage levelling or awards for non-pedagogical "merits", or for quantitative and not qualitative evaluation of the teacher´s work.

Systematic work with teachers can also be considered as a problem. Instead of detailed manuals of a methodical character, the teachers should be led to

understanding of the philosophy of upbringing and education, on the base of which everybody can realize the pedagogical work in a creative manner, in accord with the corresponding conditions of the concrete subject, school, class and also personal temperament and experiences.

The respective *retraining* for this purpose should be therefore completely of a different type as it is to date. *Pedagogical and psychological preparation,* corresponding to the above mentioned conception, training in communication, social training, and creative exercise should take place apart from the professional preparation, what altogether could provide the teacher with preconditions for creative approaches and social capability. Frontal releasing of the possibilities for creative work without the preliminary preparation of teachers could result in disorientation of teachers who were until recently accustomed to the fact that they are controlled in detail and for the most part they are not able to use the freedom for the pedagogical work.

The same what is valid for the teachers concerns also the new way of work with *directors of the schools,* their deputies, the new preparation and retraining of *education consultants,* new specification of the *pedagogical and psychological advisory centres´* mission that should get more closer to the schools and to help the teachers come to know the pupil´s individualities, and so on.

Education and the problem of its orientation

This concrete problem, in the context of upbringing and education, will be treated rather reflective, as it relates to a whole range of partial questions that have not been solved for the present. Further will be mentioned some of these questions. A part of these questions is focused on the consideration *who should be actually educated at school:*

What *proportion should be between the education towards national feeling and education towards Europeanism* or cosmopolitism?

Will we educate *successful, independent, authentic citizens or servants of impersonal social institutions?*

What *proportion should be between the education of individualities and socialization* (adaptation and maladaptation)?

Will we educate *revolutionists or citizens ready to do reforms* in the society that will not be characterized by revolutionary upheavals?

What share in forming of the personality should have the *professional preparation and what share should be delimitated to the humanization disciplines, cultivating the personality*? This consideration results in further questions: What limits should be determined in case of the general education for the entire population, and when to begin with specialization for all the pupils (and also for example for those very talented ones)? Should the professional preparation be extensively oriented in view of the better assertion of graduates or should in

some disciplines come about a higher specialization? An important problem of a key relevance is the professional preparation for the blue-collar professions and craftsmen and its conception under the conditions of privatization.

The second group of partial questions concerning the sphere of education and its orientation relates to the *proportions of individual components of education:*

What should be the *proportion of the classical and modern education* (the share of classical languages, the share and extent of the history itself, history of literature, music, fine arts, science, and how much attention should be paid to the modern languages, how to incorporate into the general education the modern disciplines as is informatics, ecology but also psychology and sociology and perhaps in view of the upbringing in families also pedagogy).

Will we stay at the classical sorting of subjects or will we consider a new conception of the disciplines, as of the integrated, interdisciplinary approached disciplines, or will we alternatively combine both conceptions?

Results of the pedagogical process and problem of the criteria for its evaluation

Should the newly designed pedagogical process be sufficiently effective then it is necessary to *create sufficiently objective criteria for its evaluation*. The research projects show that doing well at school does not constitute such a criterion. However, are we able to define sufficiently precise criteria for judgment of the pupil´s preparedness but also of the teacher´s work and of the school? The overestimation of classification and the existing system of tests has changed the schools to a considerable extent into the "institutions for evaluation and classification of pupils" (various kinds of tests take roughly one third of the lessons and in view of the great amount of curriculum the teacher devotes a great part of the time left to the lecture and for a quality work with pupils and their creative approach to the individualization of teaching remains not enough time.[4] Permanent tests cause an atmosphere of fear, and lead to higher nerve strain of students and teachers as well. Didn´t now come time to evaluate the entire problem under a new angle of vision? Shouldn´t we search also another forms of the feedback and use for it another criteria? The science nor the practice do not express to it in a sufficient extent for the time being.

What *criteria should evaluate the level of the pedagogical work of the teacher and the school?* The existing criteria do not correspond to the new conditions and other ones are so far not available A number of questions concerning the *objective school evaluation* are at present really very relevant.

[4] J. Skalková, *Obecná didaktika* [General didactics], Praha 2017.

Education system and the problem of its control

The schools now gradually acquire *legal personality.* What does it mean for the new designing of the control system? What will be the new role of the school institutions and the school council like?

The philosophy of the future school reform must necessarily count with a *higher participation of municipalities and the public* as representatives in the school councils, committees and likewise. The citizens so far do not know exactly what they should require and what are their competencies and the school institutions so far do not know how to communicate with them. The competencies can be created only on the basis of future cooperation.

The school reform is closely related to financing of the school system Financing of the schools becomes sometimes a problem on the part of municipalities (it is necessary to ensure the basic limit of financial means that the municipality is obliged to hand over to the school and not to leave the decision only on a good will of the municipality). The current question concerns the deliberation *whether and how to subsidize the activity of the non-state schools* (at schools with obligatory school attendance is likewise necessary to think about the fact whether the private, church and other schools should not receive the full subsidy per pupil as the state schools – see some experiences from abroad, for example from Denmark). Likewise it is incessantly necessary to *consider the financial subsidies for the higher types of schools* (full and shortened subsidy or without subsidy).

Problem of the school reform itself

Already the look at such a great complex *of open questions* outlined above (and its listing is far from being complete), shows that a *question mark stands also over the reforms itself and the attempts for changes in the school system as well*. Are we prepared for the reforms and changes in the school system? Have been carried out profound analyses of the insufficiencies in the school system and did we succeed in creation of the new philosophy of upbringing and education on its basis with reflection on the national traditions and world trends? We are afraid that not at all. P*roposals that are presented by the small expert groups* are in many aspects interesting but many of the questions outlined in this text as elementary ones have not been posed in these proposals, and remain unanswered.

Conclusion

Should we prepare reforms and changes in the school system under these conditions? Wouldn´t its fate be the same as of many other reforms that have already affected our school system? Do we have any *methodology of the school*

system reforms (system of preparations of materials, the relating discussion to it but also verification of the methodology in practice on smaller samples and other things? Is the area-wide reform of the school system justifiable as a concurrent one or should a differentiated approach take place? How are individual types of schools involved in transformation of the school system´s development? Are we currently able to create a *prognosis of our society´s development* in the forthcoming roughly twenty years, on which the considerations about the transformation of the school system could be based? We are afraid that not at all.

BIBLIOGRAPHY

Frankl V.E., *Vůle ke smyslu* [Volition to purpose], Cesta, Brno 1994.

Jedlička R., Koťa J., Slavík J., *Pedagogická psychologie pro učitele* [Pedagogical psychology for the teachers], Grada Publishing, Praha: 2018.

Lorenz K., *8 smrtelných hříchů* [Eight mortal sins], Pyramida, Praha 1990.

Pelikán J., *Výchova jako teoretický problém* [Education as a theoretical problem], Amosium servis, Ostrava 1995.

Pelikán J., *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy* [Help to be: open questions of the theory accompanying education], Karolinum, Praha 2002.

Semrád J., Vališová A., Andres P., Škrabal M., *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby* [Upbringing, education and challenges of the new times], Paido, Brno 2016.

Skalková J., *Obecná didaktika* [General didactics], Grada Publishing, Praha 2017 (5. dotisk).

Riesman D., *Osamělý dav* [Lonely crowd], Mladá fronta, Praha 1968.

Vališová A., *Technical education of the youth – the priority of the Czech school system in the 21st century*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.

Vališová A., Kasíková H. a kol. *Pedagogika pro učitele* [Pedagogy for the teachers], Grada Publishing, Praha 2017 (5. dotisk).

Vališová A., Svoboda P., *Vysokoškolský učitel v kontextu jeho profesní kompetence* [Higher-education teacher in the context of his professional competency], Ostravská univerzita, Ostrava 2018.

Justyna Mrozek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DZIECI – IDEOLOGIA – INDOKTRYNACJA. CZASOPISMO „PŁOMYCZEK" W OKRESIE II RZECZYPOSPOLITEJ, PRL I III RP

Abstract. Mrozek Justyna, *Dzieci – ideologia – indoktrynacja. Czasopismo „Płomyczek" w okresie II Rzeczypospolitej, PRL i III RP* [Children – Ideology – Indoctrination. *Płomyczek* Magazine in the Second Polish Republic, the Polish People's Republic and the Third Polish Republic]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 303-315. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.20

The main purpose of this article is to answer the following questions: did the current sociopolitical situation determine the contents of kid's *Płomyczek* magazine and if so, how. These questions suggest a hidden agenda of the periodical as a tool of indoctrination. The study was conducted on issues of *Płomyczek* from the period of the Second Polish Republic, the Polish People's Republic and the Third Polish Republic. The research shows similarities between the ideology in the said period and the content of *Płomyczek*, however indoctrination took place only during the Second Polish Republic and the Polish People's Republic. Issues from the Third Polish Republic, unlike the earlier ones, criticized current politicians and stimulated reflective thinking.

Key words: kid's magazine, *Płomyczek*, ideology, indoctrination

Wprowadzenie

Ideologia, jako system wyznawanych przez daną grupę poglądów, buduje ludzką wspólnotę idei i celów oraz tworzy przekonanie, że istnieje pewien społeczny konsensus odnośnie wyznawanych wartości. Każdy światopogląd zakłada istnienie idealnego obywatela, który może nabrać rzeczywistych kształtów dzięki odpowiednio poprowadzonej edukacji. Instytucje edukacyjne, za sprawą oficjalnego programu nauczania, jak i specyficznego środowiska (ukrytego programu nauczania) kształtują nasz pogląd na świat i nas samych. Wpajane są nam określone przekonania społeczne,

polityczne i ekonomiczne, co sprawia, że łatwiej utrzymać obywateli w ryzach. Ideologia bowiem wykorzystywana jest także, by usprawiedliwić i usankcjonować pewien układ sił w społeczeństwie (np. po dojściu nazistów do władzy, prawa do edukacji odmówiono m.in. Żydom i socjaldemokratom). Jak zauważył G. Gutek, przed okresem oświecenia wychowanie służyło indoktrynacji, wpajając przekonanie o nienaruszalności obowiązującego ładu społecznego[1]. Z kolei N. Chomsky doszedł do podobnych refleksji, analizując współczesny system edukacyjny w Stanach Zjednoczonych. W jego opinii, edukacja jest narzędziem w rękach rządzących do utrzymania społeczeństwa w uległości. Demokratyczny kraj, jakim są Stany Zjednoczone, przyjmuje jedynie fasadę demokratyczności, bowiem w rzeczywistości władza, sprawowana przez nieliczną elitę, jest niezależna od obywateli. N. Chomsky przyrównuje szkołę do redakcji gazety i biura prasowego rządu, gdyż, jego zdaniem, instytucje te tworzą iluzje i indoktrynują, choć czynią to dużo subtelniej w porównaniu z krajami totalitarnymi. Edukację w swojej ojczyźnie nazywa „oswajającą". Dostosowuje ona jednostki do doktryn i praktyk pożądanych przez rządzących, zabijając tym samym w uczniach samodzielne myślenie, obywatelską inicjatywę, krytycyzm i odpowiedzialność. Edukacja oswajająca przygotowuje obywateli do zajęcia z góry określonych miejsc w strukturze społecznej, uzasadniając ten proces adaptacji odpowiednią ideologią[2].

B. Nowicka-Watrak zauważa, że wszystkie systemy totalitarne koncentrują swe zainteresowania wokół dziedziny wychowania tak, by służyło ono ich interesom[3]. Osiągnięcie tego celu ułatwia im indoktrynacja. Warto w tym miejscu odwołać się do samego pojęcia indoktrynacji *Leksykonu PWN*, który ujmuje ją jako:

> proces wpajania członkom społeczeństwa przekonań, zwłaszcza politycznych i społecznych, leżących w interesie grup rządzących, za pomocą uporczywej propagandy prowadzonej przez środki masowego przekazu czy systemu oświaty[4].

Ch. Tan przedstawia cztery kryteria, pozwalające na uznanie pewnych zabiegów za indoktrynację. Kryterium zawartości wskazuje na obecność przekonań lub doktryn pozbawionych podstaw wiarygodności. Kryterium intencji odnosi się do sytuacji, których celem jest stłamszenie krytycyzmu i skłonienie człowieka lub grupy ludzi do przyjęcia pewnych myśli bez uza-

---

[1] G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji,* Gdańsk 2003, s. 142-154.

[2] N. Chomsky, *Chomsky on MisEducation*, Lanham 2004, s. 15-28.

[3] B. Nowicka-Watrak, *Wychowanie to manipulowanie człowiekiem,* Edukacja i Dialog, 2003, 1, s. 19.

[4] *Indoktrynacja*, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 84.

sadnienia. Trzecie kryterium skupia się na metodzie, za sprawą której proces indoktrynacji obejmuje akceptację pewnych poglądów bez dostatecznych informacji bądź irracjonalnie bez dowodów. Wreszcie kryterium czwarte koncentruje się na rezultacie – do indoktrynacji dochodzi, jeśli człowiek, w wyniku pewnych zewnętrznych działań, posiada poglądy odporne na przeczące im dowody. Ch. Tan zaznacza, że choć powyższe kryteria zawodzą w niektórych przypadkach, to warto zauważyć, że wszystkie wskazują na brak racjonalnego uzasadnienia lub dowodów jako charakterystycznych cech indoktrynacji[5].

Celem artykułu jest ukazanie praktyk indoktrynacyjnych zawartych w polskim czasopiśmie „Płomyczek" w trzech okresach historii Polski: II Rzeczpospolitej, Polski Ludowej i III Rzeczpospolitej. Istotą pracy są rozważania dotyczące ideowego oblicza pisemka, zmieniającego się na przestrzeni dekad. W artykule analizowane są przykładowe strony czasopisma, odnoszące się do sposobów prezentowania młodym czytelnikom rzeczywistości społeczno-politycznej Polski.

Problem: procesy indoktrynacji w czasopiśmie – analiza wybranych treści

Wydawany w latach 1927-2012 „Płomyczek" był świadkiem trzech okresów w historii naszego kraju; nie był to bynajmniej świadek niemy, lecz komentujący i wpisujący się w dominującą aktualnie w państwie ideologię. Pierwszy numer czasopisma ukazał się po zamachu majowym z 1926 roku, obalającym rządy prawicy parlamentarnej, w wyniku którego władza w kraju skupiła się w rękach Józefa Piłsudskiego i jego obozu, zwanego sanacją. Od tego momentu rozpoczęło się wypracowywanie teoretycznych i ustawowych podstaw wychowania państwowego[6]. Jednym z apologetów tej idei był Adam Skwarczyński – oficer legionowy, nauczyciel i publicysta. W swoich pracach nawoływał do uwzględnienia w procesie kształtowania młodego pokolenia Polaków następujących wytycznych: gloryfikowania działalności legionów, zapoznawania z pozytywnymi osiągnięciami sanacyjnego rządu, wdrażania do pracy ekonomicznej i społecznej na rzecz państwa oraz krzewienia kultu marszałka[7]. Na początkowym etapie edukacji zabiegano o wykształcenie

[5] Ch. Tan, *Teaching without indoctrination: implications for values education*, Rotterdam 2008, s. 1-3.

[6] K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 44.

[7] K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1970, s. 285-286.

u uczniów szacunku dla portretów marszałka oraz prezydenta I. Mościckiego. Prezentowano wiersze i pieśni nawiązujące do legionów.

Sprzymierzeńcem sanacji w propagowaniu jej koncepcji wychowawczej był Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Nic więc dziwnego, że czasopisma dziecięce, wydawane pod patronatem Związku, stały się nośnikiem wychowania państwowego, a do nich należał właśnie „Płomyczek"[8]. Jego okładka z lutego 1935 roku przedstawia, zapewne typową dla okresu międzywojennego, salę szkolną, gdzie tuż przy tablicy, czyli w miejscu absorbującym uwagę uczniów, zawieszone są dwa portrety[9]. Widnieją na nich kluczowe postacie sanacyjnej Polski – marszałek Piłsudski oraz prezydent Ignacy Mościcki. To właśnie ci dwaj politycy byli zdecydowanie najczęstszymi, spośród przedstawicieli władzy, bohaterami „płomyczkowych" tekstów i ilustracji. Niniejsza okładka jest również kwintesencją wychowania państwowego: znajdują sią na niej krzyż – znak chrześcijaństwa, biało-czerwone chorągiewki oraz wizerunki najważniejszych osób w kraju jako symbole polskiego narodu i państwowości.

Postać J. Piłsudskiego była obecna na kartkach „Płomyczka" aż do ostatnich przedwojennych numerów. Wiersz „Polska w żałobie" pochodzi z egzemplarza wydanego 20 maja 1935 roku, obwieszczającego dzieciom śmierć marszałka[10]. Żałobny nastrój znamionuje kolor okalającej utwór winiety, a cały numer czasopisma wydrukowano jedynie z użyciem ciemnych barw. Tytuł wiersza wyraża wielką wagę zmarłego dla kraju. W jego świetle Piłsudski przedstawiany jest jako wyzwoliciel ojczyzny i jej dobrodziej, choć obraz „chwalebnej" sytuacji Polski pozostaje w sprzeczności z kryzysem gospodarczym, dręczącym kraj od 1929 roku[11]. Z utworu bije niedowierzanie i głęboka rozpacz, tłumaczona zarówno ogromnymi zasługami marszałka dla ojczyzny, jak i niezwykłymi cechami jego charakteru. Wiersz jest typowym, pośmiertnym panegirykiem, wychwalającym zmarłego i jego czyny. Utwór wieńczy przysięga, składana przez wiernych marszałkowi żołnierzy i dzieci, odnosząca się do deklaracji kroczenia śladem Naczelnego Wodza.

„Płomyczek" ukazywał się także podczas II wojny światowej, lecz poza granicami kraju. Jako dodatek do moskiewskich „Nowych Widnokręgów", uzupełniał podręczniki szkolne polskich dzieci w ZSRR[12]. Pierwszy powojenny egzemplarz „Płomyczka" ujrzał światło dzienne 1 lipca 1945 roku[13].

---

[8] I. Michalska, *Czasopisma Związku Nauczycielstwa Polskiego dla dzieci w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 1994, s. 15.

[9] Zob. okładka „Płomyczka" 1935, nr 23, s. 361.

[10] *Polska w żałobie*, „Płomyczek" 1935, nr 36, s. 146.

[11] R. Śniegocki, *Historia. Burzliwy wiek XX*, Warszawa 2006, s. 55.

[12] S. Aleksandrzak, *Działalność wydawnicza Związku Nauczycielstwa Polskiego*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1974, 1, s. 32-33.

[13] M. Rogoż, *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia" w latach 1945-1989*, Kraków 2009, s. 74.

Ryc. 1. Okładka przedstawiająca klasę szkolną, w tle portrety I. Mościckiego i J. Piłsudskiego (fot. 1) oraz pośmiertny panegiryk dla J. Piłsudskiego (fot. 2)

Źródło: „Płomyczek" 1935, nr 23, s. 361 (fot. 1), „Płomyczek" 1935, nr 36, s. 146 (fot. 2)

Początkowo jego treść nie różniła się od prezentowanej w dwudziestoleciu międzywojennym. Na łamach czasopisma nie uwzględniano jeszcze polityków związanych z nowym kształtem państwa i ich ideologii. Ponadto, redakcja czasopisma respektowała kalendarz liturgiczny, działając zgodnie z dyrektywami ówczesnych władz. Tuż po wojnie rządzący postanowili bowiem uśpić czujność rodziców, pozostawiając w instrukcjach dla szkół przedwojenne wychowanie w miłości do Boga[14]. Jednak z początkiem 1948 roku z „płomyczkowych" kart znikają, obecne jeszcze przed II wojną, święta Wielkanocy i Bożego Narodzenia[15]. Periodyk porzuca wątki religijne, eksponując nowe święta państwowe i rocznice, jak między innymi 12 października (Dzień Ludowego Wojska Polskiego), 7 listopada (rocznica wybuchu Rewolucji Październikowej), 1 maja (Święto Pracy), 9 maja (Dzień Zwycięstwa), 22 lipca (Święto Odrodzenia Polski)[16]. Od tej pory dokładano starań, aby światopogląd naukowy zastąpił religijną wizję świata. Utrwalone w polskiej tradycji chrześcijańskie święta odzierano z ich sakralnego wymiaru. Nacisk kładziono na towarzyszące im

[14] S. Bober, *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu Polski Ludowej*, Lublin 2011, s. 66.

[15] B. Olszewska, *Techniki ideologicznej indoktrynacji w wybranych utworach realizmu socjalistycznego publikowanych w „Płomyczku"*, Kwartalnik Opolski, 2008, 2/3, s. 113.

[16] B. Olszewska, *Literatura na łamach „Płomyczka" (1945-1980)*, Opole 1996, s. 102-103.

zwyczaje, unikając ich religijnej podbudowy. Wymowna jest okładka z 1950 roku[17]. Na pierwszym planie widoczna jest choinka, stojąca w świetlicowym pomieszczeniu. Z pewnością umieszczona na szczycie drzewka czerwona gwiazda – komunistyczny symbol, nie jest tu elementem przypadkowym. To właśnie pod nazwą „choinka" („choinka noworoczna") egzystować miało w przestrzeni publicznej Boże Narodzenie. Wracając do strony tytułowej „Płomyczka", w tle zauważyć można portret ówczesnego prezydenta, Bolesława Bieruta. W ten sposób świetnie pokazano ówcześnie rozkładające się akcenty: polityka – dziedzina ludzka, zdegradowała religię – sferę nadprzyrodzoną. Kult należał się odtąd nie istotom boskim, lecz dzierżącym władzę jednostkom ludzkim. Dopiero w latach osiemdziesiątych grudniowe święta odzyskały na stronach czasopisma swój chrześcijański wymiar.

PŁOMYCZEK
ROK 29 TYGODNIK DLA MŁODSZYCH DZIECI 31. XII 1950 Nr 18
Choinka w naszej świetlicy
Cena 45 gr
PŁOMYCZEK
ROK 34 16–31. III. 1956 NR 14
Znaliśmy Go wszyscy. Kochaliśmy Jego głos. Ciepły, serdeczny, nabrzmiały dobrocią i troską odzywał się z radia w dniach szczególnie uroczystych. Słowa, którymi przemawiał były jasne i zrozumiałe, były mądre i trafiające prosto do serca. Przez Jego usta przemawiała do nas Partia. Jego słowami mówiła do nas Ojczyzna.
Znaliśmy wszyscy Jego uśmiech. Łagodny i dobry zakwitał na Jego twarzy, gdy Towarzysz Bierut wędrował ścieżkami belwederskiego parku i słuchał tego, co mu opowiadały dzieci-przodownicy nauki, gdy w festiwalowym tanecznym korowodzie cieszył się radością młodzieży i wtedy, gdy w czasie defilady przyjmował od dzieci kwiaty, i wtedy, gdy składał gratulacje swoim gościom — przodownikom pracy. Drogie nam były Jego słowa i uśmiech, drogie nam było Jego życie i praca.
A teraz Towarzysz Bolesław Bierut nie żyje. Umarł jego uśmiech, zamarły słowa, nie bije serce. Czternastego marca po raz ostatni przybył Pierwszy Sekretarz do Domu Partii, ale już nie po to, by przewodniczyć obradom Komitetu Centralnego.
W dniach żałoby szliśmy w skupieniu przez ulice miasta, by pożegnać Przewodniczącego Krajowej Rady Narodowej, Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, Prezesa Rady Ministrów, Przewodniczącego Komitetu Frontu Narodowego, Pierwszego Sekretarza Komitetu Central-
417

Ryc. 2. Okładka prezentująca świecką wersję Bożego Narodzenia w tle portret B. Bieruta (fot. 3) oraz artykuł poświęcony zmarłemu B. Bierutowi (fot. 4)

Źródło: „Płomyczek" 1950, nr 18, s. 269 (fot. 3), „Płomyczek" 1956, nr 14, s. 417 (fot. 4)

Do 1955 roku redakcja pisemka opublikowała kilka utworów poświęconych Stalinowi, Leninowi i Bierutowi. Pisane w konwencji hagiograficznej, wychwalały ich zdolności przywódcze, ofiarność i uczciwość, a także kreowały ich na wielkich przyjaciół dzieci, co wzmacniano potwierdzającymi to fotografiami. PRL-owski „Płomyczek" nie stronił od świata polityki i jego przedstawicieli, kreując część z nich, za pomocą kłamstwa i „prawdy niepełnej", na

[17] Okładka „Płomyczka" 1950, nr 18, s. 269.

autorytety. Pomocna była w tym zadaniu między innymi funkcja magiczna języka, by z użyciem słów wykreować korzystną dla władzy rzeczywistość[18]. Na czytelników nie oddziaływano dowodami, lecz emocjami. B. Śliwerski zauważa, że ideologie jako wyrazicielki interesów pewnych grup nie odnoszą się do logicznego rozumowania, lecz właśnie do emocji, osobistych postaw i wartości. Dlatego, posługują się stwierdzeniami, które sprawiają wrażenie niezagrażających odbiorcy, a jednocześnie podważających stanowisko konkurencji[19]. Podobnie było w przypadku artykułu, który ukazał się po śmierci prezydenta Bolesława Bieruta w numerze z 16 marca 1956 roku. W większości na jego treść składają się pochwalne zdania, kierowane pod adresem zmarłego. Jego osoba poddana została hiperbolizacji – oto niektóre z przypisywanych mu w tekście przymiotów: „ciepły, serdeczny głos, jasne i zrozumiałe słowa, łagodny i dobry uśmiech, skromność, siła woli. Bierut prezentowany jest dzieciom jako przykład i wzór, skromny człowiek, którego siła woli i przekonań była mocniejsza od sanacyjnej". Celowo przemilczano natomiast niewygodne dla władzy informacje o jego szpiegostwie na zlecenie ZSSR oraz odpowiedzialności za zbrodnie i terror na polskich obywatelach. Autor tekstu wkłada dzieciom w usta następujące zdanie: „W naszej pracy szkolnej i harcerskiej, będziemy się starali, postępować tak, jak On sobie tego życzył, jak sobie tego życzy Partia"[20].

W Polsce Ludowej w każdym najmniejszym dziecku władza widziała obywatela, którego możliwie najwcześniej należy wprowadzać w aktualne zagadnienia społeczno-polityczne i gospodarcze ojczyzny[21]. Bolesław Bierut wielokrotnie apelował o zaznajamianie każdego Polaka, bez względu na wiek, z programem budownictwa socjalistycznego. Zapoznawanie wychowanków z sytuacją ekonomiczną i produkcyjną państwa, zwane politechnizacją, miało za zadanie przygotować młode pokolenie do funkcjonowania w ramach socjalistycznej gospodarki[22]. Jedna z największych akcji propagandowych omawianego okresu dotyczyła planu sześcioletniego. Nowy program gospodarczy miał stać się dla młodych ludzi na tyle bliski, by zechcieli włączyć się w jego realizację[23]. W 1950 roku czasopismo opublikowało piosenkę, której

[18] D. Podlawska, I. Płóciennik, *Nowomowa*, [w:] *Słownik wiedzy o języku*, Bielsko-Biała 2006, s. 191.

[19] B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001, s. 74.

[20] Cytaty pochodzą z artykułu poświęconego zmarłemu B. Bierutowi, „Płomyczek" 1956, nr 14, s. 417.

[21] E. Magiera, *Wychowanie morskie na łamach „Płomyczka" i „Płomyka" w Polsce Ludowej*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004, s. 245.

[22] S. Bober, *Walka o dusze dzieci i młodzieży*, s. 229-231.

[23] M. Brodala, *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, red. M. Kula, Warszawa 2001, s. 62-64.

fragment brzmi następująco: „Polsce trzeba więcej stali! Polsce trzeba więcej hut! Naprzód! Szybciej! Więcej! Dalej! Sześcioletni rośnie trud! Pomożemy z całych sił, żeby Plan na czas był!"[24].

Początkowo zmiany, jakie zachodziły w Polsce od 1989 roku nie znajdowały swojego odzwierciedlenia na kartkach „Płomyczka" (np. nie znaleziono wzmianek na temat powołania rządu Tadeusza Mazowieckiego, czy wyborów prezydenckich z 1990 roku). Można by pomyśleć, że wraz ze zmierzchem Polski Ludowej czasopismo odsunęło się od polityki, kładąc największy nacisk na wątki literackie i krajoznawcze.

Istotna transformacja „Płomyczka" stała się widoczna dopiero w 1994 roku. W pierwszym numerze z tego rocznika redakcja wystosowała do czytelników list ogłaszający nową formułę miesięcznika. Znamienna była już zmiana podtytułu czasopisma z „Miesięcznika dla dziewcząt i chłopców" na „Miesięcznik dziewcząt i chłopców". W ten sposób zapraszano czytelników do współredagowania „Płomyczka" poprzez inspirowanie wydawnictwa do poruszania pożądanych przez młodzież tematów, ale także dzielenie się własnymi artykułami, opowiadaniami i wierszami, które miały odtąd na stałe zagościć na łamach czasopisma. W liście wyrażono także ambicję, by „Płomyczek" mógł być pomocny podczas lekcji wychowania do życia w rodzinie, podejmując trudne, kontrowersyjne tematy, także z zakresu wychowania seksualnego. List zakończono obietnicą: „Będziemy rzecznikami Waszych interesów, ale będziemy też nieustannie wskazywali, iż dziś, w dobie tak wielkiej ekspansji wartości materialnych, BYĆ znaczy więcej niż MIEĆ"[25].

Ten sam rok 1994 roku upłynął na łamach „Płomyczka" pod znakiem pomysłu powołania Partii Dziecka oraz Konwencji Praw Dziecka. To ciekawe, że dopiero trzy lata po ratyfikowaniu konwencji przez Polskę, czasopismo zdecydowało się przybliżyć jej treść i tym samym opowiedzieć się po stronie swoich czytelników. Trzeba jednak przyznać, że sposób w jaki to uczyniło, potwierdziło świeżo uzyskaną wolność światopoglądową naszego kraju. Mianowicie, redakcja pozwoliła sobie na refleksję na temat przestrzegania praw dziecka w naszej ojczyźnie. Napisano wówczas:

> (…) w ostatnich latach i państwo zapomniało o uznanej Konwencji Praw Dziecka. Wielkie przemiany polityczne i gospodarcze zepchnęły w cień i ograniczyły prawa dziecka. Zredukowana została liczba miejsc w przedszkolach, zajęcia pozalekcyjne w szkołach. Kolonie i obozy pozostały tylko dla nielicznych. Opłaty za naukę w szkołach średnich uniemożliwiają często dalsze kształcenie[26].

---

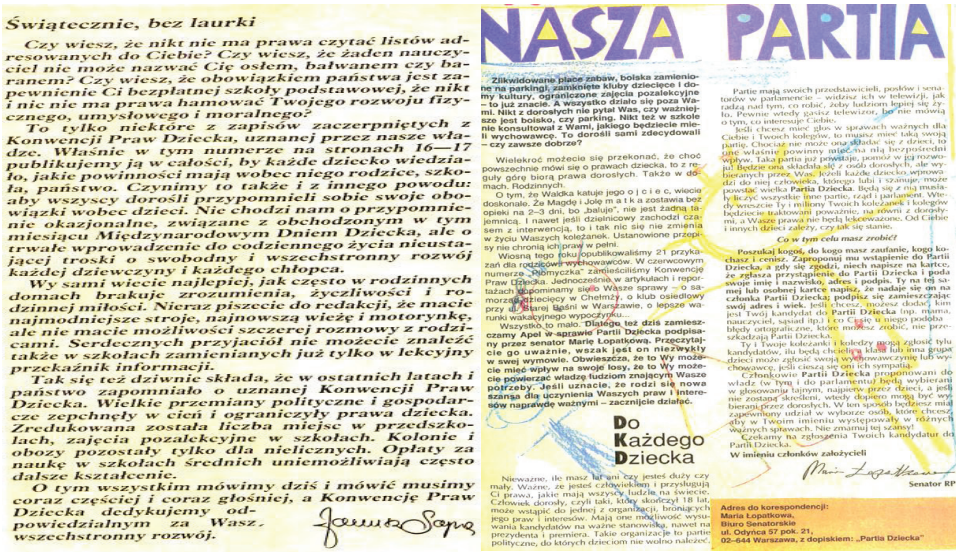
[24] Por. tekst piosenki Pomożemy odwołujący się do planu sześcioletniego, „Płomyczek" 1950, nr 18, s. 272.

[25] J. Sapa, *Drodzy, Młodzi Czytelnicy*, „Płomyczek" 1994, nr 1-2, s. 2.

[26] J. Sapa, *Świątecznie bez laurki*, „Płomyczek" 1994, nr 6, s. 2.

Ten krytyczny komentarz pod adresem rządzących był bezprecedensowy w dotychczasowej, ponad 60-letniej historii „Płomyczka". W 1996 roku redakcja równie otwarcie skrytykowała posłów, którzy odrzucili projekt nowelizacji przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego w celu dostosowania ich do ratyfikowanej Konwencji Praw Dziecka[27]. Zasadę obowiązującej wolności prasy wykorzystano także między innymi przy okazji omawiania niedociągnięć reformy oświaty z 1999 roku[28], czy wskazywania luk w polskim prawie, skutkujących ludzkimi tragediami[29].

W 1993 roku senator Maria Łopatkowa wysunęła propozycję powołania Partii Dziecka, w ramach której wytypowani przez dzieci dorośli broniliby w parlamencie interesów najmłodszych. „Płomyczek" podchwycił ten pomysł i zachęcał dzieci do zgłaszania swoich kandydatur[30]. Niestety, inicjatywa Łopatkowej nie odniosła sukcesu, niemniej warto podkreślić, że prezentowane czasopismo opowiedziało się za uczestnictwem dzieci w procesach podejmowania decyzji zarówno w skali „mikro", jak chociażby wpływ na treść miesięcznika, ale też „makro" – w kwestiach ustawodawczych.



Świątecznie, bez laurki

Czy wiesz, że nikt nie ma prawa czytać listów adresowanych do Ciebie? Czy wiesz, że żaden nauczyciel nie może nazwać Cię osłem, bałwanem czy baranem? Czy wiesz, że obowiązkiem państwa jest zapewnienie Ci bezpłatnej szkoły podstawowej, że nikt i nic nie ma prawa hamować Twojego rozwoju fizycznego, umysłowego i moralnego?

To tylko niektóre z zapisów zaczerpniętych z Konwencji Praw Dziecka, uznanej przez nasze władze. Właśnie w tym numerze na stronach 16—17 publikujemy ją w całości, by każde dziecko wiedziało, jakie powinności mają wobec niego rodzice, szkoła, państwo. Czynimy to także i z innego powodu: aby wszyscy dorośli przypomnieli sobie swoje obowiązki wobec dzieci. Nie chodzi nam o przypomnienie okazjonalne, związane z obchodzonym w tym miesiącu Międzynarodowym Dniem Dziecka, ale o trwałe wprowadzenie do codziennego życia nieustającej troski o swobodny i wszechstronny rozwój każdej dziewczyny i każdego chłopca.

Wy sami wiecie najlepiej, jak często w rodzinnych domach brakuje zrozumienia, życzliwości i rodzinnej miłości. Nieraz piszecie do redakcji, że macie najmodniejsze stroje, najnowszą wieżę i motorynkę, ale nie macie możliwości szczerej rozmowy z rodzicami. Serdecznych przyjaciół nie możecie znaleźć także w szkołach zamienianych już tylko w lekcyjny przekaźnik informacji.

Tak się też dziwnie składa, że w ostatnich latach i państwo zapomniało o uznanej Konwencji Praw Dziecka. Wielkie przemiany polityczne i gospodarcze zepchnęły w cień i ograniczyły prawa dziecka. Zredukowana została liczba miejsc w przedszkolach, zajęcia pozalekcyjne w szkołach. Kolonie i obozy pozostały tylko dla nielicznych. Opłaty za naukę w szkołach średnich uniemożliwiają często dalsze kształcenie.

O tym wszystkim mówimy dziś i mówić musimy coraz częściej i coraz głośniej, a Konwencję Praw Dziecka dedykujemy odpowiedzialnym za Wasz wszechstronny rozwój.

Joanna Sapa

NASZA PARTIA

Zlikwidowane place zabaw, bolska zamieniono na parkingi, zamknięte kluby dziecięce i domy kultury, ograniczone zajęcia pozalekcyjne – to już znacie. A wszystko działo się poza Wami. Nikt z dorosłych nie pytał Was, czy ważniejsze jest bolsko, czy parking. Nikt też w szkole nie konsultował z Wami, jakiego będziecie mieli wychowawcę. To dorośli sami zdecydowali – czy zawsze dobrze?

Wielekroć możecie się przekonać, że choć powszechnie mówi się o prawach dziecka, to z reguły górę biorą prawa dorosłych. Także w domach. Rodzinnych.

O tym, że Waszka kałuje jego o j c i e c, wiecie doskonale. Że Magdę i Jolę m a t k a zostawia bez opieki na 2–3 dni, bo „baluje", nie jest żadną tajemnicą. I nawet jeśli dzielnicowy zachodzi czasem z interwencją, to i tak nic się nie zmienia w życiu Waszych koleżanek. Ustanowione przepisy nie chronią ich praw w pełni.

Wiosną tego roku opublikowaliśmy 21 przykazań dla rodziców-wychowawców. W czerwcowym numerze „Płomyczka" zamieściliśmy Konwencję Praw Dziecka. Jednocześnie w artykułach i reportażach wspominamy stale Wasze sprawy – o samorządzie dziecięcym w Chełmży, o klubie osiedlowym przy ul. Starej Ipśni w Warszawie, o lepsze warunki wakacyjnego wypoczynku...

Wszystko to mało. **Dlatego też dziś zamieszczamy Apel w sprawie Partii Dziecka podpisany przez senator Marię Łopatkową. Przeczytajcie go uważnie, wszak jest on niezwykły w swej wymowie. Obwieszcza, że to Wy możecie mieć wpływ na swoje losy, że to Wy możecie powierzać władzę ludziom znającym Wasze potrzeby. Jeśli uznacie, że rodzi się nowa szansa dla uczynienia Waszych praw i interesów naprawdę ważnymi – zacznijcie działać.**

Do Każdego Dziecka

Niewazne, ile masz lat ani czy jesteś duży czy mały. Wazne, ze jesteś człowiekiem i przysługują Ci prawa, jakie mają wszyscy ludzie na świecie. Człowiek dorosły, czyli taki, który skończył 18 lat, może wstąpić do jednej z organizacji, broniących jego praw i interesów. Mają one możliwość wysuwania kandydatów na ważne stanowiska, nawet na prezydenta i premiera. Takie organizacje to partie polityczne, do których dzieciom nie wolno należeć.

Partie mają swoich przedstawicieli, posłów i senatorów w parlamencie – widzisz ich w telewizji, jak radzą nad tym, co robić, żeby ludziom lepiej się żyło. Pewnie wtedy zasiadasz telewizor, bo nie mówią o tym, co interesuje Ciebie.

Jeśli chcesz mieć głos w sprawach ważnych dla Ciebie i Twoich kolegów, to musisz mieć taką swoją partię. Chociaż nie może ona składać się z dzieci, to one właśnie powinny mieć na nią bezpośredni wpływ. Taka partia już powstaje, pomóż w jej rozwoju. Będzie ona składała się z osób dorosłych, ale wybieranych przez Was. Jeżeli każde dziecko wpisywda swoje wielka **Partia Dziecka**. Będą się z nią musieli liczyć wszystkie inne partie, rząd i parlament. Wtedy wreszcie Ty i miliony Twoich koleżanek i kolegów będziecie traktowani poważnie, na równi z dorosłymi, a Wasze prawa nie będą lekceważone. Od Ciebie i innych dzieci zależy, czy tak się stanie.

Co w tym celu masz zrobić?

Poszukaj kogoś, do kogo masz zaufanie, kogo kochasz i cenisz. Zaproponuj mu wstąpienie do Partii Dziecka, a gdy się zgodzi, niech napisze na kartce, że zgłasza przystąpienie do Partii Dziecka i poda swoje imię i nazwisko, adres i podpis. Ty na tej samej lub osobnej kartce napisz, że nadaje się on na członka Partii Dziecka; podpisz się zamieszczając swój adres i wiek. Jeśli chcesz, możesz dodać, kim jest Twój kandydat do **Partii Dziecka** (np. mama, nauczyciel, sąsiad itp.) i co Cię w nim podoba. Błędy ortograficzne, które możesz zrobić, nie przeszkadzają Partii Dziecka.

Ty i Twoje koleżanki i koledzy mogą zgłosić tylu kandydatów, ilu będą chcieli. W klasie lub inna grupa dzieci może zgłosić swoją wychowawczynię lub wychowawcę, jeśli cieszą się oni ich sympatią.

Członkowie **Partii Dziecka** proponowani do władz (w tym i do parlamentu) będą wybierani w głosowaniu tajnym, najlepiej przez dzieci, a jeśli nie zostaną skreśleni, wtedy dopiero mogą być wybierani przez dorosłych. W ten sposób będziesz miał zapewniony udział w wyborze osób, które chcesz, aby w Twoim imieniu występowały w różnych ważnych sprawach. Nie zmarnuj tej szansy!

Czekamy na zgłoszenia Twoich kandydatur do Partii Dziecka.

W imieniu członków założycieli

Maria Łopatkowa

Senator RP

Adres do korespondencji:
Maria Łopatkowa,
Biuro Senatorskie
ul. Odyńca 57 pok. 21,
02-644 Warszawa, z dopiskiem: „Partia Dziecka"

Ryc. 3. List redaktora naczelnego wytykający rządzącym nieprzestrzeganie praw dziecka (fot. 5) oraz artykuł przybliżający inicjatywę M. Łopatkowej – Partię Dziecka (fot. 6)

Źródło: „Płomyczek" 1994, nr 6, s. 2 (fot. 5), „Płomyczek" 1994, nr 9, s. 5 (fot. 6)

[27] J. Sapa, *Dzieci przegrały w Sejmie*, „Płomyczek" 1996, nr 2, s. 3.

[28] A. Dzięgielewska, *Obiecanki – cacanki gimbusy*, „Płomyczek" 1999, nr 12, s. 29.

[29] W. Sajan, *Paragraf zabija serce*, „Płomyczek" 1994, nr 12, s. 4.

[30] *Nasza partia*, „Płomyczek" 1994, nr 9, s. 5.

„Płomyczek" był również rzecznikiem integracji europejskiej – przybliżał czytelnikom wiedzę na temat Unii Europejskiej, starając się emocjonalnie zaangażować ich w unijne kwestie, na przykład publikując odpowiedzi młodzieży na pytanie „Co zrobiłbym, gdybym został prezydentem Europy?"[31]. Sposób, w jaki redaktor naczelny, Janusz Sapa, ogłosił wstąpienie Polski w poczet krajów Unii, określiłabym jako radosny, ale i wyważony[32]. Redaktor podzielił się z czytelnikami nie tylko szansami, jakie stają teraz przed Polakami – możliwość decydowania o losach Europy, swobodne podróżowanie i osiedlanie się, nauka na zagranicznych uczelniach, ale i obowiązkami, a także obawami z tym wydarzeniem związanymi. Sapa zaznaczył, że przed naszym krajem stoi teraz wyzwanie wzmocnienia gospodarki, oczyszczenia życia społecznego z nieuczciwości, rozwoju kultury i wzmocnienia tożsamości narodowej. Ostrzegał też młodzież, że kiedy dorosną, przybędzie im konkurentów na rynku pracy. Uważam, że taka retoryka była wyrazem szczerości i partnerskiego stosunku do czytelników.

Tak jak zapowiadano, „Płomyczek" nie stronił od tak zwanych „trudnych tematów". Na jego łamach poruszano między innymi kwestie narkotyków, pracy zarobkowej dzieci, czy aktualnych konfliktów etnicznych. Co zaś się tyczy edukacji seksualnej, to w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych ukazywał się cykl zatytułowany „Kłopoty z dojrzewaniem", w którym specjalista, podpisujący się jako dr Maciej, odpowiadał na pytania czytelników dotyczące przede wszystkim przeobrażeń fizycznych i psychicznych okresu adolescencji, a także podejmował wątek inicjacji seksualnej, podkreślając psychologiczne następstwa wcześnie podjętego współżycia.

Z analizy „płomyczkowych" numerów wydanych w III Rzeczpospolitej wynika, iż wśród najbardziej cenionych przez redakcję wartości znalazły się: przyjaźń, rodzina, zdrowie, wiedza – drukowane w nich materiały mogły być pomocne na zajęciach szkolnych. W „płomyczkowej" hierarchii wysoko plasował się także patriotyzm. Redakcja często podkreślała, że jej celem jest „wychowywanie w duchu polskiej kultury i tradycji narodowej"[33]. Sporą grupę tekstów stanowiły poświęcone polskiej historii, literaturze, czy geografii, zdecydowanie dominując ilościowo nad prezentacjami odmiennych kultur i krajów. Warto jednakże podkreślić, iż postawa redaktorów wobec innych państw była życzliwa lub po prostu neutralna, w żaden sposób nie przystając do pogardy i wrogości, jaką kierowano w czasopiśmie z okresu PRL pod adresem Stanów Zjednoczonych i krajów Europy Zachodniej. „Płomyczek" z okresu „wolnej Polski" promował także uczciwość, niesienie pomocy innym

[31] *Gdybym był prezydentem Europy…*, „Płomyczek" 2004, nr 6, s. 3.
[32] J. Sapa, *Europejski egzamin*, „Płomyczek" 2004, nr 4, s. 2.
[33] http://www.plomyczek.amos.waw.pl/ [dostęp: 3.12.2018].

oraz przedsiębiorczość – w specjalnym cyklu przybliżano czytelnikom takie pojęcia ekonomii rynkowej, jak na przykład „wydajność', „popyt", „eksport".

Co zaś się tyczy wzorów osobowych promowanych przez czasopismo, to zauważono, że najczęściej prezentowano czytelnikom sylwetki popularnych piosenkarzy i sportowców. Przypominano również postacie z przeszłości: Józefa Piłsudskiego, Fryderyka Chopina, Henryka Sienkiewicza. Można także zauważyć troskę redaktorów o „przywrócenie kobiet historii", kiedy wspominano o bohaterkach powstania listopadowego – Emilii Plater i Barbarze Bronisławie Czarnowskiej oraz uczestniczce powstania styczniowego Annie Pustowójtównie.

Nie znaleziono natomiast, charakterystycznych dla poprzednich dekad, tekstów wychwalających osoby aktualnie rządzące. Z przeprowadzonych analiz wynika jednak, że kilkakrotnie przybliżano młodzieży działalność i przemyślenia Jana Pawła II oraz księdza Jana Twardowskiego. Miesięcznik powrócił tym samym do tradycji przedwojennych numerów, redagowanych zgodnie z chrześcijańskim światopoglądem. Kwestie religijne w „Płomyczkach" z przełomu XX i XXI wieku pojawiały się okazjonalnie – w okresie Wielkanocy, Świąt Bożego Narodzenia, czy pielgrzymek Jana Pawła II do ojczyny lub rocznic jego pontyfikatu. W tym czasie czasopismo działało zgodnie z zagwarantowaną w Konstytucji zasadą wolności sumienia i religii. Wątki katolickie gościły na jego kartkach zapewne z uwagi na największy procentowy udział katolików w polskim społeczeństwie i ścisłe powiązania katolicyzmu z polską kulturą. Redakcja, jak się wydaje, nie namawiała jednak czytelników do uczestnictwa w określonych praktykach religijnych, ani nie deprecjonowała innych wyznań – na przykład portretując Isaaca Singera, wspomniano przy okazji o judaizmie[34] – niemniej rzadko pisano o innych, niż chrześcijaństwo, religiach.

Konkluzje

Reasumując, można stwierdzić, że ukazujący się na przestrzeni trzech okresów historycznych Polski „Płomyczek", w każdym z nich prezentował inne, zgodne z aktualną sytuacją polityczną, oblicze. Odnosząc się do tytułowej kwestii, dotyczącej wykorzystania pisemka jako narzędzia indoktrynacji, można udzielić niejednoznacznej odpowiedzi, zależnej od okresu, w jakim było ono publikowane. Podążając za słownikową definicją indoktrynacji, trzeba zauważyć, że w przypadku „Płomyczka" można o niej mówić w odniesieniu do numerów z II Rzeczpospolitej i czasów PRL. W tamtych okresach wizje

[34] I.B. Singer, *Rozmowa z ojcem i matką*, „Płomyczek" 1992, nr 11, s. 14-15.

rzeczywistości oraz modele wychowania władz i czasopisma były zbieżne, a „Płomyczek" sięgał po takie metody dezinformacji, jak negacja faktów czy rozmycie. Takie zabiegi odpowiadają, wyodrębnionym przez Ch. Tan, kryteriom zawartości i metody, cechującym indoktrynację. Z dużym prawdopodobieństwem można także uznać, że intencje, jakie przyświecały redaktorom czasopisma z okresu II RP i PRL, odpowiadały tym wymienionym przez badaczkę – uśpienie w czytelnikach krytycyzmu i przyjęcie bezzasadnych, fałszywych informacji. Tymczasem, „Płomyczek" wydawany w wolnej, demokratycznej Polsce wychowywał w sposób nie mający nic wspólnego z manipulacją, traktując swych czytelników podmiotowo, stymulując ich refleksyjność oraz priorytetowo ujmując dobro dziecka. Należy wyrazić ubolewanie, że to wspierające rozwój młodych ludzi czasopismo, istny biały kruk pośród nastawionych na zysk i schlebiających gustom większości magazynów przełomu XX i XXI wieku, zostało pozbawione ministerialnych dotacji i tym samym zmuszone do zaprzestania publikacji.

BIBLIOGRAFIA

Aleksandrzak S., *Działalność wydawnicza Związku Nauczycielstwa Polskiego*, Przegląd Historyczno-Oświatowy, 1974, 1.

Bober S., *Walka o dusze dzieci i młodzieży w pierwszym dwudziestoleciu Polski Ludowej*, Lublin 2011.

Brodala M., *Propaganda dla najmłodszych w latach 1948-1956. Instrument stalinowskiego wychowania*, [w:] *Przebudować człowieka. Komunistyczne wysiłki zmiany mentalności*, red. M. Kula, Warszawa 2001.

Chomsky N., *Chomsky on MisEducation*, Lanham 2004.

Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003.

Indoktrynacja, [w:] *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000.

Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994.

Magiera E., *Wychowanie morskie na łamach „Płomyczka" i „Płomyka" w Polsce Ludowej*, [w:] *Oświata, wychowanie i kultura fizyczna w rzeczywistości społeczno-politycznej Polski Ludowej (1945-1989)*, red. R. Grzybowski, Toruń 2004.

Michalska I., *Czasopisma Związku Nauczycielstwa Polskiego dla dzieci w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Łódź 1994.

Nowicka-Watrak B., *Wychowanie to manipulowanie człowiekiem*, Edukacja i Dialog, 2003, 1.

Olszewska B., *Literatura na łamach „Płomyczka" (1945-1980)*, Opole 1996.

Olszewska B., *Techniki ideologicznej indoktrynacji w wybranych utworach realizmu socjalistycznego publikowanych w „Płomyczku"*, Kwartalnik Opolski, 2008, 2/3.

Podlawska D., Płóciennik I., *Nowomowa*, [w:] *Słownik wiedzy o języku*, Bielsko-Biała 2006.

Rogoż M., *Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia" w latach 1945-1989*, Kraków 2009.

Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.

Śniegocki R., *Historia. Burzliwy wiek XX*, Warszawa 2006.

Tan Ch., *Teaching without indoctrination: implications for values education*, Rotterdam 2008.

Trzebiatowski K., *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1970.

Analizowane materiały

Artykuł poświęcony zmarłemu B. Bierutowi, „Płomyczek" 1956, nr 14.
Dzięgielewska A., *Obiecanki – cacanki gimbusy*, „Płomyczek" 1999, nr 12.
Gdybym był prezydentem Europy…, „Płomyczek" 2004, nr 6.
Nasza partia, „Płomyczek" 1994, nr 9.
Okładka „Płomyczka" 1935, nr 23.
Okładka „Płomyczka" 1950, nr 18.
Polska w żałobie, „Płomyczek" 1935, nr 36.
Pomożemy, „Płomyczek" 1950, nr 18.
Sajan W., *Paragraf zabija serce*, „Płomyczek" 1994, nr 12.
Sapa J., *Drodzy, Młodzi Czytelnicy*, „Płomyczek" 1994.
Sapa J., *Dzieci przegrały w Sejmie*, „Płomyczek" 1996, nr 2.
Sapa J., *Europejski egzamin*, „Płomyczek" 2004, nr 4.
Sapa J., Świątecznie bez laurki, „Płomyczek" 1994, nr 6.
Singer I.B., *Rozmowa z ojcem i matką*, „Płomyczek" 1992, nr 11.

Aleksandr Połonnikow

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Maksima Tanka w Mińsku

RÓŻNICE DYDAKTYCZNE I EDUKACJA. REKONSTRUKCJA PRZESTRZENI NARRACYJNEJ W UJĘCIU DOROTY KLUS-STAŃSKIEJ (NA PRZYKŁADZIE KSIĄŻKI *PARADYGMATY DYDAKTYKI. MYŚLEĆ TEORIĄ O PRAKTYCE*)

Abstract. Połonnikow Aleksandr, *Różnice dydaktyczne i edukacja. Rekonstrukcja przestrzeni narracyjnej w ujęciu Doroty Klus-Stańskiej (na przykładzie książki Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce)* [Teaching Differences and Education. Reconstruction of Narrative Space According to Dorota Klus-Stańska (A Case Study of the Book *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*)]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 317-328. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.21

The article is dedicated to the narrative space of D. Klus-Stańska's book: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* (Wydawnictwo Naukowe PWN, 2018). The research perspective adopted in it is oriented towards the analysis of difficulties encountered in the practice of the written scientific text, the aim of which is to present educational constructs of different quality and at the same time to facilitate students' navigation within their multiplicity. The study also assesses the educational procedures of the author, who experiments with the organization of a scientific text addressed to students and its graphic design. In the course of analyses, the specificity of the author's textual techniques was identified, involving e.g. contextualisation of the languages described and their linguistic deconstruction, as well as intertextual exposition of educational narratives.

Key words: linear space of book text, textual programming, theoretical neutralization, social homogenization, discursive design of reproduction, narrative realism, narrative idealism, linguistic mediation

Inspiracją do podjęcia w niniejszym tekście rozważań jest książka Doroty Klus-Stańskiej pod intrygującym tytułem: *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, która ukazała pod koniec 2018 roku w Wydawnictwie Naukowym PWN. Przyjmując za cel

> umożliwienie studentom – przyszłym nauczycielom i pedagogom – zdobycia orientacji w teoriach i zjawiskach dydaktycznych, jakie występują w krajach, w których rozwijana jest akademicka refleksja dydaktyczna i organizowane są instytucjonalne formy kształcenia[1],

autorka tworzy zdywersyfikowany obraz życia edukacyjnego, eksponując w nim współobecność wielu podejść dydaktycznych, bardzo trafnie wpisanych we współczesny światowy pejzaż pedagogiczny. W efekcie, edukacja zostaje przedstawiona czytelnikowi jako złożona przestrzeń, w której orientowanie się jest koniecznym elementem niemniej skomplikowanego samookreślenia zawodowego nauczycieli.

Różnorodność jako projekt

Podejmując rozważania nad książką, warto skoncentrować się na kilku zagadnieniach. Pierwszym z nich jest wspomniana wyżej „różnorodność dydaktyczna". Przestrzeń dydaktyczna jest rozumiana przez D. Klus-Stańską nie tradycyjnie – jako jednolita i spójna, lecz jako heterogeniczna i heteronomiczna, *a priori* posiadająca potencjał konfliktowy. Pod tym względem dydaktyka stanowi obszar polityki pedagogicznej, miejsce związane z określonym ideałem antropologicznym i zasadami jego realizacji. Od razu warto podkreślić, że stworzenie takiego rodzaju prezentacji nie jest takie proste, jak mogłoby się wydawać. Problem polega na sposobie budowania wypowiedzi, na tym, że opis różnorodności dydaktycznej trzeba umieścić w przestrzeni kartezjańskiego układu współrzędnych narzucanego przez strony książki. Kluczowy w tym kontekście termin „przestrzeń" George P. Lakoff zaliczał do metafor ontologicznych, „konstytuujących istotę rzeczy i substancję, ograniczających pole widzenia i organizujących pojemnik znaczących obiektów"[2].

Tymczasem wiadomo, że wykorzystywanie płaszczyzny tekstu drukowanego – prostoliniowej i równomiernej przestrzeni – oddziałuje w pewnym stopniu programująco. Taka właśnie płaszczyzna czyni wszystkie składniki uszeregowane i porównywalne, a przy tym możliwe do objęcia wzrokiem. Z tego też względu wszystkie prywatne narracje są poddawane specyficznej rekontekstualizacji[3], podczas której stają się wizualnie uogólnione. Pojawia się wówczas niebezpieczeństwo podwójnego kodowania: treść wypowiedzi może walczyć o różnorodność, natomiast forma przedstawiająca tę treść –

---

[1] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 7.

[2] Дж. Лакофф, *Метафоры, которыми мы живем* / Дж. Лакофф, М. Джонсон пер. с англ. Н.В. Перцова / Теория метафоры, сб. – М.: Прогресс 1990, с. 407.

[3] Zob. Б. Бернстейн, *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса* / Б. Бернстейн пер. с англ. И.В. Борисовой. – М.: Просвещение 2008, с. 258.

o jednolitość. Oznacza to, że obraz tekstu staje się „niewidzialnym" regulatorem, determinującym percepcję czytelnika. Podczas rekontekstualizacji tekstualnej przynależność przedmiotów opisu do różnych (niekiedy nieporównywalnych) przestrzeni jest mimowolnie ignorowana, co sprawia, że są one przedstawiane odbiorcom nie jako różnice między światami, lecz jako różnice wewnętrzne w granicach jednego świata. Oczywiste jest, że wymagania „widzialności" stają się trudne do spełnienia w przypadku realiów zaliczanych do różnych przestrzeni, ponieważ wymaga to rekompozycji przestrzennej książki, właściwej na przykład hipertekstowi, który niekoniecznie jednak doprowadza do zdobycia ustabilizowanej wiedzy[4].

J. Derrida opisując oddziaływanie płaszczyzny stronicy książki, sięga po termin *panorografia*[5]. Tekst jednoprzestrzenny – *panorograf* – stanowi narzędzie pozwalające uczynić widocznym mnóstwo przeznaczonych do obserwacji przedmiotów.

> Dzięki schematyzmowi i mniej więcej obecnemu wprowadzeniu wymiaru przestrzennego oglądamy na płaszczyźnie i z większą swobodą pole, które straciło swoje siły (…) w taki więc sposób relief i zarysy struktur ukazują się ostrzej, kiedy treść, tzn. żywa energia sensu jest neutralizowana[6].

W tym sensie neutralizacja, która dokonuje się poprzez rozmieszczenie przedmiotów opisu, staje się „ukrytym programem tekstu", zdolnym do wytworzenia na biegunie czytelnika kontrproduktywnych skutków, czyli sprowadzenia ontologicznej różnorodności strategii dydaktycznych do pewnej iluzorycznej jedności i prostej porównywalności, co zaprzeczałoby wyjściowemu celowi książki D. Klus-Stańskiej[7]: myśleniu o praktyce za pomocą różnorodnych teorii. Kategoria teorii w tym przypadku zwraca się ku swojemu pierwotnemu antycznemu znaczeniu, czyli rozpatrywaniu, widzeniu. Teoria występuje tu zatem jako metafora optyczna, pełniąca funkcję konstytuowania rzeczywistości.

Drugi problem programującego oddziaływania tekstu pisanego związany jest z pozycją, którą tekst narzuca czytelnikowi. Chodzi o konfigurowanie tożsamości czytelnika, narzucanej przez relacje bliskości *vs* oddalenia pozycji czytelnika i tekstu. Trudność w przedstawieniu różnorodności (jako problemu pisania/czytania) polega na tym, że przekaz skierowany do czytelnika zawsze jest uprzednio uporządkowany przez autora. Oczywiste przy tym jest, że czytelnik nie może brać bezpośredniego udziału w procesie tworzenia

---

[4] T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009, s. 102.

[5] Panorografia pochodzi od wyrazu panorama (gr. πᾶν – wszystko i *ὅραμα* – widowisko).

[6] Ж. Деррида, *Письмо и различие* / Ж. Деррида пер. с фр. под ред. В. Лапицкого. – СПб.: Академический проект, 2000, с. 10.

[7] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*.

tekstu, a nawet jego aktywność, wywołana potrzebą dekodowania znaków, nie jest identyfikowana z wykonywaniem twórczego zadania. Najczęściej jest ona realizowana automatycznie, wpisując się w „tożsamość behawioralną". Powstanie tej kategorii ilustrują wyniki badań prowadzonych przez L. Chouliaraki nad wpływem, jaki programy telewizyjne wywierają na widzów. Angielska socjolożka podkreśla, że oglądanie programów telewizyjnych wprowadza widza do wspólnoty innych widzów, oswojonych z ekranem tak samo jak on. W wielu przypadkach nie dochodzi do treściwego utożsamiania się z pokazywanymi materiałami, niemniej pozycja społeczna – „indywiduum przed ekranem" – jest realizowana jako forma życiowa współdzielona z umowną grupą widzów[8]. Oznacza to więc, że wspólnotę widzów tworzy nie tyle tematyka lub treść przekazu, ile działanie, czyli koordynacja relacji z artefaktem audiowizualnym.

Przywołaną zasadę można, jak się wydaje, ekstrapolować również na relacje między tekstem i czytelnikiem, do czego podstaw dostarczają wnioski sformułowane przez G.M. McLuhana w znanej rozprawie *Galaktyka Gutenberga* (2003)[9]. Twierdzi on, że

> homogenizacja ludzi i materiałów stanowi istotę epoki Gutenberga[10], a (...) sprowadzenie całego doświadczenia do skali jedynego uczucia jest wynikiem wpływu druku na sztukę, naukę oraz na zmysłowość człowieka w ogóle[11].

Warto zwrócić uwagę, że kultura druku, której analizy dokonał kanadyjski socjolog, nie wyklucza indywidualizacji czytelnika, jednak taki rodzaj odosobnienia przypomina, według McLuhana, atomizację masy żołnierzy. Oczywiście, czytelnik rozpoczyna indywidualne współdziałanie z tekstem, lecz rozpoczyna je, jak „każdy inny". Właśnie to pozwala badaczowi kategorycznie wnioskować, że kiedy

> druk zapanował niepodzielnie, usuwając w cień słowo pisane, wówczas nie było już mowy o współoddziaływaniu czy dialogu; pojawiły się natomiast różne „punkty widzenia"[12].

W zaproponowanym ujęciu tożsamość behawioralna, czyli pozycja, którą podziela grupa czytelników, jest produktem homogenicznym, który przeszkadza w samookreśleniu się studenta w sytuacji dydaktycznej, narzuca

---

[8] L. Chouliaraki, *W stronę analityki mediacji, [w:] Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, Kraków 2008, s. 311.

[9] Г.М. Мак-Люэн, *Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры* / М. Мак-Люэн – К.: Ника-Центр 2003.

[10] Tamże, s. 191.

[11] Tamże, s. 188.

[12] Tamże, s. 212.

mu konformistyczne reakcje i blokuje indywidualne wybory. To ostatnie potwierdza teza McLuhana[13], utożsamiająca środek przekazu z samym przekazem. Można więc przyjąć, że dla studenta kształt przekazu tekstowego jest rodzajem ukrytego programu edukacyjnego (*hidden curriculum*), który wytwarza się w obszarze interakcji między czytelnikiem i tekstem. Im bardziej czytelnik jest zainteresowany treścią przekazu, tym bardziej znaczący jest efekt identyfikacji społecznej, zapośredniczony przez tekst. Na homogenizującą rolę książki (i szerzej – literatury) wskazuje również angielski kulturolog E. Gellner[14], omawiając warunki kluczowe dla kształtowania ujednoliconej świadomości wspólnot państw narodowych.

Podsumowując, efektem ukrytego oddziaływania relacji między tekstem i czytaniem jest neutralizacja teoretyczna oraz podzielana przez umowną wspólnotę tożsamość behawioralna. Są one, jak się wydaje, Scyllą i Charybdą każdego tekstu naukowego, stawiającego przed studentem zadanie orientowania się w różnorodności ontologicznej form kulturalnych i społecznych. Tutaj jednak pojawia się możliwość postawienia jeszcze jednego pytania: o specyfikę istniejącej obecnie sytuacji dydaktycznej. W takim przypadku, jak podkreśla D. Klus-Stańska[15], różnorodność staje się akurat problemem. W polskiej praktyce edukacyjnej – i warto sprawiedliwie przyznać, że nie tylko w polskiej – dominuje orientacja na jednolitość w jej wersji obiektywistycznej[16]. Oznacza to, że zadaniem tekstu dydaktycznego, przeznaczonego do pracy z sytuacjami edukacyjnymi, staje się zróżnicowanie struktur kognitywnych studentów poprzez ich dyskursywne modelowanie.

Stawiam zatem tezę, że omawiany podręcznik D. Klus-Stańskiej (2018) nie tyle opisuje sytuację różnorodności dydaktycznej, ile tworzy ją, działając dydaktycznie, starając się rozwinąć w czytelniku wrażliwość na różnice i przekonanie o ich wartości. W tym – jak sądzę – należy upatrywać źródeł specyfiki stylu autorki, kompozycji tekstu oraz badawczego charakteru publikacji.

„Paradygmaty dydaktyczne" jako odkrycie edukacyjne

Przedstawione w poprzedniej części artykułu założenia wyznaczają perspektywę, z jakiej przyjrzę się rozwiązaniom dydaktycznym, jakie proponuje

[13] Г.М. Мак-Люэн, *Понимание Медиа: внешние расширения человека*, пер. с англ. В.Н. Николаева – М.: Жуковский : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003b, с. 6.

[14] E. Gellner, *Narody i nacjonalizm*, Warszawa 1991, s. 173.

[15] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*.

[16] Zob. tamże, s. 36; Б. Бернстейн, *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса* / Б. Бернстейн пер. с англ. И.В. Борисовой. – М.: Просвещение 2008, с. 207.

podręcznik D. Klus-Stańskiej, poruszając przy tym głównie te aspekty, które są związane z relacjami tekstu naukowego z kulturą, rozwiązywanymi obecnie za pomocą praktyk pisania i czytania[17].

Do odkryć *Paradygmatów dydaktyki* należy zaliczyć, jak się wydaje, wykorzystywaną przez autorkę konstrukcję narracyjną, która zamiast tradycyjnego opisu dydaktycznego, podporządkowanego regułom *realizmu narracyjnego*, kształtowana jest w trybie *idealizmu narracyjnego*, ponieważ omawia nie pozatekstową rzeczywistość dydaktyczną, jak to czyni na przykład W. Okoń[18], lecz **dyskursy** dydaktyczne. Właśnie w rzeczywistości tych dyskursów zostają usytuowani przyszli pedagodzy. Oznacza to także, że szczególną wagę nadaje się praktykom językowym, po które sięgają dydaktycy, dążąc do wprowadzenia do edukacji tego społecznego obrazu wartości, w którym z różnych przyczyn osadzają swój tekst.

Trzeba jednak podkreślić, że w niniejszym artykule będę omawiać nie dyskursy dydaktyczne, będące przedmiotem zainteresowań D. Klus-Stańskiej, lecz dyskurs samego podręcznika *Paradygmaty dydaktyki*, którego budowa – w moim przekonaniu – wykazuje zgodność ze strukturą idealizmu narracyjnego. Opozycyjny wobec niego realizm narracyjny, w ujęciu F. Ankersmita[19], uznaje tekst za narzędzie wyrażenia rzeczywistości pozajęzykowej, wskutek czego opis może być odebrany przez czytelnika jako prawdziwy czy fałszywy. Podstawę realizmu narracyjnego stanowi bowiem metafora wzrokowa „obrazu" czy „fotografii", uwzględniająca możliwość zweryfikowania zgodności „fotografii i obrazów (ujętych jako całość oraz w szczegółach) z odcinkami widzianej rzeczywistości, pokazanymi na nich"[20]. Idealizm narracyjny ma zdecydowanie odmienną podstawę: „widzimy (…) tylko poprzez maskaradę struktur narracyjnych (chociaż za tą maskaradą nie stoi nic, czemu właściwa by była struktura narracyjna)"[21]. Idealizm narracyjny odmawia denotacji bezwarunkowości, już poprzez swoje istnienie ujawniając produktywność konstruktywną języka. Produktywność edukacyjna dyskursywnej interpretacji dydaktyki polega na jej skierowaniu ku samej sobie, na powiązaniu czytel-

[17] Zob. A. Мангуэль, *История чтения* / Альберто Мангуэль; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург У-Фактория, 2008.

[18] „Dydaktyka wszakże staje się nauką teoretyczno-praktyczną dopiero wtedy, gdy zaczyna opierać swoje twierdzenia na wynikach badań empirycznych. One bowiem dostarczają materiału opisowego, pozwalają wykrywać zależności, a zarazem umożliwiają konstruowanie zachowań celowościowych, zmierzających do tworzenia nowych kształtów rzeczywistości dydaktycznej" (W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej,* Warszawa 1998, s. 60).

[19] Ф.Р. Анкерсмит, *Нарративная логика. Семантический анализ языка историков* / Ф.Р. Анкерсмит пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; под науч. ред. Л.Б. Макеевой – М.: Идея Пресс, 2003.

[20] Tamże, s. 118.

[21] Tamże.

nika z obowiązkami tekstualnymi (teoretycznymi) i świadomością językową w ogóle.

Rozpatrywany z takiej perspektywy tekst *Paradygmatów dydaktyki* dokonuje „zwrotu lingwistycznego" w tworzeniu tekstów dydaktycznych, który polega na przejściu „od myślenia o języku ku myśleniu poprzez język"[22]. W efekcie, teorie stanowią swoiste narzędzie, którego wykorzystanie umożliwia transformacje kognitywne. Idealizm narracyjny zmienia semiozę procesu czytania: tradycyjna dyspozycja „czytelnik – znak – obiekt" traci w jego kontekście związek ze światem pozaznakowym, przybierając postać „czytelnik – znak – znak". Innymi słowy, student w trakcie współdziałania z tekstem znajduje się „po drugiej stronie lustra", w świecie języka, a jego orientacja zostaje ukierunkowana semiotycznie.

Tekst Doroty Klus-Stańskiej, zbudowany zgodnie z regułami logiki dyskursywnej, współdziała na różnych poziomach z opisami paradygmatów dydaktycznych, między innymi rekonstruując je, interpretując i poddając krytyce. Wskutek tego miejsce tekstu zajmuje *intertekst*, z którym czytelnik teraz będzie miał do czynienia. Jego „wzrok" nieuchronnie traci bezpośredniość, ponieważ w ognisku percepcji znajdują się teraz „okulary teoretyczne", a nie „goła" rzeczywistość. Wskazana transformacja optyczna tworzy warunki dla dialogiczności czytania, „otwarcia wielogłosowej debaty nad tym, jak można rozumieć nauczanie, jego istotę, przebieg i skutki"[23].

W świetle dotychczasowych rozważań szczególnego znaczenia nabiera rozdział podręcznika poświęcony relacji wiedzy potocznej i naukowej. Nie zawiera on nawet próby deprecjonowania powszedniego opisu codzienności. Wręcz przeciwnie – autorka podkreśla, że wiedza potoczna

> jest przydatna w wielu obszarach życia. Pozwala funkcjonować na co dzień, daje podstawy rozumienia codziennych zdarzeń i zachowań ludzkich, umożliwia używanie maszyn i urządzeń, korzystanie z handlu, usług i instytucji itd. Jako wiedza w znacznej mierze praktyczna pozwala nam działać, dokonywać szybkich identyfikacji i wyborów, podejmować decyzje[24].

Jednakże, właśnie owa skuteczność praktyczna wiedzy potocznej czyni z użytkowników zakładników wiedzy współdzielonej z innymi, zmusza do korzystania z „okularów zdrowego rozsądku" jako jedynie słusznego sposobu oglądu świata. Dydaktyki powszednie stają się przeszkodą dla transformacji optycznej, która dokonać się może na drodze zwrócenia się ku różnym naukowym teoriom dydaktycznym. Właśnie dlatego w analizowanym podręczni-

[22] В.В. Савчук, *Феномен поворота в культуре XX века*. // Концепты культуры / Concepts of Culture, 2013, с. 95.

[23] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 10.

[24] Tamże, s. 14.

ku uwaga czytelników skupia się na wzajemnym związku wiedzy naukowej i codziennej, a D. Klus-Stańska zwraca uwagę na wpływ opisów naukowych na deskrypcje potoczne: „Wiedza codzienna, zdroworozsądkowa – jak pisze – może ulegać zmianom pod wpływem naukowych badań i koncepcji”[25].

W związku z powyższym, stosowne wydaje się odwołanie do badań francuskiego psychologia społecznego, S. Moscoviciego[26], który wskazał na dramatyczną sytuację wiedzy naukowej, a zwłaszcza na jej jakościowe przekształcenie w trakcie asymilacji przez zdrowy rozsądek. Podczas tego procesu wiedza naukowa (niestety!) jest dekontekstualizowana i naturalizowana, traci swój status pojęciowy, przekształcając się w schemat obrazowy, który stanowi istotne jądro wyobrażeń społecznych[27]. Oznacza to, że pojęcie teoretyczne, zostawszy obrazem zmysłowym oddzielonym od obiektu, przestaje być konstrukcją abstrakcyjną i zostaje jej bezpośrednim wyrażeniem. „Bezpośredniość” rozumie się w tym kontekście jako nabieranie przez wiedzę zasymilizowaną cech obiektywności. „W danym przypadku – uściśla S. Moscovici – chodzi o nadanie obrazowi gęstości materialnej, o znalezienie jego miejsca w ontologii zdrowego rozsądku”[28]. Czyż nie z takim fenomenem reifikacji mają do czynienia wykładowcy w audytorium studenckim? Sądzę więc, że odwołanie się do obserwacji S. Moscoviciego mogłoby stanowić swoistą przestrogę dla czytelnika – rodzaj semiotycznego ograniczenia zapobiegającego automatycznym syntezom znaczeń podczas pracy z różnymi pod względem ontologicznym paradygmatami dydaktycznymi. W takim przypadku dyskursywny opór stawiany teoretycznej neutralizacji znaczeń uzyskałby dodatkowe wzmocnienie.

Rozwijając ten aspekt, warto zwrócić uwagę również na te fragmenty *Paradygmatów dydaktyki*, które są związane z akcentowaniem różnic języków paradygmatycznych. W książce D. Klus-Stańskiej języki dydaktyczne przedstawione są nie jako proste zestawy leksykalne, lecz jako systemy lingwistyczne, sprzeciwiające się zapożyczeniom z innych języków, czy wykluczające obce elementy lingwistyczne. Jednocześnie autorka nie eliminuje produktywności eklektyzmu językowego:

> Wieloparadygmatyczność dydaktyki tworzy warunki do łączenia ze sobą elementów różnych paradygmatów. W ten sposób powstają koncepcje i rozwiązania eklektyczne, co pozwala niwelować braki każdego z podejść. Dlatego z reguły ujęcia eklektyczne są wartościowe i wiele wnoszą do teorii i praktyki dydaktycznej[29].

---

[25] Tamże, s. 16.

[26] S. Moscovici, *Introduction a la psychologie sosiale*, Paris 1972.

[27] Tamże, s. 440.

[28] S. Moscovici, M. Hewstone, *De la science au sens commun*, [w:] *Psychologie sociale*, red. S. Moscovici, Paris, s. 555.

[29] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 41.

Oczywiste jest, że spojrzenie na proces eklektyzacji z pozycji badacza nie pozwala na nieuznanie znaczeń wytworzonych na drodze metaforycznego zapożyczenia międzydyscyplinarnego. „Pole", „fala", „kwant", „przejście fazowe" oraz inne określenia zaczerpnięte z mikrofizyki okazały się wystarczająco produktywne w psychologii, socjologii i innych naukach humanistycznych. Podobnie rzecz się ma z pojęciem „paradygmat". Po tym, jak zostało ono kategorią społeczno-psychologiczną (jako obiekt identyfikacji społecznej), przyczyniło się do wyjaśnienia wielu zagadnień, także poza humanistyką. Kiedy jednak kwestia eklektyzmu jest przenoszona na sytuację edukacyjną, w której pojawia się zadanie rozróżnienia paradygmatycznego, kreolizacja języka może stanowić poważną przeszkodę na drodze do jego rozwiązania. Wydaje się, że kwestia granic lingwistycznych w edukacyjnym opisie powinna być rozwiązana radykalnie.

Inny aspekt lingwistyczny dostrzegam w tym, że D. Klus-Stańska podkreśla pośrednią funkcję języka, wskazując, że jest on „jednym z ważnych instrumentów ich [paradygmatów] identyfikacji, określa bowiem tożsamość paradygmatyczną teorii"[30]. Tymczasem, wykorzystywany w książce potencjał języka jest przedstawiony w szerszym zakresie, nie tylko nominacyjnym czy instrumentalnym. To, w jaki sposób nie tylko deklaruje się, lecz też realizuje się język w tekście podręcznika, pozwala zidentyfikować jego funkcję regulacyjną i dekonstrukcyjną. Właśnie na nie wskazuje D. Klus-Stańska, kiedy podkreśla takie cechy oddziaływania stylu pisania dydaktycznego, jak „włączenie/wykluczenie", „określenie granicy dyscyplinarnej" oraz zdolność do ukrycia w swoim cieniu „sposobów rozumienia samej dydaktyki i zjawisk, którymi jest zainteresowana"[31]. Stylistyka lingwistyczna „paradygmatów dydaktycznych pozwala nam – jak pisze D. Klus-Stańska[32] – lepiej poznać i zrozumieć pewne rzeczy oraz zjawiska, ale uniemożliwia też poznanie innych lub inne ich rozumienie".

Z uwzględnieniem funkcji regulacyjnej i dekonstrukcyjnej autorka organizuje fragmenty książki przedstawiające wzorce paradygmatyczne, w których analizę angażowany jest czytelnik. Są to przykłady zaczerpnięte z tekstów wyrastających z różnych tradycji dydaktycznych, które mają wartość nie tyle ilustracyjną, ile konstrukcyjną. Odwołując się do tych fragmentów, czytelnik znajduje się w sytuacji *case-study*, angażując się w analizę ich budowy dyskursywnej, otrzymując możliwość przymierzenia i weryfikacji „okularów teoretycznych" na materiale konkretnego przykładu dydaktycznego. Całkiem logiczne wydaje się kontynuowanie rozpoczętej w *Paradygmatach dydaktyki* pracy nad tworzeniem swoistej antologii, przedstawiającej dyskursy

[30] Tamże, s. 54.
[31] Tamże.
[32] Tamże, s. 56.

dydaktyczne należące do różnych paradygmatów, w tym opracowane przez studentów projekty dydaktyczne, które potem sami mogliby analizować i porównywać.

Pod tym względem tekst książki *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce* nie jest typową narracją pedagogiczną, przedstawiającą panoramę dydaktyczną i neutralizującą różnice światów edukacyjnych, lecz występuje jako konstrukcja semiotyczna, angażująca czytelnika w tworzenie różnic i tworząca je wspólnie z czytelnikiem. Doświadczenie tworzenia dekonstrukcyjnego pisania dydaktycznego należy, jak się wydaje, zaliczyć do odkryć pedagogicznych D. Klus-Stańskiej. Dokonuje ona dzięki temu w znaczącym stopniu niemającego precedensu opracowania podręcznika nowej generacji dla szkolnictwa wyższego. Właśnie w tym obszarze kształcenia niedobór materiałów naukowo-metodycznych jest obecnie bardziej dotkliwy niż w szkolnictwie średnim. Na konieczność opracowania tekstów dekonstruujących wskazywał swego czasu T. Szkudlarek[33]. Uważał on, że tego typu teksty działałyby

> jak strategia krytyki immanentnej, wbudowanej w dany kod kulturowy strategii dystansowania, pozwalając na uzyskanie krytycznego dystansu niejako z **wnętrza** analizowanego tekstu[34].

Określony kod kulturowy warto w niniejszym kontekście pojmować szeroko, jako dominujący dyskurs dydaktyczny.

Na zakończenie chciałbym raz jeszcze poddać pod dyskusję sprawę języka, którym przemawia sama książka. Sposób ujęcia dąży do zachowania obiektywizmu, starając się zachować pewną metapozycję, szczególnie widoczną kiedy oceniane są silne i słabe strony tego lub innego podejścia dydaktycznego. Lecz właśnie w tejże ocenie przejawia się niemożliwość oddzielenia języka *Paradygmatów dydaktyki* od warunków jego kulturowego i edukacyjnego wytwarzania. Tak więc, mówiąc o dydaktyce instrukcyjnej, D. Klus-Stańska zalicza do jej słabych stron takie cechy, jak:

> linearno-sekwencyjną koncepcję wiedzy, nadmierną szczegółowość celów, nacisk na kierowanie uczniem, służenie głównie celom administracyjnym, niekrytyczność wobec regulacji rządowych i brak potencjału generowania zmian[35].

Taka ocena nie jest oceną dokonaną z perspektywy samej dydaktyki instrukcyjnej, dla której wymienione przez autorkę cechy nie są wadami, lecz

[33] T. Szkudlarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 2009.
[34] Tamże, s. 131.
[35] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 91.

zaletami. Z systemem totalnej kontroli dydaktycznej wiąże ona możliwość gwarancji pedagogicznej ważnego dla społeczeństwa rezultatu, a w „niekrytyczności" upatruje czynnik stabilizujący odtwarzanie edukacji.

A zatem, w imieniu jakiej instancji jest dokonywana ocena profesor Klus-Stańskiej? Czyj głos da się tak wyraźnie usłyszeć?

Odpowiedzi na te pytania, jak się wydaje, można udzielić, jeśli uważnie przypatrzy się tezie książki poświęconej dydaktyce krytycznej: „Inną znaczącą strategią, która wpisuje się w dydaktykę krytyczną, jest ukazywanie niejednoznaczności, możliwych kontrinterpretacji, sprzecznych punktów widzenia"[36]. Logos, etos i patos *Paradygmatów dydaktyki* są skierowane, jak już pisałem powyżej, na dyferencjację sytuacji dydaktycznej, inspirowanie do konfliktu interpretacyjnego, ujawnienie ideologii pedagogicznej[37], z której wyrastają różne paradygmaty dydaktyczne. Oznacza to, że dyskurs podręcznika pod wieloma względami jest zgodny z programami pedagogiki krytycznej i dydaktyki transformacyjnej w takim rozumieniu, w jakim są one przedstawione w książce.

Będąc swoistym „wirusem semiotycznym", tekst *Paradygmatów dydaktyki* zdolny jest do wywołania „mutacji" w przygotowaniu przyszłych pedagogów. I w związku z tym ma szansę stymulować rozwój sytuacji edukacyjnej w Polsce (i nie tylko), obecnie pod wieloma względami podporządkowanej realizowaniu wzorów jednorodności i etatyzmu.

Przeciwdziałając tym ukształtowanym w edukacji tendencjom, *Paradygmaty dydaktyki* będą służyły odświeżeniu dyskursu edukacji i w ostatecznym wyniku „dialogowi oraz podmiotowości człowieka"[38]. Takiego rodzaju konstrukcję podręcznika można zaliczyć do strategicznych, będących punktem zwrotnym na „wielokulturowym rynku wiedzy", związanych z postmodernistycznym programem kulturowym, wprowadzającym do dyskursu „takie kategorie, jak heterogeniczność, niejednolitość narracji i niestabilność, czy wreszcie pojęcie dwoistości (...) w myśli pedagogów polskich (…)"[39]. Pod tym względem praca Doroty Klus-Stańskiej wykracza poza granice prac *stricte* dydaktycznych i poza gatunek podręcznika; wnosi swój wkład do filozofii edukacji, rozumianej jako praktyka filozofii, oraz do kształtującej się współcześnie polityki edukacyjnej i kulturowej.

---

[36] Tamże, s. 211.

[37] W ślad za autorem Metahistorii H. Whitem ideologię rozumiem nie jako fałszywą świadomość, lecz jako „zbiór przepisów dla zajęcia pozycji we współczesnym świecie praktyki społecznej i zgodnego z nią działania (świat należy albo zmieniać, albo utrwalać jego dzisiejszy stan)" (Х. Уайт, *Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в.* / Х. Уайт пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитонова – Екатеринбург: УралГУ 2002, с. 42).

[38] D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki*, s. 204.

[39] B. Bieszczad, *Pedagogika i język*, Kraków 2013, s. 105.

BIBLIOGRAFIA

Bieszczad B., *Pedagogika i język*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.

Chouliaraki L., *W stronę analityki mediacji*, [w:] *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, red. A. Duszak, Fairclough, Kraków 2008, s. 305-342.

Gellner E., *Narody i nacjonalizm*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 1991.

Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

Moscovici S., *Introduction a la psychologie sosiale*, PUF, Paris 1972.

Moscovici S., Hewstone M., *De la science au sens commun*, [w:] *Psychologie sociale*, red. S. Moscovici, Presses Universitaires de France, Paris 1984.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.

Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Анкерсмит Ф.Р., *Нарративная логика. Семантический анализ языка историков* / Ф.Р. Анкерсмит пер. с англ. О. Гавришиной, А. Олейникова; под науч. ред. Л.Б. Макеевой – М.: Идея Пресс, 2003.

Бернстейн Б., *Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса* / Б. Бернстейн пер. с англ. И.В. Борисовой. – М.: Просвещение 2008.

Геллнер Э., *Нации и национализм*, пер. с англ. / Ред. и послесл. И.И. Крупника. – М.: Прогресс 1991.

Деррида Ж., *Письмо и различие* / Ж. Деррида пер. с фр. под ред. В. Лапицкого. – СПб.: Академический проект, 2000.

Лакофф Дж., *Метафоры, которыми мы живем* / Дж. Лакофф, М. Джонсон пер. с англ. Н.В. Перцова / *Теория метафоры*, сб. – М.: Прогресс 1990.

Мак-Люэн Г.М., *Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры* / М. Мак-Люэн – К.: Ника-Центр 2003.

Мак-Люэн Г.М., *Понимание Медиа: внешние расширения человека*, пер. с англ. В.Н. Николаева – М.: Жуковский : Канон-Пресс-Ц; Кучково поле, 2003b.

Мангуэль А., *История чтения* / Альберто Мангуэль; пер. с англ. М. Юнгер. – Екатеринбург У-Фактория, 2008.

Савчук В.В., *Феномен поворота в культуре XX века*. // Концепты культуры / Concepts of Culture, 2013.

Уайт Х., *Метаистория: историческое воображение в Европе XIX в.* / Х. Уайт пер. с англ. Е.Г. Трубиной, В.В. Харитонова – Екатеринбург: УралГУ 2002.

IMAN FAHOUM
Studies of Israel

BENEATH THE TIP OF THE ICEBERG: THE TEACHER'S CHANGING ROLE IN LIGHT OF THE ISRAELI 'MEANINGFUL LEARNING' REFORM

ABSTRACT. Fahoum Iman, *Beneath the Tip of the Iceberg: The Teacher's Changing Role in Light of the Israeli 'Meaningful Learning' Reform* [Pod wierzchołkiem góry lodowej: zmieniająca się rola nauczyciela w świetle izraelskiej reformy oświaty pt. „Uczenie się z głową"]. Studia Edukacyjne nr 52, 2019, Poznań 2019, pp. 329-338. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.52.22

To cope with the challenges of the 21st century, a new Israeli educational reform, "*Israel is moving up a grade*" (known as *Israel Ola Kita*), was announced in 2014 by the former Minister of Education, Shai Piron, with the aim of assimilating the principles of meaningful learning in schools. A publication of the Ministry of Education, *Something Good is Happening Now* (2014) presented the policy and milestones for realizing the reform across the educational continuum.The current article highlights the complexities involved in the underlying reform principles concerning the change in the teacher's role and argues the urgent need for considerations of these complexities through an expanded view of teachers' professional development (TPD)with the aim of promoting deep-seated change rather than a superficial 'signaling' of the reform.

Key words: constructivism, curriculum development, meaningful learning, school learning community, school culture

Introduction

In a rapidly changing world, in which uncertainty may be the most certain characteristic of the future, children must learn to adapt to whatever the future may hold, by receiving a relevant education: "In times of great change, society looks to its schools to help its citizens adjust. Society often demands

that the schools modify their programs so that students will be able to function more effectively in current times."[1]

The issue of improving the quality of education has been a consistent policy aspiration in many countries.[2] International comparative testing and the availability of international comparative data concerning student achievements have increased the global level of awareness and competitiveness in this field.[3] This has had a considerable impact on policymakers; they are constantly in a pursuit of a successful reform plan.[4]

Israeli students' academic achievements remain among the lowest of the industrialized countries and are characterized by a widening achievement gap, as evidenced in various international comparative examination studies.[5] To cope with the educational challenges of the 21st century and to raise students' achievement, and thus the status of Israel in international tests and surveys, a new Israeli educational reform, "*Israel is moving up a grade*" (known as *Israel Ola Kita*), was announced in 2014 by the former Minister of Education, Shai Piron, with the aim of assimilating the principles of meaningful learning in schools. The reform is also known as the *Meaningful Learning Reform* across the educational and public community in Israel.

By reading the documents regarding the "*Israel is moving up a grade*" reform, published on the Ministry of Education website, one may notice that the reform is very broad and quite ambitious. It sets out the principles of meaningful learning and assigns responsibility for the challenges of their assimilation in schools.[6] The State Comptroller's report, August 2017, sharply criticizes the Ministry of Education for its process of assimilating *Meaningful Learning*, including reference to the lack of a comprehensive professional development program for teachers.[7]

---

[1] A.C. Ornstein, F. Hunkins, *Curriculum: Foundations, principles and theory*, (2nd ed), Boston 1993, p. 210.

[2] A. Harris, *Big change question: Does politics help or hinder education change?* Journal of Educational Change, 2009, 10(1), p. 63-69; T. Townsend, *International handbook of school effectiveness and school improvement*, Dordrecht 2007.

[3] E. Kalenze, *Education is upside-down: Reframing reform to focus on the right problems*, London 2014.

[4] M.A. Gawlik, *Shared sensemaking: How charter school leaders ascribe meaning to accountability*, Journal of Educational Administration, 2015, 53(3), p. 393-415.

[5] I. BenDavid-Hadar, *School finance policy and social justice*, International Journal of Educational Development, 2016, 46, p. 166-174.

[6] Israeli Ministry of Education, Something Good Is Happening Now, Milestones of Meaningful Learning, 2014. (Hebrew). Retrieved September 22, 2018, from http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/126241AF-D044-42EA-BF7B-7660760C7263/193744/MashehuTovKore-Acshaiv.pdf

[7] The State Comptroller, State Comptroller Report – Ministry of Education – Promoting meaningful learning in schools, The State Comptroller, Jerusalem 2017. Retrieved September 22, 2018, from https://www.google.co.il/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahU-

To change education, it is necessary to do so through teachers. Changing the role of teachers in order toimprove the quality of teaching continues to be one of the major objectives of most educational reforms.

This article highlights the complexities involved in the underlying reform principles concerning the change in the teacher's role and argues the urgent need for considerations of these complexities through an expanded view of teachers' professional development with the aim of promoting deep-seated change rather than a superficial 'signaling' of the reform.

The teacher's changing role in light of the Israeli reform

The reform calls for significant changes in the teacher's role,[8] including:

1. Substantial changes in teaching and assessment methods, stressing the teacher's directing and guiding role; the teacher directs the student to sources of information, guides the learning process, promotes inquiry-based learning among students, points to various sources of knowledge, stresses the legitimacy of variance, and encourages feedback from peers as it promotes learning.

2. Encouraging schools to rearrange curriculum contents in new multidisciplinary and interdisciplinary structures that promote meaningful learning.

3. Cultivating school teams into a school professional learning community (SPLC).

Beneath the tip of the iceberg: the teacher's changing role

Changing teaching methods: A focus on meaningful learning is consistent with constructivism. Central to constructivism is the notion that learners play an active role in 'constructing' their own meaning. Knowledge is not seen as fixed and existing independently outside the learner. Rather, learning is a process of accommodation or adaptation based on new experiences or ideas.[9] Constructivism represents one of the big ideas in education. Its implications for how teachers teach and learn to teach are enormous. Constructivist pedagogies, according to many educators, represent a synthesis of cognitive

KEwj_nMyI4NbdAhVI_qQKHQHoBLUQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mevaker.gov.il%2Fhe%2FReports%2FReport_627%2Fc54d0e9e-2854-4cce-9623-66a6b2546c88%2F-210-schools.docx&usg=AOvVaw3xeZYSv

[8] Israeli Ministry of Education 2014, p. 14-17.

[9] P. Jenlick, K. Kinnucan-Welsch, *Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development*, Journal for a Just and Caring Education, 1999, 5(4), p. 367-386.

and social perspectives, where knowledge is viewed as personally constructed, focusing upon individual cognitive processes and socially mediated, emphasizing the social processes of meaning-making.[10] According to Grennon Brooks and Brooks,[11] it aims to help learners "internalize and reshape, or transform, new information". Based on Windschitl,[12] the act of teaching is being reframed as "co-constructing knowledge with students, acting as a conceptual change agent, mentoring apprentices through the zone of proximal development and supporting a community of learners". Thus, a constructivist teacher constantly encourages his or her students to question themselves and their strategies in order to assess how the learning activity is helping them to gain understanding, and thus they learn how to learn.

The principles of constructivism appeal to our modern views of learning and knowledge, yet they conflict with traditional practices. One of the most significant findings in the literature on educational change indicates that despite the investment of many resources in reforms, many of these attempts fail. This is partially due to the fact that teachers tend to teach students in the same manner as they have been taught.[13]

Theoretical and empirical research has indicated that teachers' personal epistemologies affect their choices regarding teaching practices, such as teaching strategies and teaching materials, how they might consider educational reform, and how they view professional development.[14] Therefore, teachers should be encouraged to explore their beliefs, attitudes and mindsets about teaching as part of the change process.[15] A growing body of research indicates the role of explicit critical reflection in changing teachers' epistemic beliefs.[16]

---

[10] M. Windschitl, *Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers*, Review of Educational Research, 2002, 72(2), p. 131-175.

[11] J. Grennon Brooks, M. Brooks, *In search of understanding: the case for constructivist classrooms, Virginia*, Alexandria 1993, p. 15.

[12] M. Windschitl, *Framing constructivism in practice*, p. 135.

[13] S.B. Sarason, *Revisiting «The Culture of the School and the Problem of Change»*, New York 1996.

[14] F. Feucht, *The nature of epistemic climates in elementary classrooms* (Unpublished Doctoral Dissertation), Las Vegas 2008; F. Feucht, L.D. Bendixen, *Personal epistemology in the classroom: A welcome and guide for the reader*, [In:] *Personal Epistemology in the Classroom*, Eds. L. Bendixen, F. Feucht, New York 2010, p. 3-28; H. Patrick, P. Pintrich, *Conceptual Change in teachers' intuitive conceptions and epistemological beliefs*, [In:] *Understanding and teaching the intuitive minds*, Eds. B. Torf, R.J. Sternberg, Mahwah, NJ 2001, p. 117-143; G. Schraw, L. Olafson, *Teacher's epistemological worldviews and educational practices*, Issues in Education, 2002, 8(2), p. 99-148; C.C. Tsai, *Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science*, International Journal of Science Education, 2002, 24, p. 771-783.

[15] P. Senge et al., *Schools that learn*, New York 2000.

[16] J. Lunn Brownlee et al., *Changes in preservice teachers' personal epistemologies*, [In:] *Handbook of epistemic cognition*, Eds. J.A. Greene, W.A. Sandoval, I. Bråten, New York 2016, p. 300-317. Re-

The explanations above support the idea of TPD frameworks, in which teachers are encouraged to explore and challenge their own personal epistemologies by investigating their current practices and reflecting critically, both in action and on their own actions.

Rearranging the curriculum: The most common curriculum design in the Israeli school system is a *discipline-based* design. According to Toohey,[17] it is the most common design in universities and it is centered on the conceptual structure of discipline and development of discipline-based knowledge.

According to the reform, learning would be considered meaningful if it were relevant to the learners' real world, and helped them to analyze, understand and solve complex issues they were predicted to be able to deal with. Our natural and rational ways of understanding the world are not built according to the rules of discipline and even contradict them. Meaningful learning occurs when students develop the desired knowledge and cognitive processes for successful problem-solving. Problem-solving involves devising a way of achieving a goal that has never previously been achieved; that is, figuring out how to change a situation from its given state into a goal state.[18] One may conclude that the Israeli reform policymakers acknowledge that Israeli curriculum design, which is mainly Discipline-Design, satisfy neither the educational challenges of the 21st century nor the aims of the Israeli reform. At the same time, by maintaining a discipline-based curriculum design, reform stakeholders encourage school teachers to rearrange curriculum contents into new multidisciplinary and interdisciplinary structures, bestowing them with the autonomy and responsibility for that, while ignoring the complexity of this demand. In its subtext, the Israeli reform, in this context, is calling for another major change in the paradigm of the teacher's role; from practicing the curriculum into reshaping and developing the curriculum.

Tyler[19] defines curriculum development as "developing the plans for an educational program, including the identification and selection of educational objectives, the selection of learning experiences, the organization of the learning experiences, and the evaluation of the educational program". Accordingly, teachers' involvement in curriculum development is neither to be viewed as a simple process nor to be regarded as a simple task.

---

trieved from https://books.google.co.il/books?hl=en&lr=&id=uYpwCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT415&ots=_shVAmKxcd&sig=PwT6bWOQbdS_K12rs6KwsBEq6KI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

[17] S. Toohey, *Designing courses for higher education*, Philadelphia 1999.

[18] R.E. Mayer, *Thinking, problem solving, cognition*, New York 1992.

[19] R.W. Tyler, S*pecific approaches to curriculum development*, [In:] *Curriculum and instruction*, Ed. H. Giroux, Berkeley 1981, p. 17-18.

The Research supports teachers' involvement in curriculum design and development. Fullan[20] found that the level of teacher involvement is central to curriculum development and leads to an effective achievement of educational reform. It is the teachers who are the tools, means, and the key to developing an appropriate, motivating and relevant curriculum.[21] Yet, in the absence of corresponding fundamental changes in teacher education and professional development, in learning and teaching resources and so on, it is unlikely that the reform will achieve its desired outcomes. Developing the required skills to achieve the goals of the reform among teachers is essential to creating sustainable change and motivation for change among teachers.[22] Several studies discuss the link between educational reforms and the resulting changes in teachers' roles.[23] A change which teachers are unfamiliar with will most probably face resistance.[24]

If teachers are to become their own curriculum developers, what skills do they need? How can the development of these skills be promoted? What degree of autonomy do they have? Do they have the professional knowledge needed, including content knowledge, general pedagogical knowledge (how to teach) and pedagogical content knowledge (why teach in this way)? How can we plan a TPD that corresponds to teachers' professional needs? These are only a few suggested questions among many to be considered before addressing such an ambitious expectation from teachers.

School professional learning community, a challenge or an opportunity? To take on the complexity of the considerations that the reform requires in order to be rooted and grow within the school community, teachers should be prepared and supported. The Israeli Ministry of Education, realizing that, stated that schools should develop into professional learning communities and defined the goal of professional development as helping teachers expand their knowledge, developing a new approach to teaching, and promoting meaningful learning.[25]

An overview of the research literature indicates several characteristics of the school professional learning community: Common vision, Values, and Norms; share daccountability for student learning, collaboration with a focus on learning.

---

[20] M. Fullan, *The meaning of educational change*, New York 1991.

[21] R. Bolstad, *School-based curriculum development: Redefining the term for New Zealand schools today andtomorrow*, 2004. Retrieved from http://www.nzcer.org.nz/pdfs/13514.pdf

[22] B. Levin, M. Fullan, *Learning about system renewal*, Educational Management Administration & Leadership, 2008, 36(2), p. 289-303.

[23] L.B. Beyer, M.W. Apple, *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*, Albany 1998; I. Smyth, G. Shacklock, *Re-making teaching: Ideology, policy and practice*, London 1998.

[24] E.R.Hinde, *School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change*, Essays in Education, 11, 2004.

[25] Israeli Ministry of Education, 2014, p. 26.

While the reform calls for the development of schools into a professional learning community that promotes students learning through improving teachers' practices and expertise by combining theory and practice, there are still many challenges on the way to achieving that, particularly in junior high schools. In addition, practical models for teachers' professional development that enable principles to progress with the reform are still hardly recognized. A review of the literature reveals that there is not enough current information about professional learning communities in intermediate schools in Israel and their effectiveness. Schools need to continuously assess themselves and have the goal toward self-actualizing.[26] In junior high schools, the traditional structure of a community of teachers usually exists, including teachers who teach a specific field of knowledge, while the multidisciplinary model requires setting goals, evaluation of methods, and a joint curriculum for teachers from different disciplines.[27] The school learning community corresponds with the social constructivist view of learning.

The school learning community affects school culture.[28] School culture can be defined as the guiding beliefs and values evident in the way a school operates.[29] Several studies discuss the relationship between school culture and the success or failure of a reform. "The characteristics, traditions, and organizational dynamics of school systems are more or less lethal obstacles to achieving even modest, narrow goals."[30] A shared ethos regarding change among teachers has a critical influence on the degree of willingness of teachers to change. Regardless of the 'official' documents of the Israeli reform and recommendations at the Ministry of Education or district level, it is important to investigate and gain school teams perspectives, beliefs and epistemologies, as they are the real players in the field of education. Their perceptions and experiences determine whether the reform will remain at the level of policy documents and superficial performance or will change the reality of the education system in the country. According to Finnan,[31] in order for schools to accept the reform, reform assumptions and school assumptions grounded in school cul-

---

[26] C.D. Glickman, S.P. Gordon, J.M. Ross-Gordon, *The basic guide to supervision and instructional leadership* (3rd ed.), Boston 2013, p. 293.

[27] R. Bolam et al., *Creating and sustaining professional learning communities,* Research Report Number 637, London 2005, England.

[28] M. Morrissey, *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 2000. Retrieved September 22, 2018, from http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf

[29] M. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York 2007.

[30] S.B. Sarason, *The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late?* San Francisco 1990, p. 12.

[31] C. Finnan, *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* New Orleans 2000.

ture must be well matched and compatible. This requires that school culture is to be analyzed and raised to the consciousness of the school staff.

Discussion and Conclusions

The Israeli reform is very broad and ambitious and it indicates significant changes in the teacher's role. Teachers' commitment to change and the way they understand and apply the ideas of the reform depend, to a large extent, on their beliefs and epistemologies and on their knowledge, skills and school culture. If a school is to be the center of a change, then teachers should have the opportunity to experience the change they are supposed to lead. Promoting Meaningful Learning among students is difficult without promoting Meaningful Learning among teachers.

The Israeli *Meaningful Learning* reform relies on the principles of constructivism. An expanded view of teachers' professional development (TPD) combining theory and practice and taking into consideration all the reform resources is needed to support teachers to take on the complexity of considerations that the reform requires to be rooted and grow within the school community. Curriculum Inquiry with the aim of developing a school-based curriculum corresponding to Meaningful Learning principles in the context of school participatory action research can be a good idea for such TPD and a good strategy to treat teachers' private beliefs and epistemologies, develop the school into a learning community and reconstruct school culture.

BIBLIOGRAPHY

BenDavid-Hadar I., *School finance policy and social justice*, International Journal of Educational Development, 2016, 46.

Beyer L.E., Apple M.W., *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*, Suny Press, Albany 1998.

Bolam R., McMahon A., Stoll L., Thomas S., Wallace M., *Creating and sustaining professional learning communities. Research Report Number 637*, General Teaching Council for England, Department for Education and Skills, London 2005, England.

Bolstad R., *School-based curriculum development: Redefining the term for New Zealand schools today and tomorrow*, 2004. Retrieved from http://www.nzcer.org.nz/pdfs/13514.pdf

Feucht F., *The nature of epistemic climates in elementary classrooms* (unpublished Doctoral Dissertation), University of Las Vegas, Las Vegas 2008.

Feucht F., Bendixen L.D., *Personal epistemology in the classroom: A welcome and guide for the reader*, [In:] *Personal Epistemology in the Classroom*, Eds. L. Bendixen, F. Feucht, Cambridge University Press, New York 2010.

Finnan C., *Implementing school reform models: Why is it so hard for some schools and easy for others?* Paper presented at the meeting of the American Educational Research

Association, (ERIC Document Reproduction Service No. ED446356), New Orleans 2000.
Fullan M., *The meaning of educational change*, Teacher College Press, New York 1991.
Fullan M., *The new meaning of educational change*, Routledge, New York 2007.
Gawlik M.A., *Shared sensemaking: How charter school leaders ascribe meaning to accountability*, Journal of Educational Administration, 2015, 53(3).
Glickman C.D., Gordon S.P., Ross-Gordon J.M., *The basic guide to supervision and instructional leadership* (3rd ed.), Pearson, Boston 2013.
Grennon Brooks J., Brooks M., *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia 1993.
Harris A., *Big change question: Does politics help or hinder education change?* Journal of Educational Change, 2009, 10(1).
Hinde E.R., *School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change*, Essays in Education, 2004, 11.
Israeli Ministry of Education, *Something Good Is Happening Now, Milestones of Meaningful Learning*, 2014. (Hebrew). Retrieved September 22, 2018, from http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/126241AF-D044-42EA-BF7B-7660760C7263/193744/MashehuTovKoreAcshaiv.pdf
Jenlick P., Kinnucan-Welsch K., *Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development*, Journal for a Just and Caring Education, 1999, 5(4).
Kalenze E., *Education is upside-down: Reframing reform to focus on the right problems*, Rowman & Littlefield, London 2014, UK.
Levin B., Fullan M., *Learning about system renewal*, Educational Management Administration & Leadership, 2008).36(2).
Lunn Brownlee J., Schraw G., Walker S., Ryan M., *Changes in preservice teachers' personal epistemologies*, [In:] *Handbook of epistemic cognition*, Eds. J.A. Greene, W.A. Sandoval, I. Bråten, Routledge, New York 2016. Retrieved from https://books.google.co.il/books?hl=en&lr=&id=uYpwCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT415&ots=_shVAmKxcd&sig=PwT6bWOQbdS_K12rs6KwsBEq6KI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
Mayer R.E., *Thinking, problem solving, cognition*, Freeman, New York 1992.
Morrissey M., *Professional learning communities: An ongoing exploration*, Southwest Educational Development Laboratory, Austin 2000, TX. Retrieved September 22, 2018, from http://www.sedl.org/pubs/change45/plc-ongoing.pdf
Ornstein A.C., Hunkins F., *Curriculum: Foundations, principles and theory* (2nd ed.), Allyn and Bacon, Boston 1993.
Patrick H., Pintrich P., *Conceptual Change in teachers' intuitive conceptions and epistemological beliefs*, [In:] *Understanding and teaching the intuitive minds*, Eds. B. Torf, R.J. Sternberg, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ 2001.
Sarason S.B., *The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late?* Jossey-Bass, San Francisco, CA 1990.
Sarason S.B., *Revisiting «The Culture of the School and the Problem of Change»*, Teachers College Press, New York 1996.
Schraw G., Olafson L., *Teacher's epistemological worldviews and educational practices*, Issues in Education, 2002, 8(2).
Senge P., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., *Schools that learn*, Doubleday/Currency, New York 2000.

Smyth I., Shacklock G., *Re-making teaching: Ideology, policy and practice*, Routledge, London 1998.

The State Comptroller, *State Comptroller Report – Ministry of Education – Promoting meaningful learning in schools.* The State Comptroller, Jerusalem 2017. Retrieved from https://www.google.co.il/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj_nMyI4NbdAhVI_qQKHQHoBLUQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mevaker.gov.il%2Fhe%2FReports%2FReport_627%2Fc54d0e9e-2854-4cce-9623-66a6b2546c88%2F210-schools.docx&usg=AOvVaw3xeZYSv

Toohey S., *Designing courses for higher education*, The Society for Research in Higher Education & Open University Press, Philadelphia 1999, PA.

Townsend T., *International handbook of school effectiveness and school improvement*, Springer, Dordrecht 2007, The Netherlands.

Tsai C.C., *Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science*, International Journal of Science Education, 2002, 24.

Tyler R.W., *Specific approaches to curriculum development*, [In:] *Curriculum and instruction*, Ed. H. Giroux, McCutchan, Berkeley 1981, CA.

Windschitl M., *Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers*, Review of Educational Research, 2002, 72(2).

II. RECENZJE I NOTY

Łukasz Wirkus, Paweł Kozłowski (red.), *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, ss. 308

W roku 2017 ukazała się książka pod redakcją Łukasza Wirkusa i Pawła Kozłowskiego, zatytułowana *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne*. Stanowi ona zbiór tekstów dotyczących zjawiska przemocy w rodzinie. Ujęcie tego problemu jest tu wielopłaszczyznowe: prawne, społeczne, psychologiczne, pedagogiczne, kulturowe. Takie też było zamierzenie redaktorów (Wstęp, s. 12).

Przemoc w rodzinie jest zamierzonym działaniem przeciwko członkowi rodziny, naruszającym jego godność i prawa oraz powodującym cierpienie i szkody. Problem ten jest aktualny i pomimo że został już dość obszernie opisany[1], to jednak nadal stanowi poważne wyzwanie, przede wszystkim dla osób zajmujących się pracą socjalną, ale także jest ważny dla przedstawicieli polityki spo-

[1] Por. np.: I. Pospiszyl, *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999; W. Badura-Madej, *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000; J. Mazur, *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002; S. Herzberger, *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Warszawa 2002; R.J. Ackerman, S.E. Pickering, *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Warszawa 2004; H.D. Sasal, *Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2005; *Niebieskie karty. Procedura interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2006; J.L. Herman, *Przemoc, uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk 2007; M. Laskowska, W. Paszkiewicz, A. Wiechcińska, *Wyprawa PoMoc. Poradnik dla osób doznających przemocy w rodzini*e, Warszawa 2007; K. Michalska, D. Jaszczak-Kuźmińska, *Przemoc w rodzinie,* Warszawa 2007; J. Polanowski, *Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie. Prawo i praktyka*, Warszawa 2008; J. Mellibruda, *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa 2009; A. Widera-Wysoczańska, *Mechanizmy przemocy w rodzinie*, Warszawa 2010; *Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Poradnik dla pracowników pierwszego kontaktu*, red. D. Jaszczak-Kuźmińska, K. Michalska, Warszawa 2010; A.C. Salter, *Pokonywanie traumy. Jak rozumieć i leczyć dorosłe ofiary wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie*, Poznań 2013; S. Spurek, *Izolacja sprawcy od ofiary. Instrumenty przeciwdziałania przemocy w rodzinie*, Warszawa 2013; *Przemoc w rodzinie: pomoc, interwencja, wsparcie społeczne*, red. A. Witkowska-Paleń, Tychy 2016; B. James, *Leczenie dzieci po urazach psychicznych. Nowe spojrzenie i twórcze metody działania*, Warszawa 2016; *Różne barwy przemocy*, t. 1-2, red. E. Krajewska-Kułak, K. Kowalczuk, A. Kułak-Bejda, A. Guzowski, W. Kułak, Białystok 2016; *Rodzina w pracy socjalnej – pomoc w sytuacjach trudnych i kryzysowych*, red. T. Biernat, K. Kuziak, J.A. Malinowski, Toruń 2016; J. Helios, W. Jedlecka, *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*, Wrocław 2017.

łecznej. Zjawisko to domaga się podejmowania kompleksowych działań skierowanych do ofiar przemocy w rodzinie, pozostałych członków, jak również do samych sprawców przemocy. Istotnym wyzwaniem jest program oparty na aktywnej współpracy różnych służb w ramach zespołów interdyscyplinarnych[2].

We współczesnym świecie zjawisko przemocy jest związane z frustracjami spowodowanymi problemami społecznymi, jednak jego podłożem są również cechy charakterologiczne sprawcy. Obliguje to nadal do głębszego rozpoznania tej problematyki oraz nieustannej refleksji w tym zakresie. Pod tym względem jest jeszcze wiele do wypracowania. Stąd w ten obszar tematyki badawczej wpisuje się również wspomniana publikacja pod redakcją Łukasza Wirkusa i Pawła Kozłowskiego. *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne* została podzielona na dwie części, po osiem tekstów w każdej.

Część pierwsza dotyczy perspektywy prawno-społecznej. Artykuł otwierający, autorstwa Jadwigi Królikowskiej i Jarosława Utrat-Mileckiego, nosi tytuł: *Kara kryminalna a ochrona rodziny. Analiza integralno-kulturowa wybranych problemów penologicznych*. Jest to tekst, w którym Autorzy przedstawiają funkcje ochronne kary, zwłaszcza przed przemocą, dla rodziny. W drugim zaś tekście książki Przemysław Banasik omawia zagadnienie przemocy domowej w odniesieniu do stanu regulacji prawnych i ochrony prawnej osób pokrzywdzonych. W kolejnym artykule, zatytułowanym: *Przemoc w rodzinie w ujęciu prawa karnego*, Jacek Żółć dokonuje analizy podstaw prawnych polskiego systemu penalizowania przestępstwa znęcania się nad osobami najbliższymi. Te interesujące teksty zawierają informacje o narzędziach prawnych, jakie są dostępne dla zapobiegania zjawisku przemocy domowej.

Iwona Gumowska omawia skalę i strukturę przemocy domowej w Polsce na podstawie dostępnych danych statystycznych. Sebastian A. Zdończyk i Paulina K. Trzaskuś podejmują zagadnienie krzywdzenia seksualnego dzieci, wskazując na szeroką literaturę na ten temat. Paweł Kozłowski zaś prezentuje statystyczne ujęcie problemu czynów karalnych dokonywanych z użyciem przemocy przez nieletnich sprawców. Daria Bieńkowska ukazuje przestrzeń wiktymologiczną przemocy wobec kobiet. W ostatnim tekście tej części książki Dorota Kiełb-Grabarczyk przedstawia formy przemocy wobec osób starszych i nakreśla skalę tego zjawiska.

Druga część omawianej pracy zbiorowej dotyczy perspektywy psychopedagogicznej i kulturowej zjawiska przemocy w rodzinie. Otwiera ją tekst Beaty Pastwy-Wojciechowskiej, w którym podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy związek psychopatii z przemocą to wybór, konieczność czy pokusa? W tym dobrze opracowanym artykule warto zwrócić szczególną uwagę na ważny wątek dotyczący szacowania ryzyka popełnienia przestępstwa.

Drugi w tej części książki artykuł dotyczy refleksji nad stanem praktyki resocjalizacyjnej w Polsce wobec sprawców przemocy. Dokonana przez Łukasza Wirkusa kwerenda badań kończy się niezbyt optymistycznym wnioskiem, iż

[2] Por. M. Duda, *Przemoc w rodzinie wyzwaniem dla współczesnej pracy socjalnej*, Studia Socialia Cracoviensia, 2012, 4, 1(6), s. 99-112.

„oferta metod i wystandaryzowanych narzędzi, które można by swobodnie i odpowiedzialnie wykorzystywać w bieżącej praktyce resocjalizacyjnej, jest dosyć ograniczona" (s. 223).

Następny artykuł nosi tytuł: *Przemoc w rodzinie w kontekście rodzin wieloproblemowych*. Ewa Kiliszek prezentuje w nim wyniki badań własnych, wskazując na środowiska sprzyjające występowaniu przemocy. Kolejny tekst ukazuje międzynarodowe strategie INSPIRE[3] w kontekście polskich uwarunkowań dotyczących systemu przeciwdziałania przemocy wobec dzieci. Anna Babicka-Wirkus wyprowadza w nim konkluzję o niezbędności opisywanych dyrektyw do opracowania całościowego i spójnego programu przeciwdziałania przemocy. Agnieszka Łagoda opisuje konsekwencje dorastania w rodzinie przemocowej. Bardzo pobieżnie jednak omawia kierunki działań terapeutycznych i pomocowych dla takich dzieci.

W kolejnym artykule Piotr Modzelewski ukazuje związek tak zwanego syndromu sztokholmskiego z zespołem stresu pourazowego jako przestrzeń oddziaływań pomocowych i terapeutycznych. Zwraca również uwagę na możliwości profesjonalnej pomocy pedagogów w tym zakresie. Niezbędna jest do tego postawa empatii, umiejętność aktywnego słuchania oraz pozytywne nastawienie wobec ofiary przemocy[4]. Ta tematyka pomocy jest kontynuowana w kolejnym tekście książki, autorstwa Sylwii Moch-Piątek i Olgi Geisler, w kontekście założeń Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach[5] (TSR) i jej wykorzystania w pracy kuratora sądowego z ofiarami przemocy. Zawarte w nim zostały praktyczne wskazówki do profesjonalnej pracy z tak zwanym trudnym klientem.

Książkę zamyka tekst Sabiny Prejsnar-Szatyńskiej dotyczący specyfiki przemocy wobec kobiet w kontekście tezy Pierre'a Bourdieu o męskiej dominacji będącej przemocą symboliczną[6]. Tekst kończą wnioski stanowiące ciekawe wskazania dla praktyków pracujących z osobami uwikłanymi w zjawisko przemocy.

---

[3] INSPIRE (The Infrastructure for Spatial Information in Europe) to Dyrektywa Parlamentu Europejskiego Unii Europejskiej z 14 marca 2007, opublikowana w Dzienniku Urzędowym 25 kwietnia 2007 i obowiązująca od 15 maja 2007 roku. Dotyczy ona jednolitej infrastruktury informacji przestrzennej. Por. https://pl.wikipedia.org/wiki/Infrastructure_for_Spatial_Information_in_the_European_Community

[4] Por. U. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2004; R. Parol, *Rozwijanie umiejętności terapeutycznych*, [w:] *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009, s. 47-57; J. Michalski, *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa 2010; *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, red. D. Wosik-Kowala, T. Maciąg-Zubrzycka, Kraków 2011; *Psychoterapia i poradnictwo*, t. 1-2, red. C. Feltham, I. Horton, Gdańsk 2013.

[5] Por. P. De Jong, I.K. Berg, *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik dla trenerów*, Kraków 2007; *Rozmowy o rozwiązaniach. Ćwiczenia dla studentów*, Kraków 2007; J. Kienhuis, T. Świtek, *Klient ekspertem. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*, Kraków 2007; E. Majchrowska, J. Alarcon, *Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach*, Warszawa 2009; J. Szczepkowski, *Praca socjalna – Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*, Toruń 2010.

[6] Por. P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

Podsumowując całość omawianej pracy zbiorowej, należy podkreślić aktualność zawartych w niej treści. W książce, choć nie jest to wyartykułowane wprost, kładziony jest akcent na podmiotowe rozumienie człowieka i poszanowanie jego podstawowych praw. Zjawisko przemocy w rodzinie stanowi palący problem w całym społeczeństwie, stąd ważna jest pogłębiona refleksja na poziomie interdyscyplinarnym, co umożliwia jego rzetelną diagnozę oraz skuteczniejsze poszukiwanie rozwiązań, z uwzględnieniem osiągnięć różnych dyscyplin naukowych.

Należy stwierdzić, że książka *Przemoc w rodzinie – ujęcie interdyscyplinarne* pod redakcją Łukasza Wirkusa i Pawła Kozłowskiego jest poprawnie przygotowanym, także pod względem formalnym i układu treści, opracowaniem interdyscyplinarnych tekstów oraz stanowi przyczynek do pogłębionej dyskusji nad podejmowanym problemem współczesności. Opracowanie to może służyć pomocą w refleksji naukowej, a jego adresatami mogą być także pedagodzy, pracownicy socjalni, studenci kierunków nauk społecznych, jak również politycy i wszyscy zainteresowani lub obecnie zaangażowani w działania mające na celu przeciwdziałanie przemocy w rodzinie.

BIBLIOGRAFIA

Ackerman R.J., Pickering S.E., *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*, Warszawa 2004.

Badura-Madej W., *Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia*, Kraków 2000.

Bourdieu P., *Męska dominacja*, Warszawa 2004.

De Jong P., Berg I.K., *Rozmowy o rozwiązaniach. Ćwiczenia dla studentów*, Kraków 2007.

De Jong P., Berg I.K., *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik dla trenerów*, Kraków 2007.

Duda M., *Przemoc w rodzinie wyzwaniem dla współczesnej pracy socjalnej*, Studia Socialia Cracoviensia, 2012, 4, 1(6).

Helios J., Jedlecka W., *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*, Wrocław 2017.

Herman J.L., *Przemoc, uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk 2007.

Herzberger S., *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*, Warszawa 2002.

James B., *Leczenie dzieci po urazach psychicznych. Nowe spojrzenie i twórcze metody działania*, Warszawa 2016.

Kienhuis J., Świtek T., *Klient ekspertem. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*, Kraków 2007.

King U., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2004.

Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela, red. D. Wosik-Kowala, T. Maciąg-Zubrzycka, Kraków 2011.

Laskowska M., Paszkiewicz W., Wiechcińska A., *Wyprawa PoMoc. Poradnik dla osób doznających przemocy w rodzinie*, Warszawa 2007.

Majchrowska E., Alarcon J., *Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach*, Warszawa 2009.

Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 2002.

Mellibruda J., *Przeciwdziałanie przemocy domowej*, Warszawa 2009.

Michalska K., Jaszczak-Kuźmińska D., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2007.

Michalski J., *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa 2010.

Parol R., *Rozwijanie umiejętności terapeutycznych*, [w:] *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, red. E. Przygońska, I. Chmielewska, Łódź 2009.

Polanowski J., *Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie. Prawo i praktyka*, Warszawa 2008.
Pospiszyl I., *Razem przeciw przemocy*, Warszawa 1999.
Przemoc w rodzinie: pomoc, interwencja, wsparcie społeczne, red. A. Witkowska-Paleń, Tychy 2016.
Przemoc w rodzinie wobec osób starszych i niepełnosprawnych. Poradnik dla pracowników pierwszego kontaktu, red. D. Jaszczak-Kuźmińska, K. Michalska, Warszawa 2010.
Psychoterapia i poradnictwo, t. 1-2, red. C. Feltham, I. Horton, Gdańsk 2013.
Rodzina w pracy socjalnej – pomoc w sytuacjach trudnych i kryzysowych, red. T. Biernat, K. Kuziak, J.A. Malinowski, Toruń 2016.
Różne barwy przemocy, t. 1-2, red. E. Krajewska-Kułak, K. Kowalczuk, A. Kułak-Bejda, A. Guzowski, W. Kułak, Białystok 2016.
Salter A.C., *Pokonywanie traumy. Jak rozumieć i leczyć dorosłe ofiary wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie*, Poznań 2013.
Sasal H.D., *Przewodnik do procedury interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2005.
Sasal H.D., *Niebieskie karty. Procedura interwencji wobec przemocy w rodzinie*, Warszawa 2006.
Spurek S., *Izolacja sprawcy od ofiary. Instrumenty przeciwdziałania przemocy w rodzinie*, Warszawa 2013.
Szczepkowski J., *Praca socjalna – Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*, Toruń 2010.
Widera-Wysoczańska A., *Mechanizmy przemocy w rodzinie*, Warszawa 2010.

Dariusz Adamczyk

ANNA M. MRÓZ, *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018, ss. 234

Współcześnie w dyskursie społeczno-politycznym oraz edukacyjnym coraz częściej pojawia się kwestia edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Idea zrównoważonego rozwoju promowana jest między innymi przez Organizację Narodów Zjednoczonych czy Unię Europejską i określana mianem rozwoju „który odpowiada obecnym potrzebom ludzi bez ograniczania przyszłym pokoleniom możliwości do zaspokojenia swoich potrzeb", a jego osiągnięcie możliwe jest poprzez zapewnienie spójności trzech priorytetowych elementów – wzrostu gospodarczego, inkluzji społecznej oraz ochrony środowiska[7]. Szans na wypełnienie tychże założeń koncepcji zrównoważonego rozwoju upatruje się w odpowiedniej edukacji młodych jednostek, które będą je realizować w dorosłym już życiu. Ten niezwykle aktualny problem, jakim jest właśnie kształcenie dla zrównoważonego rozwoju, podjęła Anna M. Mróz w swojej książce *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*, która stanowi przedmiot mojej recenzji. Wpisuje się ona również w naukowe dyskusje odnoszące się do zrównoważonego rozwoju, a reprezentatywnymi przykładami pozycji książkowych z tej dziedziny są między innymi: S. Kozłowski, *Zrównoważony rozwój – program na jutro* (Poznań – Warszawa, 2008), E. Kośmicki, *Zrównoważony rozwój w warunkach globalizacji go-*

[7] UNIC Warsaw, *Zrównoważony rozwój i Cele Zrównoważonego Rozwoju*, http://www.unic.un.org.pl/strony-2011-2015/zrownowazony-rozwoj-i-cele-zrownowazonego-rozwoju/2860, [dostęp: 17.06.2019].

spodarki (Białystok – Poznań, 2010), czy P.P. Rogers, K.F. Jalal, J.A. Boyd, *An Introduction to Sustainable Development* (London, 2007). Już na wstępie mojej recenzji stwierdzam, iż praca Anny M. Mróz spełnia wszystkie kryteria poprawności naukowej oraz standardy teoretyczne i metodologiczne.

Publikacja niniejsza składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, wniosków końcowych i rekomendacji oraz bibliografii. Rozdział pierwszy zawiera analizy odnoszące się do relacji między edukacją a „cywilizacyjnymi wyzwaniami", szczególnie w kontekście rozwoju technologicznego, „zagrożeń globalizacji", a także „społecznych implikacji harmonijnego rozwoju człowieka" i globalnej informacji. Wszystkie te problemy zostały przeanalizowane na tle idei zrównoważonego rozwoju, która w rozdziale tym została również szczegółowo przedstawiona. Autorka podkreśla, iż

> gwałtowny w ostatnich dekadach rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, oferując rewolucyjnie nowe formy komunikowania oraz dostępu do informacji, ich przetwarzania i publikowania, wymusił największe w historii ludzkości zmiany we wszystkich obszarach aktywności człowieka[8].

Ponadto, za Włodzimierzem Tyburskim wyjaśnia, iż

> pojęcie zrównoważonego rozwoju jest nową, globalną filozofią rozwoju, która w obliczu negatywnych doświadczeń XX wieku, a także pierwszych lat obecnego stulecia zmierza do rewizji sposobów myślenia i programów wyznaczających dotychczasowy kierunek rozwoju[9].

Bez wątpienia, rozdział ten stoi na bardzo wysokim poziomie merytorycznym oraz jest znakomitym wprowadzeniem dla kolejnych rozważań.

Rozdział drugi został poświęcony problemowi rozwijania kompetencji dla zrównoważonego rozwoju. Zatem, omówiona została rola edukacji całożyciowej w jego realizacji. Anna M. Mróz wskazała, iż

> nieustanne zmiany, które towarzyszą człowiekowi w XXI wieku, wymuszają na nim kontynuowanie edukacji na każdym etapie życia. Cele zrównoważonego rozwoju mogą zostać osiągnięte tylko przez społeczeństwa uczące się, aktywnie i dynamicznie przystosowujące się do nowych wyzwań[10].

Autorka podkreśla również, iż „wobec zmian zachodzących w społeczeństwie globalnej informacji koniecznością staje się uczenie się przez całe życie"[11]. W tej części książki poruszona została także kwestia metod oraz form pracy na-

---

[8] A.M. Mróz, *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji*, Kraków 2018, s. 12.

[9] W. Tyburski, *Wprowadzenie*, [w:] *Zasady kształtowania postaw sprzyjających wprowadzaniu zrównoważonego rozwoju*, red. W. Tyburski, Toruń 2011, s. 7-11 podaję za: A.M. Mróz, *Nauczyciel wobec koncepcji*, s. 24.

[10] A.M. Mróz, *Nauczyciel wobec koncepcji*, s. 66.

[11] Tamże, s. 67.

uczyciela w edukacji dla zrównoważonego rozwoju. Rozdział ten bez wątpienia zasługuje na pozytywną ocenę, w szczególności ze względu na pogłębione i dobrze uargumentowane analizy.

W kolejnym rozdziale zaprezentowano metodologiczne podstawy badań własnych. Założenia metodologiczne i przyjęte procedury badawcze odpowiadają standardom we współczesnych naukach społecznych. Pozwalają też na konstruktywne rozwiązanie głównego problemu badawczego, który został wyrażony w pytaniu: Jakie metody i formy kształcenia wykorzystują nauczyciele w celu kształtowania kompetencji kluczowych dla zrównoważonego (harmonijnego) rozwoju wśród uczniów na III i IV etapie edukacyjnym? Nie budzi także zastrzeżeń opis i organizacja przeprowadzonych badań. Rozdział ten oceniam pozytywnie.

W rozdziale czwartym omówiono wyniki badań własnych opartych na analizie materiału badawczego zgromadzonego podczas kolejnych trzech etapów badań: wtórnej analizy danych (dokumentów, serwisów internetowych oraz publikacji), sondażu diagnostycznego wśród nauczycieli oraz wywiadu (indywidualnego wywiadu zogniskowanego) przeprowadzonego z nauczycielami. Rozdział ten dostarcza pogłębionej empirycznie zgromadzonej wiedzy na temat relacji między nauczycielami a koncepcją zrównoważonego rozwoju. Analiza wyników badań posłużyła autorce do sformułowania wniosków końcowych oraz rekomendacji. Wskazała, że konieczne jest zwiększenie wysiłków na rzecz kształcenia przyszłych nauczycieli w zakresie znajomości założeń i realizacji idei zrównoważonego rozwoju, a także rozwijanie ich kompetencji metodycznych w tej dziedzinie.

Podsumowując, recenzowana praca stanowi znakomitą, stojącą na wysokim poziomie merytorycznym, rozprawę naukową, która porusza bardzo ważny problem nie tylko dla nauk pedagogicznych, ale też całych współczesnych społeczeństw. Autorka wykorzystała reprezentatywną literaturę przedmiotu, która pozwoliła jej na wieloaspektowe analizy tytułowego problemu. W ostatecznej konkluzji stwierdzam, że książka *Nauczyciel wobec koncepcji zrównoważonego rozwoju w edukacji* zasługuje na pozytywną ocenę oraz szerokie upowszechnienie wśród naukowców, nauczycieli, rodziców, jak również działaczy oświatowych każdego szczebla.

Anna Sobczak

Daria Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2019, ss. 392

Zachodzące dynamicznie przemiany w systemach edukacyjnych na całym świecie są coraz bardziej powszechne i stanowią efekt postępującej technologizacji, ogólnodostępnej wiedzy oraz zwracają się ku kształceniu umiejętności praktycznych wśród uczniów. W świetle tych zmian istotne jest nie tylko skupianie

się nad badaniami metod kształcenia oraz środowiska szkolnego, lecz także integrowanie ich ze zjawiskami społecznymi. Problematyka ta została podjęta przez Darię Hejwosz-Gromkowską w monografii (2019) zatytułowanej *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*.

Celem opracowania, jak informuje Autorka, jest „przedstawienie różnych kontekstów edukacji obywatelskiej w Anglii", co zostało wyczerpująco uszczegółowione we wstępie. Podjęcie tak sformułowanego celu pozwoliło Autorce na opracowanie interdyscyplinarnego studium socjopedagogicznego nad edukacją obywatelską, uwzględniającego jednocześnie współczesne nastroje polityczne społeczeństwa brytyjskiego.

Przeprowadzona kwerenda literatury objęła szereg zagadnień socjologicznych oraz edukacyjnych. Kompleksowość rozpoznania teoretycznego w pracy jest w tym kontekście imponująca. Spośród najczęściej cytowanych publikacji polskich Autorka korzystała z prac powstałych w ośrodkach poznańskim[12] i krakowskim[13], które poruszają przede wszystkim problematykę edukacji obywatelskiej, socjalizacji oraz kwestie młodzieży we współczesnym świecie. Wykorzystane naukowe publikacje międzynarodowe[14], dokumenty strategiczne[15], programy[16] oraz podręczniki szkolne[17] dotyczą przede wszystkim Anglii. Wykorzystanie prac posłużyło osadzeniu badań na tle innych, a także wzbogaceniu pracy o kontekst porównawczy oraz analityczny. Innowacyjne w świetle wykorzystanej literatury jest wyraźne nawiązywanie do publikacji dotyczących postmodernizmu[18], w tym wskazywanie na obawy związane z konsumpcją, wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz wzrostem przejawów zjawisk nacjonalistycznych. W analizowanej publikacji na szczególną uwagę zasługuje jej uniwersalność – praca, pomimo że dotyczy obszaru Anglii, może posłużyć

[12] K. Przyszczypkowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Poznań – Toruń 1999; Z. Melosik, *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007; W. Segiet (red.), *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży: studium pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*.

[13] H. Świda-Ziemba, *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005; A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2011.

[14] L. Colley, *Britons: Forging the Nation, 1707-1837*, London 1992; K. Kumar, T*he Making of English National Identity*, Cambridge 2003; J. Kroger, *Identity In Adolescence: The Balance between Slef and Other*, London 2005.

[15] Department for Education (DfE), The Education and Inspectionas Act, London 2006.

[16] National Secular Society, Religious Education, http://www.secularism.org.uk/uploads/religious-education – briefing-paper.pdf

[17] J. Fiehn, T. Fiehn, *This is citizenship 2*, London 2012; M. Mitchel, *Citizenship studies*, London 2012.

[18] A. Kirby, Digimodernism. H*ow new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture*, Bloomsbury, London 2009; R. Samuels, *Auto-Modernity after Postmodernism: Autonomy and Automation in Culture, technology, and Education*, [w:] *Digital Youth, innovation, and the Unexpected*, red. T. McPherson, Cambridge MA 2008; Z. Bauman, *Intimations of Postmodernity*, London – New York 1992.

przedstawicielom innych krajów zajmujących się tą problematyką jako przykład formowania edukacji obywatelskiej.

Konstrukcja książki stanowi logicznie i merytorycznie powiązany tekst odnoszący się do sformułowanego jej celu. Recenzowana praca składa się z dwóch części, a każda obejmuje pięć rozdziałów. Część pierwsza ukazuje przewagę rozważań teoretycznych nad tematyką edukacji obywatelskiej. W pierwszym rozdziale Autorka w interesujący sposób dokonuje charakterystyki podejścia konserwatywnego, liberalnego oraz nurtu tak zwanej nowej lewicy w kontekście edukacji obywatelskiej w kulturze społeczeństw zachodnich. Zwraca uwagę na problematykę wykorzystania edukacji obywatelskiej w polityce, co jak zostało podkreślone, świadczy o tym, że edukacja ta podlega władzy i kontroli ze strony grup dominujących. Kluczowe jest stwierdzenie, że edukacja obywatelska jest różna w zależności od systemów prawnych i politycznych obowiązujących w danych państwach oraz „potocznej świadomości ludzi".

Rozdział drugi stanowi rozprawę nad miejscem tożsamości i obywatelstwa w społeczeństwach obywatelskich, którą podjęto na tle prac między innymi Z. Baumana[19], A. Giddensa[20], Z. Melosika[21] oraz A.D. Smitha[22]. Autorka w interesujący sposób przedstawia dynamikę tożsamości, która charakteryzuje się płynnością w formie, czasie i przestrzeni. Warto zwrócić uwagę na poruszony inspirujący problem wykształcenia przez współczesne systemy edukacyjne modelu obywatela świata, będącego przedmiotem wielu akademickich debat. Zdaniem Autorki, model ten pozostaje nadal wyłącznie konstrukcją teoretyczną, co wynika z braku wypracowanych metod edukowania w tym zakresie.

W trzecim rozdziale pracy poczyniono rozważania nad tematyką narodu, państwa i nacjonalizmu. Wydaje się, że sens podjęcia tematu wynika przede wszystkim ze zdiagnozowanej i sformułowanej obserwacji kryzysu tego, co narodowe – jako przyczynę podaje się w pracy postępującą globalizację. Nawiązanie do zagrożenia obecnych kultur może być tym samym związane ze zjawiskami towarzyszącymi globalizacji. W świetle współczesnych przemian i reorganizacji wielu społeczeństw, w których kryzys jest zjawiskiem powszechnym, rozdział stanowi ważny głos w sprawie.

Globalizacja stanowi przedmiot pogłębionych i ciekawych rozważań w rozdziale czwartym. Na szczególną uwagę zasługuje analiza wpływu globalizacji na systemy edukacyjne, które w realiach globalnego przepływu idei, zdaniem Autorki, zmierzają w kierunku unifikacji. Co więcej, na gruncie rozważań nad edukacją w skali globalnej ciekawym aspektem jest poruszenie kwestii edukacji dla pokoju, której miejsce określa się w ramach edukacji wielokulturowej. Sposób uporządkowania dyskusji naukowej w zakresie typów edukacji nad „globalnością" umożliwia zrozumienie znaczenia edukacji obywatelskiej; łączy ona rozmaite podejścia wynikające z kulturowej dywersyfikacji, scalając ogólny przekaz edukacji obywatelskiej w spójną całość.

---

[19] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

[20] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2010.

[21] Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.

[22] A.D. Smith, *Nacjonalizm*, Warszawa 2007.

Część pierwszą kończy rozdział poświęcony kulturze konsumpcji, strachu i nowoczesnych technologii. Już na samym jego wstępie w przekonujący sposób Autorka stwierdza, że wyzwaniem dla edukacji obywatelskiej jest między innymi

> kształtowanie racjonalnych i odpowiedzialnych obywateli w kulturze konsumpcji i strachu. Ponadto zasadne wydaje się wyposażenie młodej generacji w umiejętności krytycznego odczytywania informacji płynących z mediów oraz kształtowanie tak zwanego cyfrowego obywatelstwa,

z czym trudno się nie zgodzić. Zarysowane stwierdzenie, moim zdaniem, nie tylko powinno stanowić wyzwanie dla edukacji obywatelskiej, ale szerzej – być jednym z głównych celów podejmowanych w ramach wychowania młodego człowieka.

W części drugiej Autorka charakteryzuje specyfikę rozwoju edukacji obywatelskiej we współczesnej Anglii. W rozdziale pierwszym podejmuje problematykę tożsamości, w którym w interesujący sposób przekonuje, że poczucie „brytyjskości" budowane było na fundamencie polityki imperialnej, a następnie wzmacniane wskutek zjawisk angielskiego nacjonalizmu, wpływu grup arystokracji oraz nastrojów społecznych obserwowanych podczas wojen napoleońskich. Studium tożsamości mieszkańców Anglii kompleksowo analizowane jest w świetle dualizmu tożsamościowego pomiędzy tym co „brytyjskie" a tym co „angielskie", roli ustroju – monarchii oraz współczesnych modelów kierowania polityki państwa. Jak zostało zauważone, w przypadku rodziny królewskiej nie odgrywa ona istotnej roli w programach edukacji obywatelskiej, co wydaje się być ciekawą obserwacją.

W kolejnym rozdziale Autorka uporządkowuje tematykę edukacji obywatelskiej na tle dokumentów rządowych, opisując jednocześnie historię zmian w angielskim systemie szkolnictwa. Rozdział jest o tyle interesujący, że ukazuje, jak w świetle przemian wyodrębniał się nowy przedmiot szkolny.

Treści związane z edukacją obywatelską w podręcznikach szkolnych oraz analiza badań nauczycieli są głównym przedmiotem zainteresowania w rozdziale trzecim. W świetle pojawiających się coraz częściej tendencji do rezygnacji z wykorzystywania podręczników w kształceniu szkolnym, wydaje się, że rozważań teoretycznych w tym zakresie brakuje.

Pracę kończą rozdziały dotyczące kontekstów religijnego i popkulturowego w edukacji obywatelskiej. Poruszona tematyka w interesujący sposób uzupełnia zasadniczą problematykę pracy. Na uwagę zasługują rozważania określające rolę współzależności pomiędzy edukacją obywatelską a treściami religijnymi, a także analiza symboli kulturowych budujących tożsamość brytyjską. Nawiązanie do treści popkulturowych w podjętej formie niewątpliwie stanowi wartościowe uzupełnienie pracy.

Niniejsza publikacja ma dwa interesujące oblicza. Po pierwsze, w ciekawy sposób prezentuje rozważania teoretyczne dotyczące edukacji obywatelskiej na tle socjologii i pedagogiki, będące przedmiotem dziedziny nauk społecznych. Po drugie, stanowi studium zjawisk i procesów kształtujących edukację obywatel-

ską we współczesnej Anglii, które uwzględniają jednocześnie polityczne nastroje brytyjskiego społeczeństwa w czasie kryzysu jego tożsamości. Praca wzbogacona jest o nieoczywiste aspekty związane między innymi z oddziaływaniem religii i symboli popkultury na kształtowanie edukacji obywatelskiej.

Publikacja stanowi studium wrażliwości nad przyszłością młodego pokolenia. W starannie przygotowanych rozdziałach Autorka zwraca uwagę na wyzwania dotykające młodych ludzi, do których można zaliczyć między innymi problem nadmiernej konsumpcji, atmosferę budowania strachu, oddziaływanie nowoczesnych technologii, wpływ nastrojów nacjonalistycznych na ład społeczny. W świetle nawiązywania do zjawisk postmodernistycznych, praca poruszająca tematykę edukacji obywatelskiej jest nowatorska, odkrywcza i otwiera nowe pola naukowych dociekań oraz poszukiwań.

Scharakteryzowane problemy w społeczeństwie brytyjskim odnoszące się do edukacji obywatelskiej wydają się analogiczne do występujących w Polsce. Z tego punktu widzenia książka może posłużyć decydentom kształtującym politykę edukacyjną chociażby w rozstrzyganiu sporów na temat formalnych rozwiązań w organizacji religii w szkołach. Ponadto, praca sama w sobie motywuje, aby temat edukacji obywatelskiej zaimplementować do polskiego systemu edukacyjnego.

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Intimations of Postmodernity*, Routledge, London – New York 1992.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Colley L., *Britons: Forging the Nation*, 1707-1837, Pimlico, London 1992.

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Department for Education (DfE), *The Education and Inspectionas Act*, London 2006.

Fiehn J., Fiehn T., *This is citizenship 2*, Hodder Education, London 2012.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Kirby A., *Digimodernism. How new technologies dismantle the postmodern and reconfigure our culture*, Bloomsbury, London 2009.

Kroger J., *Identity In Adolescence: The Balance between Slef and Other*, Routledge, London 2005.

Kumar K., *The Making of English National Indentity*, Cmabridge University Press, Cambridge 2003.

Melosik Z., *Kultura popularna, walka o znaczenia i pedagogika*, [w:] *Kultura popularna i (re) konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Poznań – Leszno 2007.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Mitchel M., *Citizenship studies*, Hodder Education, London 2012.

National Secular Society, Religious Education ,http://www.secularism.org.uk/uploads/religious-education – briefing-paper.pdf

Przyszczypkowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1999.
Samuels R., *Auto-Modernity after Postmodernism: Autonomy and Automation in Culture, technology, and Education*, [w:] *Digital Youth, innovation, and the Unexpected*, red. T. McPherson, The MIT Press, Cambridge MA 2008.
Segiet W. (red.), *Edukacja – stratyfikacja społeczna – tożsamość młodzieży: studium pedagogiki porównawczej i socjologii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
Smith A.D., *Nacjonalizm*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2007.
Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.

Dawid Abramowicz

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie
z Międzynarodowej Konferencji Naukowej
Polonia i Polacy za granicą – kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń
Poznań, 4-5 kwietnia 2019 roku

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 4 i 5 kwietnia 2019 roku odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Polonia i Polacy za granicą – kulturowe i edukacyjne obszary badań i doświadczeń.* Zorganizowała ją Grupa Badawcza Edukacja dla Dziedzictwa Kulturowego – EDeK, działająca przy Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Założeniem konferencji było stworzenie płaszczyzny pogłębionej dyskusji nad procesami migracji, środowiskowej integracji oraz doświadczeń kulturowych i edukacyjnych współczesnej Polonii i Polaków za granicą. Wyeksponowany w tytule kontekst badań i doświadczeń odnosił się do szeroko rozumianych refleksji nad zjawiskami, problemami oraz procesami edukacyjnymi i kulturowymi w ramach różnych krajów i społeczeństw, w których Polacy oraz ich bliscy konstruują swoje życiowe przestrzenie, wpisując się w kulturowe, międzykulturowe i wielokulturowe doświadczenia codzienności.

Patronat nad konferencją objęło Polskie Towarzystwo Pedagogiki Porównawczej wraz z przewodniczącym – prof. zw. dr. hab. Zbyszko Melosikiem. Z kolei patronat honorowy nad konferencją sprawowany był przez J.M. Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. dr. hab. Andrzeja Lesickiego, Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – prof. zw. dr hab. Agnieszkę Cybal-Michalską, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN oraz Towarzystwo Historii Edukacji.

Konferencja rozpoczęła się o godzinie 10:30 w sali posiedzeń Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Licznie przybyłych gości powitały pomysłodawczynie konferencji – prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska oraz prof. UAM dr hab. Aleksandra Boroń, które w krótkim przemówieniu zaprezentowały cele,

dla których na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM została powołana Grupa Badawcza Edukacja dla Dziedzictwa Kulturowego – EDeK. Uroczystego otwarcia konferencji dokonała Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

Pierwszą część obrad plenarnych rozpoczął prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik referatem zatytułowanym *Globalizacja i rekonstrukcje tożsamości: trajektorie władzy i wolności*. Następnie prof. zw. dr hab. Wiesław Jamrożek przybliżył słuchaczom zagadnienie Polaków na dawnych Kresach po upadku imperium sowieckiego. Z kolei prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik poświęciła swoje wystąpienie szkołom elitarnym w Europie, a prof. UAM dr hab. Tomasz Gmerek wygłosił referat: *Edukacja, język i tożsamość etniczna mniejszości – wybrane przykłady*. Po przerwie obiadowej, w drugiej części obrad plenarnych głos zabrali: prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk (*Polska młodzież za granicą w epoce nowożytnej*), prof. UZG dr hab. Inetta Nowosad oraz mgr Hanna Malik (*Polacy w Niemczech. Możliwości i ograniczenia nauki języka polskiego i rozwoju rodzimej kultury*), prof. UAM dr hab. Justyna Gulczyńska (*Macierz Polska w Ameryce – budowanie tożsamości młodzieży polskiej za Oceanem na przełomie XIX i XX wieku*), prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak (*Język polski jako element tożsamości narodowej Polaków*), prof. UAM dr hab. Aleksandra Boroń (*Polacy w Portugalii: konstruowanie i rekonstruowanie kulturowych tożsamości*).

Dalszą część konferencji wypełniły obrady w czterech sekcjach, które odbywały się w godzinach wieczornych pierwszego dnia konferencji oraz w godzinach dopołudniowych dnia następnego. W ramach obrad sekcji I, skupionej wokół perspektywy historycznej zagadnień związanych z Polakami i Polonią za granicą, wygłoszone zostały następujące referaty: *Zagraniczna edukacja książąt z dynastii piastowskiej* (dr hab. Krzysztof Ratajczak), *Działalność Polaków – członków partii bolszewickiej w Piatigorsku w okresie rewolucji 1917 roku i wojny domowej* (dr Aleksander Bogolubow), *Notre Pologne" (1930-1939) jako przykład kształtowania wiedzy o Polsce wśród francuskiej młodzieży* (dr Katarzyna Seroka), *Polsko-litewskie dziedzictwo kulturowe – różnice w świadomości społecznej; Perspektywy zbliżenia dzięki wspólnym bohaterom narodowym na przykładzie Michała Kleofasa Ogińskiego* (mgr Małgorzata Gumper), *Józef F. Michałowski – emigrant, bibliofil, strażnik polskiej nauki i kultury w Rzymie* (dr Ligia Henczel), *Trzy fale emigracji do Australii; Konteksty historyczne i edukacyjne* (dr Jarosław Korczak), *Polska emigracja artystyczna w Danii, wokół marca 1968* (mgr Ewa Sobczyk).

Druga sekcja koncentrowała się z kolei wokół zagadnienia: Polonia i Polacy za granicą – perspektywa dwukulturowa, wielokulturowa, międzykulturowa – tożsamość, język, między-, dwu – wielokulturowość. W ramach tego panelu wygłoszono następujące referaty: *Jak pokłócić się z mężem Holendrem? Czyli spory w dwujęzycznym domu* (mgr Agnieszka Steur), *Wielojęzyczność i wielokulturowość – czyli o wyzwaniach prowadzenia badań w środowisku międzynarodowym* (mgr Anna Król), *Dwukulturowość osób polskiego pochodzenia urodzonych w Wielkiej Brytanii w latach 1945 – 1980* (mgr Joanna Rachwał), *Wykorzystanie elementów popkultury w procesie nauczania i języka polskiego i budowania wielokulturowej tożsamości młodzie-*

ży wychowanej w Wielkiej Brytanii (mgr Dorota Hrycka-Krzyżanowska), *Europejskość w autoidentyfikacjach młodych Polaków* (dr Lucyna Myszka-Strychalska).

Trzecią sekcję, poświęconą zagadnieniu migrantów oraz ich aktywności i doświadczeniach w ramach działalności środowisk polskich i polonijnych, wypełniły następujące referaty: *Kompetencje międzykulturowe polskich zarobkowych emigrantów w Anglii* (prof. UMCS dr hab. Mariusz Korczyński), *The marginalization of Polish workers in Italy from the emic perspective* (dr Natalia Maksymowicz-Maciata), *Polacy w Armenii – życie codzienne i działalność polonijna* (Ewelina Ebertowska), *O Polakach we Włoszech: stan aktualny, przemiany i perspektywy* (mgr Kamila Kowalska), *Przemiany poczucia tożsamości jednostki w sytuacji migracji* (dr Marta Łuczak), *Polscy artyści filmowi za granicą ...na wybranych przykładach* (dr Iwona Grodź), *Edukacja domowa jako forma kształcenia dzieci dla Polonii* (prof. UAM dr hab. Marek Budajczak), *Doświadczenie codzienności i radzenie sobie z nią przez rodziny polskie na emigracji w Niemczech. Perspektywa wywiadów autobiograficznych* (dr Grażyna Teusz), *Procesy adaptacji społecznej polskich imigrantów w Kanadzie po 1980 roku* (dr Celina Czech-Włodarczyk), *Mickiewiczem Polska stoi? Czyli jak odbierana jest Polska w rosyjskim środowisku Polonijnym?* (mgr Joanna Pater), *Wsparcie dzieci i rodzin polskich za granicą – przykłady dobrych praktyk* (mgr Anna Schmidt), *Doświadczenia Polonii a kultura, społeczeństwo i edukacja w Maroku* (dr Ewa Johnsson).

Czwarta sekcja konferencji dotyczyła perspektywy edukacyjnej Polonii i Polaków za granicą. W jej ramach wygłoszono referaty: *Kampania „Kto Ty jesteś", edukacja polonijna w Irlandii oraz lokalne inicjatywy mające na celu wspieranie języków mniejszościowych* (mgr Agnieszka Matys-Foley), *Wychowanie patriotyczne w polskich szkołach poza granicami kraju w świetle podstawy programowej* (mgr Kamila Kamińska), *Jak odnaleźć się w Holenderskim systemie edukacji? Projekt MENTOR jako przykład polskim uczniom i rodzicom* (mgr Grażyna Gramza), *Kulturotwórcza, integracyjna i edukacyjna funkcja parafii katolickiej na przykładzie Polskiej Parafii w Pradze* (dr Hieronim Kaczmarek), *Szkoły polskie w Katalonii (Hiszpania) jako przykład kreatywnej edukacji* (mgr Michalina Kasprzak, mgr Ewa Hojna), *Praca nauczyciela w Szkole Europejskiej jako etap rozwoju zawodowego – doświadczenia polskich nauczycieli, pracujących w Brukseli* (dr Joanna Michalak-Dawidziuk), *Formy wsparcia edukacyjnego dzieci polskich imigrantów w norweskiej szkole. Projekt badań jakościowych* (mgr Karolina Domagalska-Nowak), *Sytuacja oświatowa dzieci polskich mieszkających w Irlandii – wprowadzenie do problematyki* (mgr Anna Kubacka), *Przeszłe i teraźniejsze wykorzystanie badań systemowych w obszarach* edukacyjnych (dr hab. Małgorzata Kabat), *„Pstryk – Myk", magazyn dla polskich dzieci za granicą* (prof. UAM dr hab. Edyta Głowacka-Sobiech), *Doświadczenia zawodowe polskiego nauczyciela w niemieckim systemie kształcenia dualnego* (dr Izabella Kust), *Zaangażowanie młodzieży akademickiej w zagraniczną mobilność edukacyjną – możliwości i zagrożenia* (dr Mateusz Marciniak), *Edukacja polonijna dzieci i młodzieży w rodzinie dwukulturowej w Turcji* (mgr Małgorzata Koloğlu), *Doświadczenia kulturowo-edukacyjne studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego a postawy migracyjne* (mgr Paulina Pukin), *Polska młodzież emigracyjna w kontekście planów edukacyjno-zawodowych i pierwszych doświadczeń migracyjnego zatrudnienia* (dr Joanna Kozielska), *Fiński cud*

edukacyjny. Spostrzeżenia na temat edukacji zamieszkałych w Finlandii uczniów pochodzenia polskiego i ich rodziców (mgr Jakub Adamczewski).

W konferencji wzięło udział 53 uczestników reprezentujących polskie uczelnie oraz instytucje polskie i polonijne za granicą, takie jak: Zrzeszenie Nauczycieli Polskich w Ameryce, Klasztor Dominikanów w Republice Czeskiej, Polski Uniwersytet Na Obczyźnie w Londynie, Sekcja Polska przy Stowarzyszeniu Levende Talen w Holandii, Stowarzyszenie Kulturalne Szkoła Polska, Szkoła Polska w Barcelonie, Szkoła Polonijna SEN Stowarzyszenia Edukacyjnego Nauczycieli w Irlandii, Wydział Konsularny Ambasady RP w Rzymie.

W związku z ogromnym zainteresowaniem i podkreśloną przez uczestników konferencji potrzebą podobnych spotkań, Grupa Badawcza Edukacja dla Dziedzictwa Kulturowego – EDeK zamierza podjąć się organizacji międzynarodowej konferencji co dwa lata, na przemian ze spotkaniami seminaryjnymi (warsztatami międzykulturowymi).

Wszelkie aktualności oraz dalsze plany będą zamieszczane na stronie internetowej http://polonia-polacy.amu.edu.pl.

Magdalena Barańska, Mikołaj Brenk
Anna Mańkowska, Konrad Nowak-Kluczyński

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbyszko Melosik, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Małgorzata Cywińska, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zbigniew Kwieciński, prof. zw. dr hab., członek rzeczywisty PAN

Mirosław J. Szymański, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Agnieszka Gromkowska-Melosik, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Barbara Jankowiak, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Tomasz Przybyła, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Michał Klichowski, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Maciej Muskała, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Maciej Bernasiewicz, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Marcin Gierczyk, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Józef Binnebesel, prof. UMK dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Ditta Baczała, prof. UMK dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Piotr Błajet, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Ireneusz M. Świtała, prof. UP dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Joanna M. Łukasik, prof. UP dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Inetta Nowosad, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

Hussein Bougsiaa, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
Lucyna Kopciewicz, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański
Anna Sobczak, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Joanna Szafran, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Olena Hrybiuk, PhD, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine
Karolina Walancik-Ryba, dr
Ewelina Silecka-Marek, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Gulczyńska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Alena Vališová, prof. PhDr., Czech Technical University in Prague
Justyna Mrozek, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Aleksander Połonnikow, Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Maksima Tanka w Mińsku
Iman Fahum, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

Dariusz Adamczyk, prof. UP dr hab., Instytut Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Dawid Abramowicz, mgr, Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Magdalena Barańska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Mikołaj Brenk, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Mańkowska, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Konrad Nowak-Kluczyński, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł, (3) słowa klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

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: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 24,75. Ark. druk. 22,50

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9