

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 55/2019



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

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, <i>Kariera akademicka, kobiety i Uniwersytet Poznański. Konteksty historyczno-teoretyczne</i>	7
MARZENNA NOWICKA, <i>Pełnomocność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej w odstępie krytycznych zdarzeń</i>	27
ANDRZEJ OLUBIŃSKI, <i>O społeczno-politycznych źródłach złego stresu i jego edukacyjnych skutkach</i>	39
JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, <i>Dyrektorzy szkół w Polsce – wymagania, struktura, zadania</i>	59
KATARZYNA SEGIET, <i>Social Pedagogy and Sociology of Education – in a Circle of Mutual Inspirations</i>	79
MARIUSZ DEMBIŃSKI, <i>Wychowanie dziecka jako wyraz ludzkiej tragedii</i>	93
KAROLINA KURYŚ-SZYNCIEL, <i>Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego jako źródło mądrości życiowej</i>	109
KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Asystentura seksualna – (nie)etyczny seks</i>	125
EWA KARMOLIŃSKA-JOGODZIK, <i>Zaburzenia depresyjne wśród studentek i studentów w Polsce</i>	139
DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, <i>Bohaterstwo narodowe w kontekście świeckim i religijnym – o powiązaniach między nacjonalizmem, religią a edukacją</i>	163
KAZIMIERZ CZERWIŃSKI, <i>Kultura obywatelska w ponowoczesności. Wybrane konteksty edukacyjne</i>	183
EWELINA K. NIEMCZYK, MARZANNA POGORZELSKA, <i>Kształcenie badawcze w czasach globalizacji z perspektywy europejskiej</i>	205
MAREK A. MOTYKA, <i>Uwarunkowania liberalizacji stanowisk wobec narkotyków oraz ich zażywania zidentyfikowane w środowisku szkolnym – dane z badań</i>	223
DAWID ABRAMOWICZ, <i>Zadania domowe w perspektywie uczniów na przykładzie przedmiotu geografia</i>	245
JAKUB ADAMCZEWSKI, <i>Muzykowanie w fińskim rytmie. Edukacja muzyczna w nauczaniu początkowym w Finlandii</i>	259
EMILIA WIECZOREK, <i>Zachowania trudne i problemowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym</i>	271
NAVA BAR, <i>The Challenge of Special Education Novice Teachers in Building of Individualized Education Program for Special Needs Students</i>	283

II. RECENZJE I NOTY

Katarzyna Olbrycht, <i>Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, ss. 309 (BARBARA KROMOLICKA)	297
Adam A. Zych (red.), <i>Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności</i> , t. 3, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017, ss. 560 (IZABELA ZAPALSKA, JAROSŁAW GRZEBYK)	302

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report from the 8th International Conference Early Childhood Care and Education ECCE, Moscow (Russia), 29th of May – 1st of June 2019 (JAKUB ADAMCZEWSKI) ...	305
Sprawozdanie z I Zjazdu Historyków Wychowania, Poznań, 13-15 października 2019 roku (KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, MICHAŁ NOWICKI)	308
Report from the International Conference on Architectural Culture and Society & Housing, London (United Kingdom), 29-30 November 2019 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	310
Informacje o autorach	313
Lista Recenzentów	315
Informacje dla autorów	317

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, <i>Academic Career, Women and University of Poznan. Historical and Theoretical Contexts</i>	7
MARZENNA NOWICKA, <i>Empowerment of the Child in Early School Education in the Context of Critical Events</i>	27
ANDRZEJ OLUBIŃSKI, <i>On Social and Political Sources of Bad Stress and its Educational Effects</i>	39
JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, <i>Schools Principals in Poland – Requirements, Structure and Responsibilities</i>	59
KATARZYNA SEGIET, <i>Social Pedagogy and Sociology of Education – in a Circle of Mutual Inspirations</i>	79
MARIUSZ DEMBIŃSKI, <i>Raising a Child as an Expression of Human Tragedy</i>	93
KAROLINA KURYŚ-SZYNCCEL, <i>Joint Biographical Involvement Episodes as a Source of Wisdom</i>	109
KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Sexual Assistant – (un)Ethical Sex</i>	125
EWA KARMOLIŃSKA-JOGODZIK, <i>Depressive Disorders Among Students in Poland</i>	139
DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, <i>National Heroism in the Secular and Religious Context – Links Between Nationalism, Religion and Education</i>	163
KAZIMIERZ CZERWIŃSKI, <i>Civic Culture in Post-Modernity. Selected Educational Contexts</i> ...	183
EWELINA K. NIEMCZYK, MARZANNA POGORZELSKA, <i>Research Education in Global Times: A European Perspective</i>	205
MAREK A. MOTYKA, <i>Reasons for the Liberalization of Attitudes Towards Drugs and their Use Identified in the School Environment – Research Data</i>	223
DAWID ABRAMOWICZ, <i>Homework in the Students' Perspective – a Case Study of the Subject of Geography</i>	245
JAKUB ADAMCZEWSKI, <i>Musicismaking in the Finnish Rhythm. Music Education in Early Childhood Education in Finland</i>	259
EMILIA WIECZOREK, <i>Difficult and Problem Behaviors of Young People with Intellectual Disabilities to a Moderate and Significant Degree</i>	271
NAVA BAR, <i>The Challenge of Special Education Novice Teachers in Building of Individualized Education Program for Special Needs Students</i>	283

II. REVIEWS AND NOTES

Katarzyna Olbrycht, <i>Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, ss. 309 (BARBARA KROMOLICKA)	297
Adam A. Zych (red.), <i>Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności</i> , t. 3, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017, ss. 560 (IZABELA ZAPALSKA, JAROSŁAW GRZEBYK)	302

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the 8th International Conference Early Childhood Care and Education ECCE, Moscow (Russia), 29th of May – 1st of June 2019 (JAKUB ADAMCZEWSKI) ...	305
Report from the First Congress of Education Historians, Poznań, Poland, 13-15 October 2019 (KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, MICHAŁ NOWICKI)	308
Report from the International Conference on Architectural Culture and Society & Housing, London (United Kingdom), 29-30 November 2019 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	310
Information of Authors	313
List of Reviewers	315
Information for Authors	317

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK

ORCID 0000-0002-6303-0384

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KARIERA AKADEMICKA, KOBIETY I UNIWERSYTET POZNAŃSKI. KONTEKSTY HISTORYCZNE I TEORETYCZNE

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Kariera akademicka, kobiety i Uniwersytet Poznański. Konteksty historyczne i teoretyczne* [Academic Career, Women and University of Poznań. Historical and Theoretical Contexts]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 7-25 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.1

The history of women's access to an academic career is an excellent exemplification of all theories and concepts of gender inequality. It can be said that it was within the Academy that the concepts of „glass ceiling” or „sticky floor” found their very radical realizations. It is also here that gender inequalities overlapped with racial, class and ethnic inequalities. In general, all authors emphasize – both in relation to the past and the present – „the lack of adequate representation of women in the professoriate” and in the exercise of academic authority. There are many theories trying to explain this imbalance. In addition to strongly conservative claims that different career paths result from biological „developmental” differences of both sexes, there are also those that emphasize socio-cultural factors. The purpose of my text is not to analyse the field of academic careers for men and women, nor to reconstruct the theory in this area, but to attempt to present selected historical contexts, mainly in the context of the University of Poznań in a slightly broader analytical context.

Key words: academic career, women, University of Poznań, women's inequality theory, history

Kariera akademicka stanowi obiekt marzeń wielu mężczyzn i kobiet, a uniwersytet nadal – niezależnie od wszelkich niekorzystnych zmian w tym zakresie – postrzegany jest jako przestrzeń autentyczności i wolności, jako instytucja nadzwyczajna i prestiżowa, pozwalająca na samorealizację i rozwój¹. Przez wieki był, podobnie jednak jak wiele innych znaczących insty-

¹ Problemowi temu poświęcona jest książka: Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.

tucji, przestrzenią zdominowaną przez mężczyzn, wręcz androcentryczną i patriarchalną.

Historia dostępu kobiet do kariery akademickiej stanowi znakomitą egzemplifikację wszystkich teorii i koncepcji nierówności płciowej. Można stwierdzić, że to właśnie w ramach Akademii pojęcia „szklanego sufitu” czy „lepkiej podłogi” znalazły swoje bardzo radykalne urzeczywistnienia². To także tutaj – w historii dostępu – nierówności płciowe nakładały się na nierówności rasowe, klasowe i etniczne³. Generalnie, wszyscy autorzy podkreślają – zarówno w odniesieniu do przeszłości, jak teraźniejszości – „brak adekwatnej reprezentacji kobiet w profesoriacie” i w dziedzinie sprawowania akademickiej władzy⁴. Istnieje wiele teorii podejmujących próbę wyjaśnienia braku równowagi w tym zakresie. Oprócz zdecydowanie konserwatywnych (i z mojej perspektywy niemożliwych do zaakceptowania), utrzymujących, że odmienne ścieżki kariery (w tym akademickiej) wynikają z biologicznych różnic „rozwojowych” obu płci, istnieją i takie, które kładą nacisk na czynniki społeczno-kulturowe⁵. Obok trudnych do zrozumienia tez, iż kobiety – mimo posiadanych aspiracji w sferze kariery akademickiej – „nie potrafią negocjować zdominowanej przez mężczyzn i hierarchicznej [w swojej istocie – uzup. A.G.-M.] struktury instytucji akademickich”⁶, wielu autorów podkreśla decydującą rolę kontekstów strukturalnych w definiowaniu możliwości kariery akademickiej kobiet, jednocześnie kładąc nacisk na ich wykluczanie, marginalizację i izolację⁷ (Judith Harford nazywa te zjawiska radykalnie „intelektualną opresją” kobiet⁸).

Generalnie, można jednak zgodzić się z tezą, iż analiza struktury karier akademickich na uniwersytetach potwierdza zasadę „im wyżej, tym mniej”, odnoszącą się do zmniejszania się proporcji kobiet, a zwiększania mężczyzn na kolejnych wyższych szczeblach hierarchii akademickiej⁹. Warto ten problem nieco rozwinąć w nawiązaniu do poglądów Roberta Maxa Jacksona. Uważa on, iż wraz z przechodzeniem na wyższe szczeble hierarchii organizacyjnej (nie tylko w sferze akademickiej), większe znaczenie uzyskują

² A. Titkow, *Wstęp*, [w:] *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, red. A. Titkow, Warszawa 2003, s. 8-10.

³ Por. np. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

⁴ C. Diezmann, S. Grieshaber, *Women Professors: Who Makes It and How?* Springer 2019, s. 1.

⁵ D.A. O’Neil, M.M. Hopkins, D. Bilimoria, *Women’s Careers at the Start of the 21st Century: Patterns and Paradoxes*, *Journal of Business Ethics*, 2008, 80, 4, s. 727.

⁶ C.E. Gasser, C.S. Shaffer, *Career Development of Women in Academia: Traversing the Leaky Pipeline*, *Professional Counselor*, 2014, 4, 4, s. 338.

⁷ Tamże, s. 339.

⁸ J. Harford, *The Perspectives of Women Professors on the Professoriate: A Missing Piece in the Narrative on Gender Equality in the University*, *Education Sciences*, 2018, 8, 2, s. 1.

⁹ C. Diezmann, S. Grieshaber, *Women Professors*, s. 13.

stereotypy, osobiste relacje i wzajemne interesy, a obiektywne kompetencje tracą na znaczeniu¹⁰. Można to ująć w sposób następujący: jeśli mężczyźni, przechodzący na coraz wyższe stanowiska są promowani przez mężczyzn i rywalizują z mężczyznami, to w sytuacjach kiedy wchodzi on w rolę decydentów, sami (niejako w „naturalny” sposób) preferują awans mężczyzn. Można tu przywołać także – jako znakomitą egzemplifikację – interesującą mnie płaszczyznę edukacji. Jak pisze Jurgen Schriewer: im wyższy poziom szkolnictwa, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że na stanowisku decyzyjnym znajdzie się kobieta¹¹ (wspomniana zasada „im wyżej, tym mniej”).

Celem mojego tekstu nie jest analiza obecnej sytuacji w dziedzinie karier akademickich kobiet i mężczyzn, ani rekonstrukcja teorii w tym zakresie, lecz próba przedstawienia wybranych zagadnień historycznych, głównie dotyczących Uniwersytetu Poznańskiego, w nieco szerszym kontekście analitycznym.

Rozpocznę jednak od kilku nie dotyczących go faktów. Otóż, podaje się, że pierwszą kobietą, która uzyskała doktorat w roku 1678 na Uniwersytecie w Padwie i w tym samym roku została tam zatrudniona na stanowisku profesora matematyki była Elena Lucrezia Cornaro Piscopia. Jednakże, dopiero w 1732 roku uczyniła to na tym uniwersytecie druga kobieta: Laura Bassi¹². Pierwszym profesorem-kobietą w dziedzinie historii w Szwecji (na uniwersytecie w Sztokholmie) była Ingrid Linnea Hammarström – po obronie doktoratu na temat szwedzkiego handlu w XVI wieku – pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku. Drugą kobietą była, jak to ujęto, „znakomita historyczka” Birgita Odén – dekadę później na Lund University¹³. Z kolei, w odniesieniu do Nowej Zelandii Tanya Fitzgerald podaje, iż w ciągu wielu pierwszych dekad istnienia tamtejszego uniwersytetu jedynie cztery kobiety uzyskały tytuł profesora¹⁴. Warto też dodać, że kiedy pierwszą profesurę w dziedzinie higieny przemysłowej (*industrial hygiene*) na Harvardzie uzyskała Alice Hamilton w 1919 roku, zatrudniona w Harvard Medical School, profesorowie-mężczyźni nie byli zadowoleni z tej „nowości”, jaką był awans naukowy kobiety, a Harvard Corporation „daleki był od entuzjazmu”. Nie miała pozwolenia na korzystanie z Klubu Profesorskiego, nie wolno jej było

¹⁰ R.M. Jackson, *Destined for Equality. The Inevitable Rise of Women's Status*, Cambridge 1998, s. 109-110, 125-126, 128-129.

¹¹ J. Schriewer, *Discourse Formation in Comparative Education. Contributions and Challenges of Feminist Theory*, Frankfurt am Main 2000, s. 246.

¹² C. Diezmann, S. Grieshaber, *Women Professors*, s. 4.

¹³ Y. Hirdmann, *The State of Women's History in Sweden: An Overview, Writing Women's History: International Perspectives*, red. K.M. Offen, R. Roach Pierson, J. Rendall, London 1992, s. 239.

¹⁴ T. Fitzgerald, *Otsiders Or Equals?: Women Professors at the University of New Zealand, 1911-1969*, Oxford 2009, s. 6-7.

siadać na honorowych miejscach (Commencement Platform), czy korzystać z profesorskich przywilejów¹⁵.

W przypadku mojego tekstu, głównymi bohaterkami są pierwsze kobiety na Uniwersytecie Poznańskim. Rozpocznę od stwierdzenia, że pierwszym aktem prawnym regulującym karierę akademicką w odrodzonej Polsce była Ustawa o szkołach akademickich z 13 VII 1920 roku, która powstała w środowisku krakowskim. Zgodnie z 6. jej artykułem, profesorowie (zwyczajni, nadzwyczajni, honorowi) i docenci byli powoływani przez Ministra, na wniosek zebrania ogólnego lub Senatu uczelni. Profesorów mianował Prezydent, a wcześniej do 1922 roku Naczelnik Państwa, na wniosek Rad Wydziału, po zatwierdzeniu przez Senat. Docentem był doktor z habilitacją po spełnieniu warunku – uzyskaniu w toku przewodu habilitacyjnego prawa wykładania (*venia legendi*). Prawo to nadawała Rada Wydziału i musiało być zatwierdzone przez Senat i Ministra. Tytuł profesora był dożywotni. Wiązał on profesora z tak zwaną katedrą, z której ustępował po 35 latach pełnienia funkcji, jednak nie później niż w 65. roku życia¹⁶.

Przy czym, jak ujmuje to Jadwiga Suchmiel:

Po roku 1918 nie tylko wszystkie kierunki studiów stały się dostępne dla kobiet. Zostały udostępnione również wszystkie stopnie kariery akademickiej, łącznie z dotychczas nieosiągalnym, tj. habilitacją. Był to więc okres umożliwiający kobietom uzyskiwanie pełnej emancypacji naukowej. Stała się ona pełnym udziałem przede wszystkim tych, które doszły do habilitacji, uzyskując tym samym stanowisko docenta, czyli posiadały pełne prawo uprawiania nauk i pełne prawo do prowadzenia dydaktyki uniwersyteckiej (*veniam legendi*)¹⁷.

Niezależnie jednak od kontekstów formalnoprawnych, życie uniwersyteckie w odrodzonej Polsce całkowicie zdominowali mężczyźni, przy czym, aby odwołać się do opinii Jolanty Kolbuszewskiej:

O ile bowiem profesorowie „pogodzili się” z obecnością studentek na uczelniach i pełnieniem przez kobiety ról pomocniczych (asystentek, laborantek etc.), o tyle przyznanie im prawa wykładania w patriarchalnym środowisku naukowym nadal budziło opór¹⁸.

Było to przede wszystkim związane z panowaniem esencjalistycznego myślenia o kobiecości i męskości, w którym kobiety i mężczyźni z natury

¹⁵ J.T. Bethell, *Harvard A to Z*, Harvard 2004, s. 144.

¹⁶ A. Czubiński, *Powstanie i rozwój Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, [w:] *50 lat Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1971, s. 51-52.

¹⁷ J. Suchmiel, *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie do roku 1939*, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 2004, XIII, s. 120-122, http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/Content/2868/Pedagogika_13_115.pdf

¹⁸ J. Kolbuszewska, *Wskrzeszenie państwa polskiego a równouprawnienie kobiet w nauce*, *Sensus Historiae*, 2018, XXX, 1, s. 124.

(czy istoty) swojej przeznaczeni byli (czy to z uwagi na prawa natury, czy z woli Boga) do odmiennych przestrzeni i ról społecznych. Kobiety – do sfery prywatnej, macierzyństwa i ogniska domowego, a mężczyźni – do sfery publicznej, podboju rzeczywistości oraz sukcesu społeczno-zawodowego¹⁹.

Można tutaj przywołać, uogólniając, stwierdzenie Piotra M. Majewskiego odnoszące się do Uniwersytetu Warszawskiego: „W ogólnym rozrachunku kadra naukowa Uniwersytetu aż do wybuchu II Wojny Światowej pozostawała jednak elitarnym klubem męskim”²⁰.

Jak w takiej sytuacji można opisać czy zrekonstruować pojawienie się „kariery akademickiej” pierwszych kobiet na Uniwersytecie Poznańskim? Zrobię to w sposób bardzo fragmentaryczny, przedstawiając jednak reprezentatywne postaci. Trzeba zacząć od tego, że założnikiem Wszechnicy Piastowskiej (później przekształconej w Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) był Wydział Filozoficzny, który ukonstytuował się 4 kwietnia 1919 roku i powołał pierwszą czternastoosobową Radę Naukową. Na przełomie kwietnia i maja 1919 roku w skład tej Rady weszło kolejnych 12 profesorów, w tym jedna kobieta. Była to Ludwika Dobrzyńska-Rybicka²¹. Wymienia się ją również jako jedyną kobietę zatrudnioną na umowę o pracę z pierwszą grupą naukowców 1 kwietnia 1919 roku²². I jako pierwszą doktor habilitowaną, która uczyniła to w 1919 roku (niektóre źródła podają rok 1920) w dyscyplinie filozofia, a profesurę tytularną uzyskała w roku 1931²³. Warto przytoczyć dłuższy fragment tekstu Michała Boksy poświęcony początkom kariery naukowej Ludwiki Dobrzyńskiej-Rybickiej:

W 1903 roku rozpoczęła studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu w Zurychu. Studiowała tam filozofię ścisłą ze szczególnym uwzględnieniem etyki oraz uczestniczyła w wykładach z historii sztuki. W latach 1905-1906, mając prywatny tok studiów w Wyższym Instytucie Katolickiej Filozofii w Louvain (Lowanium), poznawała współczesną filozofię katolicką. Słuchała też wykładów w Collège de France w Paryżu i na Uniwersytecie w Oxfordzie, gdzie udała się po materiały do pracy doktorskiej. 16 stycznia 1909 roku uzyskała stopień doktora filozofii na podstawie

¹⁹ Na temat esencjalizmu i konstruktywizmu por. A. Gromkowska-Melosik, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.

²⁰ P.M. Majewski, *Spółeczność akademicka 1915-1939*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego, 1915-1945*, red. P.M. Majewski, Warszawa 2016, s. 94, <https://www.wuw.pl/data/include/cms/monumenta-ebook/pdf/Dzieje-Uniwersytetu-Warszawskiego-1915-1945.pdf>

²¹ G. Labuda, *Uniwersytet Poznański w latach 1919-1969*, Poznań 1969, s. 7; por. też D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim w okresie międzywojennym*, *Przegląd Politologiczny*, 2011, 2, s. 199-201.

²² A. Czubiński, *Powstanie i rozwój Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, s. 70.

²³ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za lata szkolne 1929/30 i 1930/31 za rektoratu prof. dr Stanisława Kasznicy, Poznań MCMXXXII, s. 27.

rozprawy doktorskiej *Die Ethik von Thomas Brown*²⁴ (była ona również autorką dramatu z 1905 roku – „Zygmunt Taszycki. Ustęp z dziejów ariaństwa w Polsce”²⁵).

Na drugim posiedzeniu komisji poświęconej strukturze organizacyjnej Uniwersytetu Poznańskiego omawiano rys organizacyjny katedr i profesorów, w których jako jedyna kobieta na stanowisko kierownicze wskazana została właśnie Ludwika Dobrzyńska-Rybicka²⁶ (jak podkreśla Dorota Mazurczak, podobnie jak Michalina Stefanowska, Ludwika Dobrzyńska-Rybicka wywodziła się, do czego już zresztą nawiązałam wyżej, z „pierwszego pokolenia polskich studentek i absolwentek odbywających studia w Szwajcarii”²⁷). W kolejnych Kronikach Uniwersytetu Poznańskiego jej nazwisko jest wielokrotnie wymieniane przez Rektorów w czasie przemówień inauguracyjnych oraz sprawozdań z działalności naukowej. W roku akademickim 1924/1925 podkreślono, że doc. dr Dobrzyńska-Rybicka prowadziła na Wydziale Filozoficznym konwersatorium filozoficzne i proseminarium socjologiczne²⁸. Aniela Koehlerówna podaje przy tym, że socjologią zainteresowała się ona w rezultacie kontaktów z Florianem Znanieckim²⁹. Z kolei, Włodzimierz Winclawski przytacza, iż III Polski Zjazd Filozoficzny (Kraków 24-27 IX 1936)

zorganizował trzy sekcje poświęcone zagadnieniom socjologicznym: jedna dotyczyła wprost socjologii i przewodniczyło jej dwoje socjologów z Poznania: Ludwika Dobrzyńska-Rybicka i ks. Franciszek Mirek³⁰.

Interesujące jest również, że w roku 1932 uczestniczyła ona w zjeździe filozoficznym w Oxfordzie, a w roku 1937 wygłosiła na Kongresie Psychologicznym w Paryżu referat „Studium o automatyzmie graficznym”³¹ (co ciekawe, Janina Kostkiewicz uznaje ją za przedstawicielkę pedagogiki personalizmu katolickiego³²). Jak podaje Aniela Koehlerówna, była ona także

²⁴ M. Boksa, *Spuścizny konserwatorów zbiorów, kierowników i dyrektorów Biblioteki Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, Biblioteka, styczeń, Poznań, 2011, s. 79-80.

²⁵ J. Tazbir, *Zapomniany dramat o Arianach*, Pamiętnik Literacki, 2015, CVI, 1, s. 237.

²⁶ Z. Grot, *Powstanie Uniwersytetu Poznańskiego 1918-1919*, Poznań 1969, s. 23.

²⁷ D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*, s. 199.

²⁸ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1924/25 za rektoratu prof. dr Stanisława Dobrzyckiego, Poznań MCMXXIX, s. 36-37.

²⁹ A. Koehlerówna, *Ludwika Dobrzyńska-Rybicka (1868-1958)*, Serwis Wydziału Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii UW, <http://bbc.uw.edu.pl/dlibra/doccontent?id=1215&dirids=1>, s. 339.

³⁰ W. Winclawski, *Wstęp do socjologii Floriana Znanieckiego – wyzwanie rzucone polskiej socjologii i jego następstwa (dziesięćdziesiąta rocznica publikacji dzieła)*, Roczniki Historii Socjologii, 2012, 2, s. 12.

³¹ A. Koehlerówna, *Ludwika Dobrzyńska-Rybicka (1868-1958)*, s. 340.

³² J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013, s. 9.

członkiem towarzystw naukowych: Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Krakowskiego Towarzystwa Filozoficznego i Wydziału Filozoficznego Polskiej Akademii Umiejętności, a w uznaniu zasług na polu narodowo-społecznym została w 1937 r. odznaczona Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski³³.

W Kronice Uniwersytetu Poznańskiego za rok 1924/1925 jedyną wymienioną wśród istotnych prac profesorów, docentów i zastępców profesorów jest praca doc. Ludwiki Dobrzyńskiej-Rybickiej, zatytułowana: *Wybory powszechne w świetle psychologii społecznej i etyki* (Poznań 1925, stron 47)³⁴. W przemówieniu podczas uroczystej inauguracji roku akademickiego 1929/1930 prorektor Edward Lubicz-Niezabitowski nadmienił, iż w poprzednim roku docent doktor Ludwika Dobrzyńska-Rybicka wzięła udział w Zjeździe kobiet z wyższym wykształceniem³⁵.

Zdzisław Grot wspomina pozyskanie na Wydział Lekarski w 1920 roku Heleny Gajewskiej, urodzonej w 1888 roku³⁶, która uzyskała habilitację na Uniwersytecie Jagiellońskim³⁷ (specjalność: histologia i anatomia porównawcza)³⁸. Jak podaje Dorota Mazurczak, była ona „organizatorką i kierownikiem Zakładu Histologii w latach 1920-1922” na Uniwersytecie Poznańskim³⁹. Tak napisała o tym Jolanta Kolbuszewska: „Uniwersytet Poznański jako pierwszy w Polsce wśród kadry profesorskiej i kierowniczej miał panie; m.in. powołaną w 1920 r. na Katedrę Histologii Helenę Gajewską”⁴⁰.

Trudno nie wspomnieć także o innym znaczącym fakcie z tamtego okresu. Pierwszy doktorat honorowy Uniwersytet Poznański nadał kobiecie – Marii Curie-Skłodowskiej, uchwałą senatu z 15 grudnia 1922 roku⁴¹.

W roku akademickim 1929/1930 w Uniwersytecie Poznańskim zatrudnione na stanowiskach docenta i profesora były tylko dwie kobiety: obydwie na Wydziale Humanistycznym. Pojawia się też nazwisko drugiej kobiety – prof. dr Mieczysławy Ruxerówny, która uczestniczyła w Zjeździe Filolo-

³³ A. Koehlerówna, *Ludwika Dobrzyńska-Rybicka (1868-19558)*, s. 340.

³⁴ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1924/25 za rektoratu prof. dr Stanisława Dobrzyckiego, Poznań MCMXXIX, s. 93.

³⁵ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1928/29 za rektoratu prof. dr Edwarda Lubicz-Niezabitowskiego, Poznań MCMXXX, s. 8.

³⁶ *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swojego istnienia za rektoratu Heliodora Świąćckiego*, Księga pamiątkowa, red. A. Wrzosek, Poznań MCMXXIV, s. 284.

³⁷ Tamże, s. 185.

³⁸ Z. Grot, *Powstanie Uniwersytetu Poznańskiego 1918-1919*, s. 37.

³⁹ D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*, s. 201.

⁴⁰ J. Kolbuszewska, *Wskrzeszenie państwa polskiego a równouprawnienie kobiet w nauce*, s. 126-127.

⁴¹ A. Czubiński, *Powstanie i rozwój Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, s. 119; por. też P. Grzelczak, Dmowski, Piłsudski et al. Doktorzy honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego w II Rzeczypospolitej, *Kronika Miasta Poznania*, 2019, 1, s. 175-192.

gów Słowiańskich w Poznaniu⁴². Nazwisko to zostało wymienione także w sprawozdaniu Wydziałów Uniwersytetu Poznańskiego za rok 1924/1925. M. Ruxerówna kierowała w tym czasie seminarium archeologii klasycznej i była doktorem⁴³. Jak ujmuje to Ewa Bugaj:

w Poznaniu Mieczysława S. Ruxerówna otrzymała stanowisko zastępcy profesora i zajęła się organizowaniem rzeczywistych podstaw archeologii klasycznej jako specjalności uniwersyteckiej, rozwijającej się zarówno na podstawie badań naukowych, jak i systematycznych zajęć dydaktycznych. Podjęła również trud utworzenia oddzielnego Zakładu⁴⁴.

Ta sama autorka pisze, że o Mieczysławie S. Ruxerównie

wzmiankuje jako o osobie mającej się odznaczać charakterem skomplikowanym, ale i pięknym oraz ofiarnym, a przy tym niepospolitą inteligencją, przenikliwością, wielostronnością zainteresowań, a przede wszystkim dużą wiedzą⁴⁵

(intryguje piękny tytuł jej opublikowanego w „Przeglądzie Archeologicznym” w roku 1925/1927 artykułu „O późnohellenistycznych i wczesnośredniowiecznych kolczykach półksiężycowych w świetle zabytków krakowskich”⁴⁶). Należy dodać, że Jerzym Starnawskim, iż była ona w czasie wojny „czynna w podziemnej akcji pomocy najwybitniejszym polskim naukowcom i ich rodzinom”⁴⁷ (warto dodać, że autor ten umieszcza ją w wykazie zatytułowanym „Pokolenie wielkich polskich humanistów”⁴⁸).

W roku 1928/1929, zgodnie ze sprawozdaniem dziekana Wydziału Filozoficznego, prof. Mieczysława Ruxerówna była jedyną kobietą pełniącą funkcję zastępcy kierownika – na Seminarium archeologii klasycznej na Uniwersytecie Poznańskim, co niewątpliwie świadczyło o jej wysokiej pozycji⁴⁹. 46-letnia Mieczysława Ruxerówna habilitację uzyskała w roku 1937

⁴² Por. też D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*.

⁴³ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1924/25 za rektoratu prof. dr Stanisława Dobrzyckiego, s. 40.

⁴⁴ E. Bugaj, *Archeologia klasyczna na Uniwersytecie w Poznaniu i konteksty jej powoływania*, *Folia Praehistorica Posnaniensia*, 2013, XVIII, s. 34.

⁴⁵ Tamże, s. 37.

⁴⁶ M. Ruxerówna, *O późnohellenistycznych i wczesnośredniowiecznych kolczykach półksiężycowych w świetle zabytków krakowskich*, *Przegląd Archeologiczny*, 1925/1927, 3, 1, s. 37-51.

⁴⁷ A. Prinke, *Listy Cioci Zosi: Korespondencja profesora Józefa Kostrzewskiego z czasów jego okupacyjnej tułaczki po Podkarpaciu (III-1941 – IV-1942)*, *Analecta Archeologica Ressorviensia*, 2016, 11, s. 316.

⁴⁸ J. Starnawski, *Pokolenie wielkich humanistów polskich*, *Analecta*, 1993, 2, 2, 4, s. 11.

⁴⁹ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1928/29 za rektoratu prof. dr Edwarda Lubicz-Niezabitowskiego, s. 59.

na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (ur. 1891, doktorat 1922⁵⁰). Jak podaje Dorota Mazurczak, „W czerwcu 1939 roku Senat UP uchwalił jej nominację na profesora nadzwyczajnego, otrzymała ją dopiero po zakończeniu II wojny światowej”⁵¹. Poza wymienionymi – Ludwiką Dobrzyńską-Rybicką i Mieczysławą Ruxerówną – habilitację uzyskały także: Helena Gajewska na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Jagiellońskiego w 1920 roku⁵² oraz Michalina Stefanowska na Wydziale Lekarskim Uniwersytetu Poznańskiego w roku 1922, która już wcześniej, w roku 1903, habilitowała się na Wydziale Przyrodniczym Uniwersytetu Genewskiego⁵³. W 1923 roku Prezydent Rzeczypospolitej nadał jej tytuł profesora nadzwyczajnego⁵⁴. Swoją pracownię miała w Zakładzie Fizjologii Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu Poznańskiego⁵⁵. Michalina Stefanowska uważana jest za twórczynię polskiej pedagogiki specjalnej⁵⁶. Zajmowała się tworzeniem podstaw badań nad niepełnosprawnością intelektualną⁵⁷; była członkinią Towarzystwa Neurologicznego w Brukseli, a następnie jego przewodniczącą⁵⁸. Ze wspomnień Michaliny Stefanowskiej („Wspomnienie z życia Józefy Joteyko”) wynika, że była ona osobą o wielostronnych zainteresowaniach. Pasjonowała się sztuką i architekturą⁵⁹.

Z kolei, na Uniwersytecie Poznańskim habilitowały się: w 1926 roku Anna Gruszecka w dziedzinie neurologii i psychiatrii⁶⁰, w 1929 Helena Polackówna z nauk pomocniczych historii⁶¹. O Helenie Polackównie Dorota Mazurczak pisze następująco:

Mimo starań prowadzonych od 1926 r. nie została dopuszczona do habilitacji na Uniwersytecie Lwowskim (...). W Poznaniu powyższe względy nie miały znaczenia.

⁵⁰ *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swojego istnienia za rektoratu Heliodora Świącickiego*, s. 503.

⁵¹ D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*, s. 200.

⁵² B. Urbanek, *Kariery naukowe kobiet na Wydziale Lekarskim USB w Wilnie w okresie międzywojennym 1919-1939*, *Medycyna Nowożytna*, 2018, 24, 1, s. 90.

⁵³ *Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swojego istnienia za rektoratu Heliodora Świącickiego*, s. 307.

⁵⁴ Tamże, s. 191.

⁵⁵ Tamże, s. 325.

⁵⁶ J. Kulbaka, *Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce. Twórczynie pedagogiki specjalnej*, *Forum Pedagogiczne*, 2019, 9, 1, s. 66.

⁵⁷ J. Stala, *Przyczynek do ukazania tradycji szkolnictwa specjalnego w Polsce*, *Rocznik Teologii Katolickiej*, 2009, VIII, s. 173.

⁵⁸ J. Kulbaka, *Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce*, s. 67.

⁵⁹ Tamże, s. 69.

⁶⁰ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1925/26 w czasie Rektoratu Ludwika Sitowskiego, Poznań 1926, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/show-content/publication/edition/112144?id=112144>, s. 77.

⁶¹ A. Czubiński, *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, [w:] *Dzieje uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972, s. 295.

Dotychczasowy dorobek Polaczkówny uznano za wystarczający i 3 grudnia 1929 r. dopuszczono ją do kolokwium habilitacyjnego⁶².

W latach 1919-1939 w Uniwersytecie Poznańskim było zatrudnionych 15 kobiet na stanowiskach docenta (doktor z habilitacją) i profesora. Należy jednak dodać, że żadna kobieta w tych latach nie pełniła funkcji dziekana, jakkolwiek na Uczelni istniało sześć wydziałów⁶³.

Warto podkreślić, iż kwestia roli kobiet zaczęła być istotna w dyskursie akademickim Uniwersytetu Poznańskiego już w dekadę po jego utworzeniu, na co wskazuje treść przemówienia inauguracyjnego Rektora Stanisława Kasznicy z roku 1931. Po raz pierwszy poruszono w nim temat studentek. Powiedział on:

Ilość kobiet wzrasta stale: dochodzi już do 29% studiujących. Na dwóch wydziałach filozoficznych, które przede wszystkim kształcą przyszłe nauczycielstwo szkół średnich, stanowią one już większość. Na wydziale humanistycznym przekroczyła już ona 3/5. Wśród medyków stanowią one 20%, wśród rolników – 8%, wśród prawników i ekonomistów – 5%⁶⁴.

Z kolei w Kronice Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1931/1932, za rektoratu prof. dr Jana Sajdaka, można odnaleźć przemówienie tegoż Rektora z 15 listopada 1931 roku, w dziesiątą rocznicę istnienia „Organizacji studentek”⁶⁵, w którym zachęcał ich do nie ustawiania w pracy, „bo dzisiaj, więcej niż kiedykolwiek, potrzeba pracy Waszych rąk i Waszego ducha”, prosząc o zachowanie dobrych obyczajów. Powołuje się on na tekst *Vademecum dla kuzynki Olympjady Grzegorza*, w którym pisał:

ozdobą kobiet szlachetnie myślących nie mogą być kamienie oprawione w złoto, ani twarz malowana w kolory, ani szaty tkane purpurą i złotem, szaty wspaniałe, w różne malowane wzory (...) Niech zatem gonią inne kobiety! Ty staraj się o skromność i piękność, którą widzieć można nawet z zamkniętymi oczyma. A pięknoscią tą to ów najpiękniejszy kwiat, który zdobi kobiety: dobre obyczaje (...).

Przemówienie kończyły słowa:

proste, dobre, skromne obyczaje (...) Daj Boże, by taką opinię miała „Organizacja Studentek” w całej dalszej swojej pracy, bo to jest (...) najpiękniejszy kwiat, jaki studentkę zdobić powinien⁶⁶.

⁶² D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*, s. 200-201.

⁶³ A. Czubiński, *Powstanie i rozwój Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, s. 170-171.

⁶⁴ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za lata szkolne 1929/30 i 1930/31 za rektoratu prof. dr Stanisława Kasznicy, s. 34.

⁶⁵ Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1931/32 za rektoratu prof. dr Jana Sajdaka, Poznań MCMXXXIII, s. 61.

⁶⁶ Tamże, s. 62.

Z kolei można odwołać się do sprawozdania z działalności Zarządu O.S.U.P. za lata 11 XII 1932 – 30 X 1933. Organizacja ta miała charakter samopomocowy, a kuratorem był prof. Adam Wrzosek. W przedmowie do sprawozdania napisał:

Studja akademickie niewiast, to ważna część tak zwanej kwestii kobiecej, którą trafnie ujęła w oświeceniu katolickim p. Zofia Rzepecka jako wszelkie usiłowania, które dążą do wyzwolenia kobiety z praw i poglądów, nie odpowiadających jej godności i wartości, które mają na celu zmianę jej socjalnego i gospodarczego położenia (...) Niewiasty dążące do równouprawnienia z mężczyznami na polu społecznym, a do nich należą w dużej mierze niewiasty z akademickim wykształceniem i studentki, powinny wykazywać dużą sprawność duchową i umiejętność zaradzania swoim potrzebom⁶⁷.

Powyższe słowa świadczą niezbicie o obecności dyskursu emancypacyjnego w uniwersytecie. Podobnie jak przemówienie przewodniczącej Organizacji Studentek Hanny Głowackiej, która podkreśliła, iż

ruch ten w opinii publicznej nie bez słuszności uchodzi za gałąź ogólnego ruchu feministycznego. Wyrósł na tle domagania się równych z mężczyzną – kolegą praw dla kobiety-koleżanki. W życiu politycznym (...) o prawo wyborcze, prawo dostępu do wszystkich zawodów⁶⁸.

W dalszej części przemówienia odniosła się do nierówności płciowej w życiu uniwersyteckim:

Także i dziś wszędzie koleżanki schodzą na plan dalszy przed kolegami. Na seminariach zabierają głos koledzy. Na zebraniach publicznych rzadko się słyszy koleżanki. W organizacjach na czele stoją koledzy, zaś koleżanki figurują jakby na ośłodę – czasem skarbniczka, czasem sekretarka⁶⁹.

Hanna Głowacka zwróciła uwagę na brak możliwości wykorzystania wiedzy zdobytej przez kobiety na uniwersytecie w życiu społecznym, spowodowane, jak to ujęła: nieśmiałością, potulnością, niezaradnością i niechęcią wybijania się na plan pierwszy. Oczywiście, wzrost liczby studiujących kobiet na Uniwersytecie Poznańskim sprzyjał akceptacji karier akademickich kobiet. Jak pisze w tym kontekście Dorota Mazurczak:

Kariery akademickie kobiet (tzn. osiągnięcie statusu samodzielnego pracownika naukowego) nie były w okresie międzywojennym zjawiskiem powszechnym. Zauważyć przy tym należy, że Uniwersytet Poznański, być może jako uczelnia nowa, nie stawiał

⁶⁷ Sprawozdanie z działalności Zarządu O.S.U.P. za czas od 11 XII 1932 do 30 X 1933, s. 8.

⁶⁸ Tamże, s. 11.

⁶⁹ Tamże, s. 12.

barier ani przed studentkami, ani przed kobietami przy zatrudnianiu czy uzyskiwaniu kolejnych stopni⁷⁰.

Tak czy inaczej, w oczywisty sposób świat nauki i awansu naukowego został w latach 1919-1939 na Uniwersytecie Poznańskim zdominowany przez mężczyzn. Nie dotyczyło to wyłącznie tej instytucji. Oto bowiem, jak pisze Marek Przeniosło, w latach 1915-1939

jedynie 14 kobiet zostało zatrudnionych jako samodzielne pracownice naukowe UW, stanowiły zatem ok. 3% ogółu tej grupy. Ponadto Marię Skłodowską-Curie mianowano profesorem honorowym, co miało jednak wymiar wyłącznie symboliczny, gdyż wielka Polka nie prowadziła tu żadnych badań ani wykładów. Tylko 2 spośród pracujących na Uniwersytecie kobiet uzyskały przed II wojną światową rzeczywiste stopnie profesorskie: Cezaria Jędrzejewiczowa, obejmując w roku 1934 Katedrę etnografii Polski na Wydziale Humanistycznym i Irena Maternowska, która 3 lata później otrzymała na Wydziale Weterynaryjnym, nie bez sprzeciwów ze strony niektórych profesorów – mężczyzn, Katedrę nauki o środkach spożywczych pochodzenia zwierzęcego⁷¹.

Z kolei – jak podaje Jadwiga Suchmiel – w Uniwersytecie Jagiellońskim do roku 1939 stopnie doktora habilitowanego uzyskało 11 kobiet⁷². O tym samym Uniwersytecie, w odniesieniu do historii, J. Kolbuszewska pisze następująco:

Mimo akceptacji (tolerowania) „żeńskich” doktoratów, habilitacje i docentury kobiet w patriarchalnym środowisku naukowym nadal budziły opór. Na UJ do 1939 veniam legendi (...) w zakresie nauk historycznych zyskała tylko jedna kobieta – Zofia Kozłowska-Budkowa (habilitacja w roku 1937, dziedzina: nauki pomocnicze historii, źródłoznawstwo). Dla porównania – w tym samym okresie na wspomnianej uczelni habilitację uzyskało 26 mężczyzn-historyków⁷³.

Z kolei, w dziedzinie pedagogiki i dyscyplin pokrewnych przeprowadzono w II Rzeczypospolitej osiemnaście postępowań habilitacyjnych. Tylko w dwóch z nich bohaterkami były kobiety: Józefa Joteyko oraz Anna Pochowska (obydwie na Uniwersytecie Warszawskim)⁷⁴.

W odniesieniu do pierwszych dekad XX wieku, niezależnie od pewnych sukcesów Uniwersytetu Poznańskiego, jest zasadne – w przypadku sytuacji kobiet w dziedzinie nauki – wykorzystać słowa:

⁷⁰ D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*, s. 203-204.

⁷¹ P.M. Majewski, *Spółeczność akademicka 1915-1939*, s. 92-93.

⁷² J. Suchmiel, *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach*, s. 120 i 122.

⁷³ J. Kolbuszewska, *Kobiety w nauce – akademicki awans polskich historyczek wczoraj i dziś*, *Sensus Historiae*, 2015, 2, s. 113.

⁷⁴ M. Przeniosło, *Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej*, 2016, s. 45, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-abc8492e-8d59-47cc-af4c-9e3f658bfa27/c/Malgorzata_Przenioslo_Habilitacja_z_pedagogiki_w_II_Rzeczypospolitej.pdf

Podsumowując można podjąć próbę naszkicowania portretu zbiorowego Polek-naukowców w danym okresie. Wywodziły się one przeważnie z terenów zaboru rosyjskiego, z rodzin ziemiańskich i inteligenckich. Urodziły się w latach 70 i 80-tych XIX w., ukończyły najlepsze z dostępnych wówczas dla dziewcząt szkół. Ich udziałem stało się nadzwyczaj aktywne życie – do czego usilnie dążyły. Było ich zaledwie kilkadziesiąt – znikoma ilość w skali kilkunastu milionów Polaków, kilka osiągnęło sławę światową: Maria Curie zebrała najwyższe laury, odznaczyły się także Józefa Joteykówna – pierwsza kobieta w College de France, Maria Antonina Czaplicka – profesor Oxfordu, Helena Willman – wykładowca na Sorbonie, światowej sławy specjalista w dziedzinie sanskrytu i języków drawidyjskich. Pierwszą kobietą odnotowaną w dziejach chemii była również Polka – Alicja Dorabalska⁷⁵.

Trzeba dodać, że w dziedzinie dostępu kobiet do kariery akademickiej w Poznaniu następował, zarówno w dwudziestoleciu międzywojennym, jak i później, powolny, ale można powiedzieć konsekwentny, postęp. Wynikał on zarówno ze zmian stosunków społecznych i procesu emancypacji kobiet, jak też (auto)determinacji poszczególnych kobiet, które postrzegały uprawianie nauki i pełnienie funkcji na uniwersytetach jako źródło życiowej samorealizacji (oczywiście, kwestia dostępu kobiet do nauki i kariery uniwersyteckiej wpisywała się w szersze spektrum ich uczestnictwa w życiu społecznym – na przykład także i polityki⁷⁶). Podane wyżej egzemplifikacje kobiet, które rzeczywiście zrobiły kariery naukowe na Uniwersytecie Poznańskim wskazują, iż były to postacie akademicko i osobowościowo wyróżniające się – naukowcy „z prawdziwego zdarzenia”. Tak pisze o tym Dorota Mazurczak:

Wszystkie przedstawione uczone cechowało gruntowne i szerokie wykształcenie (często uzupełniane studiami zagranicznymi), znajomość języków obcych, a także ogromna rzetelność i wszechstronność badań w reprezentowanych przez nie gałęziach nauki. Prawie wszystkie odbywały liczne zagraniczne podróże badawcze, brały udział w międzynarodowych konferencjach i kongresach, należały też do różnych stowarzyszeń naukowych w Polsce i za granicą⁷⁷.

Swoim życiem akademickim i osiągnięciami całkowicie zaprzeczały esencjalistycznym przekonaniom i stereotypom dotyczącym braku predyspozycji kobiet do uprawiania nauki.

I oto doszliśmy do punktu, w którym w roku akademickim 2019/2020 wśród rektorów 89 największych polskich uczelni jest tylko pięć kobiet. Jednakże, w zespole rektorskim Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, oprócz mężczyzny-rektora i czterech mężczyzn-prorektorów, znajdują się czte-

⁷⁵ E. Tylińska, *Drogi do kariery akademickiej kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 2003, 48, 3-4, s. 160.

⁷⁶ M. Niewiadomska-Cudak, *Reprezentatywność i aktywność kobiet w polskim parlamencie w latach 1919-1939*, *Studia Wyborcze*, 2013, 15, s. 49-66.

⁷⁷ D. Mazurczak, *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim*, s. 203.

ry kobiety-prorektorki. Oto wśród władz dziekańskich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza znajdują się – na pięć osób – cztery kobiety, w tym dziekan, a we władzach Wydziału Prawa i Administracji – oprócz mężczyzny-dziekana – jeden prodziekan i dwie panie prodziekany. Z kolei, w Radzie Dyscypliny Językoznawstwa i Literaturoznawstwa tegoż Uniwersytetu na 258 członków (samodzielnych pracowników nauki) znajduje się 139 kobiet – doktorów habilitowanych i profesorów⁷⁸. Czy te fragmentaryczne dane pozwoliłyby na postawienie tezy, że na uczelniach wyższych istnieje już pełna równość w dostępie do kariery, którą w szerokim tego słowa znaczeniu nazwać można „akademicką”? Zapewne byłoby to nadmiernie optymistyczne stwierdzenie. W kontekście „globalnym” nadal można mówić o przewadze mężczyzn, a w niektórych dyscyplinach i dziedzinach nauki – bardzo znaczącej. Na przykład, na Wydziale Historii UAM wśród samodzielnych pracowników wchodzących w skład Rady Dyscypliny (profesorów i doktorów habilitowanych) znajduje się 32 mężczyzn i 12 kobiet⁷⁹. Z kolei, z danych ze strony Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów Naukowych (na dzień 09.12.2019) wynika, że w dziedzinie nauk ekonomicznych przeprowadza się obecnie 128 postępowań o nadanie tytułu profesora, z czego 54 odnosi się do kobiet, co oznacza 42,1%, natomiast w naukach fizycznych ma miejsce 109 postępowań, z czego 22 to wnioski kobiet, a 87 – mężczyzn⁸⁰.

Ta pewna dysproporcja na korzyść mężczyzn nie odnosi się oczywiście wyłącznie do Polski; istnieją na przykład w tej kwestii dziesiątki analiz i badań amerykańskich⁸¹, a także dotyczących Wielkiej Brytanii i Niemiec⁸². Z kolei, tylko 17% liderów 200 najlepszych uniwersytetów na świecie (w rankingu The World University Rankings) stanowią kobiety (dane za rok 2015/2016). Jednakże, 15 z nich kieruje instytucjami, które znajdują się wśród 60 najlepszych uniwersytetów na świecie. Na 47. miejscu w rankingu znajduje się zarządzany przez rektora Louise Fresco jeden z najlepszych holenderskich uniwersytetów – Wageningen University and Research Centre (dwa inne najlepsze uniwersytety holenderskie w Utrechcie i Amsterdamzie także kiero-

⁷⁸ Strona internetowa Szkoły Nauk o Języku i Literaturze, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, http://snj.amu.edu.pl/sk%C5%82ad_rady_dyscyplin_jezykoznawstwa_i_literaturoznawstwa

⁷⁹ Strona internetowa Wydziału Historii, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, <http://wydzial.historyczny.amu.edu.pl/dla-pracownika/rada-dyscypliny/sklad-rady-dyscypliny>

⁸⁰ Strona internetowa Centralnej Komisji ds. Spraw Stopni i Tytułów, Postępowania awansowe, [ublish_and_perrish.pdfhttps://www.ck.gov.pl/promotion/p/3/type/k/dziedzina/4.html](http://publish_and_perrish.pdfhttps://www.ck.gov.pl/promotion/p/3/type/k/dziedzina/4.html),

⁸¹ T. Esnard, D. Cobb-Roberts, *Black Women, Academe, and the Tenure Process in the United States and the Caribbean*, Springer 2018.

⁸² R. Pritchard, *Gender Inequality in British and German Universities*, *Compare*, 2007, 37, 5, s. 651-669; *The Literary World*, March 1879, 1, 9, Boston, s. 72.

wane są przez kobiety). Rektorem University of California (34. w rankingu) jest Linda Katehi, a prorektorem McGill University (38. miejsce) – Susanne Fortier. Barbara J. Wilson kieruje University of Illinois and Urbana Champagne (36. miejsce). Z kolei, rektorem University of Washington (32. miejsce) jest Ana Mari Cauce, natomiast prorektorem znajdującego się na 28. miejscu szwedzkiego uniwersytetu Karolinska Institutet – Karin Dahlman-Wright. Również najlepsze uniwersytety szwedzkie Uppsala, Sztokholm i Götting są kierowane przez kobiety. Rektorem University of Pennsylvania jest Amy Gautam, a znajdującego się na miejscu 8. Imperial College London – Alice Gast. Wreszcie, rektorem Harvardu jest Drew Faust, a prorektorem University of Oxford – Louise Richardson⁸³. W sensie liczbowym dane te nie są może imponujące, ale w sensie nazw uniwersytetów – na pewno.

W sytuacji dysproporcji kobiet i mężczyzn (na korzyść tych drugich) trudno jednak mówić tutaj na pewno o jakiegokolwiek „źródłowej” czy „świadomej” dyskryminacji kobiet; raczej mamy do czynienia z powolnym procesem zmiany i przy analizach tego typu danych statystycznych należy bezwarunkowo uwzględniać dynamikę tradycji i aspiracji.

W końcowej części mojego tekstu chciałabym przywołać – w nawiązaniu do jego części pierwszej – dwa ważne podejścia teoretyczne: w kwestii dostępu kobiet do kariery na uczelniach, jak również szeroko rozumianej kariery społecznej. Pierwsze z nich określone jest teorią bezpośredniej hierarchii płciowej (*direct gender hierarchy*). Jego istotą jest przekonanie o męskiej dominacji w społeczeństwie oraz dyskryminacji kobiet. Podstawowe kategorie, jakie z nią się wiążą, to równość i nierówność płciowa. Zakłada się przy tym, że dominacja mężczyzn i wynikające z niej formy nierówności mają charakter strukturalny. Inherentne dla takiego podejścia jest przekonanie, iż kobiety i mężczyźni stanowią „współzawodniczące ze sobą grupy z różnymi szansami na rynku” (i dodam od siebie – w całym życiu społecznym)⁸⁴.

Z kolei, z perspektywy teorii strukturalnej nierówności poszukuje się „ogólnych tendencji w zakresie dyskryminacji lub nierówności oraz ich przyczyn, ale niekoniecznie takich, które związane są z hierarchią płciową samą w sobie”. Analizuje się tutaj nierówności płciowe w kontekście szerszych problemów społecznej stratyfikacji; zwykle w kontekście klasowym czy rasowym⁸⁵. Konfrontując te podejścia, można stwierdzić, że w przypadku pierwszej teorii to płeć jest wyznacznikiem w zakresie możliwości uzyskania

⁸³ Dane z witryny The World University Rankings: <https://www.timeshighereducation.com/features/worlds-top-10-universities-led-women-2016>

⁸⁴ Ø. Gullvåg Holter, *Social Theories for Researching Men and Masculinities. Direct Gender Hierarchy and Structural Inequality*, [w:] *Handbook of Studies on Men & Masculinities*, red. M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell, London 2005, s. 17.

⁸⁵ Tamże, s. 18-19.

sukcesu, a w przypadku drugim – pochodzenie klasowe czy rasowe. W odniesieniu do interesującego mnie problemu mogę stwierdzić, że obydwa te podejścia są adekwatne, bowiem – w ujęciu statystycznym – to mężczyźni mają większe szanse, niż kobiety, stać się częścią profesoriatu. Z drugiej jednak strony, nie ulega wątpliwości, że kobiety z wyższych klas społecznych, córki profesorów, lekarzy, czy prawników mają w tej sferze znacząco większe możliwości niż mężczyźni – synowie robotników (w Polsce nie istnieje w tej materii kontekst rasowy, który jest niezwykle ważny na przykład w Stanach Zjednoczonych).

Niemniej jednak, nie ulega wątpliwości, że w sferze uniwersyteckiej w coraz większym stopniu dominuje zasada merytokracji, której istotą jest przekonanie, iż należy stworzyć warunki równości dla odniesienia sukcesu we wszystkich sferach życia społecznego – niezależnie od pochodzenia klasowego, rasy, płci i tym podobnych. To „znosi tradycyjne wykluczanie z góry”⁸⁶. Jednocześnie – mimo istniejącego nadal dylematu kariera/macierzyństwo – badania wykazują, iż przynajmniej na płaszczyźnie edukacji cele liberalnego feminizmu zostały zrealizowane.

Istnieje coraz większa ruchliwość kobiet w górę [na drabinie społecznej – uzup. A.G.-M], wybieranie przez nie coraz to nowych profesji, zdobywanie coraz większej liczby dyplomów i coraz lepszych dyplomów⁸⁷.

Badania ukazują również, że aspiracje kobiet, które weszły na drogę kariery, są takie same jak mężczyzn i zwiększają się z dekady na dekadę. Przy tym, ambicje zawodowe tych kobiet zwiększają się wraz z pokonywaniem kolejnych szczebli awansu społecznego⁸⁸. Dotyczy to z całą pewnością również sfery kariery akademickiej. Na zakończenie tego tekstu można przywołać, odnoszące się do początków akademickiego funkcjonowania kobiet na Uniwersytecie Harvarda, piękne słowa: „Kiedy delikatny bluszcz raz wczepi swoje pędy w szczeliny odwiecznej granitowej wieży, na ogół tam zagości”⁸⁹.

BIBLIOGRAFIA

Bethell J.T., *Harvard A to Z*, Harvard University Press 2004.

Boksa M., *Spuścizny konserwatorów zbiorów, kierowników i dyrektorów Biblioteki Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, Biblioteka, 2011, styczeń, Poznań.

⁸⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 137-138.

⁸⁷ V. Coppock, D. Haydon, I. Richter, *The Illusions of "Postfeminism"*. *New Women, Old Myths*, London 1995, s. 51.

⁸⁸ C.A. Finkelstein, *Woman Manager: Career Patterns and Changes in the United States*, [w:] *Crossnational Studies of Women and Elites*, red. C.F. Epstein, Boston-Sydney 1981, s. 197.

⁸⁹ *The Literary World*, March 1879, 1, 9, Boston, s. 72.

- Bugaj E., *Archeologia klasyczna na Uniwersytecie w Poznaniu i konteksty jej powoływania*, Folia Praehistorica Posnaniensia, 2013, XVIII.
- Coppock V., Haydon D., Richter I., *The Illusions of "Postfeminism". New Women, Old Myths*, London 1995.
- Czubiński A., *Powstanie i rozwój Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, [w:] *50 lat Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1971.
- Czubiński A., *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939*, [w:] *Dzieje uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972.
- Diezmann C., Grieshaber S., *Women Professors: Who Makes It and How?* Springer 2019.
- Esnard T., Cobb-Roberts D., *Black Women, Academe, and the Tenure Process in the United States and the Caribbean*, Springer 2018.
- Finkelstein C.A., *Woman Manager: Career Patterns and Changes in the United States*, [w:] *Crossnational Studies of Women and Elites*, red. C.F. Epstein, Boston-Sydney 1981.
- Fitzgerald T., *Otsiders Or Equals?: Women Professors at the University of New Zealand, 1911-1969*, Oxford 2009.
- Gasser C.E., Shaffer C.S., *Career Development of Women in Academia: Traversing the Leaky Pipeline*, Professional Counselor, 2014, 4, 4.
- Gromkowska-Melosik A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
- Grot Z., *Powstanie Uniwersytetu Poznańskiego 1918-1919*, Poznań 1969.
- Grzelczak P., Dmowski, Piłsudski et al. *Doktorzy honoris causa Uniwersytetu Poznańskiego w II Rzeczypospolitej*, Kronika Miasta Poznania, 2019, 1.
- Gullvåg Holter Ø., *Social Theories for Researching Men and Masculinities. Direct Gender Hierarchy and Structural Inequality*, [w:] *Handbook of Studies on Men & Masculinities*, red. M.S. Kimmel, J. Hearn, R.W. Connell, London 2005.
- Harford J., *The Perspectives of Women Professors on the Professoriate: A Missing Piece in the Narrative on Gender Equality in the University*, Education Sciences, 2018, 8, 2.
- Hirdmann Y., *The State of Women's History in Sweden: An Overview*, *Writing Women's History: International Perspectives*, red. K.M. Offen, R. Roach Pierson, J. Rendall, London 1992.
- Jackson R.M., *Destined for Equality. The Inevitable Rise of Women's Status*, Cambridge 1998.
- Koehlerówna A., *Ludwika Dobrzyńska-Rybicka (1868-1958)*, Serwis Wydziału dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii UW, <http://bbc.uw.edu.pl/dlibra/doccontent?id=1215&dirids=1>.
- Kolbuszewska J., *Kobiety w nauce – akademicki awans polskich historyczek wczoraj i dziś*, Sensus Historiae, 2015, 2.
- Kolbuszewska J., *Wskrzeszenie państwa polskiego a równouprawnienie kobiet w nauce*, Sensus Historiae, 2018, XXX, 1.
- Kostkiewicz J., *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013.
- Kulbaka J., *Kształcenie specjalne w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce. Twórczynie pedagogiki specjalnej*, Forum Pedagogiczne, 2019, 9, 1.
- Labuda G., *Uniwersytet Poznański w latach 1919-1969*, Poznań 1969.
- Majewski P.M., *Spółeczność akademicka 1915-1939*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego, 1915-1945*, red. P.M. Majewski, Warszawa 2016, s. 94, <https://www.wuw.pl/data/include/cms/monumenta-ebook/pdf/Dzieje-Uniwersytetu-Warszawskiego-1915-1945.pdf>
- Mazurczak D., *Przykłady karier akademickich kobiet na Uniwersytecie Poznańskim w okresie międzywojennym*, Przegląd Politologiczny, 2011, 2.

- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019.
- Niewiadomska-Cudak M., *Reprezentatywność i aktywność kobiet w polskim parlamencie w latach 1919-1939*, *Studia Wyborcze*, 2013, 15.
- O'Neil D.A., Hopkins M.M., Bilimoria D., *Women's Careers at the Start of the 21st Century: Patterns and Paradoxes*, *Journal of Business Ethics*, 2008, 80, 4.
- Prinke A., *Listy Cioci Zosi: Korespondencja profesora Józefa Kostrzewskiego z czasów jego okupacyjnej tułaczki po Podkarpaciu (III-1941 – IV-1942)*, *Analecta Archeologica Ressoviensia*, 2016, 11.
- Pritchard R., *Gender Inequality in British and German Universities*, *Compare*, 2007, 37, 5.
- Przeniosło M., *Habilitacja z pedagogiki w II Rzeczypospolitej*, 2016, s. 45, http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-abc8492e-8d59-47cc-af4c-9e3f658bfa27/c/Malgorzata_Przenioslo_Habilitacja_z_pedagogiki_w_II_Rzeczypospolitej.pdf
- Ruxerówna M., *O późnohellenistycznych i wczesnośredniowiecznych kolczykach półksiężycowych w świetle zabytków krakowskich*, *Przegląd Archeologiczny*, 1925/1927, 3, 1.
- Schriewer J., *Discourse Formation in Comparative Education. Contributions and Challenges of Feminist Theory*, Frankfurt am Main 2000.
- Sprawozdanie z działalności Zarządu O.S.U.P. za czas od 11 XII 1932 do 30 X 1933.*
- Stala J., *Przyczynek do ukazania tradycji szkolnictwa specjalnego w Polsce*, *Rocznik Teologii Katolickiej*, 2009, VIII.
- Starnawski J., *Pokolenie wielkich humanistów polskich*, *Analecta*, 1993, 2, 2, 4.
- Suchmiel J., *Emancypacja naukowa kobiet w uniwersytetach w Krakowie i we Lwowie do roku 1939*, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 2004, z. XIII, s. 120-122. http://dlibra.bg.ajd.czyst.pl:8080/Content/2868/Pedagogika_13_115.pdf
- Tazbir J., *Zapomniany dramat o Arianach*, *Pamiętnik Literacki*, 2015, CVI, 1.
- The Literary World*, March 1879, 1, 9, Boston.
- Titkow A., *Wstęp*, [w:] *Szkłany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, red. A. Titkow, Warszawa 2003.
- Tylińska E., *Drogi do kariery akademickiej kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku*, *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, 2003, 48, 3-4.
- Uniwersytet Poznański w pierwszych latach swojego istnienia za rektoratu Heliodora Świącieckiego*, *Księga pamiątkowa*, red. A. Wrzosek, Poznań MCMXXIV.
- Urbanek B., *Kariery naukowe kobiet na Wydziale Lekarskim USB w Wilnie w okresie międzywojennym 1919-1939*, *Medycyna Nowożytna*, 2018, 24, 1.
- Winclawski W., *Wstęp do socjologii Floriana Znanieckiego – wyzwanie rzucone polskiej socjologii i jego następstwa (dziewięćdziesiąta rocznica publikacji dzieła)*, *Roczniki Historii Socjologii*, 2012, 2.
- Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1924/25 za rektoratu prof. dr Stanisława Dobrzyckiego, Poznań MCMXXIX.
- Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1925/26 w czasie Rektoratu Ludwika Sitowskiego, Poznań 1926, <https://www.wbc.poznan.pl/dlibra/show-content/publication/edition/112144?id=112144>
- Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1928/29 za rektoratu prof. dr Edwarda Lubicz Niezabitowskiego, Poznań MCMXXX.
- Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za lata szkolne 1929/30 i 1930/31 za rektoratu prof. dr Stanisława Kasznicy, Poznań MCMXXXII.
- Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za rok szkolny 1931/32 za rektoratu prof. dr Jana Sajdaka, Poznań MCMXXXIII.

Strona internetowa Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów, Postępowania awansowe, ubliś_and_perrish.pdf <https://www.ck.gov.pl/promotion/p/3/type/k/dziedzina/4.html>

Strona internetowa Szkoły Nauk o Języku i Literaturze, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, http://snjl.amu.edu.pl/sk%C5%82ad_rady_dyscyplin_jezykoznawstwa_i_literaturoznawstwa

Strona internetowa Wydziału Historii, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, <http://wydzial.historyczny.amu.edu.pl/dla-pracownika/rada-dyscypliny/sklad-rady-dyscypliny>

The World University Rankings: <https://www.timeshighereducation.com/features/worlds-top-10-universities-led-women-2016>

MARZENNA NOWICKA

ORCID 0000-0002-0032-9944

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie*

PEŁNOMOCNOŚĆ DZIECKA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W ODSŁONIE KRYTYCZNYCH ZDARZEŃ

ABSTRACT. Nowicka Marzenna, *Pełnomocność dziecka w edukacji wczesnoszkolnej w odsłonie krytycznych zdarzeń* [Empowerment of the Child in Early School Education in the Context of Critical Events] *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 27-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.2

The article presents the concept of empowerment in the context of early childhood education, mentioning its 5 dimensions, i.e. meaning, self-determination, competence, influence and security. Attempts to identify these dimensions are presented in the collected research material in the form of critical events from students' pedagogical practices. In the light of the results obtained, early school education appears as an environment for blocking students' empowerment in each of the highlighted aspects. The summary of the article identifies the possibilities of overcoming barriers in respecting the autonomy of a child at school.

Key words: early school education, empowerment, critical events

Wprowadzenie

Działania na rzecz odstąpienia od instrumentalnego rozumienia procesów edukacji, w tym edukacji wczesnoszkolnej, mają długą tradycję związaną z rozwojem myśli progresywistycznej. Kluczowa kwestia wspierania indywidualizmu ucznia kieruje pedagogiczny namysł ku kategorii podmiotowości. W dyskursie edukacyjnym podmiotowość łączy się przede wszystkim z budowaniem poczucia autonomii, samostereowności i sprawstwa, wzmacnianiem refleksyjności i odpowiedzialności¹. Podmiotowość stała się kluczowym

¹ J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa 2015, s. 160.

trendem w zmianach szkoły, choć jako „dryfująca idea” była z różnym nasileniem obecna w dokumentach kolejnych reform, a w szczególności w praktyce oświatowej². Współcześnie, jak się wydaje, kategoria podmiotowości jest nadużywana w opisywaniu działań edukacyjnych, a jak podkreśla Józefa Bałachowicz, „[w] praktyce edukacyjnej słowo *podmiotowość* nabrało cech wytrycha i stało się elementem nauczycielskiej nowomody oraz wyłącznie znakiem swoiście pojmowanej nowoczesności w traktowaniu ucznia”³. Z tego powodu, by zmodyfikować i pogłębić perspektywę oglądu demokratyzacji szkoły, warto sięgnąć do rezerwuarów pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej i wykorzystać funkcjonujące tam pojęcie pełnomocności (*empowerment*), bezpośrednio łączące się z pojęciem podmiotowości.

Pełnomocność to konstrukt wielowymiarowy funkcjonujący na gruncie różnych dyscyplin, a w pedagogice silnie eksponowany i rozwijany przez różnych badaczy, głównie w obszarze pedagogiki społecznej. Zainteresowanie konceptem i praktyką empowermentu dynamicznie rośnie⁴. W Polsce dla konstruktów pełnomocność stosuje się też inne określenia, jak: upełnomocnienie, upodmiotowienie, wzmocnienie, budzenie sił ludzkich⁵. Najczęściej „pełnomocność” rozumiana jest jako indywidualny proces przejmowania kontroli i odpowiedzialności za własne życie, połączony z demokratyczną partycypacją w życiu społecznym⁶. Człowiek pełnomocny, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, to człowiek zdolny „do kształtowania siebie, do korzystania ze swego prawa do rozwoju, prawa do zabierania głosu w sferze publicznej i prawa bycia wysłuchanym”⁷. W obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej Władysław Puślecki uznaje pełnomocność za najwyższą formę podmiotowości, oznaczającą

stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, oparte na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych⁸.

Aby dzieci osiągnęły pełnomocność, muszą w szkole funkcjonować w partnerskich relacjach z nauczycielem, opartych na idei poszanowania

² M. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, Kraków 2003, s. 101.

³ J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości*, s. 52.

⁴ A. Pluskota, *W kierunku empowerment*, *Kultura i Edukacja*, 2013, 4(97), s. 75.

⁵ J. Dybczyńska, *Obudzić wewnętrzne siły. Strategia empowerment jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży*, *Prace Naukowe WWSZiP*, 2012, 19(3), s. 81.

⁶ J. Rappaport, *Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention. Toward a Theory of Community Psychology*, *American Journal of Community Psychology*, 1987, 15, 2, s. 121.

⁷ Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Kraków 2012, s. 18-19.

⁸ W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Kraków 2002, s. 29.

godności osobistej ucznia, prawa do bycia „innym”, do współdecydowania o własnej edukacji, prawa do zadawania pytań i krytyki, do wyrażania własnego zdania⁹.

Koncept empowermentu dobrze przystaje do współczesnych zmian w rozumieniu dzieciństwa i dziecka. Wczesna edukacja wyzwala się z perspektywy traktowania dziecka jako „ubogiego”, o „nieukształtowanych protokompetencjach”¹⁰, coraz mocniej skłaniając się ku koncepcji „dziecka bogatego”, posiadającego kompetencje podmiotu sprawczego¹¹. W świetle nowej socjologii dzieciństwa uznaje się dzieci za aktorów społecznych, czyli „podmioty aktywnie konstruujące i określające swoje życie społeczne, życie otaczających ich ludzi oraz społeczności, w których żyją”¹². Akcentuje się również prawo do partycypacji dziecięcej wyrażającej się w uczestniczeniu w decyzjach mających wpływ na życie dziecka i społeczności, w której dziecko funkcjonuje¹³.

Empowerment można rozumieć jako proces przejmowania kontroli nad zasobami przez jednostki lub grupy, które z różnych przyczyn tej kontroli nie posiadają, bądź jako wynik przejęcia tejże kontroli¹⁴. Posiadanie kontroli utożsamiane jest z władzą/siłą (*power*), która stanowi, obok aktywności, partycypacji i zaangażowania, centralną cechę empowermentu¹⁵. Władza/siła rozumiana jest w kategoriach wzrostu i korzyści, a nie zagrożenia. Powstaje w relacjach i, co ważne dla kontekstu edukacyjnego, jest procesem dynamicznym. Może się zmieniać, jej poziom nie jest na stałe przypisany jednostce czy grupie i może się rozszerzać, czyli stać się udziałem więcej niż jednej osoby w danej grupie¹⁶.

Pełnomocność można rozpatrywać w kontekście indywidualnym (psychologicznym), obejmującym motywację wewnętrzną podmiotu, bądź szerszej – w kontekście organizacyjnym, kiedy analizuje się warunki delegowania władzy podmiotom w instytucji¹⁷. W odniesieniu do indywidualnej motywacji empowerment obejmuje:

- 1) poczucie, że to co się robi jest **wartościowe** (*meaning*),
- 2) poczucie posiadania możliwości **decydowania o sobie** (*self-determination*),

⁹ Tamże, s. 91.

¹⁰ C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Kraków 2008.

¹¹ A. James, C. Jenks, A. Prout, *Theorizing Childhood*, London 1998.

¹² C. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, s. 112.

¹³ R.A. Hart, *Children's participation: from tokenism to citizenship*, Innocenti Essays 1992, 4, Florence: UNICEF/International Child Development Centre, s. 5.

¹⁴ A. Pluskota, *W kierunku empowermentu*, s. 84.

¹⁵ N. Page, C.E. Czuba, *Empowerment: what is it?* Journal of Extension, 1999, 37, 5, s. 24-32.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ S. Ibrahim, S. Alkire, *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators*, Oxford Development Studies, 2007, 35, 4, s. 384.

- 3) poczucie posiadania zdolności i **kompetencji** (*competence*),
- 4) wiara w możliwość **wywierania wpływu** (*impact*)¹⁸,
- 5) poczucie **bezpieczeństwa** (*trust*)¹⁹.

Powyższe wymiary, choć można je traktować odrębnie, są jednak silnie powiązane i wzajemnie się wzmacniają²⁰. W przełożeniu na warunki szkolne, aby budować pełnomocność ucznia, musi on doświadczać tego, że wykonywane działania mają dla niego osobisty sens i znaczenie, że autonomicznie może decydować o sobie i kontrolować swoje działania, że posiada kompetencje do skutecznego wykonywania zadań związanych z uczeniem się, że może mieć wpływ na codzienność szkolną oraz że może czuć się na zajęciach bezpiecznie, obdarzając pełnym zaufaniem nauczyciela.

W kontekście powyższych ustaleń warto przyrzeć się współczesnej edukacji wczesnoszkolnej, aby rozważyć kreowaną w niej przestrzeń do kształtowania dziecięcego upelnomocnienia.

Zamysł badawczy

Wgląd w codzienność szkolną dzieci uzyskałam drogą analizy dokumentów²¹, wytworzonych przez studentki (słuchaczki) studiów podyplomowych wczesnej edukacji prowadzonych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie. Przedstawiły one pisemne analizy zdarzeń krytycznych zarejestrowanych podczas praktyk pedagogicznych ciągłych²². Rozumienie zdarzenia krytycznego przyjęto za Davidem Trippem, dla którego krytyczne może być zdarzenie, które staje się punktem zwrotnym losów osoby, instytucji, procesu dydaktycznego, bądź powoduje ważne konsekwencje i dlatego wymaga refleksji, albo jest typowe, ale jego analiza odsłania leżące u podstaw tendencje, motywy lub struktury²³. Objęte analizą

¹⁸ S.E. Seibert, G. Wang, S.H. Courtright, *Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review*, *Journal of Applied Psychology*, 2011, 96, 5, s. 981.

¹⁹ M. Czajkowska, *Rola zaufania w stosowaniu empowermentu w organizacji*, [w:] *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. W drodze do doskonałości*, red. W. Błaszczuk, Łódź 2008, s. 151-152.

²⁰ S.E. Seibert, G. Wang, S.H. Courtright, *Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations*.

²¹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

²² W ramach studiów podyplomowych mieli odbyć praktykę ciągłą w wymiarze 180 godzin, przygotowującą ich do pracy w przedszkolu (90 godzin) oraz klasach I-III szkoły podstawowej (90 godzin). Jednym z elementów zaliczenia tejże praktyki było przygotowanie 2 arkuszy zdarzenia krytycznego z praktyki w przedszkolu i szkole.

²³ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996, s. 44-45.

zdarzenia krytyczne były wykreowane przez studentów w wyniku nadania temu co obserwowali na praktykach znaczenia wyjątkowego²⁴, zinterpretowania zaistniałych sytuacji jako doniosłych poprzez osąd wartościujący, „dla którego podstawą jest ważność jaką przypisujemy znaczeniu zdarzenia”²⁵. Uwzględniono wypowiedzi słuchaczy z dwóch ostatnich edycji kończących zajęcia w 2017 i 2018 roku, dotyczące środowiska szkolnego, z wyłączeniem zdarzeń z przedszkola. Łącznie przeanalizowano 89 zdarzeń, prowadząc dociekania wyznaczone różnymi pytaniami badawczymi. W niniejszym tekście skupię się na problemie ujętym w pytaniu: *Jak w świetle zdarzeń krytycznych przebiega proces kształtowania pełnomocności w klasach początkowych?*

Zdarzenia krytyczne obejmowały różne aspekty życia szkolnego, w różnych perspektywach, ukazując relacje nauczyciel-uczeń. Słuchaczki z ogromną wrażliwością opisywały różne przejawy zachowania nauczycielek wobec dzieci, odmiennie je oceniając. Nasycenie przestrzeni wynikowej przykładami pozytywnymi było niewielkie. Co charakterystyczne, wszystkie wysoko wartościowane sytuacje dotyczyły empatycznego zachowania nauczycielek w stosunku do dzieci, które objawiały swoją słabość, nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych i w sposób bezpośredni poprzez płacz, krzyk, czy wyraz twarzy wyrażały swoje negatywne emocje. Nauczycielki pochylały się nad dzieckiem, które płakało, było smutne, pokrzywdzone, czy zagubione. Natomiast, nie rozpoznawały jako krzywdzące sytuacji narzucania dzieciom własnej dominacji i ograniczania dziecięcego sprawstwa. Poniżej przedstawię kolejno przykłady działań nauczycieli odnoszące się do kolejnych wymiarów empowermentu, które zarejestrowali słuchacze.

Znaczenie działań

Osobową pełnomocność wzmacnia dostrzeganie sensu wykonywanej pracy, jej wartości i celowości. Jak wynika z analizy zdarzeń krytycznych zaobserwowanych przez słuchaczki, dzieci we wczesnej edukacji rzadko kiedy mogą takiego stanu doświadczyć. Wykonują poszczególne zadania ze względu na polecenia nauczyciela, a nie dlatego, że dostrzegają osobiste znaczenie wykonywanej pracy. Istotą bycia w szkole jest dobre wypełnianie roli ucznia dla niej samej, bez wnikania w sens poszczególnych działań i podważania ich zasadności. Dzieci mają działać sprawnie jak automaty do z góry zaplanowanych czynności, których cel zna tylko programista. Taką sytuację dobitnie obrazuje poniższy fragment zdarzenia krytycznego:

²⁴ Przed przystąpieniem do praktyki słuchacze byli zobowiązani do zapoznania się z lekturą D. Trippa. Odebyła się dyskusja nad przykładami z książki oraz omówiono sposób rejestracji zdarzenia krytycznego.

²⁵ D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*, s. 29.

Nauczycielka rozpoczęła temat od krótkiej dyskusji na temat tego, kim są nobliści, jakich znamy polskich noblistów (...) poprosiła dzieci, aby otworzyli ćwiczenia, następnie podała konkretne strony oraz ćwiczenia, jakie mają wykonać dzieci. Nauczycielka siedziała przy biurku (...). Kiedy niektóre dzieci uzupełniły zakres podanych ćwiczeń, podnosiły ręce i pytały „Co mamy dalej robić?” nauczycielka odpowiadała „Następne zadanie” (...) „Nic, poczekaj aż inni skończą” (...) [K.O.48]

W świetle przytoczonych przez słuchaczki zdarzeń celem pobytu dziecka w szkole jest wykonanie jak największej liczby zadań z zeszytów ćwiczeń i „przerobienie” jak największej liczby stron podręcznika. Słuchaczki zarejestrowały, że dzieci nie dostrzegając sensu takiej pracy, często się buntują. Niestety, nikt nie respektuje ich oporu. Niejednokrotnie takie sytuacje złośliwie puentuje samo życie – dążenie do wykonywania zaprogramowanej bezwzględnie liczby zadań i tak nie zostaje wypełnione, co jeszcze bardziej utwierdza dzieci w przekonaniu o bezsensowności wykonywanych w szkole czynności. Oto przykład takiej sytuacji:

Ostatnia lekcja klasy II trwa. Kilku uczniów rozmawia, kilkoro dzieci jest w trakcie rozwiązywania zadania z treścią z tablicy. Pozostali uczniowie siedzą w ciszy i czekają. Nauczyciel w tym czasie wyciąga kserówki z kolejnymi zadaniami z treścią. Informuje uczniów, że to zadanie należy wkleić do zeszytów i po cichu zapoznać się z jego treścią. Dzieci zaczynają mówić, że już nie chcą kolejnego zadania. Fabian zaczyna „buczeć”, powtarza krzycząc, że on nie będzie już tego robił. Nauczycielka podchodzi do niego, szeptem mu coś do ucha. Fabian przestaje (...). W klasie jest głośno. (...) Magda czyta zadanie z treścią na głos. Analizuje je. Do klasy wchodzi pedagog. Informuje wychowawcę, że w szkole będą organizowane półkolonie zimowe i prosi o rozdanie kartek z informacją dla rodziców. Dzieci zaczynają głośno rozmawiać (...). Nauczycielka podnosi głos i zaczyna uspokajać dzieci, żeby można było dokończyć zadanie (...). Magda analizuje swoje zadanie. Nie zdąża, dzwoni dzwonek na przerwę. [M.K.38]

Dzwonek wyzwala z nudy i przymusu wykonywania poleceń. Cel przebywania w szkole to dotarcie do końca zajęć i rozpoczęcie znaczących dla dzieci zadań poza jej murami.

Samostanowienie

Jak wynika z relacji słuchaczek, w klasach młodszych zdecydowanie ogranicza się przestrzeń podejmowania decyzji przez dzieci. Uczniowie są mocno uzależniani od nauczycielskiej władzy, która ogarnia wszelkie przeja-

wy funkcjonowania uczniów w szkole. Kontrola nauczyciela dotyczy nawet czasu realizacji potrzeb fizjologicznych przez dziecko:

Klasa pierwsza (...) jeden chłopiec pyta, czy może wyjść do toalety. (...) Pani mówiąc, że już niedługo zakończą się te zajęcia, kazała chłopcu wstrzymać się z wyjściem. Obserwując dziecko, widziałam grymas na jego twarzy. Do końca lekcji chłopiec kręcił się, nie mógł skupić się na wykonywanym zadaniu. Kiedy tylko zadzwonił dzwonek, dziecko wybiegło do toalety. [A.K-S.13]

Dzieciom nie przyznaje się prawa do decydowania o sobie, a nawet przymusza je do działań wbrew ich potrzebom i woli. Muszą zachowywać się jak wszystkie inne dzieci i niezależnie od swoich emocji podporządkować się grupie sterowanej poleceniami nauczyciela. Oto jeden z przykładów takiej sytuacji:

Odbywała się próba generalna przed szkolnym wystawieniem jasełek (...) jedna z dziewczynek ewidentnie obawiała się występu, wielokrotnie powtarzając, że czuje się stremowana. Nauczycielka jednak nie reagowała (...). Znacznie podniosła głos na dziewczynkę, wykrzykując, iż ma się skupić na zadaniu i nie jest jedynym uczniem na występie i każdy czuje stres. [E.O.61]

Z innych zdarzeń krytycznych zarejestrowanych przez słuchaczki wynika, że uczniowie nie mogą decydować, z kim będą siedzieć w ławce, z kim pracować w grupie, z kim grać w drużynie sportowej. To nauczyciel arbitralnie przesądza, co jest dla dziecka dobre, co najlepiej mu służy i jakie są jego potrzeby.

Kompetencje

Sytuacje szkolne mają służyć budowaniu dziecięcych kompetencji. Jednakże, jak zarejestrowały słuchaczki, kompetencje te buduje się w specyficzny sposób – przy kompletnym braku zaufania w dziecięce możliwości i silnym uzależnieniu od prezentowanego przez nauczyciela wzoru. Dzieci nie mogą samodzielnie, „po swojemu”, czy wybranym przez siebie sposobem wykonać zadania, pokolorować rysunku, czy wykonać pracy plastycznej. Z lęku przed popełnieniem przez dziecko błędu paraliżuje się dziecięce sprawstwo i wzmacnia poczucie niekompetencji. Jaskrawym tego przykładem jest poniższa sytuacja, w której dzieci samodzielnie chcą napisać życzenia dla babci, a nauczycielka blokuje te próby, powołując się na swój autorytet.

Dzieci tworzą kolorowe laurki z okazji Dnia Babci i Dnia Dziadka. Mają je później podarować swoim babciom. Jedna uczennica skończyła nieco wcześniej pracę i pyta nauczycielkę, czy może samodzielnie ułożyć i zapisać życzenia. Nauczycielka

odpowiada zdecydowanie: „Nie. Nie nauczyliśmy się jeszcze pisać życzeń, więc na pewno popełnisz jakiś błąd, a laurka nie powinna przecież ich zawierać. Poczekać na resztę klasy. Za moment wspólnie ułożymy poprawne życzenia”. Dziecko nic nie odpowiada, ale widać, że czuje się zawiedzione. [M.Sz.43]

Również z innych przedstawionych przez słuchaczki zdarzeń jasno wynika, że w szkole nie docenia się kompetencji dzieci, które niejako „wnoszą” je do tej instytucji, a wszelkie próby wykonania zadań nie według wzoru podanego przez nauczyciela są ucinane, deprecjonowane i nieakceptowane. Budowanie poczucia kompetencji i sprawstwa jest również silnie zakłócane przez fakt, że wszelkie błędy i potknięcia dzieci omawia się na forum klasy – krytyka jest jawna i bezdyskusyjna:

Nauczycielka oddawała sprawdziany mówiąc: „Najlepiej napisali ci co zwykle, reszta, tak sobie” [M.N.23]

(...) od ciebie chyba nigdy nie usłyszę odpowiedzi....[K.CH.57]

Jestem bardzo zawiedziona twoją postawą, wcześniej byłeś wzorem dla innych dzieci [N.D.55]

Stałe komentowanie zachowania dzieci uzalenia od autorytetu, zaburza poczucie wartości i wiarę dziecka we własne siły. Jak można przypuszczać, nauczyciele działają w dobrej wierze, ale bezrefleksyjnie i rutynowo, dlatego wbrew swoim intencjom bezpośrednio przyczyniają się do blokowania dziecięcego sprawstwa.

Wpływ

Jak wynika z analizy zdarzeń krytycznych, budowanie poczucia mocy decyzyjnej dziecka w warunkach naszej szkoły wydaje się w ogóle niemożliwe. Uczniowie nie tylko nie mają wpływu na to, czego i jak się uczą, ale nawet nie mogą upominać się o własne prawa i bronić się przeciwko ich naruszaniu.

Podczas zajęć nauczycielka rozdała ocenione sprawdziany. Jedna dziewczynka otrzymała taką samą liczbę punktów jak jej koleżanka. Jednak dostała inną ocenę. Szybko więc poszła do nauczycielki i zwróciła jej uwagę na to co spostrzegła. Okazało się, że nauczycielka się pomyliła jednak nie u niej, a u koleżanki. I koleżanka powinna dostać niższą ocenę. Nauczycielka postanowiła jednak nikomu nie zmienić oceny. Dziewczynka się popłakała. Wtedy zrobił się szum w klasie, bo wszyscy zaczęli sprawdzać swoje punkty. Sytuacja powtórzyła się u jeszcze kilkorga dzieci. Wtedy nauczycielka zdecydowała, że nie będzie nikomu zmieniać ocen. Dzieci zaczęły głośno dyskutować i powiedziały, że „naślą na Panią rodziców”. Wtedy nauczycielka postanowiła, że dzieci mają wyciągnąć kartki i napisać ten sprawdzian jeszcze raz [K.G.1]

W powyższym przykładzie niesprawiedliwie ocenione dzieci próbują odwołać się do autorytetu rodziców, aby wspomóc niejako siłą swojej argumentacji. Niestety, nawet takie działania nie odnoszą skutku i nauczycielska władza tryumfuje.

Bezpieczeństwo

Ostatnim wyróżnionym czynnikiem wpływającym na budowanie poczucia pełnomocności ucznia jest zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Aby móc artykułować własne zdanie, potrzeba pewności, że nie zostanie się za to ukaranym. Niestety, we wczesnej edukacji dzieci są stale osaczane nauczycielską krytyką i osądem. A wszystko to dzieje się na forum klasy, jawnie, w obecności kolegów. Dziecko nigdy nie jest pewne, czy jego wypowiedź bądź zachowanie zostanie zaakceptowane przez nauczyciela. Poczucie bezpieczeństwa jest stale zagrożone, jak w poniższym przykładzie zarejestrowanym przez słuchaczkę, w którym dziecko na prośbę nauczyciela rozwija wyjaśnienie podanego przykładu, za co natychmiast z niezrozumiałych powodów zostaje ukarane.

Nauczycielka prosi dzieci, aby podawały przykłady wyrazów rozpoczynających się głoską „r”. Do odpowiedzi zgłasza się dziewczynka i mówi „Rezi”, wychowawczyni patrzy zdziwiona na dziecko i pyta, co to jest. Dziewczynka odpowiada: „Tak nazywa się sławny youtuber, który nagrywa minecrafta, a w ogóle to niedługo będzie można spotkać Reziego i Mandzio...” tu wypowiedź przerywa jej zdenerwowana nauczycielka, upomina dziewczynkę, że nie mówi na temat, który dotyczy zajęć i za swoje zachowanie zabiera jej naklejkę. [K.Ch.76]

Permanentne ocenianie i osądzanie zakłóca poczucie bezpieczeństwa dzieci w szkole. Brak wyraźnych kryteriów oceny ich zachowań potęguje jeszcze sytuacje niepewności. Ostatecznie sytuacje szkolne zupełnie nie sprzyjają rozwijaniu koniecznego dla upelnomocnienia poczucia bezpieczeństwa i ufności.

Wnioski i antycypacje

Zdarzenia krytyczne przedstawione przez słuchaczki stanowią smutną kronikę przypadków „ujarzmiania podatnych ciał”, by posłużyć się tu terminem Michela Foucaulta. Poprzez swoje działania nauczyciele wdrażają dzieci do posłuszeństwa i dyscypliny, skutecznie sprzeciwiając się i blokując wszystkie próby autonomicznych działań dzieci. Zgromadzone przez praktykantki przykłady sytuacji na zajęciach w klasach młodszych ujawniają silną koncentrację nauczycieli na wygaszaniu i blokowaniu sytuacji dziecięcego oporu, stanowiącego furtkę do zmiany uczniowskiego statusu w interakcjach

z pedagogiem. W praktyce szkolnej dodawanie sił uczniowi nie oznacza oddawania mu kontroli w różnych obszarach, ale litowanie się nad uczniem. Autonomia ucznia wyzwala niechęć nauczyciela, dopiero bezsilność czy bezradność podporządkowanego dziecka wywołuje empatię pedagoga.

Zdarzenia krytyczne zarejestrowane przez studentki odsłaniają niewykorzystane szanse kształtowania pełnomocności w edukacji wczesnoszkolnej. Na podstawie przeprowadzonej analizy można dokonać operacjonalizacji zachowań nauczyciela jako czynników negatywnie wpływających na proces uppełnomocnienia uczniów w szkole. Poniżej przedstawiam je w ujęciu tabelarycznym, ale uzupełnione antycypowanymi propozycjami alternatywnymi, sprzyjającymi, w moim rozumieniu, rozwojowi pełnomocności ucznia. Dodatkowo niektóre określenia doprecyzowałam sformułowaniami podanymi w języku ucznia.

Tabela 1

Czynniki wzmacniające i blokujące proces uppełnomocniania dziecka w szkole

Potencjalne skutki w zachowaniu uczniów	Przejawy blokowania na zajęciach	Wymiar pełnomocności	Przejawy wzmacniania na zajęciach	Potencjalne skutki w zachowaniu uczniów
zniechęcenie, opór wobec szkoły, pozorowanie aktywności	nieujawnianie celu, narzucanie rozwiązań, schematyzm, monotonia, transmisja	Wartość działań <i>To co robię jest ważne</i>	wskazywanie celu, powiązanie z doświadczeniem pozaszkolnym, indywidualizacja	aktywność, poczucie sensu, motywacja
uległość, zależność, niepewność, bezsilność, niska samoocena	narzucanie, wywieranie presji, osądzanie, nieugiętość	Samo-stanowienie <i>Mogę o sobie decydować</i>	słuchanie, akceptacja, uwzględnianie, elastyczność, otwartość	poczucie własnego „ja”, samopoznanie, odpowiedzialność, warsztat zachowań przeciwko dominacji
niesamodzielność, niekompetencja, bezradność, brak wiary we własne możliwości, błędne diagnozowanie przyczyn niepowodzeń	doradzanie, wstrzymywanie aktywności własnej dziecka, koncentracja na błędzie, karanie, krytyka, porównywanie uczniów, narzucanie	Kompetencje <i>Jestem skuteczny</i>	nagradzanie, konstruktywna ocena, ocenianie kształtujące, zaufanie, akceptacja własnych prób dziecka	poczucie kompetencji, samodzielność, wiara we własne siły

brak motywacji, niska samoocena, wycofanie, bierność, brak poczucia odpowiedzialności	krytyka, odmowa, dominacja, niedopuszczanie do głosu	Wpływ <i>Mam wpływ na rzeczywistość szkolną</i>	akceptacja różnych propozycji, stwarzanie możliwości, partnerstwo	poczucie sprawstwa, kreatywność, poczucie wartości
lęk przed nauczycielem i szkołą, niepokój, brak zaufania	nietolerancja, pośpiech, chaos, ujednolicanie, niestabilność, podejrzliwość	Bezpieczeństwo <i>Czuję się akceptowany</i>	akceptacja odmienności, życzliwość, empatia, informowanie	poczucie bezpieczeństwa, otwartość, prawdomówność

Stwarzanie środowiska sprzyjającego kształtowaniu pełnomocności dziecka jest ważne już na etapie wczesnej edukacji, bowiem kompetencje niezbędne do aktywnego życia w społeczeństwie nie są dane, ale trzeba je zdobywać. Bycia pełnomocnym można się nauczyć²⁶, ale jest to proces, a nie jednorazowy akt. Co istotne, demokracji trzeba doświadczać od dziecka i takie instytucje jak szkoła, przedszkole, a nawet żłobek stanowią idealne miejsca do uczenia się pełnomocności²⁷. Wzmacnianie i poszanowanie podmiotowości/pełnomocności dziecka nie udaje się poprzez realizację specjalnych działań dydaktycznych, odgórne narzucanie programów czy ministerialne zalecenia. Kluczem do powodzenia jest demokracja codzienna, której urzeczywistnianie

wymaga nie tylko praktycznych aplikacji wartości demokratycznych w konkretnych sytuacjach, ale przede wszystkim ciągłego, często radykalnego przededefiniowywania przyjętej koncepcji dziecka i dorosłego/nauczyciela²⁸.

Tylko zanurzenie dziecka na co dzień w środowisku demokratycznym daje szansę na internalizację wartościowych osobowo i społecznie zachowań.

BIBLIOGRAFIA

Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.

²⁶ J. Szmagałski, *Siły ludzkie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 269.

²⁷ P. Moss, *Docenić demokrację w przedszkolu*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wrocław 2014, s. 32.

²⁸ K. Gawlicz, *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2016, 4(35), s. 29.

- Czajkowska M., *Rola zaufania w stosowaniu empowermentu w organizacji*, [w:] *Nurt metodologiczny w naukach o zarządzaniu. W drodze do doskonałości*, red. W. Błaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Dybczyńska J., *Obudzić wewnętrzne siły. Strategia empowerment jako innowacyjne podejście w wychowaniu i socjoterapii młodzieży*, *Prace Naukowe WWSZiP*, 2012, 19(3).
- Gawlicz K., *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2016, 4(35).
- Hart R.A., *Children's participation: from tokenism to citizenship*, *Innocenti Essays* 1992, 4. Florence: UNICEF/International Child Development Centre.
- Ibrahim S., Alkire S., *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators*, *Oxford Development Studies*, 2007, 35, 4.
- Jenks C., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, przekł. ks. M. Kościelniak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- James A., Jenks C., Prout A., *Theorizing Childhood*, Polity Press, London 1998.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Moss P., *Docenić demokrację w przedszkolu*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Page N., Czuba C.E., *Empowerment: what is it?* *Journal of Extension*, 1999, 37, 5.
- Pluskota A., *W kierunku empowerment*, *Kultura i Edukacja*, 2013, 4(97).
- Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Rappaport J., *Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention. Toward a Theory of Community Psychology*, *American Journal of Community Psychology*, 1987, 15, 2.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Seibert S.E., Wang G., Courtright S.H., *Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review*, *Journal of Applied Psychology*, 2011, 96, 5.
- Szmagański J., *Siły ludzkie*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1999.
- Szymański M., *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa 1996.

ANDRZEJ OLUBIŃSKI

ORCID 0000-0003-2658-6153

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie*

O SPOŁECZNO-POLITYCZNYCH ŹRÓDŁACH ZŁEGO STRESU I JEGO EDUKACYJNYCH SKUTKACH

ABSTRACT. Olubiński Andrzej, *O społeczno-politycznych źródłach złego stresu i jego edukacyjnych skutkach* [On Social and Political Sources of Bad Stress and its Educational Effects]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 39-58. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.3

The main problem of considerations concerns the relationships and dependencies between selected socio-political factors as stressors and specific reactions to them of selected categories of people and groups, analysed in terms of educational processes. The author is especially interested in the stressful and educational role of human participation in the system of corporate trade as the source of artificially created needs connected with continuous shopping and multiplying material goods.

The second stress factor analysed below is the character of state power exercised by politicians, with the particular role of its distortion towards authoritarian relations.

The final kind of synthetic summary of the above deliberations is an attempt of critical evaluation of the educational role of stress caused by the authoritarian school. And although the discussed stress factors the author attempts to refer to individual behaviours, taking into account, for example, the concepts of human nature, age and institution (e.g. school), the conclusions and findings resulting from these analyses are also more general. Their essence relates to the thesis that regardless of individual behaviours in a stressful situation, generally negative stressors, such as the impact of corporate economy, pathological character of exercising authority or authoritarian school usually shape negative behaviour, including mainly authoritarian personalities.

Key words: corporatism, authoritarianism, stress, education

Wprowadzenie w problematykę

Niniejszy artykuł jest pokłosiem uczestnictwa w konferencji naukowej, zatytułowanej „Sytuacje stresowe w przestrzeniach życiowych dziecka”,

która odbyła się na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM 17 października 2018 roku.

Mianem stresu określa się na ogół stan psychiczny jako efekt postrzegania lub doświadczania wyzwań fizycznych lub/i emocjonalnych, które przekraczają nasze zasoby i umiejętności radzenia sobie. Ogólnie można wyróżnić tak zwane stresory, czyli czynniki oraz wymagania zewnętrzne, jak też stres *sensu stricto* jako przejawy skutków stresorów w organizmie. Stresorami mogą być zarówno czynniki fizyczne (jak np. hałas, temperatura, czy zmęczenie), psychiczne (np. pośpiech, brak czasu itp.), społeczno-kulturowe (np. izolacja, mobbing, wykluczenie, zmiana miejsca zamieszkania, ostracyzm moralny, konieczność dostosowania się do nowych warunków społecznych itp.), jak również cywilizacyjne (mass media, Internet, technologie informatyczne). Najczęściej stres kojarzony jest ze stanem negatywnym organizmu to jest dystresem, rzadziej zaś ze stanem pozytywnym, czyli eustresem¹.

W istocie do podstawowych źródeł stresu należy poziom oraz treść zaspokojenia określonych potrzeb zgodnie z hierarchią zaproponowaną przez Masłowa, według którego tym większy stres, im bardziej niezaspokojone zostaną potrzeby w układzie: a) podstawowe (np. życia, pożywienia, mieszkania, ubioru, seksualna itp.); b) bezpieczeństwa (praw, pewności, zdrowia itp.); c) uznania (szacunku, przynależności, miłości itp.); d) samorealizacji (edukacji, rozwoju możliwości, talentu itp.).

Jakkolwiek negatywnych, szczegółowych czynników stresu może być wiele (np. deprivacja, przeciążenie, utrudnienie, poczucie zagrożenia, konflikty wewnętrzne oraz zewnętrzne, choroba, straty), to w istocie poziom ich szkodliwości dla organizmu ma charakter indywidualny. Podobnie jak indywidualny charakter przybierają określone fazy stresu, to jest mobilizacji, rozstrojenia oraz destrukcji, a także określone reakcje na stres, na przykład fizjologiczne (choroby), psychologiczne (poziom napięcia, drażliwości, nerwice, depresje, apatia, załamanie), behawioralne (gniew, agresja, wrogość, zachowania antyspołeczne, przestępcze).

Wyróżnia się również podstawowe obszary występowania sytuacji stresowych, na przykład praca, nauka (szkoła), rodzina, środowisko życia, są-

¹ Samo pojęcie „stres” do literatury naukowej wprowadził H. Selye w roku 1956. Uważał on, że są to głównie fizjologiczne reakcje na zewnętrzne oraz głównie awersyjne bodźce. Natomiast K. Lazarus, w połowie lat 60. oraz pod koniec XX wieku, uzupełnił podejście fizjologiczne o komponent behawioralny oraz emocjonalny, co w praktyce dało początek nazwie „stres psychologiczny”, a z czasem dzięki takim m.in. badaczom, jak A. Baum, J.E. Singer, Evans, czy S. Folkman, reakcje fizjologiczne oraz psychologiczne zostały włączone w ogólną teorię modelu stresu środowiskowego. Zob. na ten temat m.in.: R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal, and coping*, New York 1984; H. Selye, *The stress of life*, New York 1956; H. Selye, *Stres okietznany*, przekł. T. Zalewski, Warszawa 1978; P.A. Bell i in., *Psychologia środowiskowa*, przekł. A. Jurkiewicz, M. Lewicka, A. Skorupka, T. Sosnowski, J. Suchecki, Gdańsk 2004.

siedztwo, przynależność do określonych grup, aktywność społeczna, kulturalna, polityczna, ale również własna psychika (np. system wartości, choroby psychiczne) oraz biologiczna odporność organizmu (zdrowie i choroby, starzenie się itp.).

Zupełnie osobną kwestią związaną z negatywnym stresem jest problem skutków oraz próby radzenia sobie z tego typu sytuacjami. Będzie o tym mowa poniżej, w kontekście z jednej strony społecznych oraz edukacyjnych źródeł dystresu, a z drugiej w kontekście zastępczych, pozornych, czy wręcz chorobowych form ucieczki („radzenia sobie”) od tego typu negatywnego stresu. W tym miejscu można jedynie wspomnieć, iż oczywiście istnieje cały szereg pozytywnych form radzenia sobie ze stresem; zarówno o charakterze zewnętrznym (wsparcie, psycho- i socjoterapia, farmakologia, zmiana warunków i środowiska życia, hospitalizacja, pomoc materialno-finansowa, zmiana stylu życia itp.), jak i wewnętrznym (edukacja, wzrost kompetencji oraz umiejętności, wzrost świadomości i wiedzy o stresie i jego skutkach, unikanie zbyt dużego stresu itp.).

Ogólne, psychospołeczne oraz biologiczne skutki życia w stresie, w kontekście różnorodnych uwarunkowań, zwłaszcza indywidualnych, są w literaturze przedmiotu dobrze opisane². Do bardziej znanych ich symptomów należą między innymi: zawały, udary, nadciśnienie, wrzody żołądka, nerwice, lęki, depresje, wypalenia, załamanie, apatia, zachowania antyspołeczne czy przestępcze, ale również zachowania agresywne, autorytarne, postawy złości, wrogości, nienawiści, cynizmu, ucieczki w uzależnienia, używki, lęki, apatia, fanatyzm, cyberprzestrzeń i tym podobne.

Sądzę, że z psychospołecznego punktu widzenia, najogólniej rzecz ujmując, można wyróżnić trzy główne czynniki (stresory) będące źródłem różnorodnych napięć, konfliktów, czy zaburzeń funkcjonowania człowieka żyjącego w tak zwanej ponowoczesnej cywilizacji oraz w tak zwanym wychowującym społeczeństwie. Są to: 1) ideologia i praktyka neoliberalnej (korporacyjnej) ekonomii; b) ideologia oraz praktyka sprawowania władzy państwowej; 3) autorytarny system edukacji szkolnej. Oczywiście, osobnej uwagi wymagałoby omówienie dalszych stresorów, takich jak na przykład rola cywilizacji technologiczno-informatycznej, środowisko rodzinne, praca, aktywność oraz uczestnictwo w kulturze i tym podobne. Jednocześnie warto zauważyć, że wszystkie tego typu źródła stresu mogą w różnoraki sposób de-

² Zob. w tym zakresie np.: J.N., Butcher, J.M., Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, przekł. S. Pikiel, A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot 1917; I. Heszen, *Psychologia stresu*, Warszawa 2018; C.M., Wheeler, *Pokonaj stres. 10 sprawdzonych metod*, Gdańsk 2016. Warte uwagi jest tutaj również opracowanie M. Cywińskiej, *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Poznań 2018. Jest to oryginalne studium oparte na wynikach badań empirycznych reakcji na stres oraz radzenia sobie z nim przez dzieci w młodszym wieku szkolnym.

terminować reakcje oraz zachowania człowieka. Oznacza to, że z jednej strony mogą one działać jako czynniki mobilizujące, aktywizujące, pobudzające, czy rozwijające osobowość, ale z drugiej, w odniesieniu do konkretnej sytuacji oraz osób, mogą być źródłem złego stresu czy distresu. I głównie na tych negatywnych sytuacjach oraz procesach poniżej postaram się skupić uwagę.

Problem indywidualnych reakcji na stres w świetle elementarnych koncepcji ludzkiej natury

Na początek rozważań warto jednak przez chwilę zatrzymać się na zagadnieniu indywidualnej roli oraz edukacyjnych skutków, które wiążą się z zetknięciem się ze stresorami w aspekcie na przykład koncepcji ludzkiej natury. Wprawdzie dotychczas żadne badania jednoznacznie jeszcze nie dowiodły, jaka jest prawdziwa nasza natura, jednak istnieje w tym zakresie kilka koncepcji – hipotez, na podstawie których można próbować analizować, interpretować oraz wyjaśniać określone zachowania będące reakcją na stresory³.

I tak, wydaje się, że biorąc pod uwagę najbardziej ogólne w tym zakresie poglądy, można sądzić, że na przykład inny będzie wpływ stresorów na człowieka, który z natury jest niezapisaną kartą (*tabula rasa*), inny kiedy przyjmimy założenie, że człowiek jest w największym stopniu już zapisaną kartą, jeszcze inny gdy zdefiniujemy człowieka jako istotę zdolną do przetwarzania, tudzież selekcjonowania docierających do niego informacji, inny gdy założymy, że w największym stopniu przychodzi on na świat jako istota moralnie dobra. I jakkolwiek obecny stan wiedzy zdaje się sugerować, że na ludzkie zachowania składają się zarówno indywidualne czynniki wrodzone, z którymi przychodzi on na świat, jak i zespół czynników społeczno-kulturowych, które owe wrodzone predyspozycje modyfikują, to niewątpliwie przy obecnym stanie wiedzy wydaje się, że w każdej z wymienionych powyżej koncepcji tkwi jakieś ziarno prawdy, a zatem w jakimś stopniu można również w tym kontekście próbować analizować oraz interpretować indywidualne lub/i społeczne reakcje człowieka na określone czynniki wywołujące stres, a w związku z tym w jakimś stopniu także przewidywać możliwe wynikające z tych reakcji skutki (konsekwencje) dla zmian w ludzkim zachowaniu⁴.

³ Zob. w tym zakresie m.in.: M.S. Gazzaniga, *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Sopot 2011; C.S., Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990; J.R., Harris, *Geny czy wychowanie ? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Warszawa 1998; S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004.

⁴ Niestety to, że neurobiolodzy oraz psychologowie nie są zgodni co do czynników wpływających na ludzkie zachowanie staje się nierzadko przyczyną dowolnej w tym zakresie in-

Oczywiście, warto tutaj także dostrzec z jednej strony fakt dużych w tym zakresie indywidualno-emocjonalnych różnicowań na podobne lub takie same stresory, a z drugiej – na określony rodzaj, zwłaszcza złych stresorów, które na ogół zawsze wywołują negatywne skutki w kontekście zmian w zachowaniu czy postawach, niezależnie od różnic indywidualnych. Do owych czynników negatywnych można zapewne zaliczyć na przykład sytuacje niezaspokojenia podstawowych oraz rozwojowych potrzeb, a także powszechnie potępiany w danej kulturze, środowisku czy grupie system wartości, poglądów, zachowań oraz postaw.

Ogólnie jednak rzecz biorąc, na przykład kiedy mielibyśmy do czynienia ze zwolennikami poglądu, iż natura jest *tabula rasa*, a więc gdy człowiek od momentu poczęcia aż do śmierci uczy się oraz przyswaja sobie wszystkie docierające do niego treści ze świata zewnętrznego, uczy się zatem również jakie treści czy bodźce stanowią sytuację zagrożenia lub jakie czynniki stymulują go do podjęcia wysiłku oraz działań, które mogą optymalizować jego rozwój. W tym wypadku to zatem głównie od warunków życia, doświadczeń społeczno-kulturowych, socjalizacji oraz edukacji w dużym stopniu zależy, jakie treści oraz czynniki będą stresorami korzystnymi, a jakie niekorzystnymi dla jego zachowań, a także w jaki sposób na te czynniki reagować. Jeśli zatem na przykład człowiek doświadczył w życiu sytuacji deprywacji określonych potrzeb, to sytuacja taka nie powinna wywoływać u niego większego dy/stresu lub kiedy doświadczył w życiu przemocy, to przemoc nie powinna robić na nim negatywnego wrażenia, pomijając oczywiście fakt różnicy form i poziomu jego w tym zakresie doświadczeń. I odwrotnie, jeśli człowiek żył w dobrobycie, to socjalnomaterialna deprywacja powinna być dla niego źródłem silnego dystresu. Opierając się na tej teorii, behawioralnie analizować można niemal wszystkie obszary ludzkiej osobowości, w relacji do reakcji na stres.

W zasadzie, w podobny sposób można również próbować interpretować koncepcje psychoanalityczne. W tym kontekście mniej lub bardziej stresujące dla jednostki będą te sytuacje, które w mniejszym lub większym stopniu odbiegają od jej wrodzonych cech i predyspozycji. Jeśli więc ktoś z natury jest przestępcą, to jakichś przestępczy stresor nie tylko nie powinien wywoływać u niego negatywnej reakcji stresująco-obronnej, lecz być może sytuacja taka poprawi jego samopoczucie.

O wiele trudniejszą do wyjaśnienia reakcją na stres jest opowiedzenie się za koncepcją poznawczą, według której zachowanie jest funkcją analizy, rozumienia oraz internalizacji treści płynących do człowieka informacji. W tym

interpretacji, np. polityków, kapłanów, szarlatanów, a nawet pedagogów itd., wykorzystujących ten fakt do uzasadniania swoich niekiedy np. rasistowskich, behawioralnych czy autorytarnych poglądów, ideologii oraz postaw.

kontekście poziom stresu oraz reakcji na stres to także poziom rozwoju poznawczego, ale także treść oraz charakter docierających do człowieka informacji. Zatem, im więcej wiedzy na temat stresorów, tym bardziej wyważona reakcja na stres i tym większe prawdopodobieństwo uniknięcia jego negatywnych skutków. I odwrotnie, niewiedza o źródłach stresu może wiązać się z negatywnymi formami ucieczki przed nim.

Częściowo optymistyczna wersja relacji pomiędzy koncepcją natury a stresem może wynikać z przyjęcia teorii humanistycznej, według której człowiek przychodzi na świat z natury jako istota dobra, jako wartość moralna (w rozumieniu ogólnoludzkich wartości), którą dopiero psują okoliczności i sytuacje zewnętrzne. W tej koncepcji poziom oraz kierunek reakcji na stres byłby z jednej strony funkcją treści stresorów, według kryteriów: im bardziej odbiegają od wartości dobra, tym bardziej są dla człowieka dy/stresujące; z drugiej jednak charakter reakcji człowieka na stres zależałby od poziomu jego demoralizacji, a zatem również jego tolerancji wobec negatywnych stresorów.

Jeśli natomiast wyznawalibyśmy pogląd odnoszący się do paralelnej roli czynników wrodzonych oraz środowiskowo-kulturowych, to – zgodnie z aktualnymi w tym zakresie ustaleniami – negatywne reakcje na stres byłyby funkcją z jednej strony dobrych genów oraz złych stresorów lub z drugiej – złych genów oraz wartościowych stresorów. Ściślej rzecz biorąc – jak to konstatuje cytowany powyżej S. Pinker – jeśli człowiek wyposażony jest w większym stopniu w dobre geny, to negatywne środowisko nie powinno istotnie je wypaczyć. Natomiast, kiedy mielibyśmy do czynienia z przewagą negatywnych genów, to wartościowe warunki oraz sytuacje życia z trudem mogą przebić się przez owe złe geny⁵. Z punktu widzenia koncepcji stresu można w tym kontekście powiedzieć, że w sytuacji wyposażenia w złe geny, wartościowe stresory mogą być źródłem negatywnego stresu, zaś w sytuacji wyposażenia w dobre geny, dystresem będą negatywne uwarunkowania społeczno-środowiskowe.

Wydaje się, że koncepcja poznawcza oraz humanistyczna nie muszą się wykluczać, a w pewnym sensie nawet uzupełniać się. Człowiek może bowiem brać pod uwagę interes własnego dobra oraz optymalnego rozwoju, analizując, selekcionując oraz przyswajając docierające do niego z zewnątrz informacje. W tym kontekście tylko mądrzy, rozumni ludzie zdolni byłiby reagować na sytuacje stresujące albo starając się je ograniczyć lub wyeliminować, albo starając się spożytkować określone ich rodzaje w sposób optymalizujący jego własny rozwój.

⁵ S. Pinker, *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańsk 2005, s. 530-541.

O stresogennej roli ideologii oraz praktyki korporacyjnej ekonomii

Niewątpliwie potężnym źródłem (stresorem) stresu dla wielu ludzi zaspokajających swoje codzienne socjalno-ekonomiczne potrzeby jest ideologia, a głównie praktyczna rola, jaką odgrywa w życiu każdego człowieka neoliberalna ekonomia. Należy sądzić, że człowiek żyjący w warunkach zachodniego dobrobytu, w istocie stał się swoiście rozumianą ofiarą edukacji ekonomicznej, której hasłami są między innymi produkowanie, kupowanie, handlowanie, głównie materialnymi dobrami po to, aby mieć, mieć i mieć. Sposób, styl, sens, czy wartość ludzkiego życia sprowadzona została do produkowania oraz nabywania dóbr, do zaspokajania materialnych potrzeb oraz bezpardonowej walki o ich posiadanie. Jeśli zatem taki jest zasadniczy, prawdziwy, choć oczywiście najczęściej ukryty, cel aktywności oraz działalności człowieka, to czy tego typu procesy „zmuszające” ludzi do jego realizacji mogą być źródłem jego stresu? Dla jakich zatem ludzi idea oraz praktyka zmuszająca ich do walki o dobra materialne oraz postaw konsumpcyjnych, zakupoholizmu, będą czynnikami negatywnego stresu przyczyniającego się do obniżania możliwości ich rozwoju?

Aby nieco przybliżyć wersję możliwych odpowiedzi na tak zadane pytanie, przyjrzymy się nieco bliżej głównym tezom ideologii oraz już wprowadzanej w życie praktyce edukacji proponowanej przez przedstawicieli korporacyjnej ekonomii. Bardziej szczegółową charakterystykę jej założeń można znaleźć w co najmniej kilku opracowaniach odnośnie tej dziedziny⁶.

Zatem, głównym, choć ukrytym, założeniem neoliberalnej ekonomii jest dążenie do maksymalizacji produkcji dóbr materialnych, systematycznego handlowania nimi, dokonywania ich zakupów oraz ich konsumowania. Upowszechnianie tego założenia w społecznej makroskali w coraz większym stopniu i zakresie staje się swoiście rozumianym nakazem, psychologicznym przymusem oraz jak gdyby obywatelskim i patriotycznym obowiązkiem każdej jednostki tak, że jeśli ktoś nie produkuje, nie kupuje, nie konsumuje oraz w jakikolwiek inny sposób nie przyczynia się do realizacji tych celów, powinien mieć wyrzuty sumienia, powinien mieć świadomość, iż nie przyczynia się do rozwoju społeczno-gospodarczego, powinien starać się tego typu „zaległości” nadrobić. W sumie, powinien więc mieć uczucie zagrożenia, niepew-

⁶ Na temat edukacyjnej roli neoliberalnej ekonomii pisali m.in.: E. Potulicka, E. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012; J. Bakan, *Korporacja, Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*, Warszawa 2006; D. Harvey, *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Warszawa 2008; T. Szkułdarek, *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, Tęcza 2007; Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Kraków 2007; N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, przekł. M. Zuber, Wrocław 2000.

ności oraz lęków. W coraz większym stopniu obserwowalny pęd do pracoholizmu oraz zakupoholizmu, jako sztucznie wykreowanych ludzkich potrzeb, to właśnie nowe źródło indywidualnej oraz społecznej choroby związanej z poczuciem niespełnienia (stresu), ale z drugiej – również forma ucieczki lub rozładowania uczuć związanych z tym napięć oraz lęków. Konsumpcyjny styl życia oraz związany z nim nowy system wartości dla większości tak zwanych cywilizowanych społeczeństw stały się nową formą uzależnienia, koniecznym sposobem spędzania czasu, nowym rodzajem codziennej aktywności, bez której po prostu coraz trudniej ludziom żyć. Przy czym, nie chodzi tutaj oczywiście o negowanie potrzeby dokonywania codziennych zakupów, lecz właśnie o fakt, iż nastawienie na konsumpcję stało się zasadniczym sensem oraz celem życia, kolejnym uzależnieniem ze wszystkimi wynikającymi stąd objawami chorobowymi, które w coraz większym stopniu zniewalają ludzką istotę, pozbawiając ją jej ludzkich cech.

Jak bowiem inaczej można określać psychospołeczne skutki uzależnienia od produkowania, kupowania oraz konsumowania, jeśli wśród zasadniczych założeń, tez oraz celów korporacyjnej edukacji spotykamy między innymi takie sformułowania, jak:

a) ogół społeczeństwa należy podzielić na producentów i konsumentów oraz ludzi zbędnych („śmieci”) nie przydatnych na rynku;

b) aktywny oraz godny uwagi człowiek to ten, który potrafi się (lub innych ludzi) dobrze sprzedać na rynku;

c) główną formą dialogu oraz działań powinna być darwinistyczna konkurencja oraz dominacja nad słabszymi, w celu osiągnięcia rynkowych sukcesów;

d) neoliberalny ideał człowieka to głównie: bezrefleksyjny konsument, agresywny konkurent oraz posłuszny niewolnik, wykonujący polecenia biznesu;

e) prawdziwy stan samorealizacji można osiągnąć głównie przez konsumpcję oraz realizację wartości hedonistycznych;

f) każdy system edukacyjny powinien przede wszystkim „produkować” konsumentów – automaty, ze świadomością istnienia oraz „bycia” poprzez robienie zakupów (na zasadzie „jestem tym co kupuję oraz tym co mam”);

g) prawdziwym oraz właściwym „wychowawcą” powinien być wolny rynek kształtujący egoistów, spryciarzy, ludzi potrafiących osiągnąć rynkowy (biznesowy) sukces oraz etycznie pustych;

h) dobry nauczyciel jako wzór oraz autorytet dla uczniów to głównie aktywny zakupoholik oraz konsument o ambiwalentnej tożsamości, wypalony, zagubiony oraz niekompetentny w rozwiązywaniu spraw psychoedukacyjnych, a jednocześnie potrafiący stwarzać pozory oraz wykazywać się postawą hipokryzji na co dzień;

i) również uczelnie wyższe powinny być częścią wolnego rynku, kierując się zasadami przedsiębiorczości, rozwijaniem ludzkiego kapitału oraz generowaniem zysków;

j) dobry nauczyciel akademicki, to potrafiący walczyć o osiągnięcie rynkowego sukcesu oraz pieniędzy (np. z grantów).

Zatem, jak wynika z przytoczonych powyżej przykładów preferowanych przez neoliberalnych ideologów tez, ogólnie można by stwierdzić, że w istocie głównym celem korporacyjnej ekonomii jest dążenie do oplątania społeczeństw sieciami zmuszającymi ludzi do rozwijania potrzeb konsumpcyjnych, ujawniających się w preferencji postaw na „mieć”, pomnażających zyski nielicznej grupy ekonomicznych krezusów. Jednak edukacyjną ceną takiej postawy, w warunkach cywilizacji masowej komunikacji oraz masowej kultury, jest kształtowanie zachowań biernych, konformistycznych, antykreacyjnych i tym podobnych, ale także agresywnych, wrogich, nastawionych na odniesienie spektakularnych sukcesów, a z drugiej strony – jednostek samotnionych, przegranych, wykluczonych, z poczuciem krzywdy i tym podobnych, czyniących w sumie z ludzi reaktywne automaty o maksymalnie stłumionej osobowości. W istocie zatem, system nakłaniający ludzi do rozwijania oraz zaspokajania nienaturalnych, nieludzkich potrzeb „produkuje” reaktywne automaty, o maksymalnie stłumionej spontaniczności, podmiotowości oraz tożsamości w sposobach wyrażania uczuć oraz emocji.

Wydaje się, że dystresem będzie sytuacja względem ludzi mniej lub źle wyedukowanych, mechanicznie oraz bezpośrednio reagujących na zewnętrzne bodźce, podatnych na manipulację, propagandę, tresurę oraz indoktrynację, jak też w stosunku do tych, którzy charakteryzują się postawami konformistycznymi, hipokryzji, czy hołdujących wartościom materialnym, hedonistycznym bądź autorytarno-dominacyjnym, a z drugiej strony – w stosunku do pozbawionych własnej autonomii, podmiotowości, czy systemu humanistycznych wartości i tym podobnych.

O tresowaniu (lub stresowaniu) określonych kategorii ludzi do reagowania na konsumpcyjno-materialistyczne bodźce pisze wielu filozofów oraz psychologów edukacji. Już niemal pół wieku temu problem ten opisywał między innymi E. Fromm, mówiąc o zjawisku depersonalizacji oraz reifikacji relacji społecznych oraz o tak zwanym „utowarowieniu” osobowości (tj. osobowości rynkowo-marketingowej), którą można dowolnie handlować na rynku pracy, życia towarzyskiego, rozrywki, a nawet przyjaźni czy miłości. Zatem, „ludzkie produkty” konsumpcyjnej edukacji, pozbawione własnej tożsamości, podmiotowości, a także wyzuci z humanistycznej etyki, z jednej strony łatwo ulegają różnego rodzaju manipulacjom, indoktrynacjom ukierunkowanym zwłaszcza na obiecanie zapewnienia im potrzeb materialnych, z drugiej takie ludzkie konsumpcyjne przedmioty same nauczyły się manipu-

lować oraz „zachęcać” do podobnych zachowań innych ludzi, także w celu osiągnięcia materialnych korzyści własnych⁷.

Ale stresująca, nieustanna pogoń za dobrami materialnymi kształtuje szereg innych postaw, na przykład hipokryzji, zakłamania oraz fałszu, co na przykład w socjalno-edukacyjnej praktyce nierzadko przekłada się na załatwianie egoistycznych interesów pod pozorami pomocy dla innych lub nawet poświęcania się dla innych. W ten sposób podopieczny, uczeń, czy często osoby nominalnie nam bliskie stają się przedmiotami, tudzież środkami, za pomocą których pomnażamy własne dobra, czy załatwiamy własne interesy, po zakończeniu których ów uczeń, kolega, czy „przyjaciel” stają się nam już niepotrzebni. Tego typu coraz bardziej widoczny, choć jeszcze zakamuflowany oraz pozorowany, handel ludźmi dokonywany przez „ludzki towar” staje się elementem procesu edukacji pozbawiających ludzi ich ludzkich właściwości oraz cech. Niestety, zagrożenie tego typu „ekonomiczną” edukacją polega głównie na tym, że większość ludzi nie ma świadomości faktu, że podlegają marketingowej manipulacji, że są niejako zmuszani do reagowania na handlowe bodźce – żyjąc w złudzeniu, że określone w takich sytuacjach ich zachowania czy wybory wynikają z ich wolnej oraz autonomicznej woli.

Ale nieludzkie postawy oraz zachowania, jako efekt reakcji na stres wywołany sztucznie kreowanymi bodźcami, widoczne są również w wielu innych obszarach naszej codziennej egzystencji, na przykład w pracy, uczestnictwie w kulturze, spędzaniu wolnego czasu, rozrywce, czy społecznej komunikacji. Wspólnym mianownikiem uczestnictwa zestresowanych przez uzależnienie od dóbr materialnych ludzi w tych obszarach jest w coraz większym stopniu ich masowość oraz anonimowość, skutkujące między innymi z jednej strony depersonalizacyjno-przedmiotowym charakterem aktywności, a z drugiej – co ściśle wiąże się z procesem dezindywidualizacji – postawami bierności, gnuśności, antykreatywności, unikania wysiłku, problemów oraz sprzeczności i tym podobnych, co w dalszej konsekwencji skutkuje bardziej dysfunkcyjnymi zmianami zachowań, ale także przejawami marginalizacji oraz alienacji życia społecznego, a wreszcie negacją jego sensu.

Całe uczestnictwo w tak zwanej masowej kulturze jako produkcie nowoczesnej cywilizacji oraz konsumpcyjnego stylu życia, których istota sprowadza się do taniej rozrywki, „tworzenia” blichtru, tandety, szmiry oraz „sztuki” prymitywnej, przyciągających coraz większą liczbę fanów (np. muzyki disco polo), skonstruowanych według tych samych standardów (sche-

⁷ Zob. m.in. w tym zakresie takie prace E. Fromma, jak: *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*, przekł. J. Karłowski, Poznań 1983; *Anatomia ludzkiej destruktywności*, przekł. J. Karłowski, Poznań 1998; *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przekł. R. Saciuk, Warszawa – Wrocław 1994; *Ucieczka od wolności*, przekł. R. Saciuk, Warszawa – Wrocław 1987.

matów), wzorów czy norm – w istocie są też stresogenne, bo zabijają także wszelkie odruchy indywidualne, niepowtarzalne; wszelkie reakcje, emocje oraz postawy autentycznie twórcze, zmuszając do zachowań schematycznych, rutynowych, powtarzalnych – czyniąc z ludzi „przedmioty – narzędzia – roboty” reagujące na zewnętrzne dzwonki.

W sumie, człowiek skupiony na walce o posiadanie dóbr, na agresywnym wdrapywaniu się po karierę oraz sukces czy na biernym i hedonistycznym uczestnictwie w kulturze, nieświadomie staje się coraz bardziej zniewalany zewnętrznymi mechanizmami społecznej manipulacji oraz indoktrynacji. Liderzy oraz specjaliści od organizacji przemysłu masowej konsumpcji prześcigają się w reklamowaniu swoich produktów, w różnorodny sposób przekonując klientów do potrzeby ich posiadania oraz używania jako przedmiotów niezbędnych do codziennego życia, kosztem deprywacji innych potrzeb rzeczywistych. W tym kontekście J. de Graff, D. Wann oraz T.H. Teylor pisząc o rozszerzającej się epidemii konsumpcji, wprowadzili do obiegu pojęcie „affluenza”, jako swoiście rozumianej nowej odmianie choroby, której widocznymi objawami są między innymi również objawy czysto medyczne, takie jak: gorączka, niestrawność, osłabienie, wymioty, a nawet zmiany skórne⁸.

Ostatecznie więc, wbrew pozorom szczęśliwego życia w społeczeństwie konsumpcyjno-materialnego dobrobytu oraz uczestnictwa w masowej kulturze – jak dostrzega to już wielu filozofów edukacji⁹ – współczesny człowiek jako swoiście rozumiany towar handlowej rynkowej wymiany oraz produkt neoliberalnej edukacji, siłą wyrwany z naturalnego świata ludzi wolnych, podmiotowych oraz kreatywnych: w istocie jest głęboko nieszczęśliwy, żyje w rozpacz, poszukując prawdziwie ludzkiego szczęścia, prawdziwie ludzkich wartości, zaspokojenia prawdziwie ludzkich potrzeb jako elementarnych warunków dla możliwości optymalnego rozwoju oraz samorealizacji.

W tym kontekście, biorąc pod uwagę określone poglądy na temat ludzkiej natury, można by powiedzieć, że poziom negatywnego stresu wywołanego przez przymus kupowania byłby tym relatywnie większy, im mniej ludzie posiadaliby wiedzy oraz umiejętności obrony przed szkodliwością tego typu postaw, a z drugiej strony stres tym mniejszy, im większa kulturowo-edukacyjna wiedza na temat skutków zakupoholizmu, co oczywiście nie pomniejsza poziomu realnych, osobowych strat związanych z praktyką konsumpcyjnego stylu życia.

⁸ Zob. na ten temat: J. dr Graf, D. Wan, T.H. Taylor, *The Consuming Epidemic*, San Francisco 2001; cyt. za M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 34.

⁹ Zob. np. E. Prom, Z. Bauman, P. Bourdieu, C. Rogers i inni.

O psychospołecznych mechanizmach oraz skutkach patologii sprawowania władzy

Obok stresogennych sytuacji wywołanych uzależnieniem od konsumpcyjnego stylu życia oraz wynikających stąd konsekwencji dla kształtowania określonych zachowań, postaw oraz systemu wartości, wydaje się, że niemniej istotną w tym zakresie rolę odgrywa sposób sprawowanej władzy państwowej, zwłaszcza związany z praktyką realizacji ideologii autorytarnego systemu społeczno-ustrojowego. W tym wypadku poziom stresu byłby funkcją wiedzy, doświadczeń oraz treningu (socjalizacji) osób oraz grup żyjących w autorytarnym systemie. Można by tutaj analizować różne warianty ludzkich doświadczeń w tym zakresie. Zapewne w stosunku do osób ceniących sobie wolność oraz wartość systemu demokratycznego, zetknięcie się z autorytarną władzą byłoby sytuacją wywołującą negatywny stres, natomiast dla osobowości zamkniętych, konformistycznych, czy autorytarnych, tego typu rządy mogłyby być źródłem przeżyć pozytywnych czy oczekiwanych, choć oczywiście tego typu *eustres* mogłoby pogłębiać ich sadomasochistyczne postawy. Wydaje się jednak, że w obu przypadkach stres wywołany patologią sprawowania władzy na ogół zawsze wywołuje negatywne skutki edukacyjne.

Jakkolwiek bowiem sama instytucja władzy państwowej, której celem jest wprowadzanie w życie przyjętej ideologii społeczno-ustrojowej jest niemal tak stara jak ludzkość, to jednocześnie niemal również od początku istnienia państwa można w jego funkcjonowaniu zaobserwować różnorodne nadużycia, wypaczenia, jak i patologie. Niektórzy autorzy sądzą, że nieprawidłowości te wynikają jak gdyby zarówno z faktu istnienia niesymetrycznych relacji pomiędzy posiadającymi władzę a tymi, którzy jej podlegają, jak również – a może przede wszystkim – z faktu, iż grupy będące u władzy są nominalnie dysponentami określonych dóbr materialno-finansowych, którymi mogą zarządzać poprzez wpływ na stanowienie systemu prawnego, na straży którego stoi posłuszny im aparat przemocy, wobec którego pozostali obywatele mają obowiązek być posłusznymi¹⁰.

A zatem, głównie z faktu, że istotą wszelkiej władzy jest dysponowanie możliwością wywierania intencjonalnego wpływu na bieg zdarzeń, przebieg różnorodnych zjawisk i procesów społeczno-ekonomicznych, a także na zachowania i działania ludzi w celu podporządkowania ich określonej ideologii oraz określonym celom wynikają nieprawidłowości w jej sprawowaniu¹¹. Sta-

¹⁰ Zob. w tym zakresie np. opracowanie B. Nowotarskiego, *Erozja młodych demokracji. Odpowiedzialność władzy*, Warszawa 2016.

¹¹ Zob. J. Borkowski, *Człowiek zagrożony i niebezpieczny. Socjologia i psychologia zagrożeń*, Warszawa 2011, s. 154-164. Por. A. Podgórecki, *Patologia życia społecznego*, Warszawa 1969; M. Jarosz,

niśław Ossowski podkreśla zatem ów emotywny charakter władzy, polegający na doświadczaniu przez podmiot władzy uczucia prawa do decydowania o zachowaniu podmiotu podległego, który doświadcza uczucia obowiązku posłuszeństwa¹². Władza bowiem dysponuje środkami wywierania wpływu społecznego, włącznie z możliwością stosowania zorganizowanej przemocy. Najbardziej wymowną i skuteczną formą władzy praktykującej przemoc jest państwo uprawnione do wymuszania woli władzy.

Przemoc jako forma sprawowania władzy jak gdyby z natury rzeczy zawsze ma mniej lub bardziej charakter patologiczny, bowiem wiąże się z sytuacjami stwarzającymi zagrożenie dla porządku społeczno-politycznego, zarówno w mikro jak i makrostrukturze. Dotyczyć to może na przykład negacji lub lekceważenia przez władzę akceptowanych wartości społeczno-obywatelskich; łamania norm życia publicznego, w tym zwłaszcza norm prawnych, co uznać właśnie można za wskaźnik niedemokratycznej formy ładu ustrojowego (np. niby-demokracji, demokracji fasadowej, czy wręcz państwa autorytarnego) oraz dysproporcji pomiędzy interesami władzy a interesami obywateli. Przy czym, poziom tego typu rozbieżności zależy od wprowadzonego systemu społeczno-ustrojowego. Im bowiem system bardziej autorytarny, tym tego rodzaju dysproporcje są większe¹³.

Wśród negatywnych następstw szeroko rozumianej patologii sprawowania władzy jako źródła dyskomfortu, niezadowolenia, frustracji oraz stresu, można wymienić na przykład spadek zaufania społecznego wobec władzy, spadek poparcia opinii publicznej, frekwencji wyborczej, rozluźnienie więzi społecznych między władzą a społeczeństwem, funkcjonowanie oraz rozwój antywzorów postaw obywatelskich, naruszających prawno-kulturowy porządek społeczny, mających przyzwolenie lub wręcz leżących w interesie władzy.

Z patologią władzy mamy zatem głównie do czynienia w sytuacji, kiedy państwo w praktyce realizuje cele sprzeczne z elementarnymi wartościami oraz normami demokracji, niezależnie od deklarowanych w tym zakresie celów i funkcji. Nie oznacza to zatem, że patologie nie występują również w państwie demokratycznym, zwłaszcza na etapie przechodzenia od autorytaryzmu do demokracji. Młode państwo demokratyczne cechuje bowiem na ogół: brak odpowiednich kompetencji w sprawowaniu władzy; brak dojrzałości indywidualnej oraz instytucjonalnej; partykularyzm oraz konflikt

Władza, przywileje, korupcja, Warszawa 2004; J. Koralewicz, *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Wrocław 1987; *Władza. Pokusy i zagrożenia*, red. A.Y. Lee-Chai, J.A. Bargh, Gdańsk, 2009.

¹² S. Ossowski, *Dzieła*, t. 5 – *Z zagadnień struktury społecznej*, Warszawa 1968.

¹³ J. Borkowski, *Człowiek zagrożony i niebezpieczny. Socjologia i psychologia zagrożeń*, Warszawa 2011, s. 156.

interesów różnych ugrupowań; rutynizacja i fasadowość funkcjonowania; klientelizm polityczny i ekonomiczny; nieuporządkowany charakter życia publicznego i tym podobne. Z różnorodnymi przykładami patologii funkcjonowania władzy mieliśmy oraz mamy do czynienia także w naszym kraju po roku 1989¹⁴.

Tak czy inaczej, wszelkie uchybienia, nieprawidłowości oraz patologie związane z kierowaniem państwem, w różnoraki sposób oraz w odniesieniu do różnych grup społecznych, są zarówno źródłem ich frustracji, lęków, niepewności oraz stresu, jak i często wprost skutkują wieloma dysfunkcjami oraz zaburzeniami czy to w działalności określonych instytucji, czy wprost w zachowaniach i postawach obywateli. Przykładów w tym zakresie jest niestety sporo, gdyby powołać się choćby na błędy sprawowania władzy z ostatnich kilku lat w naszym kraju. Jak bowiem frustrująca może być sytuacja, kiedy coraz bardziej widoczne są takie zjawiska w obozie władzy, jak: nepotyzm, niekompetencja ministrów oraz urzędników, ewidentna krytyka lub wręcz niszczenie opozycji, ograniczanie działalności lub próby likwidacji niezależnych sądów, samorządów oraz grup i osób krytykujących władzę, próby ingerencji w twórczą działalność artystyczną oraz aktywność kulturalną, jak widoczna propagandowa indoktrynacja, manipulacja oraz dezinformacja uprawiana w podległych władzy środkach masowej komunikacji, jak tolerowanie hipokryzji, kłamstwa, agresji, nienawiści, szowinistycznego nacjonalizmu, coraz bardziej widocznych postaw chamstwa, destrukcji, fanatyzmu, jak ograniczanie wolności do krytyki i twórczości, do preferowanego systemu wartości i tym podobne. Negatywne postawy na tego typu patologiczne zachowania władzy mogą być różne: począwszy od hipokryzji, zakłamania, konformizmu, klientelizmu, uległości, poprzez poczucie beznadziejności, bezsensu, autoizolacji, bierności, bezczynności, aż do postaw wrogości, agresji, nienawiści, przemocy, chamstwa, arogancji, czy szowinizmu. Przy czym, wydaje się, że stresogenna rola patologii sprawowania władzy jest tym większa, im większy poziom edukacji określonych grup społecznych, im większa internalizacja wolnościowo-demokratycznych wartości, czy im wyższy poziom podmiotowo-twórczego rozwoju. Natomiast większej tolerancji (a zatem również mniejszego stresu) wobec wypaczeń sprawowania władzy należałoby się spodziewać w odniesieniu do grup, które jeszcze nie doświadczyły prorozwojowej roli wolności, które nastawione są na zaspokajanie głównie materialnych potrzeb lub/i których osobowość „z natury” tudzież „dzięki” edukacji ma charakter zamknięty, konformistyczny, a głównie autorytarny¹⁵.

¹⁴ Tamże, s. 171-172.

¹⁵ Na temat edukacyjnej roli sprawowania władzy państwowej, zob. m.in. A. Olubiński, *Edukacja jako sprawowanie władzy*, *Wychowanie na co Dzień*, 2010, 4.

O stresogennej roli autorytarnej edukacji ucznia w szkole

Wydaje się zatem, że system kierowania państwem i społeczeństwem noszący znamiona władzy autorytarno-totalitarnej zawsze dla określonych jednostek oraz grup jest czynnikiem frustracyjno-stresującym, w związku z czym przyczynia się do ujawniania różnorodnych zachowań „chorobowych”, to znaczy takich, które hamują lub blokują optymalny, podmiotowy i twórczy indywidualny rozwój, a także stanowią barierę dla realizacji pożądanych celów społeczno-ekonomicznych. Niedemokratyczne państwo oraz ściśle z nim związane nieprawidłowości (a często wręcz patologie) sprawowania władzy przenikają do poszczególnych podsystemów społecznych (np. instytucji edukacyjno-gospodarczych), hamując ich rozwój, ale głównie „produkując” chore osobowości, relacje społeczne, systemy wartości, czy postawy i zachowania ludzi.

Oczywiście, autorytarny lub/i antydemokratyczny system sprawowania władzy zawsze dociera również do instytucji *stricte* edukacyjnych (szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych, ośrodków reedukacyjnych itp.), stanowiąc tutaj podstawę dla realizacji podobnych celów oraz funkcji dydaktyczno-wychowawczych. Zasadniczym bowiem celem funkcjonujących instytucji wychowawczych w autorytarnym państwie jest mechaniczna adaptacja do zastanych warunków społecznych oraz przepisanych przez system ról, których celem jest ukształtowanie określonego charakteru społecznego (osobowości społecznej) dostosowanego do upowszechnianych przez system wzorów. Jeśli zatem system *de facto* w praktyce preferuje autorytarny model relacji, zachowań oraz osobowości, to również wszelkie tradycyjne procesy, zjawiska oraz role, takie jak na przykład przyjaźń, miłość, tolerancja, rozwój, sukces, pomoc i tym podobne będą dostosowane, interpretowane czy rozumiane w kontekście relacji, osobowości, czy zachowań autorytarnych. Na przykład, miłość może oznaczać tutaj wykorzystywanie, uprzedmiotawianie czy eksploatację drugiej osoby; pomoc może wiązać się z postawą litości, opłacalności, czy osobistych korzyści w kontaktach pomocowych; rola ojca może polegać na tresurze dziecka poprzez stosowanie głównie kar, zaś tolerancja to głównie szereg dominacyjno-woluntarystycznych decyzji na takie czy inne zachowania podległych mi osób. Aby zatem adekwatnie zidentyfikować znaczenie oraz rolę na przykład tradycyjnych pojęć pedagogicznych używanych w praktyce funkcjonowania określonego systemu społeczno-politycznego, konieczna jest procedura ich empiryczno-kontekstowej weryfikacji. W niedemokratycznym systemie społecznym główną cechą stosunków wychowawczych jest bowiem przede wszystkim dążenie do dominacji nad wychowankami, do podporządkowa-

nia ich zachowań oraz ukształtowania uległej i adaptacyjno-konformistycznej osobowości¹⁶.

Jednocześnie, na przykład Erich Fromm wyróżnia trzy główne rodzaje dominacji (sadyzmu) wychowawcy nad wychowankiem, to jest: 1) uzależnienie od pedagoga, na zasadzie pozbawienia podopiecznych ich podmiotowości, tożsamości oraz indywidualności; 2) pragnienia maksymalnej eksploatacji, sadystycznej tresury poszczególnych predyspozycji lub wybranych obszarów osobowości; 3) sadystycznej chęci zadawania bólu oraz cierpień w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W sumie, autorytarne wychowanie polega na próbie całkowitego podporządkowania wychowanka określonym wymogom systemu oraz na całkowitym pozbawieniu go podmiotowych (ludzkich) cech¹⁷.

Oczywiście należałoby tutaj dodać, że w praktyce autorytarne wychowanie często występuje w formie ukrytej oraz w wielu wypadkach nieświadomej (częściowo świadomej). Na przykład, pod postacią nadmiernego zainteresowania dzieckiem czy uczniem; nadmiernej kontroli wszystkich obszarów jego życiowej aktywności; maksymalnej (nadmiernej) dobroci na zasadzie wyřeczania go w najprostszych czynnościach jako formie ubezwłasnowolnienia; nadmiernej (np. toksycznej) miłości jako ingerencji w indywidualny świat uczuć, aby panować nad emocjami wychowanka i tym podobne. Celem tego typu, w sumie sadystycznych, zabiegów wychowawczych jest pozbawienie podopiecznego jego prawa do wolności, niezależności, samodzielności, podmiotowości, autonomii, odpowiedzialności oraz tożsamości, a z drugiej strony uzależnienie go od bodźców zewnętrznych, wszelkich zewnętrznych zakazów, nakazów, czy decyzji innych osób. Chodzi tutaj więc o wyprodukowanie osobników zewnątrzsterownych, dobrze w literaturze opisanych¹⁸.

Tak zatem edukacyjnym celem autorytarnego państwa, ale również – jak była o tym mowa powyżej – korporacyjnej ekonomii jest wyprodukowanie niesamodzielnej oraz podporządkowanej i adaptacyjnej osobowości. Realizacji tego celu ma także między innymi służyć całkowicie podporządkowane państwu publiczne szkolnictwo, które ma w odpowiednio zakamuflowany sposób tłumić indywidualną sferę uczuć, spłycać oraz schematyzować rozwój poznawczy, ale także w swoisty sposób „zabijać” indywidualne akty woli oraz autentyczne pragnienia. Może właśnie dlatego coraz więcej dzieci i młodzieży traktuje autorytarnie działającą szkołę jako instytucję „obcą”, jako

¹⁶ Na temat istoty pedagogiki autorytarnej piszą m.in.: K. Kosiorek, *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Kraków 2007; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Kraków 2013; tenże, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.

¹⁷ Zob. A. Olubiński, *E. Fromma koncepcja życia po ludzku*, Toruń 1994, s. 71-74.

¹⁸ Na temat tzw. osobowości zewnątrzsterownej zob. opracowanie: D. Riesman, N. Glazer, R. Denney, *Samotny tłum*, Warszawa 1996.

placówkę, która kojarzy im się bardziej z zakładem poprawczym lub nawet więzieniem, w których doznają uczucia lęku, strachu, upokorzenia, poniżenia, ośmieszenia czy marginalizacji, niż środowiska, w którym mogliby się twórczo i podmiotowo samorealizować.

Wielu współczesnych filozofów edukacji oraz pedagogów uważa, że w ogóle cechą współczesnej kultury i edukacji – także w społeczeństwach nominalnie lub quasi-demokratycznych – jest to, że zastępuje naturalne zachowania oraz naturalne reakcje emocjonalne wzorami cudzymi, zewnętrznymi, modnymi, czy preferowanymi przez mass media. Do tego politycno-cywilizacyjnego trendu ma właśnie dostosować się szkoła, której zadaniem jest blokowanie lub wręcz eliminowanie autentycznych ludzkich uczuć, na przykład poprzez zakaz okazywania czy to niechęci, buntu bądź niezgody jako naturalnego wewnętrznego konfliktu oraz temperamentu. Dziecko czy wychowanek w szkole musi rezygnować z ujawniania swoich prawdziwych uczuć na rzecz uczuć wyuczonych lub takich, które ujawniać wypada w danej sytuacji czy kontekście (czyli pseudouczuć). Sądzić należy, że taki stan tłamszenia prawdziwych emocji na rzecz emocji wyuczonych (sztucznych) jest zapewne źródłem psychicznego dyskomfortu, czy wręcz distresu ucznia.

W podobnie przedmiotowy sposób zubaża się oraz instrumentalizuje rozwój poznawczy ucznia. Współczesna, opanowana przez biznes oraz polityków szkoła, systemowo spłyca myślenie oraz rozumienie rzeczywistości. Od początku swojej edukacji dziecko, uczeń zniechęcane jest do samodzielnego, a zwłaszcza krytycznego myślenia, na rzecz myśli gotowych, „podanych”, cudzych, „lepszyc”. Uczeń uczy się głównie wiedzy już wyselekcjonowanej, ułożonej w formie gotowych formułek, ale również podzielonej na przedmioty (atomistycznej), fragmenty oraz przeładowanej tysiącami faktów do zapamiętania. Nie ma tutaj miejsca na samodzielne poszukiwanie prawdy, analizę oraz interpretację faktów, a zwłaszcza własną ich ocenę. W edukacji dominuje podejście scjentystyczne, obiektywistyczne, czysto empiryczne, jak gdyby uczeń był robotem stojącym poza otaczającą go rzeczywistością oraz z nią zupełnie emocjonalnie nie związany. Korporacyjni oraz upolitycznieni pedagodzy próbują oddzielić poznanie oraz rozwój umysłowy zarówno od wewnętrznych przeżyć, subiektywnych wrażeń, czy fenomenologicznej prawdy, jak i od powiązanego z nim indywidualnego świata wartości. W ten sposób podopieczny jawi się jako istota sztuczna, wewnętrznie nieprawdziwa, uzależniona od zewnętrznej „prawdy obiektywnej” oraz tak zwanych autorytetów, którą cechuje wyuczona bezradność w myśleniu i działaniu.

Należałoby przy tej okazji również dodać, że scjentystyczna oraz fragmentaryczna i powierzchowna metoda rozwoju poznawczego, oddzielona od prawdziwych ludzkich uczuć i moralności, może prowadzić – i jak pokazują to przykłady historyczne – często prowadzi do postaw „inteligentnego”,

a w istocie fanatycznego niszczenia czy destrukcji, na polecenie czy rozkaz ze strony zewnętrznych autorytetów, „zabija” także indywidualne akty woli oraz związane z nimi autentyczne ludzkie pragnienia. Wielu ludziom po prostu wydaje się, że wiedzą czego chcą, pragną, jakie mają potrzeby, do czego dążą i tym podobne, gdy tymczasem tak naprawdę żyją często w złudzeniu tych pragnień, w fałszywym przekonaniu dążenia do zaspokojenia określonych potrzeb, bowiem w rzeczywistości chcą oni jedynie tego, czego się od nich wymaga, do czego są ukierunkowywani, manipulowani, indoktrynowani, przekonywani przez mass media, billboardy, propagandę, innych – podobnych do nich ludzi. Pozytywne reagowanie na te sztucznie kreowane potrzeby daje im (pozorne) poczucie bezpieczeństwa, spokoju, stabilizacji i tym podobne. W istocie, prawdziwą ceną za to jest jednak utrata indywidualnej autentyczności wyrażania własnych pragnień, emocjonalna martwota, fasadowe szczęście, a są zachowania cudze, zautomatyzowane, na rozkaz, czy zewnętrzny bodziec¹⁹.

Zakończenie

W sumie należy sądzić, że zarówno edukacyjna praktyka korporacyjnej ekonomii, niedemokratycznie sprawowana władza, zwłaszcza w wersji systemu autorytarno-dyktatorskiego, jak i zmuszona do powielania tego typu wzorów współczesna szkoła, wydają się być w stosunku do wielu grup społecznych czynnikami złego stresu. Z kolei w ten sposób wywołany stan dystresu – jak była o tym mowa powyżej – staje się źródłem kształtowania negatywnych zachowań, negatywnych postaw, a w sumie „nowego człowieka”: konsumenta, konformistę, oportunistę, serwilistę, hipokrytę, fanatyka, ignoranta i dyletanta, a przede wszystkim osobnika o postawie autorytarnej, pod maską którego w istocie kryje się człowiek: słaby, „mały”, zniewolony, bezsilny, bezwolny, zakompleksiony, z poczuciem winy i niższości, zagubiony, zdezorientowany, osamotniony, pozbawiony prawdziwie ludzkich, autentycznych cech, bez własnej tożsamości, autonomii, podmiotowości i niezależności. To właśnie owe poczucie bezsilności, znikomości oraz niższości, jako między innymi skutek niezaspokojonych potrzeb oraz życia w warunkach distresu, skłania często ludzi do takich kompensacyjnych zachowań, jak: bezwzględność, destrukcja, agresja, władczość, nietolerancja, czy dominacja, aby choć w ten sposób zostać dostrzeżonym, zachować namiastkę relacji i komunikacji, mieć wpływ na bieg zdarzeń, coś znaczyć. Tak naprawdę bowiem

¹⁹ Na temat szkoły jako instytucji autorytarnej oraz fasadowo-konformistycznej zob. A. Olubiński, *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*, Kraków 2018, s. 149-183.

autorytarna filozofia oraz postawy wynikające ze skrajnej depresji, poczucia pustki oraz osamotnienia i tym podobnych prowadzą do nihilizmu, nienawiści, destrukcji i agresji. Tego typu edukacyjny „sukces” autorytarnej władzy, dominacyjnej edukacji oraz filozofii i praktyki neoliberalno-konsumpcyjnej ekonomii, w istocie jest – zarówno w wymiarze psychoemocjonalnym, między innymi z powodu coraz większej liczby czynników stresogennych, jak i w wymiarze społecznym oraz humanistycznym – ewidentną porażką, stratą ludzkiego potencjału, blokadą dla ludzkiego rozwoju i tym podobnych, które odbudowywać będzie zapewne wiele, wiele następnych pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

- Bakan J., *Korporacja. Patologiczna pogoń za zyskiem i władzą*, Wydawnictwo Lepszy Świat, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Bell P.A., Greene Th.C., Fisher J.D., Baum A., *Psychologia środowiskowa*, przekł. A. Jurkiewicz, M. Lewicka, A. Skorupka, T. Sosnowski, J. Suchecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Borkowski J., *Człowiek zagrożony i niebezpieczny. Socjologia i psychologia zagrożeń*, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa 2011.
- Butcher J.N., Hooley J.M., Mineka S., *Psychologia zaburzeń*, przekł. S. Pikiel, A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 1971.
- Chomsky N., *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, przekł. M. Zuber, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.
- Cywińska M., *Stres dzieci w młodszym wieku szkolnym. Objawy, przyczyny, możliwości przeciwdziałania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. A. i O. Ziemiłscy, Czytelnik, Warszawa – Wrocław 1993.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przekł. R. Saciuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Wrocław 1994.
- Fromm E., *Mieć czy być. Duchowe podstawy nowego społeczeństwa*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.
- Fromm E., *Anatomia ludzkiej destruktywności*, przekł. J. Karłowski, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.
- Gazzaniga M.S., *Istota człowieczeństwa. Co sprawia, że jesteśmy wyjątkowi*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2011.
- Harris J.R., *Geny czy wychowanie? Co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego*, Jacek Santorski Wydawnictwo, Warszawa 1998.
- Harvey D., *Neoliberalizm. Historia katastrofy*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008.
- Heszen I., *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Jarosz M., *Władza, przywileje, korupcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

- Koralewicz J., *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*, Ossolineum, Wrocław 1987.
- Kosiorok K., *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing Co., New York 1984.
- Nowotarski B., *Erozja młodych demokracji. Odpowiedzialność władzy*, Wydawnictwo Sejmowe, Warszawa 2016.
- Olubiński A., *Ericha Fromma koncepcja życia po ludzku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
- Olubiński A., *Edukacja jako sprawowanie władzy*, Wychowanie na co Dzień, 2010, 4.
- Olubiński A., *Aktywność i działanie jako forma edukacji do samorealizacji czy zniewolenia? W świetle założeń edukacji humanistycznej i krytyczno-emancypacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Ossowski S., *Dzieła*, t. 5 – *Z zagadnień struktury społecznej*, PWN, Warszawa 1968.
- Pinker S., *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Podgórecki A., *Patologia życia społecznego*, PWN, Warszawa 1969.
- Potulicka E., Rutkowiak E., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Riesman D., Glazer N., Denney R., *Samotny tłum*, Wolters Kluwer, Warszawa 1996.
- Selye H., *The stress of life*, McGraw-Hill, New York 1956.
- Selye H., *Stres okiełznany*, przekł. T. Zalewski, PIW, Warszawa 1977.
- Szkudlarek T., *Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, Tarażniejszość – Człowiek – Edukacja, 2001.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Wheeler C.M., *Pokonaj stres. 10 sprawdzonych metod*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2016.
- Władza. Pokusy i zagrożenia*, red. A.Y. Lee-Chai, J.A. Bargh, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK

ORCID 0000-0001-9980-6597

Uniwersytet Warszawski

DYREKTORZY SZKÓŁ W POLSCE - WYMAGANIA, STRUKTURA, ZADANIA

ABSTRACT. Madalińska-Michalak Joanna, *Dyrektorzy szkół w Polsce – wymagania, struktura, zadania* [Schools Principals in Poland – Requirements, Structure and Responsibilities]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 59-77. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.4

The paper presents the findings derived from the study on school principals in Poland. The study is guided by the following research questions: What requirements are addressed to candidates for the position of a school principal? Who are school principals? How does the structure of school principals look like? What tasks does the school principal have to perform? The basis of the research study is the review of the laws in force from September 1, 2018 in the field of education and accompanying executive regulations, as well as the analysis of data available in the database of the Educational Information System and the data of the Ministry of National Education. The findings inform about educational policy and practice and at the same time contribute to further research on the socio-professional status of school principals in Poland as well as on research on working conditions and the professionalization of school principal activities.

Key words: school principal, status of school principals, requirements towards candidates for the position of school principal, structure of school principals, school principals' responsibilities

Uwagi wprowadzające

Przedmiotem prowadzonych tutaj rozważań jest dyrektor polskiej szkoły. Problematyka dotycząca dyrektora szkoły jest tak bogata, że ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu byłam zmuszona do wyboru jedynie kilku kwestii spośród całej palety problemów. Omówienie tych kwestii – jak zakładam – przybliży postać dyrektora polskiej szkoły i nakreśli obszar jego obowiązków, zadań oraz wymagań, jakie są kierowane pod adresem kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły. Przedstawione analizy oraz towarzyszące im wyniki mogą okazać się istotne dla polityki i praktyki w zakresie

rekrutacji, rozwoju zawodowego i zatrzymywania w zawodzie przyszłych, jak też obecnie pracujących dyrektorów szkół, a jednocześnie mogą przyczynić się do dalszych badań nad statusem społeczno-zawodowym dyrektorów szkół w Polsce, a także badań nad warunkami pracy i profesjonalizacją działań dyrektora szkoły.

U podstaw prowadzonych tutaj rozważań leżą odpowiedzi na następujące pytania:

– Jakie wymagania są kierowane do kandydatów na stanowisko dyrektora szkoły?

– Kim są dyrektorzy szkół? Jak kształtuje się ich struktura?

– Jakie zadania ma do wypełnienia dyrektor szkoły?

W podjęciu odpowiedzi na pytania dotyczące wymagań, kierowanych do kandydatów na dyrektorów szkół oraz odnoszące się do zadań, jakie ma do wypełnienia dyrektor szkoły niezwykle pomocny był przegląd obowiązujących od 1 września 2018 roku ustaw z obszaru spraw edukacyjnych: Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, przepisy wprowadzające Ustawę z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela oraz Ustawa z 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej oraz towarzyszące im rozporządzenia wykonawcze, w tym 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 i Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego. Natomiast, podstawą przedstawienia obrazu dyrektora szkoły w Polsce w ujęciu statystycznym była analiza danych dostępnych w bazie danych Systemu Informacji Oświatowej i danych Ministerstwa Edukacji Narodowej, które zostały przekazane mi przez MEN na moją prośbę.

Zastosowane metody poszukiwań badawczych miały sprzyjać postawionemu w niniejszym artykule problemowi, jakim jest obraz dyrektora szkoły w Polsce w świetle najnowszych wymogów prawa oświatowego i danych statystycznych ukazujących strukturę dyrektorów szkół w ujęciu dynamicznym. Tak postawiony problem i zastosowane metody badawcze, mimo badań prowadzonych wcześniej w tym zakresie¹, stanowi, biorąc głównie pod uwagę aktualność analizowanych danych, nowe jego ujęcie.

¹ A.J. Jeżowski, J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*, Warszawa 2015; S. Więslaw, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Warszawa 2012.

Powierzenie stanowiska dyrektora szkoły – wymagania, jakie należy spełnić

Ilekoć nasze rozważania koncentrują się wokół kwestii dotyczącej kierowania szkołą, tylekoć nasze myśli zwracają się ku dyrektorowi szkoły i roli, jaką pełni on w szkole. Odpowiedź na pytanie, kim jest i jaki jest dyrektor współczesnej szkoły w Polsce nie jest łatwa i jednoznaczna. Dyrektora szkoły (czy innej placówki edukacyjnej) trudno zdefiniować jednym zdaniem, a nawet trudno opisać w ramach kilkustronicowego artykułu. Możliwości, jakie stwarzają nie tylko podpowiedzi legislacyjne, ale także odwołania do teoretycznych koncepcji zarządzania jednostką organizacyjną systemu edukacji, jaką jest szkoła, tudzież studia porównawcze między różnymi systemami i rozwiązaniami przyjętymi na świecie powodują, że jednoznacznej, precyzyjnej podpowiedzi raczej nie należy oczekiwać. Można zatem postawić pytanie inne: kto jest/ może być dyrektorem szkoły w Polsce? Tak sformułowane pytanie kieruje naszą uwagę w stronę wymogów, jakie należy spełnić, aby móc zajmować stanowisko dyrektora szkoły w Polsce.

I tak, z punktu widzenia prawa status dyrektora szkoły wyznaczają obecnie między innymi:

- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe,
- Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela,
- 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.

Obok wskazanych przepisów prawa status ten wyznacza wiele innych ustaw i ponad sto rozporządzeń, licząc tylko akty w obszarze tak zwanego prawa oświatowego.

Zgodnie ze współcześnie obowiązującymi regulacjami prawa oświatowego,

szkołą lub placówką kieruje nauczyciel mianowany lub dyplomowany, któremu powierzono stanowisko dyrektora. Szkołą lub placówką może również kierować osoba niebędąca nauczycielem, powołana na stanowisko dyrektora przez organ prowadzący, po zasięgnięciu opinii organu sprawującego nadzór pedagogiczny².

Uzupełnić należy, że zgodnie z ustawą, osoba niebędąca nauczycielem nie może sprawować nadzoru pedagogicznego i w takim przypadku nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze

² UPO, art. 62 ust. 1 i 2 (DzU z 2017 r. poz. 60 ze zm.).

w szkole lub placówce, na przykład wicedyrektor³. Prawo oświatowe pokazuje zatem, że szkołą publiczną w Polsce kieruje osoba, której organ prowadzący powierzył stanowisko dyrektora szkoły. Powierzenie to następuje w wyniku konkursu⁴. Polskie prawo wymaga także, by osoba, która przyjmuje stanowisko dyrektora szkoły była w zasadzie czynnym nauczycielem. Możliwe jest odstępstwo od tego wymagania, ale pod warunkiem pozytywnej opinii kuratora oświaty. I jest to zjawisko nader rzadkie.

Należy zauważyć, że minister edukacji dodatkowo doprecyzowuje wymagania stawiane kandydatom na stanowisko dyrektora szkoły. Świadczy o tym chociażby 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, zasadniczo powtarza rozwiązanie przyjęte w poprzednim rozporządzeniu z roku 2009. Wydanie nowego rozporządzenia było konieczne z uwagi na zmiany, jakie wprowadziła Ustawa z 14.12.2016 r. Prawo oświatowe. Zgodnie z przepisami w tym Rozporządzeniu, stanowisko dyrektora publicznego przedszkola, publicznej szkoły podstawowej i publicznej szkoły ponadpodstawowej, oraz publicznej placówki może zajmować nauczyciel mianowany lub dyplomowany, który spełnia łącznie następujące wymagania: posiada wykształcenie wyższe i tytuł zawodowy magister, magister inżynier lub równorzędnny, oraz przygotowanie pedagogiczne i kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym przedszkolu, szkole lub placówce; 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; posiada co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej na stanowisku nauczyciela lub pięcioletni staż pracy dydaktycznej na stanowisku nauczyciela akademickiego; uzyskał co najmniej dobrą ocenę pracy (...) lub pozytywną ocenę dorobku zawodowego (...); spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania pracy na stanowisku kierowniczym; ma pełną zdolność do czynności

³ UPO, art. 62 ust. 3 (DzU z 2017 r. poz. 60 ze zm.).

⁴ Należy podkreślić, że już w ustawie z 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli (DzU z 1932 r. nr 104, poz. 873 ze zm.) zdecydowano, że mianowanie na stałe posady nauczycieli oraz na stanowiska dyrektorów i kierowników szkół, odbywa się na podstawie konkursu. Na każdą nowo utworzoną lub opróżnioną stałą posadę nauczyciela, czy stanowisko dyrektora i kierownika szkoły, o ile nie zostanie zajęte w drodze służbowej lub dyscyplinarnej, ogłasza się konkurs, w tym na dyrektorów i kierowników szkół (w terminie) do dni 30, a termin ten liczył się od dnia utworzenia lub opróżnienia stanowiska. Dopilnowano też, że przy podwyższeniu stopnia organizacyjnego szkoły powszechnej z pierwszego stopnia na stopień wyższy, lub łączenia kilku szkół stopnia pierwszego w jedną szkołę stopnia wyższego, także należy rozpiścić konkurs na jej kierownika.

prawnych i korzysta z pełni praw publicznych; nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną (...) oraz nie toczy się przeciwko niemu postępowanie dyscyplinarne; nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe; nie toczy się przeciwko niemu postępowanie o przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego; nie był karany zakazem pełnienia funkcji związanych z dysponowaniem środkami publicznymi (...). Warunków *sine qua non* jest więc bardzo dużo.

Należy mieć na uwadze, że wymagania względem osoby, która ma zajmować stanowisko dyrektora szkoły, nawet tak drobiazgowo określone, nie są jednak ostateczne. Prawo nie jest w stanie przewidzieć każdej sytuacji. Nie jest ono w stanie z góry rozstrzygnąć o sytuacjach losowych i zwyczajnie po ludzku zróżnicowanych. Do podejmowania spraw z tego zakresu włączone zostały sądy. I to one, często w indywidualnych i jednostkowych sprawach, muszą zdecydować o danej sprawie.

Obraz dyrektora szkoły – ujęcie statystyczne

Przedstawiając obraz dyrektora szkoły w ujęciu statystycznym, należy wziąć pod uwagę także wicedyrektorów. Jest ku temu kilka powodów. Pierwszy, że stanowią sporą część kadry kierowniczej edukacji, bo we wrześniu 2014 roku było to ponad 15 tys. osób, to znaczy 35,8% tej grupy. Drugi, że Ustawa Prawo oświatowe – umiejscawia wicedyrektora w strukturze szkoły, postanawiając między innymi, że:

- do czasu powołania na stanowisko dyrektora placówki, o której mowa w ust. 2, zgodnie z ust. 3 lub 4, właściwy minister prowadzący placówkę może powierzyć pełnienie obowiązków dyrektora placówki wicedyrektorowi albo innemu pracownikowi tej placówki (art. 63 ust. 5);

- do czasu powierzenia stanowiska dyrektora, zgodnie z ust. 10 lub 12, organ prowadzący może powierzyć pełnienie obowiązków dyrektora szkoły wicedyrektorowi, a w szkołach, w których nie ma wicedyrektora, nauczycielowi tej szkoły, jednak nie dłużej niż na 10 miesięcy (art. 63 ust. 13);

- jeżeli w szkole utworzono stanowisko wicedyrektora lub inne stanowiska kierownicze, powierzenia tych stanowisk i odwołania z nich dokonuje dyrektor szkoły, po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego, rady szkoły oraz rady pedagogicznej (art. 64 ust. 1);

- w placówce, w której zgodnie z ramowym statutem może być utworzone stanowisko wicedyrektora i inne stanowiska kierownicze, powierzenia tych stanowisk i odwołania z nich dokonuje dyrektor placówki, po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego, rady placówki oraz rady pedagogicznej (art. 65 ust. 1);

– w przypadku nieobecności dyrektora szkoły lub placówki zastępuje go wicedyrektor, a w szkołach i placówkach, w których nie utworzono stanowiska wicedyrektora – inny nauczyciel tej szkoły lub placówki, wyznaczony przez organ prowadzący (art. 68 ust. 9);

– w szkole, która liczy co najmniej 12 oddziałów, tworzy się stanowisko wicedyrektora (art. 97 ust. 1);

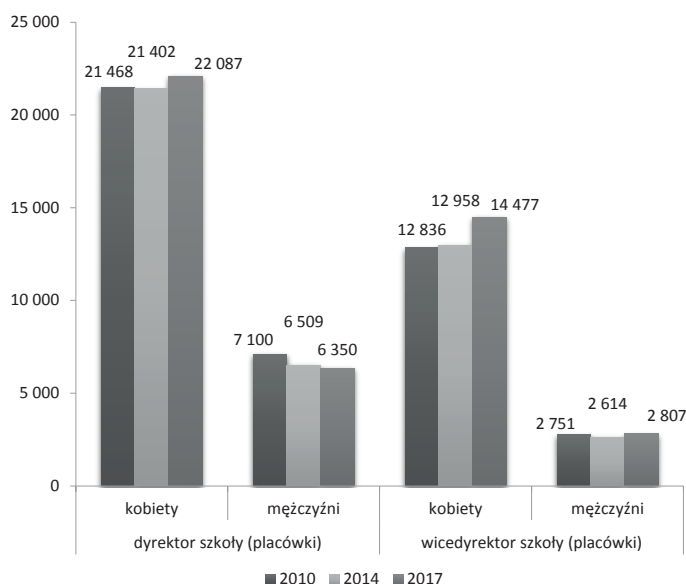
– dyrektor szkoły, za zgodą organu prowadzącego szkołę, może tworzyć dodatkowe stanowiska wicedyrektorów lub inne stanowiska kierownicze (art. 97 ust. 2);

– w przedszkolu: 1) liczącym co najmniej 6 oddziałów lub 2) posiadającym oddziały zlokalizowane w różnych miejscach lub 3) w którym co najmniej 2 oddziały pracują dłużej niż 10 godzin dziennie – może być utworzone stanowisko wicedyrektora przedszkola (art. 101 ust. 2).

Wymagania formalne wobec wicedyrektorów określają §§ 8, 9, 10 i 12 Rozporządzenia Ministra Edukacji 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. Trzeci powód, dla którego należy mówić tutaj także o wicedyrektorach szkół, to ten, że w wielu sprawach wicedyrektorzy działają z upoważnienia dyrektorów, podpisując między innymi decyzje administracyjne, po czym dokumenty przez nich sygnowane znajdują się w obiegu prawnym i rodzą dla różnych osób i podmiotów określone skutki prawne. Kim więc są osoby, które podejmują się wykonywać czynności związane z kierowaniem szkołą, czy spełniają wszystkie określone prawem wymagania i jaki obraz dyrektora szkoły wyłania się z analizy danych statystycznych.

Między rokiem 2010 a 2017 ogólna liczba szkół (bez przedszkoli i placówek edukacyjnych) w Polsce zmniejszyła się z 35 732 do 33 288, to jest o 2 444 jednostki, a liczba uczniów z 5 571 576 do 5 185 418, to jest o ponad 386 tys. uczniów i wychowanków. Interesujące jest zatem, czy zmniejszenie liczby szkół i uczniów o 7% w ciągu czterech lat wpłynęło na liczbę kadry kierowniczej, liczonej liczbą dyrektorów i wicedyrektorów szkół. Z danych MEN wynika, że w końcu września 2010 roku w Polsce było 28 600 dyrektorów i 15 597 wicedyrektorów, w roku 2014 roku – 27 911 dyrektorów szkół i placówek oraz 15 568 wicedyrektorów, zaś w roku 2017 – 28 437 dyrektorów i 17 284 wicedyrektorów (zob. ryc. 1). Tak więc, między rokiem 2010 a 2017 liczba dyrektorów nie zmieniła się, a wicedyrektorów zmniejszyła o 10%.

Jeśli spojrzeć na tę grupę z uwagi na płeć, daje się zauważyć dominacja (podobnie jak w całym zawodzie nauczycielskim) kobiet. Na interesujących nas stanowiskach kierowniczych w roku 2010 kobiety stanowiły aż 77,7% (zob. ryc. 1). wszystkich dyrektorów i wicedyrektorów; cztery lata później wartość ta wynosiła już 79%, a jeszcze trzy lata później wzrosła do 80%



Ryc. 1. Liczba osób zatrudnionych na stanowisku dyrektora i wicedyrektora szkoły, stan na 30 września roku 2010, 2014 i 2017, z podziałem na płeć

(źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej)

Z kolei w roku 2014 odnotowano 34 356 kobiet na stanowisku dyrektora i wicedyrektora w szkole, zaś mężczyzn łącznie na tych stanowiskach było zaledwie 9 123. Rok 2017 liczył 36 564 kobiety i 9 157 mężczyzn na stanowiskach dyrektorskich w szkołach i placówkach edukacyjnych. Było to widać wyraźnie w grupie dyrektorów oraz wicedyrektorów szkół i placówek edukacyjnych w Polsce. Między rokiem 2010 a 2017 odnotowano prawie 1600 nowych osób na stanowiskach kierowniczych. Co znamienne, kobiet przybyło prawie 2,6 tys., natomiast mężczyzn ubyło blisko 700. Udział kobiet między rokiem 2010 a 2017 wzrósł zatem z 77,7% do 80,0%. Tak więc proces feminizacji w zawodzie nauczyciela⁵ ma swoje przełożenie również na stanowiska zarządcze i kierownicze.

W grupie tej dominują, zresztą zgodnie z obowiązującymi wymogami prawa, nauczyciele z wykształceniem wyższym – magisterskim i licencjackim z przygotowaniem pedagogicznym. Niemniej warto zauważyć, że nieliczna

⁵ Feminizacja zawodu nauczycielskiego – jak słusznie zauważa Agnieszka Gromkowska-Melosik, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2013, 25, s. 86 – nie tyle przyniosła degradację tego zawodu, co „feminizacja była konsekwencją utraty atrakcyjności przez ten zawód”, a co za tym idzie zmniejszenia się prestiżu tego zawodu z powodów społeczno-ekonomicznych.

grupa, bo 122 osoby – 0,28% (w roku 2014 – 205 osób, 0,47%) całej populacji legitymowały się wykształceniem niższym od wyznaczonego przez prawo. Na tym poziomie analizy trudno dociec, czy za każdym razem dotyczyło to osób niebędących nauczycielami – tworzących grupę, jak to się potocznie przyjęło mówić, tak zwanych menedżerów – o których wspomina ustawa, a co zresztą pozostawałoby w sprzeczności ze stawianymi im wysokimi wymaganiami jeśli chodzi o kompetencje w dziedzinie zarządzania.

Tabela 1

Wykształcenie dyrektorów i wicedyrektorów szkół według płci w roku 2017 [osób]

Poziom wykształcenia	Stanowisko							
	dyrektor szkoły (placówki)				wicedyrektor szkoły (placówki)			
	kobieta	udział	mężczy- zna	udział	kobieta	udział	mężczy- zna	udział
Stopień nauko- wy doktora lub doktora habili- towanego, tytuł zawodowy magi- stra z przygoto- waniem pedago- gicznym	21 417	97,0%	6 187	97,4%	14 171	97,9%	2 748	97,9%
Tytuł zawodowy magistra bez przygotowania pedagogicznego, tytuł zawodowy licencjata (inży- niera) z przygo- towaniem peda- gogicznym	554	2,5%	132	2,1%	262	1,8%	49	1,7%
Tytuł zawodo- wy licencjata (inżyniera) bez przygotowania pedagogicznego, dyplom ukoń- czenia kolegium nauczycielskiego, nauczycielskiego kolegium języ- ków obcych	45	0,2%	12	0,2%	18	0,1%	4	0,1%
Pozostałe kwali- fikacje	71	0,3%	19	0,3%	26	0,2%	6	0,2%
Razem	22 087	100,0%	6 350	00,0%	4 477	100,0%	2 807	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej.

Warto zauważyć, że w grupie kadry zarządzającej niewielki udział mają młodzi nauczyciele. Na stanowiskach kierowniczych pracowały zaledwie 423 osoby (0,9%) poniżej 30. roku życia, w tym na stanowisku dyrektora pracowało 230 kobiet, zaś na stanowisku wicedyrektora 160 kobiet, wobec 13 mężczyzn na stanowisku dyrektora i 20 na stanowisku wicedyrektora.

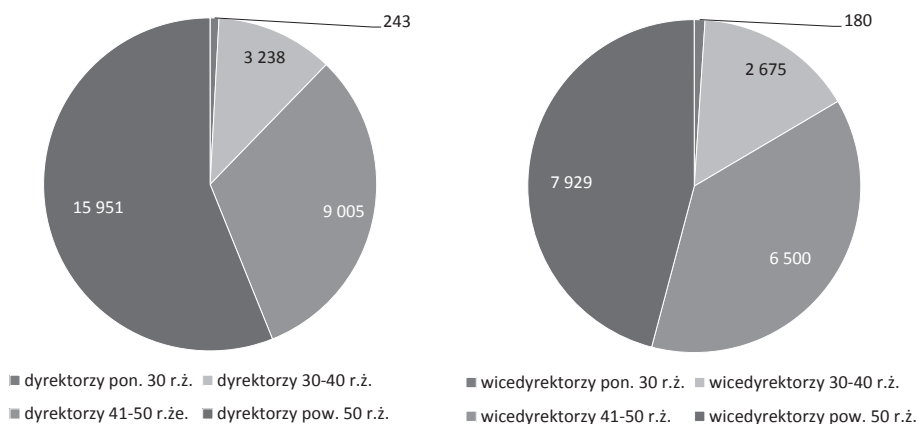
Można postawić tezę, że być może kobiety w okresie rozwijania aktywności zawodowej potrafią bardziej zadbać o swoją karierę. W grupie wiekowej 30-40 lat (12,9%) było 4 843 kobiety (2 660 dyrektorek i 2 183 wicedyrektorek), natomiast mężczyzn jedynie 1 070 (odpowiednio: 578 i 492 osób). W grupie wiekowej 41-50 lat (33,9%) także przeważały liczbowo kobiety. Łącznie było ich 12 628 (odpowiednio: 7 083 i 5 545) w stosunku do 2 877 mężczyzn (odpowiednio: 1 922 i 955). Jednak zdecydowanie największą grupę na stanowiskach kierowniczych w szkole (stanowiskach dyrektora i wicedyrektora) stanowiły osoby po 50. roku życia – 52,2% (wzrost względem 2014 r. o 5,7%), w tym kobiety 18 703 (odpowiednio 12 114 i 6 589) i mężczyźni 5 177 (odpowiednio: 3 837 i 1 340). Rozkład wieku polskich dyrektorów i wicedyrektorów ilustruje rycina 2.

Jednym z wymogów objęcia stanowiska kierowniczego w szkole jest posiadanie przez nauczyciela przystępującego do konkursu na stanowisko dyrektora szkoły stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego. Praktyka jednak dowodzi, że ten warunek można ominąć i prawie 3% (w 2014 roku) wszystkich dyrektorów w Polsce nie miało wymaganego stopnia awansu w czasie konkursu o stanowisko dyrektora. Jeśli dodać do tego dyrektorów i wicedyrektorów bez stopnia awansu, to okazuje się, że 4,8% całej grupy powierzono stanowisko, nie zważając na ów wymóg (w roku 2010 było to 2,6%, a więc zdecydowanie mniej).

Należy zauważyć, że w roku 2010 kryterium awansu zawodowego nie spełniało 1 014 dyrektorów, natomiast w roku 2017 było to już 2 131, a wśród wicedyrektorów wielkości te wynosiły odpowiednio: 412 i 436 osób. W liczbach bezwzględnych to ponad 2,6 tys. osób, to jest 5,6% całej grupy. Warto dodać, że w całym systemie edukacji zatrudnionych było 14,8 tys. nauczycieli bez stopnia awansu zawodowego, to jest około 3% całej populacji⁶.

Zapewne istnieją jakieś racjonalne uzasadnienia takiego stanu, jednakże rodzi się wątpliwość, dlaczego co dwudziesty dyrektor i wicedyrektor nie muszą przejmować się postanowieniami Ustawy i podejmują wyzwania, mając ku temu niewielkie kompetencje, przynajmniej formalne. Zastanawia chociażby fakt, skąd (2017) u ponad stu kobiet i prawie 50 mężczyzn wystarczy podjęcie zatrudnienia w szkole (placówce edukacyjnej), by objąć stanowisko, do którego inni dochodzą latami wytrwałym wysiłkiem skoncentrowanym na rozwoju zawodowym, poszerzając swoją wiedzę i rozwijając umiejętności w toku kształcenia i samokształcenia.

⁶ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017.



Ryc. 2. Dyrektorzy i wicedyrektorzy szkół według wieku i płci w roku 2017

(źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej)

Tabela 2

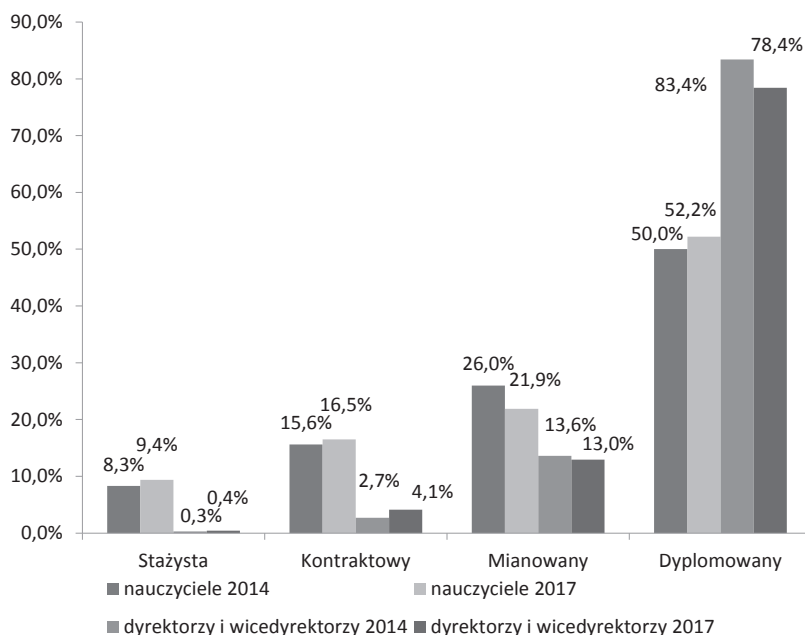
Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stopnia awansu 30 września w latach 2010 i 2017 [osób]

Stopień awansu zawodowego	Stanowisko							
	dyrektor szkoły (placówki)				wicedyrektor szkoły (placówki)			
	kobieta		mężczyzna		kobieta		mężczyzna	
Rok	2010	2017	2010	2017	2010	2017	2010	2017
Nauczyciel bez stopnia awansu zawodowego zatrudniony na podstawie art. 10 ust. 9 Karty Nauczyciela	-	22	-	7	-	2	-	0
Osoba bez stopnia awansu zawodowego zatrudniona na podstawie art. 15 ust. 1-6 Ustawy Prawo oświatowe	-	77	-	23	-	16	-	2
Nauczyciel bez stopnia awansu zawodowego	389	1 108	211	294	72	235	41	68

Stażysta	35	99	11	28	16	53	4	17
Kontraktowy	288	1 029	80	123	211	625	68	109
Mianowany	3 807	2 942	1 257	881	1 909	1 733	542	371
Dyplomowany	16 969	16 810	5 553	4 994	10 633	11 813	2 101	2 240
Razem	21 488	22 087	7 112	6 350	12 841	14 477	2 756	2 807

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej.

Pewnym dopełnieniem informacji o stopniach awansu zawodowego nauczycieli jest informacja, jak owe stopnie w ogóle funkcjonują w systemie.



Ryc. 3. Udział nauczycieli i dyrektorów, łącznie z wicedyrektorami, według stopni awansu zawodowego w ogólnej liczbie nauczycieli i kadry kierowniczej oświaty, stan na 30 września 2014 i 2017 roku (%)

(źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej)

Proporcje udziału poszczególnych stopni w grupie nauczycieli i kadry kierowniczej są zróżnicowane. W przypadku nauczycieli stażystów i kontraktowych występuje nawet, nie uwzględniana przez prawo, wspomniana

wyżej nadreprezentacja, gdyż nauczyciele legitymujący się tymi stopniami w zasadzie nie powinni być dopuszczeni do zajmowania stanowisk dyrektorów i wicedyrektorów. Natomiast grupa nauczycieli mianowanych jest reprezentowana proporcjonalnie dwa razy rzadziej, niż wskazywałby na to ich udział w całej populacji, a jednocześnie nauczyciele dyplomowani zajmują o 50% częściej stanowiska kierownicze, niż wskazywałby na to ich udział w populacji.

Pytanie, jakie rodzi się na tym etapie analizy jest pytaniem o motywacje. Można je sformułować następująco: „Dlaczego stanowiska kierownicze powierzane są częściej nauczycielom z wyższym stopniem awansu zawodowego?” Jednocześnie pojawia się kolejne pytanie, dlaczego organy do tego powołane, odstępując od uwarunkowań wynikających z prawa, powołują osoby nie spełniające warunku posiadania odpowiedniego stopnia awansu zawodowego oraz w jakim zakresie kwestia ta dotyczy dyrektorów zatrudnionych na podstawie b. art. 36 ust. 2 USO lub obowiązującego dziś art. 62 ust. 2 UPO, co mogłoby w pewnym stopniu uzasadniać tego typu działania.

Tabela 3

Liczba dyrektorów i wicedyrektorów według stażu pedagogicznego w roku szkolnym 2017/18, stan na 30 września 2017 (osób)

Staż pedagogiczny dyrektorów i wicedyrektorów	Stanowisko							
	dyrektor szkoły (placówki)				wicedyrektor szkoły (placówki)			
	kobieta		mężczyzna		kobieta		mężczyzna	
	liczba (osób)	udział (%)	liczba (osób)	udział (%)	liczba (osób)	udział (%)	liczba (osób)	udział (%)
poniżej 10 lat	1 721	7,8%	333	5,2%	1 080	7,5%	242	8,6%
10-20 lat	4 062	18,4%	1 354	21,3%	3 735	25,8%	843	30,0%
21-30 lat	7 855	35,6%	2 513	39,6%	5 589	38,6%	1 135	40,4%
31-40 lat	8 069	36,5%	1 972	31,1%	3 927	27,1%	553	19,7%
powyżej 40 lat	380	1,7%	178	2,8%	146	1,0%	34	1,2%
Razem	22 087	100,0%	6 350	100,0%	14 477	100,0%	2 807	100,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej z bazy danych Systemu Informacji Oświatowej.

Kolejna odsłona nie ilustruje spełniania wymogów formalnych, a jedynie jest fotografią konkretnej sytuacji. Sumaryczne zestawienie dla obu podgrup (dyrektorów i wicedyrektorów) prezentuje prawie dokładny rozkład naturalny.

Pozycja i zadania dyrektora szkoły

W myśl polskiego prawa, dyrektor szkoły jest postacią kluczową i szczególnie docenianą z punktu widzenia miejsca, jakie jest mu w niej przypisane i roli, jaką ma odgrywać. Dyrektor szkoły powinien przejawiać wysokie poczucie odpowiedzialności za szkołę i kształtowanie korzystnych warunków kształcenia, wychodzić naprzeciw potrzebom edukacyjnym uczniów, współpracować na rzecz innych, podejmować strategiczne decyzje odnośnie kierunku rozwoju szkoły, mądrze wspierać pracę i rozwój zawodowy nauczycieli, rozumieć szkołę jako społeczność uczących się oraz wykorzystywać wszystkie dostępne środki na rzecz podniesienia jakości pracy i rangi szkoły⁷.

Ustawa z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe⁸ i rozporządzenia wykonawcze⁹ do niej wyraźnie wzmacniają pozycję dyrektora szkoły i jego uprawnienia, ograniczając jednocześnie kompetencje władcze rady pedagogicznej. Ten kierunek stawiania na jednoosobowe kierownictwo w oświacie – w związku z wdrażanymi właśnie zmianami – jest dość charakterystyczny. Wydaje się, że winni być jego świadomi nie tylko potencjalni kandydaci na to stanowisko, ale także dyrektorzy obecnie wykonujący swoje zadania. Wszak należy pamiętać, że wzmacnianie pozycji dyrektora pociąga za sobą, jakże oczywisty, wzrost jego odpowiedzialności.

W ustawach, ale także całym ogromnym zbiorze prawa, znajdują się porozrzucone najprzeróżniejsze **zadania, jakie powinien wykonywać dyrektor szkoły**. Jednakże, podjęcie próby określenia, co kryje się za terminem dyrektor szkoły, wyłącznie poprzez kompetencje w jakie jest wyposażony, zadania jakie ma realizować i uprawnienia z których może korzystać, jest przedsięwzięciem trudnym, nie zawsze prowadzącym do skondensowanej, jasnej, precyzyjnej i mającej zastosowanie w każdych warunkach definicji. Z pewnością, podstawowym zadaniem dyrektora szkoły jest szeroko rozumiane kierowanie szkołą. Dyrektor jest

jej przedstawicielem na zewnątrz, przełożonym służbowym wszystkich pracowników szkoły, przewodniczącym rady pedagogicznej. Dyrektor sprawuje opiekę nad dziećmi i młodzieżą uczącą się w szkole¹⁰.

⁷ J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź 2012.

⁸ DzU z 2017, poz. 59 ze zm.

⁹ Zob.: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (DzU z 2017 r. poz. 649).

¹⁰ KN, art. 7 ust. 1. (DzU z 2017 r. poz. 1189).

W Ustawie z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (USO, 1991)¹¹ związek frazeologiczny *dyrektor szkoły* przywoływany jest w różnych formach fleksyjnych 159 razy, wypierając tym samym zagadnienia związane usytuowaniem dyrektora szkoły w Karcie Nauczyciela. W Ustawie Prawo oświatowe (UPO, 2016) podobna analiza daje 189 trafień. Jeśli zauważyć, że w 2009 roku przywołań tych było około 90¹², to wzrosty przekładają się na bezpośrednio nałożone ustawą na dyrektora zadania oraz ustalone kompetencje i uprawnienia. Należy także dodać inne przepisy tak zwane go prawa oświatowego, które nakładają na dyrektora szkoły setki innych, często bardzo drobiazgowych zadań. Sześć lat temu doliczono się ponad 1100 zadań będących prawem, a więc obłożonych klauzulą obowiązkowej realizacji, które nałożono na dyrektorów¹³. Ponad 400 z nich były to zadania wspólne dla dyrektorów wszystkich typów szkół i placówek. Ale dyrektor realizował i realizuje także zadania z zakresu prawa nieletnich, finansów publicznych, prawa administracyjnego, cywilnego, prawa pracy i tym podobne. Podstawą tamtego opracowania było 110 aktów prawnych, wydanych przez ponad 15 podmiotów państwa, które nakładały bezpośrednio na dyrektorów szkół jakiekolwiek zadania. Warto podkreślić, że opracowanie nie obejmowało setek zadań wynikających ze wspomnianych wyżej przepisów zamieszczonych w innych obszarach prawa, choćby administracyjnego, finansów publicznych, rodzinnego, gospodarczego, budowlanego, sanitarnego i tym podobnych.

Skumulowane w przywołanym opracowaniu zadania podzielono na dwie grupy: zadania w zakresie przygotowania, realizowania i rozliczania zadań edukacyjnych oraz zadania dyrektorów szkół w zakresie zatrudniania i zwalniania nauczycieli. Następnie przypisano je jako powszechne dyrektorom wszystkich szkół i placówek oraz szczególne dyrektorom czterdziestu pięciu typów szkół i placówek edukacyjnych. Tak wyłonione zadania otrzymały swój wyraz w hasle i rozwijającym je omówieniu, z jednoczesnym odesłaniem do konkretnego aktu prawnego, ujętego w ponumerowanym wykazie, a w nim do konkretnego przepisu. Przykład:

Zawiadamianie kuratora oświaty i organu prowadzącego szkołę o powołaniu komisji dla ustalenia zakresu zniszczeń oraz odtworzenia dokumentacji szkolnej oraz o wynikach jej pracy	[45] § 21 ust. 4
--	---------------------

Źródło: Antoni Jeżowski, *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, Wrocław 2009, s. 35.

¹¹ W stanie prawnym obowiązującym 6 lipca 2015 roku.

¹² A. Jeżowski, *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, Wrocław 2009, s. 17.

¹³ Tamże, s. 18.

To bardziej szczegółowe przywołanie w tym miejscu tamtego opracowania ma jedynie wskazać, że pewne prace analityczne i badawcze zostały już wykonane, a jakie ma to przełożenie na współczesną szkolną rzeczywistość spróbuję pokazać w innym miejscu.

Na potrzeby niniejszego opracowania dokonano przeglądu sześciu obowiązujących 1 września 2018 roku ustaw z obszaru spraw edukacyjnych: Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (163 kompetencje, uprawnienia i zadania), Ustawa przepisy wprowadzające ustawę z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (14), Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (73), Ustawa z 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (17), Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (125) oraz Ustawa z 15 kwietnia 2011 r. o systemie informacji oświatowej (12). W sumie wyodrębniono 404 kompetencje, uprawnienia i zadania wynikające wprost z ustaw nie претенdujących do roli wykazu wyczerpującego, gdyż pominięto ciągle ewoluujące rozporządzenia wykonawcze.

Treść Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego

Systematyzując te rozważania, należy wyraźnie stwierdzić, że dyrektor realizuje setki różnych zadań, z których wiele jest zadaniami budżetowymi, gdyż finansowane są bezpośrednio z budżetu (jednostki samorządu terytorialnego lub państwa). O jeszcze jednej grupie zadań musimy w tym miejscu wspomnieć – są to zadania statutowe szkoły. Statut szkoły lub placówki zawiera więc w szczególności: nazwę i typ szkoły oraz jej siedzibę, a w sytuacji kiedy szkoła wchodzi w skład zespołu szkół – także nazwę tego zespołu, imię szkoły, o ile zostało nadane, nazwę i siedzibę organu prowadzącego szkołę oraz cele i zadania szkoły wynikające z przepisów prawa oraz sposób ich wykonywania, w tym w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, organizowania opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi, umożliwiania uczniom podtrzymywania poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa oraz zasad promocji i ochrony zdrowia¹⁴. Tę grupę zadań, w połączeniu z celami szkoły, definiuje sama społeczność szkolna, redagując, uchwalając, a później realizując statut szkoły.

Zadania dyrektora szkoły wynikają więc z kilkuset aktów normatywnych. Ich analiza pokazuje, że obok zadań ściśle związanych z podejmowaniem decyzji administracyjnych (aktów stosowania prawa administracyjnego i rozstrzygnięć władczych zawierających normy prawa administracyjnego i podlegających trybowi odwoławczemu oraz zaskarżaniu) czy decyzji finansowych, podejmuje on wiele decyzji o charakterze prakseologicznym, które

¹⁴ UPO, 2016, art. 98 ust 1 pkt 1-4.

nie są rozstrzygnięciami władczymi i nie zawierają norm prawa administracyjnego. Decyzje o charakterze prakseologicznym wynikają w dużej mierze z realizacji zadań, w których ujawnia się przydatność zarządzania prowadzącego do usprawniania pracy administracyjnej szkoły i przywództwa pozwalającego usprawnić proces zarządzania szkołą.

Treść Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁵ dobitnie pokazuje, że dyrektor szkoły jest odpowiedzialny nie tylko za administrowanie szkołą, ale pełni funkcje na wskroś pedagogiczne, sprzyjające rozwojowi nauczycieli, uczniów i rodziców oraz środowiska szkoły. Dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego, przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki, kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki, wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez diagnozę pracy szkoły lub placówki, planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad oraz monitoruje pracę szkoły lub placówki.

W celu realizacji tych zadań dyrektor, we współpracy z nauczycielami, w szczególności analizuje dokumentację przebiegu nauczania i obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki¹⁶. Jednocześnie dyrektor szkoły lub placówki opracowuje na każdy rok szkolny plan nadzoru pedagogicznego, który przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej w terminie do 15 września roku szkolnego, którego ten plan dotyczy¹⁷, a w terminie do 31 sierpnia przedstawia na zebraniu rady pedagogicznej wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego¹⁸.

Zadania realizowane przez dyrektora szkoły wywodzą się z różnych źródeł, dotyczą najróżniejszej materii i koncentrują jego działania na wachlarzu zagadnień tak rozległych, że chyba tylko dzięki sporemu wycuciu problemów, doświadczeniu i wiedzy nie gubi się w ich gąszczu i ogarnia je swoim kierownictwem. Dyrektor szkoły wszystkie swoje zadania musi wykonywać z jednakową powagą i odpowiedzialnością, bo dopiero suma tych działań może zapewnić sukces kierowanej przez niego szkoły i, w konsekwencji, jemu samemu.

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU z 2017 r. poz. 1658).

¹⁶ Tamże, § 22.

¹⁷ Tamże, § 24.

¹⁸ Tamże, § 25.

Podsumowanie i konkluzje

W złożonym kontekście debat nad edukacją w naszym kraju oraz warunkami pracy i sytuacją nauczycieli, jak i dyrektorów, nad rozwiązaniami systemowymi i programowymi bez wątpienia ważną rolę odgrywa nie tylko nauczyciel¹⁹, ale w zasadniczej mierze dyrektor szkoły, któremu przypisuje się rolę strategiczną w rozwoju szkoły i efektywności systemu edukacji. Istnieją dowody na to, że dobrzy dyrektorzy szkół stoją w centrum reform edukacyjnych w szkołach i że bez ich przywództwa wysiłki podejmowane na rzecz podnoszenia osiągnięć edukacyjnych uczniów nie przynoszą oczekiwanych rezultatów²⁰. Refleksja nad rozwojem szkoły i jakością jej pracy nie omija zatem problematyki kierowania szkołą, a wraz z tym pracy dyrektora szkoły oraz wyzwań i zadań, z jakimi się zmierza.

Współcześnie trudno mówić o naturze pracy kierowniczej dyrektora szkoły, o specyfice przypisywanych do jego stanowiska zadań, jeśli nie przybliżymy sobie postaci, jaką jest dyrektor szkoły. Odpowiedzi na postawione w tym artykule pytania pozwoliły na nakreślenie obrazu dyrektora szkoły w Polsce. Przedstawione tutaj wyniki prowadzonych analiz pozwalają mieć lepsze wyobrażenie o tym, kto może ubiegać się o stanowisko dyrektora szkoły w Polsce, kim są dyrektorzy szkół i jakie stoją przed nimi zadania, które *de facto* wyznaczają pole ich odpowiedzialności zawodowej. Skłaniają one także do dalszych przemyśleń.

Praca na stanowisku dyrektora szkoły wiąże się z olbrzymią odpowiedzialnością, stąd nie jest ono sprowadzane do przeciętnego miejsca, z jakiego się ją świadczy. Co prawda, do zajmowania tego stanowiska trzeba z reguły wykonywać zawód nauczyciela, to jednak w kontekście tego co już wcześniej powiedziano, w Polsce w rozumieniu przepisów ogólnych i ustrojowych edukacji nie ma zawodu dyrektora szkoły w rozumieniu: „z zawodu jestem dyrektorem szkoły”. Zajmowanie stanowiska dyrektora szkoły jest z reguły nadbudowane na wyuczonym i wykonywanym zawodzie podstawowym, jakim jest zawód nauczyciela, choć – i warto to szczególnie podkreślić – Minister Pracy i Polityki Społecznej umieścił zawód dyrektora szkoły w swoim Rozporządzeniu z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania²¹. Warto zatem zasta-

¹⁹ Szerzej na ten temat piszę w artykule: J. Madalińska-Michalak, *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela; ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piśkuła, K. Białożyty, Kraków 2017, s. 29-56.

²⁰ Zob. J. Madalińska-Michalak, *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Łódź 2012.

²¹ Zawód ten umieszczony jest w charakterystycznym ujęciu ministerialnej systematyki, w grupie 1. – przedstawiciele władz publicznych, wyżsi urzędnicy i kierownicy – grupa ta obejmuje zawody, w których podstawowymi zadaniami są: planowanie, określanie i realizo-

nowić się, biorąc pod uwagę różne okoliczności, czy praca dyrektora szkoły jest związana jedynie z zajmowanym przez dyrektora stanowiskiem w strukturze organizacyjnej szkoły, czy też podstawą jej świadczenia jest wykonywanie zawodu dyrektora szkoły. Poruszany dylemat, czy dyrektor szkoły to zawód czy jedynie stanowisko powierzane na określony czas nauczycielowi konkretnego przedmiotu, trudno w tym miejscu rozstrzygnąć. Niemniej jednak, badania nad dyrektorami szkół w Polsce pokazują, że kwestią domagającą się szczególnego namysłu jest profesjonalizacja działań dyrektora szkoły i podjęcie odpowiedzi na pytanie, „czy nie powinniśmy tworzyć warunków ku temu, by móc wreszcie faktycznie mówić o zawodzie dyrektora szkoły w naszym kraju, co jest tak często zaniedbywane w dyskusjach nad szkołą i pracą dyrektorów szkół”²².

Rozważania w tym zakresie kierują z kolei naszą uwagę w stronę kolejnej kwestii, jaką jest rola i status dyrektora szkoły w Polsce²³. Stanowisko dyrektora szkoły lub placówki edukacyjnej w Polsce jest wielowymiarowe. Przy jego biurku, można powiedzieć, niejako spotykają się czynniki organizacyjne, prawne, społeczne, pedagogiczne, etyczne, ekonomiczne, ideologiczne i pewnie jeszcze dziesiątki innych. Oczekiwania stawiane przed nim wykraczają poza standardowe granice stawiane w większości krajów świata, ale też wynikająca z tego samoświadomość i odpowiedzialność sytuuje go w nieco innym wymiarze.

Biorąc pod uwagę rolę dyrektora szkoły wyznaczoną przepisami prawa, można sądzić, że stwarzają one szeroką autonomię do jego działań i że jego pozycja uległa ostatnio wyraźnemu wzmocnieniu. Niemniej jednak, niektóre środowiska od dłuższego już czasu wyrażają opinię, że dyrektorzy szkół są najsłabszym ogniwem w systemie edukacji²⁴. Problem w zasadniczej mierze dotyczy rozbieżności między formalnym zakresem uprawnień dyrektorów

wanie podstawowych celów i kierunków polityki państwa, formułowanie przepisów prawnych oraz kierowanie działalnością jednostek administracji publicznej, a także sprawowanie funkcji zarządzania w przedsiębiorstwach lub ich wewnętrznych jednostkach organizacyjnych, w podgrupie 13. – kierownicy do spraw produkcji i usług, i dalej: 134. – kierownicy/dyrektorzy w instytucjach usług wyspecjalizowanych, a następnie 1345. – kierownicy w instytucjach edukacyjnych i ostatecznie 134501. – dyrektor szkoły. Przytoczona systematyka oparta jest na logicznych przesłankach, sytuujących dyrektora szkoły wśród różnych wyspecjalizowanych kierowników. Można się chyba pokusić o stwierdzenie, że dyrektor szkoły, w tym ujęciu, jest jednym z zawodów kierowniczych. Zob. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania.

²² J. Madalińska-Michalak, *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Warszawa 2015, s. 378.

²³ A. Pery, *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Warszawa 2012; S. Więśław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów*.

²⁴ S. Więśław, *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów*.

szkół i realnej możliwości skorzystania z tych uprawnień. Badania pokazują, że w dwóch najważniejszych obszarach kierowania szkołą – obszarze polityki personalnej oraz obszarze decydowania o finansach szkoły – dyrektorzy czują się ograniczeni w swoich działaniach. Brak selekcji do zawodu nauczyciela, masowość kształcenia na studiach pedagogicznych oraz biurokratyczny awans zawodowy uniemożliwiają dyrektorom szkół prowadzenie odpowiedzialnej polityki kadrowej.

BIBLIOGRAFIA

- Gromkowska-Melosik A., *Feminizacja zawodu nauczycielskiego – „różowe kołnierzyki” i paradoksy rynku pracy*, Studia Edukacyjne, 2013, 25.
- Jeżowski A., *Zadania dyrektora szkoły i placówki oświatowej*, Instytut Badań w Oświacie, Wrocław 2009.
- Jeżowski A.J., Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły – koncepcje i wyzwania. Między teorią a praktyką*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Madalińska-Michalak J., *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.
- Madalińska-Michalak J., *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Madalińska-Michalak J., *Filary pracy a kompetencje nauczyciela*, [w:] *Edukacja i praca nauczyciela; ciągłość – zmiana – konteksty*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Piśkuła, K. Białożyty, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2017.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*, GUS, Warszawa 2017.
- Pery A., *Status dyrektora szkoły. Poradnik dla samorządów i dyrektorów szkół*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (DzU z 2017 r., poz. 649).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (DzU z 2017 r. poz. 1658).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 27 kwietnia 2010 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz jej stosowania (DzU z 2010 r., nr 82, poz. 537).
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (DzU z 2017 r. poz. 60 ze zm.).
- Więśław S., *Sytuacja i status zawodowy dyrektorów szkół i placówek oświatowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.

KATARZYNA SEGIET

ORCID 0000-0002-3044-1814

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIOLOGY OF EDUCATION - IN A CIRCLE OF MUTUAL INSPIRATIONS

ABSTRACT. Segiet Katarzyna, *Social Pedagogy and Sociology of Education – in a Circle of Mutual Inspirations* [Pedagogika społeczna i socjologia edukacji – wzajemne oddziaływanie]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 79-91. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.5

The state and future of scientific disciplines is largely determined by their background, numerous important events, discoveries, achievements, but above all, eminent experts, people of science. Thanks to these people, it was possible to conduct many analyses and research programs, which were reflected in multiple scientific studies. In the case of Polish social pedagogy, Helena Radlińska, Aleksander Kamiński and Ryszard Wroczyński have undoubtedly become such persons. On the other hand, Polish sociology of education should be strongly associated, among others, with Florian Znaniecki, Józef Chałasiński and Stanisław Kowalski.

In this article, I do not describe all the issues that are the focus of both subdisciplines. However, I would like to underline a few issues that I will present synthetically and which are personally important and interesting from the point of view of a social educator, namely: What are the sources of the emergence of social pedagogy as a scientific discipline and what associates it with the sociology of education; What priorities are imposed on social pedagogy and sociology of upbringing by the transformation of modern civilization and how are new social problems shaped in this context; finally how educational sociology has been an aid to social pedagogy and vice versa.

Key words: social pedagogy, sociology of upbringing, inspirations

About social pedagogy and sociology of education

To start pondering over social pedagogy and sociology of upbringing, it requires a return to what has already been said in numerous textbooks or scientific studies. There is no doubt that the rank of both subdisciplines is extremely important because both of them: social pedagogy and sociology of

education deal with issues of environmental educational influences and problems related to the unsuccessful course of the upbringing process. A lot has been written about the origins and events of the past that have contributed to the emergence of social pedagogy, and it can even be said that we are currently experiencing a kind of renaissance of studies/textbooks for students showing the origin of this scientific subdiscipline.¹

Wiesław Theiss in one of his studies on social pedagogy of the Second Polish Republic, characterizing Polish social pedagogy, stated that:

(...) it occurs in two main spins; "wide" (external) and "narrow" (internal). The first of these is combined with an attempt at a general typology of various currents and pedagogical trends of the 20th century. In this view, social pedagogy is part of the so-called pedagogical sociology (sociological pedagogy), one of the great currents in contemporary pedagogy (alongside psychological pedagogy, cultural pedagogy and materialistic pedagogy). This movement rejects individualistic goals of education and assigns it the task of socializing the individual. The leading representatives of this pedagogical movement include such well-known authors as, John Dewey, Georg Kerschensteiner or Paul Natorp. In turn, the "narrow" (internal) perspective assumes that social pedagogy is a relatively separate sub-discipline within the sciences of education. It deals with the upbringing environment, builds theories of environmental conditions of education and development. It also has the appropriate procedures for organizing the educational environment. In Poland Helena Radlińska (1879 – 1954) is the creator of pedagogy understood in this way. It is a concept formed on the boundaries of the general theory of upbringing, sociology, adult education and social welfare,²

The ideological sources of social pedagogy certainly require meticulous research and careful analysis, nonetheless they should be sought at the turn of the XIX and XX century. W. Theiss, mentioned by me earlier, based on the views of researchers of currents and trends in Polish social pedagogy of that period, distinguished two ways of developing social pedagogy illustrating at the same time the background of situations in which social pedagogy was created, i.e.:

¹ The works of the following should be mentioned: S. Kawula, *Social Pedagogy. Achievements – activity – perspectives*, Toruń 2001; the same author: *Studies on social pedagogy*, Olsztyn 1996; *Social pedagogy*, Eds. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warsaw 1995; A. Radziejewicz-Winnicki, *Social pedagogy in the face of everyday reality*, Warsaw 2008; *Functioning and development directions of social pedagogy in Poland*, Eds. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko 2000; M. Cichosz, *Polish social pedagogy in 1945-2003. Selection of source texts*, vol. I, II, Toruń 2004; the same author: *Polish social pedagogy in 1945-2003. Development – areas of reflection and research – concepts. Presentation of academic centers*, Eds. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko 2000; E. Marynowicz-Hetka, *Social pedagogy. Academic Handbook 1*, Warsaw 2006.

² See W. Theiss, *Social pedagogy of the Second Polish Republic (questions about scientific discourse)*, [in:] *Social pedagogy. Tradition – The Present – New challenges*, Eds. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko 2001, p. 15. Referring to historical analysis according to W. Theiss it is mentioned by L. Chmaj, K. Sośnicki, B. Nawroczyński as well as R. Wroczyński and A. Kamiński.

The first one – the path of struggle, committed action for independent Poland and the second one, based on the theory understood as a form of social practice³ associated with the need to build and reform education in reviving Poland. This is the path taken by Helena Radlińska, the creator of the compact concept of Polish social pedagogy, which is accompanied by reflection on “human development and educational reality: what it is (realities), what it should / could be (ideal, norm), what to do – if need be – to change this reality, pedagogically improve and develop (working method)?⁴

In turn, Helena Radlińska in 1913 in one of her published works, describing social pedagogy, presents her mission by writing:

(...) science, which could be described as the theory of national education – social pedagogy, shows in an increasingly emphatic way, how many relationships occur between the individual and society, as everyone – consciously or unconsciously – is a soul incarnated in their homeland (...). The task of national education is to bring out all the forces from the nation, direct them towards conscious work on building native culture (...).⁵

H. Radlińska definitely presents a holistic view of social pedagogy and her peculiar point of view (theoretical and methodological foundations of social pedagogy) in her work *The educator's attitude to the educational environment* (1935).⁶ She completes the concept in the collective work *Social causes of school success and failure* (1937) and in the monograph on *Adult Education* (1947), bearing in mind the current socio-economic and political situation. Social policy and the sociology of education, that we find so interesting, played a role in the formation of theoretical (conceptual) assumptions.

Social pedagogy and sociology of upbringing were based on the intersecting influences of progressive ideas of enlightenment of the nineteenth-century German philosophy, developing natural sciences, humanities as well as dialectical and historical materialism. Both sciences developed in many varieties: philosophical and speculative social pedagogy, sociological pedagogy (practiced by educators), pedagogical sociology (practiced by sociologists), sociol-

³ W. Theiss, *Where do we come from, what do we come with? On the ways of social pedagogy development*, [in:] *Social pedagogy in the face of threats to the human and the idea of social justice*, vol. 2, Eds. W. Danilewicz, W. Theiss, Warsaw 2014, p. 70.

⁴ More widely in: W. Theiss, *Where do we come from, what do we come with?*

⁵ See *Educational work. Its tasks, methods, organization*, Ed. T. Bobrowski et al., Kraków 1913, p. 3 and n.

⁶ H. Radlińska, *The educator's attitude towards the educational environment. Sketches from social pedagogy*, Warszawa 1935, p. 240. This study contains an outline of social pedagogy. Its subject, separate from the sociology of education, is clearly approaching social policy and pedagogy of culture and sounds like “the interaction of environmental influences and the forces of individuals that transform the environment, and in the name of the cause the education transform this very day with human forces”.

ogy of upbringing (recognizing the problems of social functions or processes of education in the theoretical-sociological system as a field of sociology).⁷

Not without significance, according to M. Cichosz, was the impact of “(...) the idea of radical socialism (Ludwik Krzywicki, Edward Abramowski), with a clear reformist and even revolutionary attitude in relation to particular phenomena of social life; on the other hand – about the impact of such ideas adopted in the sociology of upbringing (Florian Znaniecki, Jan Stanisław Bystron) as: assumptions about the crucial educational impact of environmental factors (it seems that social pedagogues have often recognized environmental determinism here), adopting the concept of personality as a mechanism of behavior shaped on the path of > growing < of the individual into culture or treating the whole institution of “educational society” (F. Znaniecki) as a subject of education, and a person in all phases of their life as an object of influence.⁸ The mentioned author adds that the ideas of the new education movement were also of extreme importance for social pedagogy.⁹

Thus, Polish social pedagogy vividly falls under the current trends of social sciences, drawing many important inspirations for them. This diversity and multi-threading at the level of concepts being accepted caused many scientific debates about its social scientific identity, understanding of the main concepts as well as relationships with other scientific disciplines, especially the sociology of education.¹⁰ They were conditioned by the current political and social situation which dominated in science and by the problems specific to that situation in Poland at that time. These debates concerned primarily the interpretation of the concept of educational environment and the importance of institutions in creating that environment.¹¹ The sociology of education,

⁷ S. Kowalski, *Social pedagogy of Helena Radlińska and sociology of education*, Sociological Studies, 1980, 3, p. 7.

⁸ M. Cichosz, *Triptych about social pedagogy – reflections at the turn of the century*, Social Pedagogy, 2003, 3, p. 13.

⁹ Ibidem, p. 148. See also J. Sobczak, “New education” in *Polish pedagogy of the Second Polish Republic (1928 – 1939)*, Bydgoszcz 1998.

¹⁰ Zob. R. Wroczyński, *Helena Radlińska – pedagogical activity and system*, [in:] H. Radlińska, *Social pedagogy*, Warsaw 1961; A. Kamiński, *The scope and basic concepts of Helena Radlińska's social pedagogy*, [in:] there see J. Chałasiński, *Thirty years of Polish sociology 1918-1947*, Sociological Review, 1937, 5; W. Winclawski, *Development of sociology of education in Poland*, Culture and Society, 1977, 3.

¹¹ In 1969, on the pages of *Kwartalnik Pedagogiczny* no. 3 an article by Aleksander Kamiński was published. Its title was *Social pedagogy – an attempt to characterize it*. In this article, Aleksander Kamiński presents his doubts which he responds to, referring, among others to the thought of Stanisław Kowalski regarding the relationship between social pedagogy and the sociology of education. Whereas Wiesław Theiss in his article *Where do we come from, what do we come with? On the ways of social pedagogy development* presented in the book *Social pedagogy in the face of threats to the human and the idea of social justice*, edited by W. Danilewicz, W. Theiss, vol. 2, Warsaw 2014 on page 73 draws our attention to the interesting discussion that took place be-

which has the character of an explanatory and empirical description, became particularly close to social pedagogy¹²

Social pedagogy by H. Radlińska was and still is close to some concepts of sociology of education. The polemics about the covenant of social pedagogy of H. Radlińska with sociology of education are also of great importance nowadays due to the cooperation of social pedagogues and educational sociologists, especially in research on the educational process, where pedagogues, improving their research skills, often refer to the sociological knowledge system¹³

The purposefulness of underlining the relationship between social pedagogy and the sociology of education is confirmed by Stanisław Kowalski when he states that:

(...) Social pedagogy as a theory of practical action must refer to various other sciences (...), however, sociology, in particular sociology of upbringing, – as a discipline dealing primarily (...) with methods of “repairing” socio-educational environments (...) – is its basic reference discipline, as it mainly deals with the analysis of the structures and functioning of social environments. It was in this mutual relation that both disciplines developed and shaped their methodological separateness.¹⁴

S. Kowalski further believes that:

we can talk about two scientific subdisciplines: diagnostic and explanatory sociology of education as a field of sociology, and practical social pedagogy as a subdiscipline of pedagogy.¹⁵ According to him the common features of both disciplines include: „increasing desire to rely on empirical research; broad understanding of education, including both unplanned environmental impacts on the development and socialization of the individual. (More common features include) intentional management of these processes, overcoming biopsychological or nativist assumptions in the understanding of educational processes, and adopting assumptions about the decisive, educational impact of environmental factors, which some systems transform to extreme environmental determinism; replacement of the traditional understanding of personality as a set of mental features developed in specific environmental conditions, and the concept of personality as a mechanism of behavior shaped by the “ingrowing” of the individual into the culture and system of social roles; adopting as the subject of upbringing

tween Florian Znaniecki and Helena Radlińska in Kazimierz on the Vistula between 8 – 9th of May, 1929. It concerned the different approaches of both subdisciplines to upbringing and pedagogy. As a result of this discussion, more positions related to social pedagogy emerged, developed by, among others Stanisław Kowalski, Jan Konopnicki and Romana Miller. Additionally, scientific programs of Ryszard Wroczyński, Aleksander Kamiński and Irena Lepalczyk were established.

¹² B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafialek, *Orientations and trends in contemporary pedagogy*, Kielce 1997, p. 88-98.

¹³ S. Kowalski, *Social pedagogy of Helena Radlińska*, p. 6.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem, p. 9.

not only the direct education institution, but the whole institution of the "educational society" and its various environments, and as an object of upbringing – people, of all ages – children, youth, adults and the elderly.¹⁶

Social pedagogy and sociology of upbringing are connected by a common subject of research, which is the educational process and its similar perception. It was described by the author mentioned above in the following words:

(...) a review of the work of continuators of the work of H. Radlińska suggests a hypothesis that, although this development has been particularly marked in recent years by an evident striving to improve the methodology on the premises of praxeology and social engineering – it dominated, often by creative adoption of the achievements of sociology (in studies of educational environments) or psychology (in diagnosing individual cases).¹⁷ (...) On the other hand, both the disciplines are divided by the approach to this common subject of diagnostic and exploratory research on the side of sociology of education, analyzing the course, functions and conditioning of educational processes using sociological methods and systems of knowledge – on the side of social pedagogy seeking ways of effective educational action for actual practice¹⁸ recognizing and activating "human / social forces" in the environment. In this sense, social pedagogy represents a line in thinking about man and upbringing with a concept focused around issues of supporting the development of "human / social forces".¹⁹

Social pedagogy and sociology of upbringing, therefore, examining the educational process and its conditions, put research problems for the use of their own discipline and solve them in a different way. Both of these disciplines move towards researching all aspects of the space in which educational processes are updated. „Sociology of education, using research methods and sociological knowledge systems, analyzes the correctness of upbringing processes. On the other hand, social pedagogy, guided primarily by methodological premises and the pedagogy's knowledge system, poses and solves praxeological problems".²⁰ Sociology of education is an explanatory and descriptive science, while pedagogy is focused on practical and rational activities aimed at improving the structures of social levels of education (that, its research nature is praxeological). H. Radlińska also pointed out that social pedagogy is an interdisciplinary science. For its own purposes, it uses basic research in the fields of biology, psychology and sociology.²¹

Recently, we have noticed intense changes taking place in the area of social, cultural, economic and political life, which cause a rapid acceleration of

¹⁶ Ibidem, p. 10.

¹⁷ Ibidem, p. 17.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ A. Kamiński, *Social pedagogy – an attempt at characteristics*, Pedagogical Quarterly, 1969, 3.

²⁰ S. Kowalski, *Social pedagogy of Helena Radlińska*, p. 50.

²¹ W. Theiss, *Radlińska*, Warsaw 1984, p. 69-70.

civilization changes on a global and local scale. This way the interest of many humanities specialists in the problems of upbringing and socialization has increased significantly. This has created the need for integrative and interdisciplinary pedagogical research, as well as for developing specific educational directives. Finally, it should be emphasized that modern social pedagogy and sociology of education face the necessity of being in mutual relationship in order to use multiple concepts and theories to create pedagogical and sociological diagnoses, adopting various models of solutions undertaken as part of activities related to upbringing and education. In addition, social pedagogy as a practical discipline deals with prevention, compensation and therapy by linking its narrative to human needs in the name of the idea of social justice²²

Social pedagogy and sociology of upbringing in the face of new phenomena of social civilization

The dynamic changes of the modern world, undoubtedly associated with the globalization process and the accompanying consumption, constitute a complex interdisciplinary topic that has settled for good in numerous scholarly narratives and discourses. It is also a kind of imperative prompting new thinking about various aspects of reality, i.e. economic, technical, social, cultural, educational, political and ecological as well as engaging in other empirical research and practical activities. It is also important to emphasize the important role of experts in this topic, i.e. people directly involved in solving problems related to various spheres of life and people designing changes that promise to improve the fate of human beings.

The development of civilization and rapid changes in the lives of societies make individuals exist among objects and not among other people. Modern forms of communication loosen interpersonal relationships. The multitude of possibilities of the modern world in making choices forms the basis for building your own identity. The pursuit for “more” is now deciding about the purpose of most people’s aspirations. The development of the consumption ethos, where ubiquitous consumption and pleasure have become a measure of quality of life is a disturbing phenomenon. The concepts of globalization, mass culture and consumption are the basic ideas of modern societies. This intensifies the diversity of living conditions. Some feel the pleasure of having consumer goods while others struggle with poverty and hunger. The list of social and pathological problems is growing. So questions about the shape of future generations and the future of the world are beginning to appear.

²² A. Kamiński, *Functions of social pedagogy*, Warsaw 1980, p. 15.

The era of “Temples of Consumption” has come, and the world is constantly getting lost in them, while losing “moments” in the lives of individuals, and sometimes the most important moments. The only way to be happy is to “stop” and reflect on the value of human life.²³ Not only the huge scale of consumption phenomenon is worrying, but also the fear for the future of young generations, because, according to Antoni Kępiński:

In addition to biological inheritance, human is also a subject to social inheritance, thanks to which they can possess certain material and spiritual values. The effort of thousands of generations associated with the creation of speech, writing, the news about the world and morals as well as art and technical devices, etc. has been passed on to them since birth.. If people were deprived of this legacy, they would have to start over again. The development of culture would be impossible.²⁴

The challenges of globalization, regarding the indicated dimensions of reflection, refer in particular to pedagogy and sociology, including social educators and educational sociologists. It is worth considering the new challenges faced by both sub-disciplines at this point. An important role can be played by sciences that oscillate around problems related to the functioning of the human life environment and education related to that environment with a special prominence of upbringing.

And so, the sociology of education, which is the subject of our interest here, develops in many areas concerning: components of the educational environment (family, school, peer group, local environment), of the process of socialization of children and youth and the disorders of that process, improvement of the education system and finally education and upbringing in various environments.²⁵ To this day, the representatives of sociologism share a belief in the leading role of the environment in shaping personality of an individual. The claim about becoming a “social being” as a result of participation in social life obliged pedagogues to pay attention to the social and cultural determinants of human development. This gave rise to concepts that emphasized factors working from the environment, which gave the upbringing process a new sense and scope and expanded it to include the broadly understood socialization of the individual.²⁶

²³ More widely in: inter alia.: Z. Melosik, *Popular culture as a factor of socialization*, [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski, *Pedagogy 2*, Warsaw 2003; A. Aldridge, *Consumption*, Warsaw 2006; G. Ritzer, *The magical world of consumption*, Warsaw 2012.

²⁴ A. Kępiński, *The rhythm of life*, Cracow 1992, p. 33.

²⁵ S. Kowalski: *An outline of sociology of education*, Warsaw 1974, p. 60. More widely in: J. Modrzewski, *Socio-pedagogy. Studies – sketches – reflections – memories*, Poznań 2016; W. Ambrozik, J. Modrzewski (Eds.), *The issue of education in the work of Polish sociologists* (source materials for teaching sociology of education), vol. 1 Selection of texts, Koszalin 1998.

²⁶ B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafialek, *Orientations and trends*, p. 88.

The upbringing process as the subject of research of sociology of education is treated as a component of general social development, whose main function is to pass culture to growing generations and to prepare for active participation in socio-cultural progress. In the process of civilization development, upbringing differs in different types of societies. It proceeds differently within a particular socio-political system, in different layers and social classes, various local communities, etc. It also differs in individual educational institutions.²⁷ Therefore, the most important research problems of sociology of education concentrate on the following issues:

- education system facing the socio-economic and cultural changes,
- school selection mechanism,
- functioning of educational institutions in a local environment,
- structure and functioning of various environments,
- family upbringing functions,
- issues related to the functioning of universities – problems of the teaching profession,
- socialization and resocialization processes,
- youth issues²⁸

On the other hand, social pedagogy has been always dealing with the theory of environmental conditioning of human education and development, as well as the theory and practice of shaping the environment (H. Radlińska 1935, 1961, R. Wroczyński 1985, A. Kamiński 1980). Therefore, creating the conditions for creative human development has always been its main goals. This activity covers social conditions, the sphere of moral values and principles, culture and tradition. It applies to individuals as well as groups or entire social environment.²⁹ According to the above-mentioned authors – Helena Radlińska had always wanted to build a “better future” through education, highlighting the importance of education. In solving complicated problems of shaping human forces, there is a need for education perceived as meeting other people, specific individuals, a need to meet oneself as well as traditions, a world of values that the traditions embraces, it is also a meeting with dreams of a better future. It is noticed how close the relationship between thinking about a human and upbringing and contemporary concepts focused around the issues of supporting the development of “human forces”

²⁷ Ibidem, p.16.

²⁸ See. J. Jędrzejewski, *Selection of texts from the sociology of education*, Warsaw 1981, p. 6. You may also find it in: F. Znaniecki, *Sociology of education*, vol. 2; W. Winclawski, *The development of Polish sociology of education in the light of the reception of F. Znaniecki during the Second Polish Republic*, Culture and Society, 1977, 3; J. Włodarek, *Sociology of education in the People's Republic of Poland*, Sociological Studies, 1965, 3-4, p. 154; J. Modrzewski, *Socio-pedagogy. Studies – sketches – reflections – memories*.

²⁹ A. Przecławski, W. Theiss, *Social pedagogy. Circles of search*, Warsaw 1996, p. 9-29.

is.³⁰ The driving forces in changing and building reality are the possibilities of the environment – social (human) forces, understood as dynamics directed at making it “better”.³¹

Social pedagogy in its theoretical theses and postulates for empiricism clearly prefers environmental education (over individual and group education) consisting of planned educational activity in environments that should aim at transforming the life environment of people by means of the forces of the people themselves.³² For human forces are the result of active attitudes in which we hope for a better tomorrow, for change and democracy. Therefore, the issue of the postulate of awakening social forces inherent in a given environment and thus promoting human subjectivity is still valid.³³ T. Lewowicki notes that pedagogy: „has been undertaking numerous tasks resulting from individual and group needs, appearing at a specific time and in a specific place, under certain circumstances”.³⁴ Therefore, the necessary part of the analysis of socialization and educational processes in the environment is knowledge of the social context and the conditions of their course. E. Marynowicz-Hetka states that:

This requirement is necessary, especially when we ask questions about the future, about the reality that is being created. This issue is particularly important when reflection on education in Poland, its dimension and its local threats is related to the European context of this issue.³⁵

Shaping, creating or improving the socio-cultural environment with its own forces in the name of the idea is, according to the creators of social pedagogy: H. Radlińska, R. Wroczyński and A. Kamiński – environmental education.³⁶

³⁰ A. Giddens, *Modernity and identity. "I" and society in the age of late modernity*, Warszawa 2001.

³¹ A. Przecławski, W. Theiss, *Social pedagogy: new tasks and opportunities*, Educational Forum, 1995, 1-2.

³² S. Kawula, *Social support – a key dimension of social pedagogy*, Care and Education Problems, 1996, 1, p. 6-7.

³³ W. Ciczkowski, *Aleksander Kamiński's path to becoming an educator and scholar*, [in:] *The wealth of life and creativity*, Eds. I. Lepalczyk, W. Ciczkowski, Toruń 1999, p. 11-31.

³⁴ T. Lewowicki, *Humanities and pedagogy (introductory remarks)*, [in:] *Pedagogy in contemporary humanistic discourse*, Ed. T. Lewowicki, Warszawa – Kraków 1999, p. 19 and n.

³⁵ E. Marynowicz-Hetka, *Education in the environment and its threats*, [in:] *Social pedagogy. Questions about the 21st century*, Eds. A. Przecławski, W. Theiss, Warsaw 1999, p. 123.

³⁶ M. Winiarski in his book *Family – school – local environment. Problems of environmental education*, Warsaw 2000 writes that environmental education as a social phenomenon is “a sequence of changes taking place in the local environment regarding education, upbringing, care, social assistance, cultural education and that is taking place through the social forces of this environment” see p. 13. When addressing the issue of education in the environment, it is worth mentioning the concept of H. Radlińska's social work, showing the essence of social activities in the environment and aimed at creating a community.

It is worth recalling that in contemporary environmental pedagogy, the ideas still valid to this day had been mentioned for a long time by the classics: H. Radlińska, R. Wroczyński and A. Kamiński. These include: – the idea of social education (upbringing is an autonomous field of creativity, and at the same time one of the elements of social and cultural life); – the idea of subjectivity (“human forces” are the creators of the social world as well as dynamic and variable structure); – the idea of social justice (all people should have equal access to development conditions; this opportunity is guaranteed by a social order based on democracy) and the idea of subsidiarity (society has a duty to help all groups and social environments who are in need of development).³⁷ A. Przeclawska and W. Theiss believe that these ideas:

based on universal values have withstood the test of time and are still helpful in building a better world. The world, by overcoming various meanders of its development, is on occasion approaching these values or is moving away from them.³⁸

It should also be emphasized that social pedagogy as a humanistic science faithfully defends man against the threats posed by the development of civilization. Ultimately understood as both pedagogical theory and environmental practice, it plays a service role in social service, taking into account the specificity of human needs.³⁹

* * *

Today's world, being so dynamic and diverse and at the same time global, creates new characters by means of the processes of upbringing and socialization. The scope of interests of social pedagogy and sociology of education is intensively expanding to include all institutions and spaces of social life. This presents new challenges for social pedagogy and sociology of education. Recalling the above mentioned, synthetically selected areas of interest of both disciplines induces us to final reflection, in which the importance and servitude of both disciplines towards man and society should be emphasized. Research results and subsequent sociological and pedagogical diagnoses to a certain extent give a new and current perspective to both subdisciplines, enriching the environmental point of view with new concepts and theories regarding education and socialization. On the other hand, the fruit of mutual cooperation between social pedagogy and the sociology of upbringing is, according to Stanisław Kowalski⁴⁰ the improvement of methods of effective pedagogical

³⁷ S. Kawula, *Social support – a key*.

³⁸ A. Przeclawska, W. Theiss, *Social pedagogy*, p. 9-28.

³⁹ B. Matyjas, Z. Ratajek, E. Trafialek, *Orientations and trends*, p. 98.

⁴⁰ S. Kowalski, *Social pedagogy of Helena Radlińska*, p. 23.

action in the environment, which in turn can give hope to many people and groups in overcoming difficult existential problems of man to create a better tomorrow.

BIBLIOGRAPHY

- Aldridge A., *Consumption*, Warsaw 2006.
- Ambrozik W., Modrzewski J. (Eds.), *The issue of education in the work of Polish sociologists*. (source materials for teaching sociology of education), vol. 1 Selection of texts, Koszalin 1998.
- Bobrowski T. et al., *Educational work. Its tasks, methods, organization* (editor), Cracow 1913.
- Cichosz M., *Triptych about social pedagogy – reflections at the turn of the century*, Social Pedagogy, 2003, 3.
- Ciczkowski W., Aleksander Kamiński's path to becoming an educator and scholar, [in:] *The wealth of life and creativity*, Eds. I. Lepalczyk, W. Ciczkowski, Toruń 1999.
- Giddens A., *Modernity and identity. "I" and society in the age of late modernity*, Warsaw 2001.
- Jędrzejewski J., *Selection of texts from the sociology of education*, Warsaw 1981.
- Kamiński A., *Social pedagogy – an attempt at characteristics*, Pedagogical Quarterly, 1969, 3.
- Kamiński A., *Functions of social pedagogy*, Warsaw 1980.
- Kawula S., *Social pedagogy*, Eds. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warsaw 1995.
- Kawula S., *Social support – a key dimension of social pedagogy*, Care and Education Problems, 1996, 1.
- Kawula S., *Studies on social pedagogy*, Olsztyn 1996.
- Kawula S., *Social Pedagogy. Achievements – activity – perspectives*, Toruń 2001.
- Kępiński A., *The rhythm of life*, Cracow 1992.
- Kowalski S., *An outline of sociology of education*, Warsaw 1974.
- Kowalski S., *Social pedagogy of Helena Radlińska and sociology of education*, Sociological Studies, 1980, 3.
- Lewowicki T., *Humanities and pedagogy (introductory remarks)*, [in:] *Pedagogy in contemporary humanistic discourse*, Ed. T. Lewowicki, Warsaw – Cracow 1999.
- Marynowicz-Hetka E., *Education in the environment and its threats*, [in:] *Social pedagogy. Questions about the 21st century*, Eds. A. Przeclawska, W. Theiss, Warsaw 1999.
- Matyjas B., Ratajek Z., Trafialek E., *Orientations and trends in contemporary pedagogy*, Kielce 1997.
- Melosik Z., *Popular culture as a factor of socialization*, [in:] Z. Kwiecieński, B. Śliwerski, *Pedagogy 2*, Warsaw 2003.
- Modrzewski J., *Socio-pedagogy. Studies – sketches – reflections – memories*, Poznań 2016.
- Przeclawska A., Theiss W., *Social pedagogy: new tasks and opportunities*, Educational Forum, 1995, 1-2.
- Przeclawska A., Theiss W., *Social pedagogy. Circles of search*, Warsaw 1996.
- Radlińska H., *The educator's attitude towards the educational environment. Sketches from social pedagogy*, Warsaw 1935.
- Radlińska H., *Social causes of school successes and failures*, Warsaw 1937.
- Ritzer G., *The magical world of consumption*, Warsaw 2012.
- Sobczak J., *"New Education" in Polish pedagogy of the Second Polish Republic (1928-1939)*, Bydgoszcz 1998.
- Theiss W., *Radlińska*, Warszawa 1984.

- Theiss W., *Social pedagogy of the Second Polish Republic (questions about scientific discourse)*, [in:] *Social pedagogy. Tradition – The Present – New challenges*, Ed. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko 2001.
- Theiss W., *Where do we come from, what do we come with? On the ways of social pedagogy development*, [in:] *Social pedagogy in the face of threats to the human and the idea of social justice*, vol. 2, Ed. W. Danilewicz, W. Theiss, Warszawa 2014.
- Winclawski W., *The development of Polish sociology of education in the light of the reception of F. Znaniecki during the Second Polish Republic*, *Culture and Society*, 1977, 3.
- Winiarski M., *Foreword. Living and education environment in the perspective of globalization*, [in:] *Animation of the environment versus education and upbringing for the needs of tomorrow*, Eds. K. Segiet, K. Słupska-Kwiatkowska, Gniezno 2010.
- Włodarek J., *Sociology of education in the People's Republic of Poland*, *Sociological Studies*, 1965, 3-4.
- Znaniecki F., *Sociology of education*, *Educational Theory* 1951, 2.

MARIUSZ DEMBIŃSKI

ORCID 0000-0002-8352-5106

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WYCHOWANIE DZIECKA JAKO WYRAZ LUDZKIEJ TRAGEDII¹

ABSTRACT. Dembiński Mariusz, *Wychowanie dziecka jako wyraz ludzkiej tragedii* [Raising a Child as an Expression of Human Tragedy]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 93-107. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.6

Raising, reduced to the formula of up-bringing does not (Polish: wy-chowan-nie), allows us to reveal what is hidden, and by denying it (-not), it enables a person to experience the sense of his essence and see the tragedy of his upbringing and the sense of his life. Featured upbringing and up-bringing-does not (written separately) results from the difference in the approach to truth. Today, upbringing in its objectifying children truth refers to the concept of *veritas*, and because it lost its original meaning or *aletheia*, in search of the truth of upbringing, it was reduced to the formula of up-bringing-does not. With the help of this formula, an attempt was made to reveal the real sense of upbringing and the conditions that should be met in order for human up-bringing-does not to have a human (*aletheia*) dimension.

Key words: raising, *wy-chowa-nie*, *aletheia*, *veritas*, tragedy

Kogo wychowywać? Dzieci nie, ale wychowanie.

Mariusz Dembiński

Wprowadzenie

...wszyscy, którzy odstaniają tajemnice, mają tragiczne życie...

Anais Nin²

Pomimo że „Śmierć jest lepsza niż życie”³, jak powiedział Sokrates w *Dialogu* Platona *Fajdros*, to może i dlatego, gdyby mnie przed narodzinami za-

¹ Fragment niniejszego artykułu został wygłoszony podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Sytuacje stresowe dziecka w przestrzeniach życiowych dziecka”, która odbyła się 17 października 2018 r. w Poznaniu.

² A. Nin, *Dzienniki*, przekł. B. Cendrowska, Poznań 2005, s. 205.

³ Platon, *Fajdros*, przeł. R. Regner, Warszawa 1993.

pytano, czy chcę przebywać w świecie istot ludzkich, to z pewnością odpowiedziałbym: Nie, dziękuję. Człowiek, od początku swoich narodzin jest skazany na unicestwienie, a przy tym jego czasowa egzystencja przeniknięta jest niepokojem i lękiem o istnienie własne i najbliższych. Na domiar wszystkiego, w trosce pedagogicznej starszych pokoleń o młodsze zawiera się tragedia dziecięcego przebywania w świecie, w którym kreuje się miejsca dla realizacji potrzeb tych pierwszych. W tych miejscach strach o własne istnienie w świecie ideologizuje się estetyką uetycnionej walki z własnymi słabościami wywiedzionymi zwykle z dzieciństwa, którymi – w fazie życia dorosłego – obwinia się podwładnych: w rodzinie własne dzieci, w szkołach uczniów, a w pracy współpracowników. Ujawniane zatem zestawy zachowań i postaw wskazują na etykę obarczoną brakiem estetycznej dojrzałości, którą intelekt usprawiedliwia, w duchu poczucia zachowania własnej racji. Zawierające się w tych postawach i zachowaniach uniwersum *kalokagatii*, które obejmuje piękno, dobro i prawdę, podlega egzystencjalnemu zatracaniu, stając się użyteczną poręką dla możliwości bycia nieuczciwym wobec siebie i innych. I jeżeli wychowanie staje się narzędziem kształtującej go edukacji, to musi służyć użytecznej poręce bycia nieuczciwym. W takiej sytuacji dramatem okazuje się samo życie, które wychowując do nieuczciwości, zatraciło swoją prawdę. A skoro prawda jest życiową nieprawdą, to i życie jest zafalszowaną prawdą.

W niniejszej wypowiedzi będę szukać odpowiedzi na pytanie, czy rzeczywiście wychowanie, sprowadzone do fenomenologicznej formuły *wy-chowa-nie*⁴, zawiera w sobie tragizm wpisujący się w egzystencjalny sens bycia człowiekiem-dzieckiem? Czy nie jest tak, że sens tej ludzkiej tragedii jest wynikiem cywilizacyjno-metafizycznego dążenia do zatracenia swojej prawdy, ujętej jako *aletheia* (nieskrytość) na rzecz *veritas* (odzwierciedlanie)? A może chodzi o uniemożliwienie pełnego ukształcenia się dziecka, zgodnie z jej naturalnym jestestwem, aby nie stanowiło zagrożenia dla siebie i innych? Zło, które nas otacza i którego jesteśmy nośnikami i twórcami, przynagla do refleksji i przyjrzeniu się wychowaniu. Czy czasami nie jest tak, że idealizujemy przestrzeń pedagogiczną w poszukiwaniu usprawiedliwienia dla bycia istotami niegodziwymi?

W tym tekście przyjmuję tezę, że wychowanie jako *wy-chowa-nie*, *wy-dobywa* na jaw w swoim socjalizującym odzwierciedlaniu (*veritas*) taki ukształcany (*Bildung*) obraz społecznej egzystencji, jaki uniemożliwia w swoim *chowaniu* ujawnienie się tego co nieskryte (*aletheia*), przy jednoczesnym zaprzeczaniu sobie – uzupełniając sens wychowania dopełnieniem: *-nie*. Oznaczać by to miało, że wychowanie uniemożliwia zobrazowanie swojej prawdy

⁴ A.E. Szołtysek, w książce: *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia* (Toruń 1998), pisząc o wychowaniu, posłużył się formułą *wy-chowanie*, mając na uwadze wydobywanie na jaw tego, co chowane.

poprzez zanegowanie: umożliwianiu. I jeżeli teza ta byłaby prawdziwa, to można powiedzieć, że wychowanie jako forma kształtująca „do” – „do bycia jakimś”, uniemożliwia ujawnienie „od” – „od bycia jakimś”, gdzie „do” jest formułą do zrobienia i bycie jakimś, a „od” jest formułą „od-bycia” i bycia *ja-kimś*. Toteż niemożność bycia *ja-kimś* staje się źródłem ludzkiej tragedii, jak w przypadku Antygony z tragedii Sofoklesa⁵.

Pomiędzy przypomnieniem (*wy-chowa-nie*) a zapomnieniem (wychowanie)

*Jak dwa błędzące światy zetknęli się ze sobą na chwilę
w nieskończonej przestrzeni, a teraz rozstawali się*

Rolland Romain⁶

Sformułowany temat niniejszej wypowiedzi wskazuje na wychowanie jako na oddziaływanie, w które wpisana jest tragedia zoperacjonalizowana konfliktem prowadzącym do przegranej, klęski, katastrofy, czy kompromitacji. Akt czy proces międzyludzkiego oddziaływania ma charakter historyczny, cywilizacyjny i w swojej wychowawczej strukturze podlegał takim ideom, jak: *paideia*⁷, *Bildung*⁸, czy *uczasowienie*⁹, a obecnie mówi się o edukacji¹⁰. Proces wychowawczego wpływania jednych ludzi na drugich jest czymś naturalnym, tylko problem polega na tym, że młody człowiek zostaje postawiony w sytuacji już dokonanej, bez możliwości wyboru, a tragedią i sarkastyczną komedią ludzkiego funkcjonowania w świecie okazuje się nie tyle źle pojmowana idea odpowiedzialności jednego człowieka za drugiego, ile zapomnienie prawdy wychowania, czyli przekształcenie sensu znaczenia wychowania na bazie *alethei* – *veritas*. Można przyjąć, że proces zapomnienia zaczął się w momencie zasadzenia przez człowieka rośliny, której zaczął poświęcać swoją uwagę. W ten sposób istota ludzka obok przyrody stała się twórcą, tworząc i rywalizując z naturą, by ostatecznie podporządkować ją sobie, między innymi poprzez ideologizację jej znaczenia, jako coś niedobre-

⁵ Sofokles, *Antygona*, przekł. S. Hebanowski, Gdańsk 2003.

⁶ R. Romain, *Jan Krzysztof. Księga druga: Bunt. Targowisko*, przekł. L. Staff, Warszawa 1989, s. 95.

⁷ W. Jaeger, *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przekł. H. Bednarek, M. Plezia, Warszawa 2001.

⁸ R. Horlacher, *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, New York – London 2016.

⁹ P. Sosnowska, *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Kraków 2015.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Edukacja w galaktyce znaczeń*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2019, s. 43-53.

go, ograniczającego człowieka i szkodzącego jego rozwojowi. Toteż i ludzkie wychowanie straciło swoje naturalne oblicze na rzecz bycia do zdrowienia.

Wychowanie, pisane bez myślników, jest formą zapomnienia, samo-zapominania, natomiast *wy-chowa-nie*, pisane z myślnikami, jest strukturą refleksywną (zwrotna praca myśli), która ma przypominać to, co jako wychowanie jest zapomniane. Wpisujący się – na bazie refleksywności – tragizm zapomnienia w sytuację wychowawczą, stanowi pewną presupozycję dookreślenia sensu i znaczenia analizowanego tutaj pojęcia, które dla swoich poznawczych, oglądowych i samo-wglądowych potrzeb zostało rozbite na trzy dopełniające się części, stanowiąc jej trójjednię, a pisaną jako *wy-chowa-nie*. W takim podejściu do wychowania chodzi o jej prawdę, jej pierwotne samostanowienie, czyli o *wy-dobywanie* na jaw tego, co *chowane*, co ukryte, z uwzględnieniem tego, co takiemu wychowaniu zaprzecza, jako jego dopełnienie, wyrażające się w słowie *-nie*, będące przy tym jego istotą.

Na pierwszy rzut oka, tego typu podejście do wychowania może wydawać się nader spekulatywne, a nawet absurdalne i dziwne. Jaki bowiem ma sens dążenie do odkrywania tego co zatajone, niewidoczne, a kiedy się tego dokona, to temu się zaprzecza!? Mimo wszystko ma to sens, ponieważ samo zaprzeczenie jest dlatego ważne, ponieważ przecząc sobie – na bazie podwójnej negacji – staje się możliwe dostrzeżenie jej istoty, a więc istoty samego wychowania.

Inferencyjny model wychowania

*Sięgając (...) wstecz w życie rodziców, można dostrzec,
jak ciosy niegdyś otrzymane
oddają bezwiednie własnym dzieciom...*

Jadwiga Cierniak¹¹

Zastanawiając się nad sensem wychowania – pomijając nudne jego definicje – warto stwierdzić, że skutkuje nie tylko tym, w czym przyszło nam jako będącym dziećmi egzystować, ale także przekłada się na sens uobecniającego się przed każdym z nas świata, który ze sobą nosimy i który inferencyjnie nakładamy na te inne, przy spotkaniach z ludźmi. Inferencyjny zatem model wychowania, ujęte jako *wy-chowa-nie*, oznacza wydobywanie na jaw tego co ukryte i zwrotnie sobie zaprzeczając, w zaprzeczeniu którego zawiera się obrona własnej tożsamości (zachowanie swojego świata). W wychowaniu inferencyjnym wszelkie sytuacje pedagogiczne w osnowie społeczno-kulturowej do momentu *wy-chowania* podlegają oddziaływaniom odzwierciedlającym (*veritas*), aż do momentu pojawienia się „od”, „od-bycia” sobą, co skutkuje wyodrębnieniem się z – *chowania* (-chowanie) – *nie*, jako autoreflek-

¹¹ J. Cierniak, *Człowiek sprzymierzeńcem czy wrogiem*, Warszawa 1978, s. 98.

sji – będącego refleksywnym wcieleniem się posiadanej tożsamości w byciu sobą. Brak negacji sprawia, że w wielu sytuacjach stajemy się „obiektami” manipulacji, nieraz sami przyjmujemy uległe postawy, na przykład wobec przełożonych w pracy, albo z natury poddajemy się wpływom tych, których urok nas fascynuje.

W wychowaniu inferencyjnym ściera się *agogeniczny* wyznacznik prowadzenia. Wyznacznik ten w swojej wieloznaczności łączy w sobie takie pojęcia-mechanizmy, jak: *ago* – „prowadzić”, *agoge* – „doprowadzić” z *epagogo* oznaczający „indukcję”¹². Uściślając *wy-chowa-nie* sprowadzone do prowadzenia wydobywającego i negującego, pozwala nam widzieć w inferencji proces indukowania, który poprzez nakładanie się różnych „światów” – pedagogicznych oddziaływań doprowadza (*agoge*) jednostkę do wykształcenia własnej tożsamości – jako istoty uogólnionej, której prowadzenie (*ago*) jest zależne od niej samej. Oznacza to, że wychowanie staje się źródłem ludzkiej tożsamości, a ta z kolei decyduje o tym, na ile i w jakim stopniu daje się przyzwolenie oddziaływaniom wychowawczym, kształtującym, edukacyjnym. Idąc tym tropem jeszcze dalej, można stwierdzić, że ukształtowanie tożsamości warunkuje wolę – skoro tożsamościowo decyduje się o przyzwoleniu.

Wy-chowa-nie jako trójjedni

Czasem dobrze jest zacząć wszystko od początku.

Maxie Wander¹³

W swojej propozycji możliwego rozumienia wychowania wskazują nie na przypominanie, ale na zapominanie. Wychowanie jako *veritas* zapomniało o *alethei*, a ta z kolei dąży do przypomnienia się poprzez *wy-chowa-nie*. Dzieliąc zatem wychowanie na trzy jego składowe, na *wy-chowa-nie*, możemy mówić o trzech jego warstwach. Pierwszą tworzy przedrostek „wy-”, który w swoim czasownikowym zestawie wykonuje określoną pracę, ukierunkowaną na osiągnięcie celu, w którym zapośrednicza się podstawę słowotwórczą, a mianowicie *-chowanie*. Przedrostek „wy-”, oznacza zatem tutaj coś, za pomocą czego, coś do czegoś się odnosi i podlega wy-dobywaniu. „Wy-” jest dodany do podstawy słowotwórczej, która stanowi drugą warstwę słowa wychowania i jest to pojęcie: „chować”. W *Innym słowniku języka polskiego PWN*¹⁴ możemy odnaleźć jedenaście znaczeń tego pojęcia. Wczytując się w te dookreślenia i mając na uwadze wychowanie w ogóle, to *chowanie* przykładowo wskazuje na „chowanie czegoś gdzieś” przez położenie tego w niewidocznym miejscu,

¹² W.K.C. Guthrie, *Sokrates*, przekł. K. Łapiński, S. Żakowski, Warszawa 2000, s. 130 i n.

¹³ M. Wander, *Dzienniki i listy*, przekł. M. Skalska, Poznań 1987, s. 220.

¹⁴ *Inny słownik języka polskiego PWN*, t. 1, red. M. Bańko, Warszawa 2000, s. 174.

co pozwala nam traktować czynność wychowania jako „ukrywanie” na przykład w ludzkim umyśle tego, co się – jako „coś” – „do-”bytego skrywało.

W wychowaniu ujętym jako *wy-chowanie* zawiera się proces ujawniania tego, co ukrywa się w jednostce. Byłby to zatem taki proces, który opierając się na odzwierciedlaniu (*veritas*) dążyłby do do-słaniania, do-krywania, do-bywania, natomiast nawiązujący do nieskrytości (*aletheia*) miałby na uwadze od-słanianie, od-krywanie, od-bywanie, a w konsekwencji wy-dobywanie, które w tym ostatnim przypadku może stanowić nawiązanie do metody mądrościowej¹⁵, stosowanej przez Sokratesa w *Dialogach* Platona.

W takim razie, jak do tego stanowiska ma się trzecia warstwa słowa *wy-chowan-nie*, czyli „-nie”? Słowo to odsyła do przyrostka (końcówki fleksyjnej) *-nie*, który oznacza tutaj zaprzeczenie i wskazuje na negację tego, co ujawnia się w wyniku *wy-dobywania* jako do-słaniania (*veritas*). Taki punkt widzenia prowadzi do poglądu, z którego wynika, że *wy-chowanie* wy-dobywa to co chowane, ale w tym wydobywaniu jako odzwierciedlaniu zawiera się dosłanianie, skrywanie i dlatego ta forma wychowania nie ma nic wspólnego z prawdą.

Prawdą wychowania nie może być to, co wpisuje się w działanie wychowawcze, ale to, co jemu zaprzecza, to, co ukazuje się zza wy-dobywanego do-słaniania, zza *wy-chowania*. Oznaczać powinno, że będąc od dziecka skazanymi na wychowanie, a przy tym z uwagi na wiek niezdolnymi do autorefleksji, gdzie wychowanie czyni nas nosicielami odzwierciedlającymi do-bycie w świecie, stając się jego elementami, to tragizm ludzkiej egzystencji polega na niemożności wyzwolenia się spod uwarunkowań świata, który jest imitacją rzeczywistości, bo ta oprócz zasłaniania nie ma nic wspólnego z rzeczywistością.

I choć teraz w mojej pamięci pojawiło się skojarzenie z alegorią jaskini Platona, to *wy-chowa-nie* dopełnione *-nie*, staje się poręką umożliwiającą do-bycie prawdy o swoim bycie. I dlatego „-nie” w swoim zaprzeczeniu stanowi przypomnienie o zapomnieniu, o nieskrytości.

Zapomnienie nieskrytości wychowania

*Aby odpowiedzieć na pytanie,
jaki jest świat, jaki nas ukołysał i ukształtował
trzeba ten świat utracić.*

Ryszard Chodźko¹⁶

Tragedią wychowania, a tym samym tragedią wychowywanych jest zagubienie kształtowania do bycia autentycznym. I aby zrozumieć sens tego

¹⁵ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, przekł. E.I. Zieliński, Lublin 2000.

¹⁶ R. Chodźko, *Wyobrażenia wyzwolona. Rzeczywistość osoby i nierzeczywistość doktryny*, Białystok 1992, s. 34.

zagubienia, należy sięgnąć do pojęcia prawdy i różnicy ontycznej zapośredniczonej z jednej strony w greckim słowie *aletheia*, a z drugiej strony – w łacińskim wyrazie *veritas*.

Różnica ta, w przypadku *aletheia*¹⁷ odnosi się do nieskrytości, a więc do tego, co jest jako będące nie-skrywającym się; jest czymś oczywistym, powszechnie zrozumiałym i nie wymaga wyjaśnień, a co charakterystyczne – nie podlega interpretacji. Należy zauważyć, że tak pojętą prawdę wywodzi się ze starogreckiego słowa *a-letheia*, które jednocześnie wskazuje na odkrywanie i zasłanianie, na nieskrytość i skrytość, a więc nie wpisuje się ono w myślenie logiczne oparte na prawdzie lub fałszu, ponieważ nie zawiera w sobie negacji, nie-prawdy. *A-letheia* to, w czym się przejawia, w czym się istoczy, naznacza prawdą. Dlatego, będąc schowaną w wychowaniu, nie czyni wychowania prawdą nieskrytości, co więcej – w swoim przymusowym zaprzeczeniu, sprowadzonym do przyrostka -nie, „nie” jest krzykiem skrytości – *letheia*, że może być nieskryte – *a-letheia*.

Z kolei *veritas*, jak stwierdza M. Heidegger, jest wytworem cywilizacji europejskiej opartej na metafizyce i można dodać – kontynuacją zrytualizowanej formy myślenia magicznego¹⁸. W tym myśleniu, poznanie zwymiarowane kategoriami jest sprowadzone do swiatioobrazów¹⁹, w przedstawieniach których odzwierciedla się prawda logiki i racjonalizm wymyślanych znaczeń „pozamykanych” w symbolach. W ten sposób metafizyka podporządkowała sobie: po pierwsze – naukę, która przekształca wszelką praktykę w technikę, po drugie – kulturę, której wartości z uwagi na ich opiekuńczy (zideologizowany) charakter mają wymiar polityczny, po trzecie – wyznania i odbóstwianie świata, które prowadzą do zawieszenia sensu wiary i po czwarte – sztukę, która w swojej estetyce stała się czymś, co się przeżywa, będąc przy tym wyrazem sposobu ludzkiej egzystencji. Oznacza to, że metafizyka stała się źródłem i sposobem europejskiego postrzegania świata, nastawionego na tworzenie modeli reprezentacyjnych²⁰, w których prawdą (*veritas*) było to, co prowadziło do zgodności rzeczy z intelektem. *Veritas*, konstytuując zatem różne teorie, koncepcje, doktryny i tym podobne natury filozoficzno-pedagogiczne, zwymiarowane współcześnie edukacją, w sposób niejednoznaczny „wymyślają” poglądy pedagogiczne, w których poprzez wychowanie nie można dostrzec niemetafizycznej prawdy. Nie można tego uczynić, po pierwsze dlatego, że *altheia* jest chowana przez *veritas*, poprzez jej działanie będące

¹⁷ M. Heidegger, *Aletheia*, przekł. J. Mizera, [w:] Tenże, *Odczyty i rozprawy*, Kraków 2002, s. 229-152.

¹⁸ M. Dembiński, *Ramy pedagogiki*, Poznań 2015, s. 17-32.

¹⁹ M. Heidegger, *Czas swiatioobrazu*, przekł. K. Wolicki, [w:] Tenże, *Budować, mieszkać, żyć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977.

²⁰ P. Beart, F. Carreira da Silva, *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przekł. S. Burdziej, Kraków 2013.

kreacją *do-słaniającą* to, co *wy-dobywa*, a po drugie dlatego, ponieważ to, co jawi się jako *aletheia* jest jednocześnie skrywane i nieskrywane – nie podpada pod myślenie logiczne, a więc nie może być zanegowane i tym samym nie musi spełniać ontologicznych i epistemologicznych warunków stanowiących o reprezentacji. Brak negacji w *aletheia*, w kontekście *veritas*, staje się źródłem zapominania, *do-słaniania*. Z tego to względu, samo zapomnienie nie wynika ze świadomego działania – jest rezultatem braku możliwości ukazywania prawdy bez *do-słaniania*.

Nastrojone wy-chowa-nie w ekstasis

W (...) godzinach, które z głębi zapomnienia przywołuję ku sobie,
nietknięta pozostała pamięć czystego wzruszenia
chwila zawieszona w wieczności.

Albert Camus²¹

Wychowanie, które sprawia, że dziecko staje się *ja-kieś*, jest – idąc tropem przywołanego już tutaj M. Heideggera – zabarwione nastrojami²², które należy rozumieć jako odczuwane przez każdego człowieka przeżycia, pojawiające się w każdej sytuacji życiowej. Samo zaś odczuwanie dopełnia się poprzez wydarzanie siebie w myślącym nastrojeniu, albowiem – jak stwierdza M. Heidegger – bycie w swoim życiowym dawaniu oferuje nastrojenie. Podstawowym nastrojeniem (*Grundstimmung*) jest zdziwienie (*Erstaunen*), które otwiera zapytanie domagające się wiedzy. M. Heidegger pisze: „Tego rodzaju nastrój, w którym komuś «jest» tak lub inaczej, pozwala nam – gdy jesteśmy nim przeniknięci – znaleźć się wśród bytu w całości”.

Wychowanie ujęte w swoim nastrojeniu sprawia, iż pojawia się możliwość *od-słonięcia* samego siebie. W *od-słanianiu* człowiek zwraca się ku temu, co ujawnia się jako *wy-chowa-nie* i w tym wariantcie wychowania, doświadczaną sytuacją jest nastrajane przez jego dopełnienie, czyli *-nie*. Oznacza to, że uaktywnia się możliwość doświadczenia swojej prawdy istnienia, ale pod warunkiem jeśli prawda ta wyłania się na sposób ekstatyczny, czyli poprzez przekraczanie siebie, czy też wystawanie z siebie, co należy wiązać z greckim pojęciem *ekstasis*.

Ekstasis (gr. ἔκστασις) oznacza „bycie lub stanie poza sobą”, a także „wy-stawanie”. Wy-stawanie wpisując się w *wy-chowa-nie* umożliwia *od-słanianie*, uniemożliwiając – jak pisze Alphonso Lingis²³ – rozproszenie własnej toż-

²¹ A. Camus, *Eseje*, przekł. J. Guze, Warszawa 1971, s. 60.

²² M. Heidegger, *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, Warszawa 1994, s. 190-194.

²³ A. Lingis, *The Imperative. Studies in Continental Thought*, Bloomington 1998.

samości, która pojawia się w takich stanach zawieszenia, jakie przykładowo pojawia się w stanie *liminalnym* rytuału przejścia²⁴.

Ekstasis dzięki zaprzeczeniu – nie w *wy-chowa-niu* podlega *metanoi*, czyli przemianie duchowej, która umożliwia cielesne przekraczanie siebie, wy-stawiając się – niejako w płaszczyźnie mentalnej – do współlistnienia z innymi, ale na zasadach, nie odtwarzania rzeczywistości (*veritas*), ale jej stwarzania (*aletheia*). Samo bowiem wy-stawianie jest takim sposobem bycia, który stanowi nastroyenie do działania od-słaniającego to, co w rezultacie pojawia się w świecie rzeczywistym jako jego *novum*, czy bycia innym/różnym od tego, co w nim zastane.

Sposób wy-stawiania się ludzkiego bytu stanowi jego istotę, gdzie „Istotą tego bytu – jak pisze M. Heidegger – jest egzystencja”²⁵. W niej zawiera się nasz sposób funkcjonowania w świecie, a jego prawdę możemy odkryć poza jego granicami. Niemniej, jesteśmy istotami z tego świata i z punktu widzenia wychowania oznacza to tyle, iż zanim zacznie się ono istoczyć, dziecko, człowiek musi najpierw wkroczyć w sytuację wychowawczą, aby ją móc wychowawczo przekroczyć – i nie chodzi tutaj o to, aby w niej chwilowo zaistnieć, ale o to, aby ona w nim się pojawiła i tak zaistniała, że będzie w niej z siebie wy-kraczać. Dlatego istota bycia człowiekiem, która jest jego egzystencją, musi być czymś stałym i niezmiennym, a to dlatego, że człowiek powinien mieć możliwość przekraczania siebie; transcendować, wy-stawić z siebie – będąc ucieleśnionym nie tyle z materią świata, ile z formą własnego ciała, którą – idąc tropem fenomenologii radykalnej – należy sprowadzić do cielesności (*la chair*)²⁶. Cielesność to nastrojone wewnętrzne doznania, to „pre-refleksyjność” nazwana również „żywą tkanką cielesności.

Ludzkie ekstasis, wpisując się w *wy-chowa-nie* ucieleśnia się w jego zaprzeczeniu jako możliwość wydarzania się siebie, dzięki czemu człowiek może poczuć istotę swojej egzystencji – ucieleśnienie prawdy (*aletheia*). Dzięki *ekstasis* możemy znaleźć się na zewnątrz siebie, będąc tożsamy w sobie wobec Innego pozostającego w świecie rzeczywistym (w świecie prawdy *veritas*) i dlatego nigdy nie uda nam się dotrzeć do Innego będąc na zewnątrz siebie. Emmanuel Levinas stwierdza, że: „...ekstaza, czyli zewnętrzna wobec Innego, na zawsze pozostaje poza wszelką próbą pełnego schwytania; ta inność jest niekończącą się lub nieskończona”²⁷. Ta różnica jest różnicą epistemologiczną i dlatego człowiek znajduje się w tragicznej sytuacji. Czy to oznacza, że człowiek istocząc się w wychowaniu jest skazany na wieczne utrapienie?

²⁴ V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dziurak, Warszawa 2010.

²⁵ M. Heidegger, *Bycie i czas*, s. 298.

²⁶ M. Merleau-Ponty, *Widzialne i niewidzialne*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, R. Lis, I. Lorenc, Warszawa 1996, s. 269.

²⁷ E. Levinas, *Le temps et l'autre*, Paris 1991, s. 8.

Po-ręczność wychowania i wy-ręczność wy-chowa-nie²⁸

*Przytulmy dzieci, żeby w przyszłości, w chwili naszego przemijania
objęły nas ich ręce i przeniosły w inny byt.*

John Maxwell Coetzee²⁹

Aby rozstrzygnąć powyższe pytanie, spróbujmy sięgnąć do poręczności wychowania, poprzez którą wychowanie powinno ujawnić swój narzędziowy charakter czy narzędziową przydatność/skuteczność w swoim przeznaczeniu.

Człowiek przebywając w świecie, w otoczeniu światowości – idąc tropem M. Heideggera³⁰ – doświadcza siebie, swoje w nim realne istnienie (*Dasein*) dzięki temu, że bytuje w nim w określony sposób. Sposób ten nie oznacza obecności, ale funkcjonowanie w *czymś*, co tym *czymś* – dla nas – będzie wychowanie. Sprowadzenie realnego istnienia człowieka w świecie do obecności sprawia, że jest postrzegany jako przedmiot. Taki zarzut można sformułować na przykład wobec Edmunda Husserla, który w duchu europejskiej metafizyki stwierdził, że rzeczy naszego świata są nam dane na sposób przed-ręczny (*vorhenden*)³¹. Jak pisze Wawrzyniec Rymkiewicz: „Takie utożsamienie obecności z przedmiotowością wynika z przekonania, że podstawowym sposobem naszego kontaktu ze światem jest poznanie”³². I jeżeli wychowanie jest tym, co w sposób przed-ręczny pojawia się przed pedagogiem, to sprowadzenie wychowania do przedmiotu pedagogiki jest właśnie przykładem uczynienia z pedagogiki formy poznania, która umożliwia kontakt z drugim człowiekiem poprzez sprowadzenie go do przedmiotu, co w sytuacji wychowawczej oznacza, że bycie obecnym w świecie w swoim ukształtальnym poznaniu ma rzeczowo-przedmiotowy wymiar i dlatego drugiego człowieka sprowadza się do przedmiotu, do rzeczy, do tego, co ma się przed-ręką i warunkuje jego poznanie. Wyłaniająca się tutaj sytuacja wychowawcza jest co jedynie wglądowym oglądaniem przez zaangażowanych w tę sytuację tego, co się w niej dzieje; jest tym, w co się wkracza i co zamyka się przed transcendencją. Zakłada się bowiem tutaj w sposób wyidealizowany, że człowiek, dziecko w swoim rozumiejącym, a nawet przedrozumiejącym poznaniu, wspartym socjalizującą iteracją (powtarzaniem), osiągnie takie predyspozycje, że w swojej przed-ręczności będzie umiał usytuować się w „przed”-ręczności i poznawczo w swojej (z)ręczności działać w świecie. W tak pojętej sytuacji

²⁸ Piszę *wy-chowa-nie* zamiast wychowania, aby zachować negację w tej propozycji jego rozumienia.

²⁹ J.M. Coetzee, *Wiek żelaza*, przekł. A. Mysłowska, Kraków 2004, s. 7.

³⁰ M. Heidegger, *Bycie i czas*, s. 89-94.

³¹ M. Waligóra, *Wstęp do fenomenologii*, Kraków 2013.

³² W. Rymkiewicz, *Ktoś i Nikt. Wprowadzenie do lektury Heideggera*, Wrocław 2002, s. 83.

wychowawczej dziecko samo w sobie, na miarę własnego rozumienia i poznania w sposób światoo obrazowy³³ jest skazane na radzenie sobie z własnymi słabościami, strachem, niepokojem, stresem.

Dla M. Heideggera³⁴ bycie w świecie nie może się ograniczać do jego poznawania, lecz jest wyrazem zatroskania, niepokoju. Prezentujące się w świecie rzeczy-przedmioty są zorientowane na działania praktyczne. Albowiem to, co w swojej obecności się prezentuje, nie pojawia się w obszarze poznającego rozumu, lecz w roztropnej przezorności, pobudzając zatroskanie. W roztropnej przezorności rzeczy i przedmioty pojawiają się jako narzędzia, w odnoszeniu do których nie chodzi o to, czym są, tylko o to, w jaki sposób się uobecniają, prezentują. Narzędzia zatem w swojej prezentacji zawsze przedstawiają się i dlatego nie są czymś przed-ręcznym, ale po-ręcznym, do-ręcznym³⁵. Ich stosowanie ujawnia ich sens, który jednocześnie jest wyrazem zindywidualizowanego zachowania. Dopóty, dopóki narzędzie jest użyteczne, jest niezauważalne, skryte. Dopiero kiedy zaczynają się problemy, narzędzia zaczynają się uobecniać. Ich obecność pobudza zatroskanie.

Jak zatem będzie prezentować się wychowanie jako po-ręczność? Narzędziowy charakter wychowania (pisany łącznie) nie wyklucza sytuacji wychowawczej czy edukacyjnej oraz obecności w niej rodzica czy nauczyciela. Bycie-w-swiecie w sposób pierwotny zakłada współobecność innych ludzi, z którymi można się komunikować. Użyteczność rzeczy jest wszystkim dana i to ona wskazuje na jednostki jako ich „posiadaczy”, „dostawców” czy „producentów”. Takie podejście do ludzkiej egzystencji czyni wychowanie, a konkretnie pedagogikę zakładnikiem życia społecznego współlistnienia. Na przykład, uczeń uzyskując jakiś „materiał” edukacyjny od nauczyciela, musi nabyć taką umiejętność, aby w swoim użytecznym działaniu tworzył to, co będzie edukacyjnie użyteczne. Otrzymując coś „od kogoś”, należy to tak przekształcić, aby to coś było „dla kogoś”. Tak pojęta użyteczność uprzedmiotawia kształcących poprzez swoje technologiczne umasowienie edukacji i dlatego współlistniąc z innymi, wykształceni w każdym momencie mogą być wymienieni przez innych. Społeczny wymiar ludzkiego współlistnienia jest zatem również wyrazem ludzkiego dramatu, niepokoju w swoim zindywidualizowanym zatroskaniu o swoją przyszłość.

Wracając do sytuacji wychowawczej czy edukacyjnej, wspomniano wcześniej, że dziecko w swoim *ekstasis* przebywającego prze-kraczania świata, może podpadać pod wy-chowa-nie. Taka sytuacja nie pojawi się wówczas, jeżeli wychowywany w sposób bezrefleksyjny funkcjonuje w świecie, ponieważ rozumie sens bycia narzędzia i potrafi nim bezproblemowo się posługiwać.

³³ M. Heidegger, *Czas światoo obrazu*.

³⁴ M. Heidegger, *Bycie i czas*, s. 80 i n.

³⁵ Tamże, s. 100-102.

W sytuacji, kiedy pojawiają się problemy, użyteczna efektywność narzędzia zaczyna budzić zastrzeżenia i wówczas użytkownik wychowania zaczyna mieć problemy ze zrozumieniem jego istoty i sensu; nie potrafi ustosunkować się do *możliwości*, które świat w sobie oferuje.

Związek pomiędzy narzędziami – zauważmy [pisze W. Rymkiewicz – M.D.] – ma charakter możliwości: odnosząc coś do czegoś i coś po coś robiąc wyznaczam, projektuję, a następnie realizuję możliwości rzeczy użytkowych. Świat jest więc pierwotnie obecny tak, jak obecne są możliwości. I dopiero w ramach tak obecnego świata spotykamy „naturę”: rzeczy, które są po-nic i które często utrudniają nam realizację naszych projektów³⁶.

W spotkaniu z „naturą” po-ręczność rzeczy staje się bezużyteczna, toteż odsłaniające się wy-chowa-nie w swojej negującej po-ręczności to, co w swoim użytecznym wy-dobywaniu chowa, będąc do-słaniane, staje się narzędziem, które staje się użyteczne w swojej prawdzie w jej wy-ręczności. Chodzi tu o to, że prawda wychowania jako wy-chowa-nie pojawia się w wy-stawianiu (*ekstasis*) poza ten świat. To „wy” w wy-stawianiu jest tym, co w swojej prawdzie nie potrzebuje bycia po-ręcznym – w *alethei*, prawda sama z siebie się wy-stawia i tym samym jest czymś wy-ręczonym, wyręczającym – samoobjawiającym się.

Poza pułapką wychowania – podsumowanie

...żeby wydostać się z labiryntu, trzeba przejść po nim górą.

Angela Carter³⁷

Wydaje się, że poglądy E. Husserla, ale i M. Heideggera na temat narzędziowego bycia człowieka w świecie w znaczący sposób wpisują się w obecną nam rzeczywistość. Komercjalizacja ludzkiego myślenia, jego socjalizowanie wraz ze wzrostem biurokratyzacji ludzkiej egzystencji w osnowie jej technologizacji przekłada się na uprzedmiotawiane sensy bycia człowiekiem zwymiarowane użytecznością wychowania. Nie oznacza to, że powyższe stanowisko ma charakter uniwersalny i każda forma wychowania ma tylko i wyłącznie charakter po-ręczny. Na przykład, można mieć tutaj na uwadze takie koncepcje pedagogiczne, w których kształtowanie dziecka w jego egzystencji odnosi się do jego strefy najbliższego rozwoju³⁸, w której mocą sprawczą będzie nie tyle poczucie troski, ile uwrażliwienie nastawio-

³⁶ W. Rymkiewicz, *Ktoś i Nikt*, s. 87.

³⁷ A. Carter, *Magiczny sklep z zabawkami*, przekł. M. Świerkocki, Warszawa 1999, s. 195.

³⁸ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971; tenże, *Wybrane prace psychologiczne. Dzieciństwo i dorastanie II*, przekł. A. Brzezińska i in., Poznań 2002.

ne na cielesność. Pomagając dziecku poprzez kształtowanie uwrażliwienia, konstruuje się rusztowanie³⁹ współpracy poprzez realizację zadań do samodzielnego wykonania, co daje dziecku możliwość nadawania sobie określenia⁴⁰. Przykłady edukacji kładące nacisk na upodmiotawianie dzieci można by mnożyć, choć wiele z nich nie spełnia kryterium zaprzeczenia *-nie* w wychowaniu. Pomijając te podejścia, to tragedią wychowania jest fakt zagubienia jej prawdy, przez co dziecko jest skazane na socjalizujące i uprzedmiotawiające je oddziaływania społeczne, do których poznawczo, refleksyjnie, a więc poprzez istotę swojego bycia nie może w sposób „*aletheiczny*”, czyli nieskryty się odnieść; nie może, ponieważ w swoim wychowaniu jest pozbawione *-nie*, ujęte jako *wy-chowa-nie*. Dlatego należy dążyć do uczynienia z wychowania narzędzia, za pomocą którego będzie można przekroczyć, *wy-kroczyć* poza swoje bycie. Stanie się to możliwe dzięki rozbudzaniu w dziecku refleksyjnego namysłu ukierunkowanemu ku wy-dobywaniu na jaw tego, co w jego wychowaniu jest do-słaniane (ideologizowane, replikowane, indoktrynowane, marginalizowane itp.), by w konsekwencji móc w swojej negacji siebie dostrzec swoją prawdę – prawdę swojego bycia.

Nie sposób pozbawić się prawdy świata, w którym żyjemy. Sposób wychowania, który jest podporządkowany *veritas*, stał się dramatyczną – w swojej niewiedzy – formą sposobu doświadczania siebie. Dziecko, doświadczając siebie poprzez wychowanie, jest nastawione na poznanie i kształtowanie swojej tożsamości w obliczu odzwierciedlania, które czyni je bezrefleksyjnym naśladowcą. Powiemy, że staje się mimetyczną formą istnienia. Przez wychowanie, które wydobywa na jaw, zasłaniając to, co chowane, został skazany na brak przeciwstawiania się sobie, na zapomnienie o swojej istocie. Dlatego *wy-chowa-nie* jest tym narzędziem poznania, które w swojej rzeczywistej wy-ręczności umożliwia ludzkiej *ek-sistencji* przekraczać (negować) siebie, by zwrócić się ku prawdzie. Człowiek zatem za sprawą swojej wy-ręczności może postawić się w sytuacji zwrotnego momentu jego życia, w czymś, co w grece określa się jako *kairos* i co powinno stać się źródłem doświadczania przez niego *katharsis*, prowadzącego do *metanoi* – przemiany. Toteż z uwagi na możliwość przemiany nie bez znaczenia staje się wypowiedź B. Suchodolskiego, który pisze:

Dla pedagoga człowiek nie jest takim jakim jest, lecz jest zawsze takim, jakim się staje pod wpływem wychowania, a nawet nie jest tym kim jest, lecz tym, kim mógłby być, gdyby zostały dopełnione warunki jego wzrostu i przemian⁴¹.

³⁹ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

⁴⁰ D. Benner, *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Warszawa 2015.

⁴¹ B. Suchodolski, *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 539.

Wychowanie prowadzi do przemiany. Uczynimy z niego właściwy użytek, nie dopuszczając, by stał się narzędziem serwisu – narzędziem wymiany.

BIBLIOGRAFIA

- Beart P., Carreira da Silva F., *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*, przekł. S. Burdziej, Wydawnictwo Nomos, Kraków 2013.
- Benner D., *Pedagogika ogólna: Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*, przekł. D. Stępkowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2015.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Camus A., *Eseje*, przekł. J. Guze, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971.
- Carter A., *Magiczny sklep z zabawkami*, przekł. M. Świerkocki, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- Chodźko R., *Wyobrażenia wyzwolona. Rzeczywistość osoby i nierzeczywistość doktryny*, Wydawnictwo Nowa Era, Białystok 1992.
- Cierniak J., *Człowiek sprzymierzeńcem czy wrogiem*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1978.
- Coetzee J.M., *Wiek żelaza*, przekł. A. Mysłowska, Wydawnictwo Znak, Kraków 2004.
- Dembiński M., *Ramy pedagogiki*, Zakład Graficzny UAM, Poznań 2015.
- Guthrie W.K.C., *Sokrates*, przekł. K. Łapiński, S. Żakowski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2000.
- Heidegger M., *Czas światooobrazu*, przekł. K. Wolicki, [w:] Tenże, *Budować, mieszkać, żyć. Eseje wybrane*, Warszawa 1977.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, przekł. B. Baran, PWN, Warszawa 1994.
- Heidegger M., *Aletheia*, przekł. J. Mizera, [w:] Tenże, *Odczyty i rozprawy*, Wydawnictwo Baran i Szuszczyński, Kraków 2002.
- Horlacher R., *The Educated Subject and the German Concept of Bildung. A Comparative Cultural History*, Routledge, New York – London 2016.
- Inny Słownik Języka Polskiego PWN*, t. 1, red. M. Bańko, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Jaeger W., *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*, przekł. H. Bednarek, M. Plezia, Fundacja Aletheia, Warszawa 2001.
- Kwieciński Z., *Edukacja w galaktyce znaczeń*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Levinas E., *Le temps et l'autre*, Presses universitaires de France, Paris 1991.
- Lingis A., *The Imperative. Studies in Continental Thought*, Indiana University Press, Bloomington 1998.
- Merleau-Ponty M., *Widzialne i niewidzialne*, przekł. M. Kowalska, J. Migasiński, R. Lis, I. Lorenc, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996.
- Nin A., *Dzienniki*, przekł. B. Cendrowska, Zysk i S-ka, Poznań 2005.
- Platon, *Fajdros*, przekł. R. Regner, Warszawa 1993.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, przekł. E.I. Zieliński, RW KUL, Lublin 2000.
- Romain R., *Jan Krzysztof. Księga druga: Bunt. Targowisko*, przekł. L. Staff, Polska Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1989.
- Rymkiewicz W., *Ktoś i Nikt. Wprowadzenie do lektury Heideggera*, WUW, Wrocław 2002.

- Sofokles, *Antygona*, przekł. S. Hebanowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2003.
- Sosnowska P., *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2015.
- Suchodolski B., *Pedagogika*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Szołtysek A.E., *Filozofia wychowania: ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dziurak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Waligóra M., *Wstęp do fenomenologii*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2013.
- Wander M., *Dzienniki i listy*, przekł. M. Skalska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 1987.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, przekł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne. Dzieciństwo i dorastanie II*, przekł. A. Brzezińska i in., Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.

KAROLINA KURYŚ-SZYNCCEL

ORCID 0000-0002-1934-6090

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EPIZODY WSPÓLNEGO ZAANGAŻOWANIA BIOGRAFICZNEGO JAKO ŹRÓDŁO MĄDROŚCI ŻYCIOWEJ

ABSTRACT. Kuryś-Szyncel Karolina, *Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego jako źródło mądrości życiowej* [Joint Biographical Involvement Episodes as a Source of Wisdom]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 109-123. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.7

The aim of the article is to introduce the author's category of joint biographical involvement episodes (EWZB) into the space of educational discourse, especially in relation to adult education (including academic teacher training). The proposed EWZB category derives from the work of Rudolf Schaffer on episodes of joint engagement and is enriched with knowledge on biographical learning. The author notes that one of the volitional goals of adult learning is the desire to acquire wisdom, understood as an aspect of personality development in adulthood, and the basis for building it is learning based on the co-experience of both one's own and Others' biographies.

Key words: joint biographical involvement episodes, wisdom, biographical learning

Wprowadzenie

„Gdy ktoś oznajmia, że szuka nauczyciela gry w tenisa albo języka spotyka się z aplauzem. Jednakże mało kto zaryzykowałby wyznanie, że szuka nauczyciela mądrości”¹.

Współczesne szybkie tempo życia i nieustanne zmiany konfiguracji wymagań oraz oczekiwań społecznych sprawiają, że namysł, refleksja, kontemplacja i wsłuchiwanie się w swoje potrzeby są tymi stanami, które na

¹ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa 2001, s. 16.

pierwszy rzut oka stanowią przeszkodę na drodze do sukcesu zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej. Jednak, jeśli przyjrzymy się dokładniej, to szczególnie wśród osób z pokolenia X², które w Polsce stanowi obecnie najliczniejszą grupę pracowników (tzw. starszych pracowników) zarówno w sektorze prywatnych przedsiębiorstw, jak i instytucji publicznych³, szczególnego znaczenia zaczynają nabierać nawyki wywodzące się z praktyki *mindfulness*⁴. Wyposażenie siebie samego w umiejętność korzystania z technik uważności, medytacji i skupienia na byciu tu i teraz ma walory wzmacniające nasze poczucie sprawstwa, kontroli oraz adekwatności dokonywanych wyborów, ale wydaje się, że nieocenioną (bezcenną) kompetencją życiową, która zapewni stabilność struktury osobowości i w pewnym sensie ochroni nas przed często zgubnym wpływem (działaniem) czynników nagłych i niespodziewanych (np. zmiana pracy, przeprowadzka, choroba, rozpad bliskich związków) jest tak zwana mądrość życiowa, rozumiana jako swista synteza wielu właściwości psychicznych (poznawczych, afektywnych i behawioralnych). Aktywny podmiot dążący do mądrości życiowej stawia problemy poznawcze, dokonuje wyborów życiowych (np. w obszarze wartości) i wyniki swoich dociekań stara się realizować (sprawdzać) w codziennych działaniach⁵. Nabywanie owej mądrości jest zatem celem wszelkich działań o charakterze edukacyjnym, w szczególności kierowanych do osób dorosłych. Zadaniem edukatora jest przede wszystkim prowokowanie swoich uczniów do podejmowania wyzwań zarówno poznawczych, jak i emocjonalnych, a tym samym do projektowania twórczej (autorskiej) ścieżki osobistego rozwoju i kierowania własnym życiem⁶. W niniejszym artykule zostaje postawione pytanie: czy „epizody wspólnego zaangażowania”⁷ w odniesieniu do edukacji dorosłych mogą przyjąć formę „biograficznych” oraz na ile „zaangażowanie biograficzne” uczestników wzajemnego uczenia się stanowi dla nich źródło mądrości życiowej?

² Pokolenie X (zwane także pokoleniem PRL lub pokoleniem nic na serio) to generacja osób urodzonych w latach 1965-1979.

³ <https://www.karierawfinansach.pl/baza-wiedzy/sloownik-pojec/pokolenie-x-co-oznacza-pojecie-pokolenie-x> [data dostępu: 25.11.2019]; <https://blog.absolvent.pl/zmiany-rynkupracypokolenie-podyktuje-warunki/> (data dostępu: 25.11.2019).

⁴ *Mindfulness*, czyli uważność najczęściej definiowana jest jako nieoceniania świadomość tego, czego się doświadcza w bieżącym momencie; uważność odnosi się zarówno do myśli, uczuć (afektów), jak i zachowań. Patrz np. J. Kabat-Zinn, *Mindfulness-based interventions in context: past, present and future*, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2003, 10, s. 144-156.

⁵ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*.

⁶ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 138-141.

⁷ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994, s. 150-188.

Mądrość życiowa – wybrane propozycje koncepcyjne

Mądrość życiową najczęściej rozpatruje się z dwóch perspektyw: koncepcji intuicyjnych i koncepcji wyartykułowanych/systematycznych. W pierwszym ujęciu posługujemy się wiedzą potoczną, pochodzącą z codziennego obcowania z osobami powszechnie uznawanymi za mądre. Mądry zatem to ten, kto rozumie istotę/sens życia, wie kiedy i jak udzielać rad, jest świadomy dynamiki/polifonii życia, jest „ludzki”. Z kolei, w ujęciu „naukowym” mądrość życiowa może być rozumiana jak mądrość w odniesieniu do siebie/do „ja”⁸ oraz cecha osobista⁹, czy własność osoby „autora siebie”¹⁰. W wielu opracowaniach i pracach badawczych mądrość (także mądrość życiowa) rozpatrywana jest jako atrybut poznawczy, pewien specjalny rodzaj wiedzy odnoszącej się do życia. Można tu wskazać na przykład Berliński Paradygmat Mądrości¹¹, w którym mądrość to system ekspercki/znawstwo w dziedzinie podstawowej pragmatyki życiowej. Z kolei Zbigniew Pietrasiński, poświęcając mądrości życiowej kilka znaczących publikacji, traktuje ją jako wiedzę proceduralną, używaną w sposób twórczy do rozwiązywania problemów życiowych¹². Natomiast, w koncepcjach neopiagetowskich mądrość to efekt myślenia postformalnego¹³. Ciekawą realizacją postrzegania mądrości przez pryzmat psychologii biegu życia (*life span psychology*) jest koncepcja Caroline Bassett, w myśl której

mądrość odzwierciedla wyższy poziom rozwoju osobowości i wylania się w efekcie dynamicznej integracji czterech podstawowych komponentów: wnikliwości, szacunku, zaangażowania i transformacji¹⁴.

⁸ U.M. Staudinger, J. Dörner, C. Mickler, *Wisdom and personality*, [w:] *A handbook of wisdom. Psychological perspective*, red. R.J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge 2005, s. 191-219.

⁹ Np. D.P. McAdams, E. de St. Aubin, R.L. Logan, *Generativity among young, midlife, and older adults*, *Psychology and Aging*, 1993, 8, s. 221-230.

¹⁰ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Poznań 2000; tenże, *The subjects' revolution*, WSHE, Łódź 2005; W. Ożarowski, *Ustalenie przydatności Popperowskiej zasady falsyfikacji do oceny koncepcji osobowości autorskiej*, *Horyzonty Psychologii*, 2011, I (1), s. 101-126; A. Błachnio, *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*, Bydgoszcz 2006; także, *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Bydgoszcz 2011.

¹¹ P.B. Baltes, J. Gluck, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomyślnym rozwojem w okresie całego życia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Warszawa 2004, s. 117-146.

¹² Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*; tenże, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*, Warszawa 2008.

¹³ G. Laubovief, *Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspective*, [w:] *Wisdom: It's nature, origins, and development*, red. R.J. Sternberg, New York 1990, s. 52-183.

¹⁴ C. Bassett, *Emergent wisdom: Living a life in widening circles*, *ReVison*, 2005, 27, s. 3-17, cyt. za: S. Steuden, P. Brudek, Ł. Florczyk, *Mądrość jako efekt pozytywnego starzenia się. Perspektywa psychologiczna*, Forum Teologiczne, 2016, XVII, s. 80.

Wspólną cechę wszystkich podejść stanowi to, jak pisze Agnieszka Kozerska, „że mądrość jest kojarzona z *dobrym życiem*, z dobrostanem, szczęściem człowieka”¹⁵. Mądrość to także atrybut starości, jest postrzegana jako osiągnięcie rozwojowe ostatniej fazy rozwoju człowieka i efekt pozytywnego starzenia się¹⁶ oraz bardzo często stanowi bazę do tak zwanego międzypokoleniowego mentoringu¹⁷.

Mądrość życiowa jest czymś więcej niż „zwykłą” mądrością. Odnosi się bowiem nie tylko do specyfiki funkcjonowania poznawczego (choć system ekspercki, jak wskazują opisane poniżej badania, wydaje się tu niezbędny), ale także do specyficznej postawy życiowej, realizującej się zarówno w głoszonych poglądach jak i decyzjach (wyborach) i będących ich pochodną zachowaniach (czynach). Mądrość życiowa ujawnia się w konfrontacji z okolicznościami życia, szczególnie w sytuacjach trudnych (często o charakterze konfliktowym¹⁸), sytuacjach nagłych i niespodziewanych, do których człowiek nie mógł się w żaden sposób przygotować (np. choroba, śmierć bliskiej osoby, rozwód) i nie ma gotowych recept czy scenariuszy radzenia sobie z nimi¹⁹. Według badań Baltesa,

cnotę mądrości ludzie przypisują takiej osobie, która posiada pogłębioną refleksję nad codziennymi doświadczeniami, potrafi je zrozumieć, wnikając w istotę rzeczy i ujmując ją we właściwym kontekście (a nie w oderwaniu od niego), bierze pod uwagę rozmaite punkty widzenia oraz potrafi trafnie przewidywać konsekwencje różnych działań, a ponadto nie jest skoncentrowana na sobie, lecz jest otwarta na problemy, tolerancyjna i daleka od osądzania innych²⁰.

Jednakże, kluczową właściwością okazuje się wiedza ekspercka. Jak wskazują badania prowadzone pod kierunkiem Paula Baltesa „trzeba dobrze wiedzieć, żeby było się czym dzielić”²¹. Wiedza ekspercka dotyczy w tym przypadku przede wszystkim pragmatyki życiowej. Mądrość według P. Baltesa składa się z pięciu komponentów:

¹⁵ A. Kozerska, *Wybrane psychologiczne koncepcje mądrości z perspektywy badań nad uczeniem się w późnej dorosłości*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, 2017, 10, s. 126.

¹⁶ S. Steuden, P. Brudek, Ł. Florczyk, *Mądrość jako efekt pozytywnego starzenia się*, s. 73-87.

¹⁷ Na ten temat piszę szerzej w tekście K. Kuryś-Szyncel, *Międzygeneracyjny mentoring*, [w:] *Psychologia starzenia się i strategię dobrego życia*, red. A. Błachnio, K. Kuryś-Szyncel, E. Martynowicz, A. Molesztak, Warszawa 2017 s. 137-159.

¹⁸ Por.: K. Kuryś-Szyncel, „Bo inność drażni jednakowość”. *Konfrontacja z zadaniami rozwojowymi dorosłości jako źródło konfliktu*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karasińska, E. Silecka-Marek, Poznań 2016, s. 52-70.

¹⁹ Mowa tutaj o tzw. krytycznych wydarzeniach życiowych, czyli nagłych, niespodziewanych, niewpisanych w bieg życia zdarzeniach życiowych najczęściej o charakterze przełomowym. Na ten temat zob. np. K. Kuryś, *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Kraków 2010.

²⁰ P.B. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja*, s. 117-146.

²¹ Tamże, s. 117-146, cyt. za P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 261.

1. Bogata i trafna wiedza o ludzkiej naturze i biegu życia.
2. Bogata wiedza proceduralna dotycząca sposobów postępowania wobec problemów życiowych.
3. Kontekstualizm biegu życia, czyli świadomość i zrozumienie wielu kontekstów życia oraz ich zmienności w biegu życia człowieka.
4. Relatywizm wartości i tolerancja, czyli uznawanie różnic indywidualnych, społecznych i kulturowych co do wartości i priorytetów życiowych.
5. Wiedza o utrzymaniu niepewności, włączając w to ograniczenie własnej wiedzy²².

Wymienione komponenty wiążą się z tak zwanym doświadczeniem życiowym. Można bowiem przypuszczać, że ekspertem w dziedzinie pragmatyki życia będzie ten, kto nie tylko „wiele w życiu przeżył”, ale także w sposób twórczy (kreatywny) podjął refleksję nad własnym postępowaniem, dokonał bilansu zysków i strat oraz zintegrował zarówno trudne wydarzenia życiowe (porażki) jak i sukcesy. Mądrość życiowa może być zatem pozytywnym skutkiem radzenia sobie z krytycznymi wydarzeniami życiowymi i dowodem na dokonanie korzystnej tranzycji²³.

Mądrość, szczególnie mądrość życiowa, wymaga postawy aktywnej i gotowości do uczenia się biograficznego. Nie jest ani dyspozycją wrodzoną ani też kompetencją nabywaną w toku socjalizacji. Czynnikiem sprzyjającym nabywaniu mądrości jest motywacja do uczenia się z doświadczeń życiowych oraz gotowość do sprawdzania tej wiedzy w życiu. Poza tym konieczna jest swoista integracja intelektu i charakteru, rozumiana jako

synteza zdolności intelektualnych, dostępność mentorów, opanowanie krytycznych doświadczeń życiowych, otwartość na nowe doświadczenia i wartości odnoszące się do osobowego wzrostu i rozwoju oraz życzliwość i tolerancja²⁴.

Mądrość życiowa jest zatem nierozzerwalnie związana z otwartością człowieka na podejmowanie refleksji nad własną biografią. Okazją do uczenia się biograficznego i jednocześnie zdobywania coraz większej biegłości w wiedzy na temat własnego życia stanowią tak zwane epizody wspólnego doświadczenia biograficznego, które mogą odegrać znaczącą rolę w procesie nabywania mądrości życiowej.

Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego – nowa perspektywa uczenia się w dorosłości

Termin epizody wspólnego zaangażowania biograficznego (EWZB) jest autorską kompilacją propozycji Rudolpha Schaffera dotyczącej epizodów

²² U. Kunzmann, P.B. Baltes, *The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges*, [w:] *A handbook of wisdom*, s. 117, cyt. za: P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, s. 262.

²³ Na ten temat piszę m.in. w książce K. Kuryś, *Urodzenie pierwszego dziecka*.

²⁴ P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, s. 263.

wspólnego zaangażowania²⁵, które odnoszą się przede wszystkim do edukacyjnej relacji dorosły-dziecko z wiedzą na temat uczenia się biograficznego²⁶. Zgodnie z propozycją Schaffera, epizody wspólnego zaangażowania są sytuacjami o charakterze interakcyjnym. Za sprawą aktywnego zaangażowania dorosłego, służą one głównie poszerzaniu i wzbogacaniu repertuaru zachowań dziecka przez to, że pomagają mu opanować pewien nowy problem i tą drogą przenoszą je na wyższy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia²⁷. Zdaniem tego badacza, epizod jest swoistym spotkaniem i „aby takie spotkanie miało sens, uczestnicy na początku muszą dojść do zgody co do tematu, którym będą się wspólnie zajmować”²⁸. Mechanizmem odpowiedzialnym za zmianę (czyli za poszerzenie i wzbogacenie repertuaru zachowań) jest „konflikt centracji doświadczanych przez podmiot w trakcie interakcji”²⁹. Uczestnicy interakcji natrafiają na odmienne punkty widzenia (każdy partner interakcji może mieć np. inny pomysł na rozwiązanie problemu) i zostają zmuszeni do skoordynowania swojego punktu widzenia z punktem widzenia partnera. Przejście na wyższy poziom kompetencji nie jest jednak możliwe tylko poprzez bierne „przyglądanie się” prezentacjom różnic, ale wymaga aktywnego uczestnictwa (zaangażowania) „w proces przeciwstawiania się poszczególnym opiniom i w proces rozumowania z użyciem opinii innych osób”³⁰. Uczestnicy interakcji doświadczają w ten sposób konfrontacyjnego konfliktu społeczno-poznawczego³¹ skutecznego tym bardziej, im mocniej proponowane podczas interakcji zachowania przekraczają ich strefę aktualnego rozwoju uczestników³².

W opisie epizodów wspólnego zaangażowania istotne są zatem dwie kategorie: samo spotkanie jako interakcja oraz temat tego spotkania, a mecha-

²⁵ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutowski, Poznań 1994, s. 150-188.

²⁶ O. Czerniawska, *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź 2007; E. Dubas, „Uczenie się z biografii Innych” – wprowadzenie, [w:] *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, s. 5-11.

²⁷ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, s. 150-188.

²⁸ Tamże, s. 153.

²⁹ A.N. Perret-Clermont, *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, Academic; cyt. za: H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, s. 178.

³⁰ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, s. 178-179.

³¹ Patrz: tamże.

³² Strefa aktualnego rozwoju i strefa najbliższego rozwoju to pojęcia wprowadzone przez Lwa Wygotskiego, patrz: L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006. Strefa aktualnego rozwoju obejmuje te zadania, z którymi osoba radzi sobie samodzielnie. W strefie najbliższego rozwoju mieszczą się natomiast zadania, których nie potrafi ona wykonać samodzielnie, ale przy wsparciu innego, bardziej doświadczonego (dojrzałego) jest w stanie sobie z nimi poradzić, dzięki czemu zdobywa nową wiedzę poznawczą.

nizmem, który przyczynia się do efektywnego oddziaływania edukacyjnego jest, opisany powyżej, konflikt centracji.

Podstawą wzajemnego uczenia się dziecka od dorosłego i dorosłego od dziecka podczas epizodu wspólnego zaangażowania jest naśladownictwo – dziecko odwzorowuje zachowanie dorosłego, a dorosły odgrywa (wchodzi w rolę) zachowanie dziecka, by stać się bardziej podobnym, bliskim, synchronicznym (dostosowuje postawę ciała do wzrostu dziecka, mówi łagodnym ciepłym tonem głosu, a nawet przejmuje słownictwo dziecka). Stwarza tym samym przestrzeń wspólnego zaangażowania i wskazuje drogi dojścia do rozwiązań przekraczających strefę aktualnego rozwoju dziecka. Naturalna dziecięca ciekawość świata oraz gotowość poznawcza są z całą pewnością ułatwieniem dla dorosłego. Można powiedzieć, że cokolwiek nowego zaproponuje dorosły, dziecko (o ile czuje się bezpiecznie w relacji z tymże dorosłym) będzie tym zainteresowane i ufne.

Podczas uczenia się dorosłego od dorosłego nie możemy już liczyć na spontaniczność i bezwarunkowe zaufanie. Dorosły jako uczeń oczekuje, ma wymagania, sprawdza wiarygodność edukatora. Knud Illeris, charakteryzując różnice między „ufnym i «nieocenzurowanym» uczeniem się dzieci a uczeniem się dorosłych, które jest przede wszystkim wybiórcze i samostereowne”³³, stwierdza, że:

jeżeli dorośli mają zmieniać i udoskonalać swoje możliwości w zakresie uczenia się, to wszelkie zewnętrzne działania muszą być dla nich przekonujące. Na przykład, dorośli muszą zaakceptować proponowany im obszar uczenia się i widzieć związek między realizowanym programem edukacyjnym a pytaniami stawianymi sobie w nawiązaniu do osobistych doświadczeń biograficznych³⁴.

W procesie uczenia się dorosłych, procesie, który ma przyczynić się do ich dalszego rozwoju (poznawczego, społecznego i emocjonalnego, ale także do tzw. rozwoju osobistego), istotne znaczenie mają dwie zaangażowane strony oddziaływań: edukator ze swoją adekwatną (atrakcyjną) ofertą oraz zainteresowany (ciekawym, otwartym na nowe) uczeń/uczący się. Istotne jest zatem, by edukator i jego dorosły uczeń uzgodnili wspólny obszar zaangażowania (temat) i zgodzili się co to tego, że ich wzajemna relacja ma na celu wywołanie konfliktu centracji.

Zaproponowany przez Schaffera model można odnieść do każdej relacji spotkania z bardziej doświadczonym (biegłym w danej dziedzinie życia) znaczącym Innym³⁵, rozumianym, za Elżbietą Dubas, nie jako każdy Inny, ale

³³ K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 2009, 1(45), s. 87-88.

³⁴ Tamże.

³⁵ Stosuję pisownię wielką literą zaproponowaną przez Elżbietę Dubas.

Inny jako Bliźni – bliski, drogi towarzysz, przyjaciel. To rozumienie określa pozytywny stosunek do Innego. Inny jest wartością, wyznacza otwarcie się na Innego, chęć poznania Innego, chęć zbliżenia się do Innego (...). To rozumienie oznacza współbycie³⁶.

Dostrzeżenie Inności wymaga rewizji własnych doświadczeń biograficznych³⁷. Relacja z Innym może zatem zyskać wymiar edukacyjny oparty na regułach uczenia się biograficznego³⁸ i może stanowić naturalną zachętę do konfliktu centracji, gdyż Inność zakłada różnicę.

Przyjrzyjmy się zatem bliżej warunkom niezbędnym do tego, aby relacja społeczna o charakterze edukacyjnym (edukator-uczeń) pomiędzy dwiema osobami dorosłymi zyskała status epizodu wspólnego zaangażowania biograficznego.

Epizod wspólnego zaangażowania biograficznego (EWZB) to sytuacja, w której edukator jest aktywnie zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań ucznia/studenta, pomagając mu opanować pewien nowy problem i tą drogą przenosi go na wyższy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiem otoczenia. EWZB opisuje każdy kontakt między dwiema (lub więcej) osobami, podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny bądź wewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają. Takim tematem może być przedmiot, zdarzenie lub inna cecha otoczenia, a także opowieść (auto)biograficzna³⁹.

Temat zewnętrzny w EWZB to każda narracja pochodząca spoza kontekstu interakcji – może się ona odnosić na przykład do dzieł sztuki (filmu, obrazu, książki), po który sięga edukator/mentor/coach w procesie uczenia. Tematem zewnętrznym mogą być (i najczęściej są) tak zwane wielkie narracje, czyli, jak za Paulem Ricoeur'em pisze Elżbieta Dryll, teksty wzorcowe.

Należą one do kanonu opowiadań powszechnie znanych w danej kulturze, w wielu kulturach sobie współczesnych, lub także w innych, które były lub będą. Niektóre mają charakter sakralny, dzięki czemu zachowują swą niezmiennność i ważność przez pokolenia. Są starannie przechowywane, nie ulegają modyfikacji, ani nie są wrażliwe na aktualne trendy intelektualne⁴⁰.

³⁶ E. Dubas, „Uczenie się z biografii Innych”, s. 6.

³⁷ K. Kuryś-Szyncel, „Bo inność drażni jednakowość”, s. 52-70.

³⁸ Patrz m.in.: P. Alheit, *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, przekł. A. Nizińska, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2015, 4(72), s. 23-35; tenże, *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, przekł. P. Poniatowska, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2011, 3(55), s. 7-21.

³⁹ Por.: H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, s. 178-179.

⁴⁰ E. Dryll, *Narracje rodzinne*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 73-93.

Tematem zewnętrznym w EWZB mogą być także biografie innych osób, w jakimś sensie znaczących dla członków wspólnoty uczącej się (np. poznanie biografii znanych matematyków przez grupę studentów matematyki). Wprowadzenie tematu zewnętrznego do interakcji daje szansę na uruchomienie procesu uczenia się z biografii Innych. Jak pisze Elżbieta Dubas:

Uczenie się z biografii Innego – to uczenie się z przypominanych doświadczeń (a więc pośrednio), zawartych w pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad biografią Innego. Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach, dziennikarskich wywiadach biograficznych, w informacjach biograficznych publikowanych w mediach, w tym w artykułach prasowych, audycjach radiowych, reportażach telewizyjnych, filmach dokumentalnych i fabularyzowanych itp. Biografia zawiera doświadczenia pamiętane, wspominane, możliwe do przypomnienia. Wiąże się z refleksją nad doświadczeniami, które miały miejsce, dzieją się aktualnie, a także mogą się wydarzyć w przyszłości. Uczenie się z biografii Innego wymaga więc namysłu nad jego biografią i odnoszenia jego doświadczeń biograficznych do własnej samowiedzy i posiadanej wiedzy o świecie. Namysł nad biografią Innego wnosi nowe wartości w nasz sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w nasze zachowanie się-bycie w świecie⁴¹.

Podobnie Monika Adamska-Staroń⁴², analizując spotkanie jako kategorię pedagogiczną, także zwraca uwagę na spotkanie z Innym i również traktuje je bardzo szeroko. Takie spotkanie może bowiem odnosić się zarówno do spotkania personalnego (osoby z osobą), jak i spotkania „przedmiotowego” (np. osoby z tekstem kultury). Adamska-Staroń tak pisze:

Człowiek zanurzając się w przestrzeń relacji, zapytuje o rzeczywistość już w dialogicznej perspektywie, sam również może być zagadnięty przez inny byt – drugiego człowieka, czy też jego dzieło⁴³.

Szczególnym warunkiem uczenia się z biografii Innego podczas EWZB jest wyzbycie się poczucia bycia ekspertem i znawcą życia. O takiej korzystnej relacji (także w kontekście edukacyjnym) mówi Anna Gulczyńska:

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 władzy⁴⁴.

⁴¹ E. Dubas, „Uczenie się z biografii Innych”, s. 8.

⁴² M. Adamska-Staroń, *Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2014, 23, s. 95-101; także, *Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie*, Studia Edukacyjne, 2018, 50, s. 332-397.

⁴³ M. Adamska-Staroń, *Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej*, s. 333.

⁴⁴ A. Gulczyńska, *Zmierzch interakcji instruktywnej. W stronę autonomii w dialogu rodzice nauczyciele*, Studia Edukacyjne, 2019, 52, s. 274.

Temat wewnętrzny natomiast stanowi autonarracja (w tym także narracja na temat współbicia) uczestników EWZB. Może nim być historia życia (ang. *life story*) lub opowieść tematyczna, na przykład o sposobach radzenia sobie z trudnościami. Tematem wewnętrznym są zatem tak zwane średnie narracje odnoszące się do życia wybranej wspólnoty (semantycznego systemu znaczeń), jak na przykład rodzina⁴⁵ oraz małe narracje. Elżbieta Dryll tak charakteryzuje obydwa typy narracji:

Narracje średniego zasięgu dotyczą aktualnych problemów nurtujących życie społeczne. W tym zawierają się także tematy rodzinne – miłości, małżeństwa, rodzicielstwa, wychowania. Pozostają one pod wpływem dominujących trendów intelektualnych swoich czasów (...) Narracje „małe” to opowieści codzienne, które słyszy i tworzy każdy człowiek⁴⁶.

Uczestnicy EWZB dzielą się między sobą osobistymi narracjami na tematy ważne i znaczące dla tworzonej przez nich w danym czasie wspólnoty. Przykładem może być początek cyklu rozwoju rodziny (tzw. faza preparentalna), kiedy partnerzy uwspólniają znaczenia poprzez uaktywnianie osobistych narracji. Źródłem tych narracji są osobiste (jednostkowe) doświadczenia życia w rodzinie pochodzenia⁴⁷. Opowiadanie o sobie, strukturyzowanie własnych doświadczeń stwarza niepowtarzalną szansę uczenia się z własnej biografii. O procesie tym E. Dubas tak pisze:

Uczenie się z własnej biografii to uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych we własnej pamięci biograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią). Może odbywać się w sytuacji wywiadu biograficznego, jak i biograficznych zajęć edukacyjnych i terapeutycznych czy też indywidualnie prowadzonej refleksji autobiograficznej⁴⁸.

Interakcje podczas epizodów wspólnego zaangażowania biograficznego (EWZB) dotyczą szerokiego zakresu tematów i dzięki temu mogą także stawać się źródłem kompetencji biograficznej, przez którą Zbigniew Pietrasiński rozumie umiejętność współtworzenia przez jednostkę własnego życia i rozwoju oraz wspomaganie rozwoju innych w sposób coraz bardziej systemowy⁴⁹.

⁴⁵ W tekście K. Kuryś, *Tematyczne narracje autobiograficzne kobiet i mężczyzn wobec tworzenia biografii rodzinnej*, [w:] *Psychologia małych i wielkich narracji*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 131-150 nazywam narracje rodzinne quasi-wielkimi narracjami.

⁴⁶ E. Dryll, *Narracje rodzinne*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 73-93.

⁴⁷ Na ten temat patrz np. K. Kuryś-Szyncel, *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje*, [w:] *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, red. K. Kuryś-Szyncel, Poznań 2017, s. 55-68.

⁴⁸ E. Dubas, „Uczenie się z biografii Innych”, s. 7.

⁴⁹ Z. Pietrasiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa 1990, s. 136-144.

Ponieważ praktyka życiowa człowieka dorosłego jest wypadkową wielu sytuacji i dążeń, istnieje małe prawdopodobieństwo, by bez specjalnych starań zapewniała ona jednostce rozwój optymalny z punktu widzenia jej życia jako całości. Instrumentalne traktowanie przez dorosłych własnego rozwoju sprzyja jego dysharmonii, brzemiennej w liczne następstwa, dyktuje bowiem zwykle strategię koncentracji na zadaniach najbardziej oczywistych lub natarczywych (np. dokształcanie dla awansu i ucieczka przed psychoterapią pomimo fatalnego oddziaływania na własne dzieci). Dlatego wyłania się istotne pytanie: jakie właściwości już nie otoczenia i wykonywanej pracy, lecz samej jednostki są potrzebne do optymalizacji jej osobistego rozwoju? Jednym z przejawów rozwoju (...) jest to, że człowiek dorosły staje się coraz lepiej znającym się na rzeczy współtwórcą własnej drogi życiowej i własnego rozwoju. Innymi słowy zyskuje coraz większą kompetencję biograficzną⁵⁰.

Pietrasiński podkreśla ponadto, że w dorosłości nie tyle chodzi o kierowanie rozwojem (nie dysponujemy bowiem jednoznacznie określonymi ramami rozwojowymi, jak w przypadku dzieciństwa – np. normy centylowe w odniesieniu do rozwoju biologicznego), co o kierowanie życiem⁵¹. Współczesna wielość i swoista wolność w dokonywaniu wyborów własnej ścieżki biograficznej otwiera przed jednostką nieskończone możliwości, ale jednocześnie może wzbudzać niepewność, lęk i paradoksalnie hamować poszukiwanie niezależnych, autonomicznych rozwiązań biograficznych⁵².

Zatem, EWZB także mają charakter socjalizująco-personalizujący. Zapewniają przestrzeń do uczenia się zachowań oczekiwanych i aprobowanych społecznie. Umożliwiają uczenie się z biografii Innych, z założenia bardziej biegłych i doświadczonych zarówno w praktyce życia codziennego, jak i praktyce życia zawodowego (np. związanego z wybraną profesją). Podczas EWZB zachodzi także transfer doświadczeń generacyjnych (intergeneracyjnych), który stanowi podstawę międzypokoleniowego mentoringu⁵³.

EWZB stwarzają również szansę na uruchomienie procesów tożsamościowych i zdobywanie tak zwanej mądrości życiowej. Uczenie się w dorosłości to przede wszystkim uczenie się biograficzne, egzystencjalne, a nie czysto poznawcze poszerzanie repertuaru wiedzy fachowej (dziedzinowej). Uczenie się w dorosłości to poszerzanie wiedzy o życiu. Dorosły dzięki wypracowanym wcześniej schematom poznawczym może odszukać dane i nie potrzebuje, co więcej, nie chce opanowywać ich pamięciowo (stąd często niechęć dorosłych do uczenia się tak zwanej twardej wiedzy-teorii, np. podczas studiów wyższych). Dorosły chce wiedzieć, do czego przekazywane informacje mogą mu się przydać, chce poznać okoliczności, w których będzie mógł je zastosować.

⁵⁰ Tamże, s. 137.

⁵¹ Tamże, s. 138.

⁵² Na temat konfliktu wynikającego z realizacji zadań życiowych i rozwojowych piszę szerzej w tekście: K. Kuryś-Szyncel, „Bo inność drażni jednakowość”, s. 52-70.

⁵³ Na ten temat piszę szerzej w: K. Kuryś-Szyncel, *Międzygeneracyjny mentoring*, s. 137-159.

Uczenie się w dorosłości jest zatem sensowne i wybiórcze, dostosowane do własnych aktywności, zainteresowań, do tak zwanej praktyki życia.

Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego drogą do mądrości życiowej? – próba podsumowania

„Sposobów nabywania mądrości jest wiele, nie ma jednej recepty na mądrość, raczej jest to nieprzebrana wielość indywidualnych ścieżek”⁵⁴. Robert Sternberg uważa, że mądrość nie polega na mądrym myśleniu, ale na mądrym postępowaniu.

Kierowanie się mądrością w życiu umacnia jego jakość, sprzyja poczuciu integracji, łączy się z pogłębioną refleksyjnością, roztropnością, większą odpowiedzialnością, działaniem na rzecz wspólnego dobra, ale niekiedy wiąże się z cierpieniem, zamartwianiem się, niepokojem czy koniecznością z rezygnacji osobistych pragnień i dążeń⁵⁵.

Epizody wspólnego zaangażowania biograficznego mogą pojawiać się jako planowana, celowa metodyka (sposób pracy) w procesie edukacji osób dorosłych, które bądź już pracują, bądź też zamierzają pracować z innymi ludźmi w szeroko rozumianym obszarze poradnictwa, wsparcia, ale także na przykład edukacji na poziomie akademickim. EWZB stwarzają bowiem okazję do uczenia się biograficznego, a co za tym idzie pogłębiają motywację do podejmowania refleksji nad życiem własnych i Innych. Podczas EWZB dochodzi do wielu okoliczności (warunków), które mogą stanowić, w myśl propozycji P. Baltesa i jego współpracowników⁵⁶, źródła (edukacyjne) mądrości.

Pierwsze źródło to doświadczanie okoliczności sprzyjających rozwojowi mądrości. Wprowadzenie do EWZB tematu wewnętrznego w postaci opowieści autobiograficznej w grupie osób, które łączy wspólny kontekst życiowy, na przykład wiek, wykształcenie, rodzicielstwo, stwarza okazję do dzielenia się sposobami radzenia sobie z trudnościami, wskazywania źródeł sukcesów w określonej pragmatyce życia, a przez to stanowi cenne źródło wiedzy eksperckiej – jako podstawy mądrości życiowej. Podobnie, jeśli podczas EWZB pojawia się znacząca biografia Innego. Sprzyja ona nabywaniu wiedzy zarówno o sposobach i strategiach „dobrego życia”, jak też jako egzemplifikacja zachowań i działań destrukcyjnie działających na bieg życia człowieka (mowa

⁵⁴ P.K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, s. 263.

⁵⁵ R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized*, New York 2003, s. 152-173, cyt. za: S. Steuden, P. Brudek, Ł. Florczyk, *Mądrość jako efekt pozytywnego starzenia się. Perspektywa psychologiczna*, s. 78.

⁵⁶ P.B. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja*, s. 126.

tu o uczeniu się z cudzych doświadczeń). Kolejnym źródłem wskazywanym przez P. Baltesa są czynniki związane ze znawstwem. EWZB dostarczają niezliczonych treści (narracji) na temat doświadczeń życiowych. W warunkach ustrukturyzowanych (np. w procesie edukacji akademickiej) dają także możliwość bycia w relacji z mentorami, „terminowania u mistrza” (np. promotora). Po stronie uczącego się dorosłego może budzić się motywacja wynikająca z zainteresowania różnorodnością i dążenie do doskonałości. Ważne jest, by edukator (np. wykładowca akademicki) był otwarty zarówno na dzielenie się własną biografią, jak i poznawanie biografii swoich dorosłych uczniów. Ujawnianie w takiej relacji konfliktu centracji polega przede wszystkim na różnicowaniu, które dzięki refleksyjnemu edukatorowi staje się wyzwaniem i motywuje do dalszych poszukiwań (także w obszarze doskonalenia własnej osobowości, autokreacji i rozwoju osobistego). Paul Baltes mówi ponadto, że istotne źródło mądrości życiowej stanowi także sama osoba (przede wszystkim jej konstrukcja poznawcza), której zależy na zdobyciu tejże mądrości. Wskazuje się tutaj na kreatywność i elastyczność poznawczą. EWZB stanowią niepowtarzalną okazję do „ćwiczenia się” w niekonwencjonalnym rozwiązywaniu problemów, poszukiwaniu nowych, nieznanych dotąd rozwiązań (np. poprzez czerpanie z doświadczeń biograficznych Innego). Edukacyjnymi przykładami takiego poznawczo-emocjonalnego „pobudzenia” są wszelkie aktywne formy pracy wykorzystujące konwencję gry (np. mechanika oparta na rzucie kostką), która w swej warstwie fabularnej oparta jest na założeniach psychologii biegu życia (*life span psychology*) oraz uczenia się biograficznego i zawiera treści pochodzące od samych uczestników gry (autobiografie), jak również narracje pochodzące z zewnątrz (dostarczone przez prowadzącego)⁵⁷.

Na zakończenie warto podkreślić, że

można mądrzeć, nawet nie stawiając sobie takiego celu. Przyrost wiedzy i sprawności bywa niezamierzonym efektem ubocznym innych działań (...) Trudno jednak wątpić, że wyraźne postawienie sobie celu przybliży doń jeszcze skuteczniej⁵⁸.

Opisane w niniejszym opracowaniu epizody wspólnego zaangażowania biograficznego (EWZB) poprzez uruchomienie konfliktu centracji zdają się stanowić doskonałe okazje do uczenia się (także biograficznego) w dorosłości i nabywania mądrości życiowej.

⁵⁷ Przykładem takiej innowacji dydaktycznej jest prowadzona przeze mnie w ramach zajęć „Projektowanie rozwiązań biograficznych”, dedykowanych studentom III roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, „Gra (auto) biograficzna”. Szczegółowy opis mechaniki i fabuły został przedstawiony w artykule K. Kuryś, *Grupowa interakcja autobiograficzna – znaczenie socjoterapeutyczne*, [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Poznań 2013, s. 229-241.

⁵⁸ Z. Pietrasinski, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, s. 118.

BIBLIOGRAFIA

- Adamska-Staroń M., *Spotkanie z Innym w perspektywie idei dialogu*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2014, 23.
- Adamska-Staroń M., *Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie*, Studia Edukacyjne, 2018, 50.
- Alheit P., *Podejście biograficzne do całościowego uczenia się*, przekł. P. Poniatowska, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2011, 3(55).
- Alheit P., *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, przekł. A. Nizińska, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2015, 4(72).
- Baltes P.B., Glück J., Kunzmann U., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bassett C., *Emergent wisdom: Living a life in widening circles*, ReVison, 2005, 27.
- Błachnio A., *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2006.
- Błachnio A., *Człowiek autorski w erze globalizacji*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2011.
- Czerniawska O., *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2007.
- Dryll E., *Narracje rodzinne*, [w:] *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Dubas E., *„Uczenie się z biografii Innych” – wprowadzenie*, [w:] *Uczenie się z biografii Innych*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Wydawnictwo UE, Łódź 2011.
- Gulczyńska A., *Zmierzch interakcji instruktywnej. W stronę autonomii w dialogu rodzice nauczyciele*, Studia Edukacyjne, 2019, 52.
- Illeris, K., *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*, 2009, 1(45).
- Kabat-Zinn J., *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future*, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2003, 10.
- Kozerska A., *Wybrane psychologiczne koncepcje mądrości z perspektywy badań nad uczeniem się w późnej dorosłości*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 2017, 10.
- Kunzmann U., Baltes P.B., *The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges*, [w:] *A handbook of wisdom. Psychological perspectives*, red. R.J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- Kuryś K., *Tematyczne narracje autobiograficzne kobiet i mężczyzn wobec tworzenia biografii rodzinnej*, [w:] *Psychologia małych i wielkich narracji*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, ENETEIA Wydawnictwo Szkolenia, Warszawa 2010.
- Kuryś K., *Urodzenie pierwszego dziecka jako wydarzenie krytyczne w życiu kobiet i mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Kuryś K., *Grupowa interakcja autobiograficzna – znaczenie socjoterapeutyczne*, [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kuryś-Szyncel K., *„Bo inność drażni jednakowość”. Konfrontacja z zadaniami rozwojowymi dorosłości jako źródło konfliktu*, [w:] *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*, red. H. Karasińska, E. Silecka-Marek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Kuryś-Szyncel K., *Biograficzne uczenie się w perspektywie rodzinnej – systemowe transmisje*, [w:] *Rodzinne (re)konstrukcje i transmisje w perspektywie biograficznej*, red. K. Kuryś-Szyncel, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

- Kuryś-Szyncel K., *Mędzygeneracyjny mentoring*, [w:] A. Błachnio, K. Kuryś-Szyncel, E. Martynowicz, A. Molesztak, *Psychologia starzenia się i strategie dobrego życia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa, 2017.
- Laubovitz-Vief G., *Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspective*, [w:] *Wisdom: It's nature, origins, and development*, red. R.J. Sternberg, Oxford University Press, New York 1990.
- McAdams D.P., de St. Aubin E., Logan R.L., *Generativity among young, midlife, and older adults*, *Psychology and Aging*, 1993, 8.
- Muszyński M., *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, *Edukacja Dorosłych*, 2013, 1.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym jak być sobą*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.
- Obuchowski K., *The subjects' revolution*, WSHE, Łódź 2005.
- Oleś P.K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Ożarowski W., *Ustalenie przydatności Popperowskiej zasady falsyfikacji do oceny koncepcji osobowości autorskiej*, *Horyzonty Psychologii*, 2011, 1(1).
- Perret-Clermont A.N., *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, Academic Press, London 1980.
- Pietrasiniński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990.
- Pietrasiniński Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Pietrasiniński Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CIS, Warszawa 2008.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.
- Staudinger U.M., Dörner J., Mickler C., *Wisdom and personality*, [w:] *A handbook of wisdom. Psychological perspective*, red. R.J. Sternberg, J. Jordan, Cambridge University Press, Cambridge 2005.
- Studen S., Brudek P., Florczyk Ł., *Mądrość jako efekt pozytywnego starzenia się. Perspektywa psychologiczna*, *Forum Teologiczne*, 2016, XVII.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

KATARZYNA WASZYŃSKA

ORCID 0000-0003-1495-4537

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ASYSTENTURA SEKSUALNA – (NIE)ETYCZNY SEKS

ABSTRACT. Waszyńska Katarzyna, *Asystentura seksualna – (nie)etyczny seks* [Sexual Assistant – (un)Ethical Sex]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 125-138. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.8

Sexuality of people with disabilities is an extremely important topic both from a psychopedagogical and health or socio-cultural perspective. Lack of public awareness, sex education and existing myths make it difficult to meet the sexual needs of these people.

In addition, people with disabilities experience physiological and anatomical limitations and also have problems finding a partner. Some of them decide to contact sex workers. One of the proposed solutions is to introduce the profession of sexual assistant (the so-called Sexual accompaniment). The purpose of this article is to describe the role of sexual assistants and the scope of their functioning in various countries as well as to indicate the benefits and restrictions associated with the introduction of this profession.

Key words: sexual health, sexuality of people with disabilities, sexual education, sexual assistant

*Zaprzeczenie istnieniu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną
jest problemem moralnym, ponieważ zaprzeczenie istnieniu seksualności człowieka
oznacza zaprzeczenie części jego osobowości;
zaprzeczenie, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną jest istotą seksualną
to traktowanie jej jako osoby niepełnej;
jest to umniejszenie i protekcjonalizm w stosunku do niej¹.*

Wprowadzenie

Seksualność osób z niepełnosprawnościami coraz częściej stanowi temat dociekań i eksploracji naukowych w naukach społecznych. Jest to temat nie-

¹ G. Fairbairn, D. Rowley, *Etyczne aspekty seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, red. J. Głodkowska, A. Giryński, Warszawa 2005, s. 14.

zwykle ważny, zarówno z perspektywy psychopedagogicznej, jak i zdrowotnej, czy społeczno-kulturowej. Punktem wyjścia i bazą do tego typu analiz są międzynarodowe dokumenty oraz postulaty światowych organizacji zajmujących się zdrowiem, edukacją i wychowaniem.

Podczas 48 sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w 1993 roku przyjęto Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (Rezolucja 48/96). Uznano wtedy, iż państwa powinny uczestniczyć w podnoszeniu jakości życia osób z niepełnosprawnościami w zakresie, edukacji, profilaktyki i prewencji tak, aby sami zainteresowani mieli możliwość doświadczania swojej seksualności². Światowa Organizacja Zdrowia w dokumencie „Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku. Podstawowe założenia polityki zdrowia dla wszystkich w Regionie Europejskim WHO” podkreśliła również rolę współpracy poszczególnych specjalistów w podniesieniu standardów zdrowia i jakości życia osób z różnymi niepełnosprawnościami. Dotyczy to też aspektów związanych ze zdrowiem seksualnym. Prawo do seksualnej równości, a więc do realizacji swej seksualności podkreślono również w Deklaracji Praw Seksualnych.

Każdy człowiek ma prawo do korzystania ze wszystkich praw seksualnych wymienionych w niniejszej Deklaracji, bez różnicowania ze względu na rasę, pochodzenie etniczne, kolor skóry, płeć, język, religię, poglądy polityczne i wszelkie inne poglądy, kraj pochodzenia i pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania, stan majątkowy, urodzenie, niepełnosprawność, wiek, narodowość, stan cywilny i sytuację rodzinną, orientację seksualną, tożsamość płciową i genderową (społeczno-kulturową) i jej wyraz, stan zdrowia, sytuację ekonomiczną, sytuację społeczną oraz stan lub status danej osoby³.

O jak licznej grupie w Polsce zatem mówimy? Szacowanie liczby osób z niepełnosprawnością w naszym kraju odbywa się na dwa sposoby. Pierwszy dotyczy tak zwanej niepełnosprawności biologicznej odnoszącej się do modeli niepełnosprawności (subiektywna ocena ograniczeń w codziennym funkcjonowaniu) i jest realizowany poprzez badania ankietowe. Drugi – prawny łączy się z systemem orzecznictwa. Jednym z problemów w określeniu dokładnej liczby osób niepełnosprawnych jest właśnie rozróżnienie tych dwóch kwestii⁴. Publiczne statystyki odnoszące się do liczby i funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami uwzględniane są w:

– Narodowym Spisie Powszechnym Ludności i Mieszkań (NSP). W badaniu z roku 2011 ponad 1,3 mln respondentów nie odpowiedziało na to py-

² M. Hinc-Wirkus, „Upośledzony” seks, czyli o seksualności osób z niepełnosprawnościami w Polsce, *Czasopismo Pedagogiczne* 2017, 1(4).

³ <https://czpfeniks.pl/deklaracja-praw-seksualnych/>

⁴ R. Antczak, I. Grabowska, Z. Polańska, *Statystyka w praktyce, Podstawy i źródła danych statystyki osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2018.

tanie, co oznacza, że oszacowana liczba osób niepełnosprawnych może być zaniżona⁵ (GUS, 2013).

- Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL); (współczynnik aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych prawnie w wieku produkcyjnym wynosił 29,6% w II kwartale 2019 r.)⁶.

- Europejskim ankietowym badaniu zdrowia (EHIS); w 2014 populacja osób niepełnosprawnych w Polsce wynosiła 4,9 mln osób⁷.

- Europejskim badaniu dochodów i warunków życia (EU-SILC); w przypadku najmniej zamożnych osób istotne znaczenie jako źródło dochodów miały świadczenia dla rodzin i dla osób niepełnosprawnych (2013 r.).

- Badaniu budżetów gospodarstw domowych. W 2018 roku średni miesięczny dochód rozporządzalny na osobę w gospodarstwach domowych, które miały w swoim gronie osobę niepełnosprawną kształtował się o 15,5% poniżej przeciętnej krajowej⁸.

Poza publicznymi, statystyki dokonywane są również w badaniach: diagnozy społecznej, PolSenior, Ogólnopolskim badaniu sytuacji, potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych; Generacji i rodziny (Generation and Gender Programme), Europejskim sondażu społecznym (European Social Survey – ESS), Badaniu zdrowia, starzenia się i przechodzenia na emeryturę w Europie (Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe – SHARE). Konsekwencją różnych definicji i badań są niespójne dane na temat zasięgu niepełnosprawności w Polsce⁹.

Niezależnie od szacowanej czy realnej liczby osób z niepełnosprawnościami, jest to spora liczba kobiet i mężczyzn, którzy borykają się z różnymi trudnościami w obszarze realizacji swojej potrzeby seksualnej, a także dostępu do edukacji, pomocy i wsparcia w tej sferze życia¹⁰.

⁵ GUS, 2013. GUS. Ludność i gospodarstwa domowe. Stan i struktura społeczno-ekonomiczna. Część I. Ludność. Warszawa: GUS 2013.

⁶ <http://niepelnosprawni.gov.pl/p,81,bael>

⁷ <http://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,637,gus-opublikowal-wstepne-wyniki-europejskiego-ankietowego-badania-zdrowia-za-2014-r>

⁸ file:///C:/Users/KatarzynaW/Desktop/asysen/budzety_gospodarstw_domowych_w_2018.pdf

⁹ R. Antczak, I. Grabowska, Z. Polańska, *Statystyka w praktyce. Podstawy i źródła danych statystyki osób niepełnosprawnych*.

¹⁰ WHO 2014 – Projekt Globalnego Planu Działania WHO na rzecz niepełnosprawności na lata 2014-2021: Lepsze zdrowie dla wszystkich osób niepełnosprawnych – http://kn.pfron.org.pl/kn/popzednie-numery/296,Projekt-Globalnego-Planu-Dzialania-WHO-na-rzecz-niepelnosprawnosci-na-lata_20142.html; P. Tederko, D. Radomski, *Zdrowie seksualne osób po urazie kręgosłupa powikłanym zaburzeniami neurologicznymi*, Seksuologia Polska, 2009, 7(2); A. Długolecka, *Seksualność osób niepełnosprawnych fizycznie – zakres problemów*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*, red. A. Ostrowska, Warszawa 2007.

Seksualność osób z niepełnosprawnością

W badaniach realizowanych przez Kijaka¹¹ wykazano, że 75% dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną nigdy nie żyło w związku, a 87% nie rozpoczęło współżycia seksualnego. Autor tych badań pisze, iż psychospołeczne, medyczne i etyczne uwarunkowania niepełnosprawności wpływają na jakość życia seksualnego kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnością intelektualną. Może to być związane z faktem, iż osoby te pozostają często pod opieką rodziców. Według danych Inclusion Europe (2002) dotyczy to 60% osób¹².

Wolski podaje¹³, że prezentowane przez E. Minczakiewicz¹⁴ badania przeprowadzone wśród rodziców osób z zespołem Downa pokazują niedostrzeganie sfery płciowości jako aspektu dorosłości. W świadomości społecznej istnieje przeświadczenie, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną są aseksualne (więc ten temat ich nie dotyczy) lub przeciwnie – hiperseksualne (należy ograniczać i hamować wszystkie przejawy seksualności).

Kościelska¹⁵ opisuje cztery typy postaw odnoszących się do kwestii seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną:

- seksualność ignorowana, której podłożem jest lęk przed konsekwencjami rozbudzenia seksualnego, ale także przed naznaczeniem społecznym czy wykorzystaniem;
- seksualność udaremniona, przejawiająca się nieakceptowaniem seksualności i przeciwdziałaniem jej;
- seksualność tolerowana, opierająca się na świadomości istnienia potrzeby seksualnej, ale braku działań wspomagających rozwój psychoseksualny;
- seksualność akceptowana, traktująca rozwój psychoseksualny jako jeden z aspektów funkcjonowania.

Jednakże, wiele osób z niepełnosprawnością intelektualną ma marzenia oraz plany w zakresie życia seksualnego i rodzinnego¹⁶, a także podejmują konkretne działania w tym obszarze.

¹¹ R. Kijak, *Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2010.

¹² M. Grütz, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice – dotychczasowe doniesienia badawcze*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011.

¹³ A. Wolski, *Edukacja seksualna osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – wyzwanie i odpowiedzialność*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011.

¹⁴ E. Minczakiewicz, *Dorosłość osób z zespołem Downa – oznaką dojrzałości i niezależności osobistej, czy zniewolenia człowieka?* Rewalidacja 2008, 1(23).

¹⁵ M. Kościelska, *Niechciana seksualność: o ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Warszawa 2004.

¹⁶ B. Matyjas, *Plany i marzenia młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim dotyczące przyszłej rodziny własnej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, red.

W badaniach Łaś¹⁷ wśród osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną około 40% wychowywało dzieci (od 1 do 3). Zawisłak¹⁸ odnosząc się do wyników swoich badań, pisze, iż kobiety z lekką niepełnosprawnością intelektualną wchodziły trzykrotnie częściej w związki niż mężczyźni, natomiast słabo kontrolowały swoją płodność i miały dużo dzieci.

W przypadku niepełnosprawności intelektualnej, w zależności od jej stopnia, istnieje zróżnicowanie w zakresie możliwości i ograniczeń odnośnie rozumienia świata, relacji, samodzielności. Jednak

możliwość realizacji potrzeb emocjonalno-seksualnych osób z niepełnosprawnością intelektualną w związkach potwierdzają doświadczenia Australii, a także takich krajów jak Niemcy, Belgia, Holandia, Szwecja oraz Stany Zjednoczone, gdzie funkcjonuje instytucja tzw. małżeństw chronionych objętych opieką socjalną¹⁹.

Brak lub niewystarczająca edukacja seksualna w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną może powodować szereg negatywnych dla rozwoju psychoseksualnego skutków. Mogą to być między innymi:

- trudności w komunikowaniu się w sferze seksualnej (zarówno w aspekcie cielesnym jak i psychospołecznym), wynikające z braku znajomości słownictwa, jak i nieumiejętności prowadzenia rozmów na ten temat;
- doświadczenie lęku, wstydu z powodu braku wiedzy na temat swojego ciała i jego reakcji;
- problemy ze świadomością potrzeby seksualnej i trudności w kontrolowaniu przejawów popędu seksualnego;
- konflikty wynikające z frustracji potrzeb;
- trudności w podejmowaniu, zgodnych z normami społecznymi, zachowań seksualnych;
- ryzyko wykorzystania seksualnego²⁰.

Również modele adaptacji, rehabilitacji, czy integracji w małym stopniu dotyczą strategii działań odnoszących się do realizacji intymnych potrzeb, o czym pisze Ostrowska²¹. Dlatego też

W. Dykcik, J. Pańczyk, Poznań 1999; Z. Gajdzica, *Status rodzinny i zawodowy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na tle zmiany społecznej*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełno sprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, t. II, Kraków 2004; J. Ostasz, *Własne problemy życiowe w percepcji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Tamże*.

¹⁷ H. Łaś, *Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną – implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*, [w:] *Tamże*.

¹⁸ A. Zawisłak, *Jakość życia rodzinnego młodocianych i pełnoletnich matek z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2005.

¹⁹ M. Grütz, *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice*.

²⁰ M. Kościelska, *Niechciana seksualność*.

²¹ A. Ostrowska, *Seksualność osób niepełnosprawnych*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*.

osoby te, ze swoimi fantazjami i potrzebami, ale i frustracjami i trudnościami, zbyt często pozostają same, nierozumiane przez partnerów czy członków rodzin oraz pozbawione wsparcia profesjonalistów, którzy mogliby ułatwić odnalezienie indywidualnego sposobu radzenia sobie w tej trudnej sytuacji²².

Kobiety i mężczyźni z niepełnosprawnością ruchową doświadczają również szeregu trudności w życiu seksualnym; często nie wpisują się w panujący cy stereotyp „obiektów seksualnych”²³.

Seks z partnerem bywa dla nich problematyczny, zarówno z powodu braku wiedzy na temat pozycji dostosowanych do fizycznych ograniczeń, nieakceptowania swojego ciała lub negatywnych postaw wobec seksualności, które zostały ukształtowane w trakcie wychowania. Na tę płaszczyznę nakładają się także trudności w znalezieniu partnera i wspólnego odkrywania seksualności²⁴.

Istotnym czynnikiem rzutującym na jakość życia seksualnego jest w dużym stopniu moment „nabycia” niepełnosprawności²⁵. Osoby z niepełnosprawnością ruchową zgłaszają również trudności i problemy wiążące się z ingerencją „osób trzecich” w sferę tworzenia i budowania relacji intymnych. Oprócz tego skarżą się na problemy z uzależnieniem od pornografii, poczucie osamotnienia, lęki i poczucie inności, występujące zaburzenia seksualne²⁶.

Długołęcka²⁷ podaje, że trudności w życiu seksualnym osób z niepełnosprawnością ruchową odnoszą się do problemów natury:

- biologicznej (ograniczenia anatomiczne i fizjologiczne);
- psychospołecznej i kulturowej (postrzeganie swojego ciała, kobiecości/męskości).

Dlatego, część osób z niepełnosprawnościami decyduje się na kontakt z pracownikami seksualnymi – korzysta z płatnych usług seksualnych.

W badaniach Izdebskiego (2002) realizowanych wśród kobiet świadczących usługi seksualne na ulicy i w agencjach w wybranych miastach Polski,

²² I. Ślęzak, *Mężczyźni z niepełnosprawnością fizyczną jako klienci agencji towarzyskich. Perspektywa pracownic seksualnych*, http://interalia.org.pl/media/11B_2016/slezak.pdf, s. 46.

²³ A. Mironiuk-Netreba, *Seksualność osób z niepełnosprawnością ruchową w sztuce filmowej, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale popkultury*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 29.

²⁴ A. Mironiuk-Netreba, *Dojrzewanie seksualne z niepełnosprawnością fizyczną*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*, s. 108.

²⁵ A. Mironiuk-Netreba, *Seksualność osób z niepełnosprawnością ruchową w sztuce filmowej*.

²⁶ P. Tederko, D. Radomski, *Zdrowie seksualne osób po urazie kręgosłupa powikłanym zaburzeniami neurologicznymi*, *Seksuologia Polska*, 2009, 7(2); A. Długołęcka, Z. Izdebski, D. Radomski, *Psychoseksualne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w relacjach z otoczeniem społecznym – raport*, Zielona Góra, 2010; A. Długołęcka, I. Fornalik, *Usługi seksualne w procesie rehabilitacji seksualnej osób z niepełnosprawnością ruchową i intelektualną*, [w:] *Prostytycja. Studium zjawiska*, red. R. Kowalczyk, M. Leśniak, Kraków 2013.

²⁷ A. Długołęcka, *Seksualność osób niepełnosprawnych fizycznie – zakres problemów*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*.

20% z nich wskazało, że miało doświadczenia z klientami niepełnosprawnymi. Organizowaniem tych spotkań zajmowali się niekiedy ojcowie, a miały one miejsce w domach klientów²⁸.

Ślęzak²⁹ prowadząc wywiady z kobietami zatrudnionymi w agencjach towarzyskich (projekt 2007-2013), zauważyła, że z tej formy zaspokojenia seksualnego korzystali mężczyźni niepełnosprawni fizycznie, komunikujący się i mogący się samodzielnie poruszać. Byli to klienci określani przez pracownice jako mniej pożądani (oprócz agresywnych i niewypłacalnych). Spotykali się często z odmową, a także niezadowoleniem ze strony zatrudnionych kobiet. Ciało, jak pisze Ślęzak, odbiegające od „typowego” dyskwalifikowało mężczyzn jako poświadanych partnerów interakcji. Wymagało również niestandardowego, nietypowego działania, co stanowiło zdaniem kobiet dodatkowe utrudnienie.

Niepodejmowanie interakcji seksualnych z niepełnosprawnymi mężczyznami miało także swe przyczyny w lęku związanym z brakiem wiedzy rozmówczyń na temat istoty dysfunkcji, jej wpływu na możliwość zrealizowania stosunku seksualnego, a co za tym idzie, trudności z wyobrażeniem sobie jak takie spotkanie mogłoby przebiegać. Pracownice często nie potrafiły nazwać rodzaju dysfunkcji danego klienta (podczas wywiadów opisywały jedynie jej zewnętrzne oznaki). Nie były także świadome, na ile ta niepełnosprawność była poważna, w jakim stopniu mogła wpłynąć na przebieg aktu seksualnego i w jaki sposób „technicznie” go przeprowadzić³⁰.

Okazuje się również, że część pracownic seksualnych powiela funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy i przekonania dotyczące życia seksualnego osób z niepełnosprawnościami.

Seksualny akompaniament

Jednym z postulatów podnoszonych przez osoby z niepełnosprawnościami oraz ich bliskich jest kwestia wprowadzenia instytucji asystenta seksualnego, nazywanego seksualnym akompaniamentem. Asystent jest osobą, która może:

1) wspierać realizację potrzeb związanych z seksualnością w procesie rehabilitacji, nie wchodząc jednak w relacje intymne z pacjentem;

²⁸ Z. Izdebski, G. Bartosik, A. Kaliwoda, *Zachowanie seksualne i wiedza na temat HIV/AIDS w grupie kobiet świadczących usługi seksualne. Raport TNS OBOP 2002* http://www.aids.gov.pl/badania_spoeczne/228.

²⁹ I. Ślęzak, *Mężczyźni z niepełnosprawnością fizyczną jako klienci agencji towarzyskich. Perspektywa pracownic seksualnych*, http://interalia.org.pl/media/11B_2016/slezak.pdf

³⁰ Tamże, s. 53.

2) specjalizować się w świadczeniu usług seksualnych osobom z różnymi niepełnosprawnościami;

3) brać aktywny udział w terapii seksualnej (przy współudziale psycho-terapeuty – seksuologa)³¹. „Działania seksualnych asystentów z założenia są bardziej świadome i ukierunkowane na edukację i trening umiejętności niż przyjemność seksualną”³².

W przypadku osób z niepełnosprawnością ruchową rola asystenta seksualnego polega również na wykonaniu działań ułatwiających podjęcie aktywności seksualnej, a więc: przeniesienie na łóżko, rozebranie, stymulacja narządów płciowych. Kontakt seksualny, zgodnie z ustalonymi w kontrakcie założeniami, może dotyczyć dotykania, pieszczot, zbliżenia seksualnego.

Edukacja może wiązać się z nauką nazewnictwa związanego z ciałem, sferą seksualną. Psychoedukacja dotyczy również intymności, odczuwania swego ciała w innym kontekście niż higieniczny czy pielęgnacyjny (poznanie swego ciała, jego możliwości, obszarów wrażliwych na dotyk, alternatywnych sposobów uzyskiwania przyjemności czy realizacji potrzeby seksualnej).

Ciało osób z niepełnosprawnością fizyczną jest dotykane jedynie przez opiekunów i lekarzy, jest ekspozowane podczas medycznej opieki, pozbawione intymności i poczucia wstydu³³.

Asystenci seksualni pracują w Niemczech, Szwajcarii, Danii, Belgii, Holandii, we Francji, Włoszech, Austrii. Opłacani są albo ze świadczeń społecznych, lub finansowani przez organizacje pozarządowe. Propagatorem tej idei jest Marcel Nuss, założyciel organizacji *Coordination Handicap et Autonomie* (*Coordination Handicap and Automomy*). Sam boryka się z całkowitym porażeniem cztero kończynowym. Twierdzi, iż „pytanie o asystentów seksualnych jest tak naprawdę pytaniem o wolność osób całkowicie ograniczonych przez swoją fizyczność”³⁴. Francuskie Stowarzyszenie Osób Sparaliżowanych i Narodowa Rada Konsultacyjna Osób Niepełnosprawnych również postulowały legitymizację instytucji asystenta seksualnego. Te postulaty spotkały się ze sprzeciwem Chrześcijańskiego Biura Osób Niepełnosprawnych (OCH). Przeciwnicy twierdzili, że będzie to przestrzeń dla dyskryminacji i przemocy dla osób niepełnosprawnych. Podkreślano, że w głównej mierze należy koncentrować się na polepszeniu sytuacji społeczno-ekonomicznej osób z niepełnosprawnościami, a nie na aspektach pobocznych, takich jak seksualność.

³¹ A. Długołęcka, I. Fornalik, *Usługi seksualne w procesie rehabilitacji seksualnej osób z niepełnosprawnością ruchową i intelektualną*.

³² Tamże, s. 162.

³³ Tamże, s. 173.

³⁴ Tamże, s. 167.

W Niemczech działało kilka znanych asystentek seksualnych. Jedną z nich, która zaczynała w latach 90. XX wieku była Nina de Vries. Pod patronatem Fachstelle für Behinderung und Sexualität (FABS) szkoliła terapeutów seksualnych. Według niej:

asystentami seksualnymi są kobiety i mężczyźni, którzy – opierając się na własnej, zdrowej i świadomej motywacji – pomagają osobom z niepełnosprawnościami fizycznymi, emocjonalnymi lub umysłowymi w doświadczaniu ich seksualności (...) ³⁵.

Inną niemiecką pracownicą seksualną jest S. Klee, która koncentruje się głównie na pomocy seksualnej osobom starszym i niepełnosprawnym. Natomiast Catharina König z Bochum ma certyfikat Sexualbegleiterin (ISBB) oraz wieloletnie doświadczenie zawodowe. Występowała jako prelegentka w Berufskolleg Kohlstraße (Wuppertal), Gertrud Bäumer Vocational College (Duisburg), LVR Vocational College (Düsseldorf), Berufskolleg (Krefeld), School of Occupational Therapy (LVR) (Essen), Geschwister-Scholl-Schule (Leverkusen), Gertrud Bäumer Vocational College (Lüdenscheid), Vocational College (Olsberg) ³⁶.

W Szwajcarii na rzecz wprowadzenia asystentów seksualnych działała psychoterapeutka Aiha Zemp, która pracowała w organizacji Fabs. W roku 1977 zagrała wspólnie z mężem w filmie dokumentalnym „Niepełnosprawna miłość” Marlies Graf. Od 2003 do 2010 roku zarządzała instytucją „Niepełnosprawność i Seksualność”. Zmarła w 2011 roku.

W Hiszpanii od 2010 roku pracuje Dimitri Zorzos – dla swoich klientek Dyon Baco. Współinicjował projekt Sex Asistant Catalunya (wiedza i badania nad seksualnością osób z niepełnosprawnościami) ³⁷. Współpracuje również z Tandem Team Barcelona jako doradca w sprawach intymnych. Istotną rolę, zdaniem działaczy Tandem Team, odgrywa edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością. Istotnymi kwestiami, wchodzącymi w jej zakres, powinny być: trening zwiększenia poczucia pewności siebie i własnej wartości, promocja zdrowia seksualnego, zachęcanie do integracji społecznej, uczenie swojego ciała i innych ciał, szacunek wobec siebie i wobec innych ludzi, odpowiedzialność za własne zachowania, zarządzanie pożądaniem i erotyczną przyjemnością, miłość i związki.

Intymny i erotyczny akompaniament (AIE) to źródło ułatwiające erotyczną ekspresję tym, którzy nie mogą uzyskać do niej dostępu ze względu na swój stan (fizyczny, intelektualny lub umysłowy) ³⁸.

³⁵ Wykład na Integra – Fachmesse für Pflege, Therapie i Rehabilitation w Wels, Österreich [permanent dead link] autorstwa Niny de Vries, wrzesień 2006

³⁶ <http://www.beruehrung.org/ueber-catharina-koenig2.htm>.

³⁷ <http://sexualidadfuncional.es/equiposexualidad/>

³⁸ <http://www.tandemteambcn.com/tandem-intimty-1>

Dimitri Zorzos współpracuje z lekarką i seksuologką Charo Ricart w projekcie „Funkcjonalna seksualność”. Celem tego projektu jest między innymi poprawa jakości życia ludzi z różnymi niepełnosprawnościami poprzez dostarczanie wsparcia i wiedzy na temat seksualności, warsztaty, w trakcie których ludzie uczą się akceptować i wyrażać swoje potrzeby seksualne.

Rachel Wotton – australijska pracownica seksualna wyspecjalizowała się w kontakcie z osobami z niepełnosprawnością. Była współzałożycielką „Toching Base” (2000 rok), charytatywnej organizacji nastawionej na pomoc w nawiązaniu kontaktów pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a pracownikami seksualnymi. „Toching Base” organizuje:

a) „Service Awareness Trainings” jednodniowe warsztaty – „Wsparcie osób niepełnosprawnych w dostępie do branży seksualnej”. Warsztaty są przeznaczone dla uczestników, którzy są związani z organizacjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych lub bezpośrednio wspierają osoby niepełnosprawne (opiekunowie, rodzina).

b) „Professional Disability Awareness Training” dla pracowników seksualnych. Do głównych celów szkolenia uświadamiającego zalicza się:

- nabywanie wiedzy związanej ze świadomością praw seksualnych osób niepełnosprawnych;

- zwiększenie możliwości nawiązywania kontaktów i wsparcie dla osób świadczących usługi seksualne, którzy pracują z osobami z niepełnosprawnością;

- zdobycie wiedzy i umiejętności dotyczących tego, jak zwiększyć dostępność swoich usług oraz jak przystosować pokoje dla osób niepełnosprawnych;

- nabywanie umiejętności pracy z klientami z różnymi niepełnosprawnościami – w tym z zaburzeniami ruchowymi i komunikacją;

- nabywanie świadomości i umiejętności w zakresie zagadnień związanych z zawodem, bezpieczeństwem i higieną pracy pracownika seksualnego;

- współpracę pomiędzy osobami z niepełnosprawnością a pracownikami seksualnymi w zakresie ustalania programu szkoleń;

- zwiększenie liczby kompetentnie przygotowanych osób w zakresie pomocy seksualnej dla osób z niepełnosprawnością (np. baza danych Toching Base).

Szkolenie składa się z trzech modułów. W pierwszym uczestnicy dowiadają się o rodzajach i stopniach niepełnosprawności, ich konsekwencjach, modelach niepełnosprawności (model medyczny a model społeczny), sposobach i narzędziach komunikacji, seksualności (mitach, stereotypach, przeszkodach). Wspólnie dyskutują na temat tego, jak można przełamywać bariery i radzić sobie z trudnościami. Moduł drugi dotyczy aspektów:

- medycznych (funkcjonowanie ciała, układu nerwowego, narządów, percepcja i odbiór bodźców: wzrok, słuch, dotyk; choroby skórne, zakaźne, rola narządów i aparatury medycznej: cewników, worków stomijnych);

– psychologicznych (rola wsparcia, potrzeby osób z niepełnosprawnością, budowanie relacji, zasady kontaktu, strategie działania w sytuacjach trudnych, np. ujawnienie doświadczenia przemocy seksualnej);

– bezpieczeństwa i higieny pracy.

Trzeci moduł poświęcony jest zagadnieniom prawnym, aspektom związanym z bezpieczeństwem pracowników seksualnych³⁹.

W USA istnieją asystenci – trenerzy seksualni, specjalnie przygotowani do świadczenia tego typu usług. Współpracują z psychoterapeutą – seksuologiem.

Terapeuta koncentruje się na rozmowie i prowadzi proces terapeutyczny, a trener seksualny angażuje się w zachowania seksualne z klientem, często wykorzystując konkretne techniki wspomagające. Trener seksualny dostarcza odpowiednich informacji klientowi i jego terapii o przebiegu relacji intymnych. Potrójna relacja jest zbudowana za obopólną zgodą⁴⁰.

Potwierdzeniem uprawnień jest licencja wydawana przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Profesjonalnych Trenerów Seksualnych (International Professional Surrogates Association). Bazuje się na zapewnieniu klientowi bezpieczeństwa, poufności, aby w takiej atmosferze mógł korzystać z wystandaryzowanych form pomocy (w tym również edukacji).

Zdaniem wielu ludzi działających na rzecz zalegalizowania instytucji asystenta seksualnego, do relacji z asystentem kwalifikuje się głównie osoba z taką formą niepełnosprawności, która wyklucza jakąkolwiek możliwość realizowania potencjału seksualnego⁴¹.

Część asystentek/ów seksualnych to osoby wcześniej pracujące jako *sex worker* (czyli pracownik seksualny – osoby zatrudnione w przemyśle seksualnym: prostytutka, sekstelefony, striptiz, masaże)⁴². Część z nich specjalizuje się właśnie w obszarze pracy z osobami z niepełnosprawnością⁴³.

Kontrowersje wokół roli asystenta seksualnego

Istnieją, oczywiście, kontrowersyjne kwestie związane z wykonywaniem tej profesji. Odnoszą się one w szczególności do usług oferowanych osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i głębokim. Niezbędnym warunkiem takich kontaktów jest dobrowolność.

³⁹ <http://www.touchingbase.org/workshops-and-training/pdat>.

⁴⁰ A. Długołęcka, I. Fornalik, *Usługi seksualne w procesie rehabilitacji seksualnej osób z niepełnosprawnością ruchową i intelektualną*, s. 163.

⁴¹ Tamże.

⁴² Tamże.

⁴³ K. Waszyńska, *Prostytucja kobieca. Psychospołeczne studium zjawiska. Sacrum – profanum – praca seksualna*, Poznań 2018.

W tym miejscu pojawia się istotna wątpliwość: czy osoba niepełnosprawna intelektualnie jest w stanie samodzielnie podjąć decyzję o tym, że wchodzi w relację oraz dotyczącą całego jej przebiegu?⁴⁴

Kolejny dylemat, który podnoszą autorki wobec tej grupy kobiet i mężczyzn, odnosi się do określenia sposobu rozpoznania decyzji u osób, które nie mówią i mają niskie kompetencje komunikacyjne. Trudnością jest też zrozumienie istoty oferowanej usługi – relacji.

Istnieje duże ryzyko, że asystent stałby się w oczach wielu kobiet i mężczyzn życiowym partnerem, ukochaną lub ukochanym, obiektem silnych uczuć⁴⁵, dlatego rozważania należy be zwątpienia poszerzyć o konsekwencje wynikające z braku rozumienia przez osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu głębszym lub głębokim roli asystenta seksualnego⁴⁶.

Jeszcze inna perspektywa, tożsama w przypadku osób pełnosprawnych, odnosi się do wymiaru etycznego: płacenia za kontakty seksualne. Szczególną trudność dostrzega się w grupie osób, które zostały ubezwłasnowolnione, częściowo lub całkowicie. Poddaje się pod rozwagę pytanie, kto miałby w takiej sytuacji podjąć decyzję, a tym samym odpowiedzialność za nią. Obiekcie dotyczą również istniejących w Polsce uregulowań prawnych (art. 198 kk), w ramach których asystent seksualny mógłby być uznany za sprawcę przemocy.

Pomimo tych dylematów Długolecka i Fornalik wskazują również na korzystne konsekwencje roli asystentów seksualnych.

Propozycja wprowadzenia asystentów seksualnych okazuje się więc pragmatycznym rozwiązaniem „niewygodnego problemu” i próbą zapewnienia jak największego komfortu i bezpieczeństwa przy korzystaniu z usług seksualnych; w rozwiązaniu bardziej profesjonalnym – terapii seksualnej polega ona również na oferowaniu możliwości skorzystania z terapii poznawczo-behawioralnej⁴⁷.

Istnieje spora grupa propagatorów tej idei, ale też i przeciwników. Z pewnością nie jest to temat jednoznaczny, ponieważ dotyka norm zarównoyczajowych, etycznych, moralnych, jak również i prawnych. Wskazuje jednak, jak ważna jest edukacja na temat seksualności kobiet i mężczyzn z niepełnosprawnościami i jak potrzebna tego rodzaju praca z rodzicami, opiekunami.

⁴⁴ Tamże, s. 185.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże, s. 186.

⁴⁷ Tamże, s. 169.

BIBLIOGRAFIA

- Antczak R., Grabowska I., Polańska Z., *Statystyka w praktyce. Podstawy i źródła danych statystyki osób niepełnosprawnych*, Warszawa 2018.
- Długolecka A., *Seksualność osób niepełnosprawnych fizycznie – zakres problemów*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*, red. A. Ostrowska, Warszawa 2007.
- Długolecka A., Izdebski Z., Radomski D., *Psychoseksualne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w relacjach z otoczeniem społecznym – raport*, Zielona Góra 2010.
- Długolecka A., Fornalik I., *Usługi seksualne w procesie rehabilitacji seksualnej osób z niepełnosprawnościami ruchową i intelektualną*, [w:] *Prostytucja. Studium zjawiska*, red. R. Kowalczyk, M. Leśniak, Kraków 2013.
- Fairbairn G., Rowley D., *Etyczne aspekty seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, red. J. Głodkowska, A. Giryński, Warszawa 2005.
- Fornalik I., *Miedzy młotem a kowadłem – dylematy w edukacji psychoseksualnej osób niepełnosprawnych intelektualnie*, www.bardziejkochani.pl/konf/
- Fornalik I., Kopeć D., *Głęboka niepełnosprawność intelektualna*, [w:] *O co pytają rodzice dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Jakoniuk-Diallo, H. Kubiak, Warszawa 2010.
- Gajdzica Z., *Status rodzinny i zawodowy osób z lekkim upośledzeniem umysłowym na tle zmiany społecznej*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, t. II, Kraków 2004.
- Grütz M., *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako partnerzy, małżonkowie i rodzice – dotychczasowe doniesienia badawcze*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011.
- Hinc-Wirkus M., „Upośledzony” seks, czyli o seksualności osób z niepełnosprawnością w Polsce, *Czasopismo Pedagogiczne* 2017, 1(4).
- Izdebski Z., Bartosik G., Kaliwoda A., *Zachowanie seksualne i wiedza na temat HIV/AIDS w grupie kobiet świadczących usługi seksualne. Raport TNS OBOP 2002* http://www.aids.gov.pl/badania_spoleczne/228
- Kijak R., *Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2010.
- Kościelska M., *Niechciana seksualność: o ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*, Warszawa 2004.
- Łaś H., *Jakość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną – implikacje do systemu wsparcia społecznego i edukacyjnego*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, t. II, Kraków 2004.
- Matyas B., *Plany i marzenia młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim dotyczące przyszłej rodziny własnej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, red. W. Dykciak, J. Pańczyk, Poznań 1999.
- Minczakiewicz E., *Dorosłość osób z zespołem Downa – oznaką dojrzałości i niezależności osobistej, czy zniewolenia człowieka? Rewalidacja* 2008, 1(23).
- Mironiuk-Netreba A., *Dojrzewanie seksualne z niepełnosprawnością fizyczną*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*, red. A. Ostrowska, Warszawa 2007.
- Mironiuk-Netreba A., *Seksualność osób z niepełnosprawnością ruchową w sztuce filmowej, czyli kilka refleksji o edukacyjnym potencjale popkultury*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 29.

- Ostasz J., *Własne problemy życiowe w percepcji młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, t. II, Kraków 2004.
- Ostrowska A., *Seksualność osób niepełnosprawnych*, [w:] *O seksualności osób niepełnosprawnych*, red. A. Ostrowska, Warszawa 2007.
- Radomski D., *Ocena życia seksualnego osób z niepełnosprawnością fizyczną*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*, red. B. Aouil, M. Kościelska, Bydgoszcz 2004.
- Ślęzak I., *Mężczyźni z niepełnosprawnością fizyczną jako klienci agencji towarzyskich. Perspektywa pracowników seksualnych*, http://interalia.org.pl/media/11B_2016/slezak.pdf
- Tederko P., Radomski D., *Zdrowie seksualne osób po urazie kręgosłupa powikłanym zaburzeniami neurologicznymi*, *Seksuologia Polska*, 2009, 7(2).
- Waszyńska K., *Prostytucja kobieca. Psychospołeczne studium zjawiska. Sacrum – profanum – praca seksualna*, Poznań 2018.
- Wolski A., *Edukacja seksualna osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną – wyzwanie i odpowiedzialność*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Toruń 2011.

Netografia

- WHO 2014 – Projekt Globalnego Planu Działania WHO na rzecz niepełnosprawności na lata 2014–2021: Lepsze zdrowie dla wszystkich osób niepełnosprawnych – <http://kn.pfron.org.pl/kn/popzednie-numery/296,Projekt-Globalnego-Planu-Dzialania-WHO-na-rzecz-niepelnosprawnosci-na-lata-20142.html>
- Wykład na Integra – Fachmesse für Pflege, Terapii i Rehabilitacji w Wels, Österreich [permanent dead link] autorstwa Niny de Vries, wrzesień 2006.
<https://czpfeniks.pl/deklaracja-praw-seksualnych/>
<http://niepelnosprawni.gov.pl/p,81,bael>
<http://www.niepelnosprawni.gov.pl/art,637,gus-opublikowal-wstepne-wyniki-europejskiego-ankietowego-badania-zdrowia-za-2014-r>
<http://www.touchingbase.org/workshops-and-training/pdat>
<http://www.beruehrung.org/ueber-catharina-koenig2.htm>

EWA KARMOLIŃSKA-JAGODZIK

ORCID 0000-0001-6076-8087

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZABURZENIA DEPRESYJNE WŚRÓD STUDENTEK I STUDENTÓW W POLSCE¹

ABSTRACT. Karmolińska-Jagodzik Ewa, *Zaburzenia depresyjne wśród studentek i studentów w Polsce* [Depressive Disorders Among Students in Poland]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp.139-162. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.9

This article describes depressive disorders among contemporary students in Poland. The research results analyses data obtained in the national survey in 2019 on a group of 4,500 full-time and extramural students². The selection of the research sample was consistent with a random selection. The research was carried out in a research team (Prof. dr hab. A. Cybal – Michalska, Prof. UAM, dr hab. S. Jaskulska, Prof. UAM, dr hab. N. Walter, Dr. M. Marciniak, Dr. E. Karmolińska – Jagodzik) under the guidance of prof. UAM, dr hab. Jacek Pyżalski under the grant implemented for the State Agency for Solving Alcohol Problems. Issues related to depression were within the scope of my analysis. This article includes a description of the causes of depression and the theoretical disorder itself. In addition, it article provides an analysis of the test results using the Beck test in individual subscales for students in Poland. The article is a diagnostic approach to the student community in Poland in the scope of the phenomenon discussed.

Key words: depressive disorder, students, Beck's test

Wstęp

Rozpoczynając rozważania na temat zaburzeń nastroju, których dotyczy depresja, warto wskazać, czym jest zdrowie psychiczne, aby mieć rozezna-

¹ Publikacja powstała w rezultacie badań „Studenci 2019”, realizowanych przez UAM w ramach konkursu Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych na realizację zadań z zakresu zdrowia publicznego, określonych w Narodowym Programie Zdrowia na lata 2016-2020 w obszarze celu operacyjnego nr 2. Profilaktyka i rozwiązywanie problemów związanych z używaniem substancji psychoaktywnych, uzależnieniami behawioralnymi i innymi zachowaniami ryzykownymi: zadanie 40/3.4.2/19/DEA – Wspieranie badań naukowych w obszarze czynników ryzyka i czynników chroniących przed problemami wynikającymi z picia alkoholu.

² Interestingly, the largest study group in Poland so far with the BDI questionnaire was 3,339, in the Czapirski survey (1993) between 1991 and 1992. Our study covers 4,500 subjects.

nie odnośnie granic zachowań natury ludzkiej. Zdrowie psychiczne, zgodnie z przyjętą w 1948 roku Konstytucją Światowej Organizacji Zdrowia, to nic innego, jak „pełny dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny człowieka”³. Jednakże, na przestrzeni lat powstało wiele definicji zdrowia psychicznego, które wynikają z uwarunkowań kulturowych, subiektywnych odczuć, bądź przeciwnych teorii naukowych. To, co łączy większość teorii, stanowi pojmowanie zdrowia psychicznego i zaburzeń psychicznych jako przeciwnych wobec siebie, czyli brak rozpoznanej choroby psychicznej nie musi oznaczać zdrowia psychicznego. Według K. Dąbrowskiego, zdrowie psychiczne to:

zdolność do rozwoju w kierunku wszechstronnego rozumienia, przeżywania, odkrywania i włączenia się w coraz wyższą hierarchię rzeczywistości i wartości, aż do ideału indywidualnego i społecznego⁴.

Na przestrzeni lat zjawisko depresji wyjaśniano w przeróżny sposób, a pokłosie rozlicznych teorii w przestrzeni potocznej funkcjonuje do dzisiaj. Pomimo tak odległego zainteresowania tym zjawiskiem, a zaburzeniami i chorobami psychicznymi w ogóle, brakowało ujednoliconego systemu klasyfikacji, co powodowało zróżnicowane diagnozy stawiane przez specjalistów czy zespoły badawcze. Taki stan rzeczy doprowadził do ujednolicenia zaburzeń i chorób, który skutkowało powstaniem powszechnie obowiązującej klasyfikacji. Obecnie powszechnymi klasyfikacjami są: DSM – 5, która obowiązuje w USA, oraz ICD – 10 obowiązująca w Europie.

W badaniach epidemiologicznych szacuje się, że omawiane zaburzenie dotyczy do 15% adolescentów i młodych dorosłych, dwukrotnie częściej młodzież żeńską niż męską. Pierwsze epizody depresji mają przeważnie miejsce w okresie adolescencji, pomiędzy 12. a 18. rokiem życia. Kolejny wzrost zachorowań następuje po 19. roku życia. Ocenia się, że szczególnie narażona na wystąpienie objawów depresji jest młodzież studencka⁵.

Przyczyny depresji w ujęciu współczesnym

Etiopatogeneza tego zaburzenia jest złożona⁶. Po wielu latach intensywnych prac nad jego przyczynami badacze największe znaczenie przypisują

³ https://www.who.int/mental_health/management/depression/en/ [data dostępu: 02.11.2019].

⁴ K. Dąbrowski, *Zdrowie psychiczne*, Warszawa 1985.

⁵ E. Mojs i in., *Właściwości psychometryczne polskiej wersji skróconej Skali Depresji Kutchera dla Młodzieży (Kutcher Adolescent Depression Scale) – pomiar depresji w grupie studentów*, Psychiatria Polska, 2015, 49(1), s. 135-144.

⁶ G. Hasler, *Patofizjologia depresji: czy mamy jakieś solidne dowody naukowe interesujące dla klinicystów?* Postępy Psychiatrii i Neurologii, 2011, 20, s. 5-22; K.E. Shannon i in., *Familial and*

czterem czynnikom: stresującym wydarzeniom życiowym, wczesnodziecięcym stresującym wydarzeniom życiowym, roli osi podwzgórze-przysadka-nadnercza (PPN) oraz predyspozycjom genetycznym⁷. Stresujące wydarzenia życiowe obejmują wydarzenia o charakterze utraty lub przeciążenia, takie jak zmiany statusu finansowego, konflikty interpersonalne, zawody emocjonalne, konflikty małżeńskie i rodzinne, choroby przewlekłe, czy śmierć osoby bliskiej. Istotną rolę w patogenezie depresji odgrywają również wczesne stresujące wydarzenia życiowe, takie jak wykorzystywanie seksualne, nadużywanie fizyczne, psychiczne, czy zaniedbania wychowawcze w dzieciństwie. Wskazując na deregulację osi PPN, należy zauważyć, że szczególne znaczenie w etiologii depresji mają badania neuroendokrynologiczne, które wskazały, że istotną rolę w mechanizmach reakcji stresowej odgrywa kortykoliberyna (CRF) oraz kortyzol⁸, które stanowią mechanizm pośredniczący pomiędzy stresującymi wydarzeniami życiowymi, zwiększoną podatnością na stres, a zmianami biologicznymi obserwowanymi w depresji. Coraz częściej spotkać można wyniki badań, które wyjaśniają depresję poprzez dziedziczenie podatności genetycznej, która warunkuje indywidualną odpowiedź na stres⁹.

Zgodnie z doniesieniami współczesnych badań¹⁰, depresja jest również związana z zaburzeniami w wydzielaniu neuroprzekaźników, które mają poważne konsekwencje dla całego organizmu. Niewłaściwe wydzielanie neuroprzekaźników negatywnie wpływa na funkcjonowanie układu nerwowego jako całości; dochodzi wówczas do patologii poszczególnych układów. U osób z depresją zaobserwowano obniżoną ilość GABA, serotoniny i noradrenaliny. Tak zmieniona ilość wystarczy, by zmienić człowieka w stu procentach niezależnie od tego, jakim usposobieniem cechował się w przeszłości.

tempera-mental predictors of resilience in children at risk for conduct disorder and depression, Development and Psychopathology, 2007, 19, s. 701-727; M. Mitjans, B. Arias, *The genetics of depression: What information can new methodologic approaches provide?* Actas Esp Psiquiatr, 2012, 40, s. 70-83; A. Rajewska-Rager, J. Rybakowski, *Rola stresujących wydarzeń życiowych w patogenezie depresji*, Neuropsychiatria i Neuropsychologia, 2008, 3, s. 147-152.

⁷ E. Mojs i in., *Właściwości psychometryczne polskiej wersji skróconej Skali Depresji Kutchera*, s. 135-144; A. Rajewska-Rager, J. Rybakowski, *Rola stresujących wydarzeń życiowych w patogenezie depresji*, s. 147-152; S. Godlewski, P. Czerski, *Badania genetyczno-molekularne metodą analizy sprzężeń dotyczące schizofrenii. Przegląd piśmiennictwa*, Nowiny Lekarskie, 2000, 69, s. 705-718.

⁸ B. Jonata, M. Załuska, *Poziom kortyzolu, dehydroepiandrosteronu i jego siarczanu (DHEA i DHEA-S) w surowicy krwi a obraz lipidogramu i reakcja na leczenie u kobiet z depresją*, Psychiatria Polska, 2011, XLV, 6, s. 861-873.

⁹ S. Godlewski, P. Czerski, *Badania genetyczno-molekularne metodą analizy sprzężeń dotyczące schizofrenii*, s. 705-718; A. Szpera, *Badania genów kandydujących związanych z układem serotonergicznym i dopaminergicznym w zespole obsesyjno-kompulsywnym*, Nowiny Lekarskie, 2008, 77, s. 172-177.

¹⁰ A.E. Markowicz-Narękiwicz, *Związek pomiędzy wydzielaniem neuroprzekaźników a powstaniem chorób psychicznych – na szczegółowo omawianym przykładzie depresji*, [w:] *Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu*, Szczecin 2015, s. 55-59.

Coraz rzadziej, ale jednak nadal funkcjonuje podział na depresję endogenną i egzogenną (reaktywną), o której wspominał Z. Freud. Depresja endogenna, często utożsamiana z dużą depresją, uwarunkowana jest biologicznie (m.in. genetycznie), charakteryzuje się brakiem uchwytnej przyczyny zewnętrznej (np. stresujących okoliczności lub przeżyć) oraz zwykle wysokim nasileniem dolegliwości. Natomiast, depresję egzogenną łączy się z czynnikami psychospołecznymi lub wcześniejszymi stresującymi, przytłaczającymi wydarzeniami, na przykład utratą bliskiej osoby, niepowodzeniami życiowymi lub innymi problemami zdrowotnymi.

Podział depresji na postać endogenną i egzogenną nie jest akceptowany przez wszystkich badaczy i klinicystów. Niektórzy przyjmują, że w rzeczywistości jest to ta sama depresja jednobiegunowa, a powyższy podział opiera się wyłącznie na nasileniu objawów¹¹.

Depresja w DSM – 5

Jednym z najważniejszych pojęć dla opisanego stanu depresji i zrozumienia jego etiologii jest pojęcie rozregulowania organizmu, zaburzenie homeostazy. Depresja nie może być rozumiana jako dłuższa, intensywniejsza albo szczególnie dotkliwa reakcja na jakieś bodźce. Mylące są też określenia depresji jako „obniżonego nastroju, z którym nie potrafimy sobie poradzić”. Różnica nie jest ilościowa, zmiany chorobowe dotyczą ponadto wielu funkcji organizmu¹².

Opisując depresję, nie sposób zatem pominąć kwestii emocji i nastrojów. O tyle, o ile emocje są krótkotrwałe i łatwe do rozpoznania, a ich konsekwencje trwania w organizmie nie muszą być destrukcyjne, tak nastroje trwają zdecydowanie dłużej i ich zaburzenia mają swoje długoterminowe destrukcyjne konsekwencje. Emocja to nic innego niż stan znacznego pobudzenia organizmu. Emocje charakteryzują się tym, że pojawiają się nagle i zawsze łączą się z zaburzeniem somatycznym; mogą osiągnąć dużą intensywność, ale są przejściowe. We współczesnym znaczeniu tego słowa emocja implikuje aspekt działaniowy, reakcyjny i nie jest równoznaczna z pasywnym uczuciem¹³. Jeżeli jednak stan emocjonalny utrzymuje się dłuższy czas i jednostka nie ma normatywnych metod poradzenia sobie z konsekwencjami pobudzenia układu limbicznego i doprowadzenia do wygasania reakcji emo-

¹¹ B.J. Sadock, V.A. Sadock, P. Ruiz, *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry*, Wyd. 11, Philadelphia 2015; *Psychiatria*, red. J. Rybakowski, J. Wciórka, tom II, Wrocław 2011, s. 343-415.

¹² B.R. Godlewska, *Genetyka i psychiatria w praktyce lekarskiej*, *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 2007, 7(2), s. 97-109.

¹³ W. James, *The principles of psychology*, New York 1890.

cjonalnych, wówczas emocja staje się długotrwała i oznacza, że przeradza się w nastrój, który trwa znacznie dłużej i rzutuje na dalszą perspektywę oceny rzeczywistości i to jak postrzegane jest życie, inne osoby oraz własna osoba.

Zaburzenie depresyjne należy do grupy zaburzeń związanych z epizodami nastroju lub zaburzeniami nastroju.

W DSM – 5 wykorzystano trzy grupy zestawów kryteriów do diagnozowania problemów psychicznych związanych z nastrojem: 1) epizody nastroju, 2) zaburzenia nastroju, 3) uszczegółowienia opisujące ostatni epizod i przebieg nawracania.

Na potrzeby niniejszego opracowania posłużymy się opisaniem epizodu nastroju i zaburzenia nastroju.

Rozpoznawanie zaburzonego nastroju jest bardzo ważne, gdyż aż 20% dorosłych kobiet i 10% dorosłych mężczyzn może doświadczyć w pewnym momencie swojego życia zaburzeń nastroju. Pojawiają się one u osób bez względu na pochodzenie, klasę społeczną, wykształcenie, zasoby materialne, czy kompetencje społeczne. Prawdopodobieństwo pojawienia się ich u osób, których mają krewnych z zaburzeniami nastroju jest większe niż u pozostałych¹⁴.

Epizody nastroju oznaczają każdy okres, kiedy pacjent czuje się nienormalnie szczęśliwy lub smutny. Epizody nastroju to elementy budulcowe, które składają się na wiele kodowanych zaburzeń. Większość pacjentów z zaburzeniami nastroju będzie doświadczać co najmniej jednego z trzech epizodów: depresyjnego, maniakalnego lub hipomaniakalnego¹⁵.

Epizod depresyjny to jeden z elementów budulcowych zaburzeń nastroju, ale nie jest to kodowana jednostka diagnostyczna. Przez co najmniej 2 tygodnie pacjent ma obniżony nastrój (lub nie potrafi cieszyć się z życia) oraz doświadcza problemów z jedzeniem i snem, poczucia winy, utraty energii, trudności z koncentracją i myśli o śmierci.

Epizod maniakalny. Przez co najmniej tydzień pacjent ma podwyższony nastrój i może przejawiać poczucie własnej wielkości, rozmowność i podatność na rozproszenie uwagi. Zła ocena sytuacji prowadzi do znacznego ograniczenia funkcjonowania społecznego lub zawodowego, często pacjenci muszą być hospitalizowani.

Epizod hipomaniakalny. Przypomina epizod maniakalny, ale jest krótszy i charakteryzuje się mniejszym nasileniem. Hospitalizacja nie jest wymagana.

Natomiast zaburzenia nastroju to wzorzec chorobowy spowodowany nieprawidłowym nastrojem. Prawie każdy pacjent, u którego pojawia się zaburzenie nastroju, doświadcza w jakimś czasie depresji. Wiele jednak zaburzeń nastroju rozpoznaje się na podstawie epizodu nastroju. Tak więc zaburzenia

¹⁴ J. Morrison, *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Kraków 2016.

¹⁵ Tamże.

depresyjne (MDD – *major depressive disorder*), o których tutaj mowa to stan, w którym u pacjenta występuje co najmniej jeden epizod depresyjny i który nie ma objawów manii lub hipomanii. Depresja należy do grupy zaburzeń psychicznych odnoszących się do zespołu objawów występujących w przebiegu chorób afektywnych¹⁶.

O depresji mówimy wówczas, kiedy poniższe objawy występują niemal każdego dnia. Zatem, na obraz kliniczny depresji składa się występowanie, co najmniej przez 2 tygodnie 5 takich objawów, jak: obniżony nastrój, utrata przyjemności, utrata łaknienia i masy ciała, znużenie, zahamowanie psychoruchowe, niskie poczucie własnej wartości lub poczucie winy, problemy z koncentracją uwagi¹⁷. Pacjenci z depresją mogą mieć więcej objawów niż podane powyżej. Mogą mieć okresy płaczu, fobie, obsesje i kompulsje, mogą przyznawać się do poczucia beznadziejności, bezradności lub bezwartościowości.

Test Becka – opis narzędzia badawczego

Kwestionariusz do pomiaru nasilenia objawów zespołu depresyjnego został opracowany przez Aarona Becka i współpracowników w roku 1961. Treść testu dotyczy najczęściej opisywanych objawów i postaw występujących u pacjentów depresyjnych. Od czasu opublikowania pierwszej wersji BDI kwestionariusz stał się najpopularniejszym narzędziem służącym do samoopisu nasilenia objawów zespołu depresyjnego. W Polsce spotykany jest pod nazwami Skali Depresji Becka, Inwentarza Depresji Becka, czy Kwestionariusza Depresji Becka. Stosowany był w badaniach nad zaburzeniami psychicznymi, ale także we wszelkich innych analizach schorzeń internistycznych, onkologicznych, urologicznych, ginekologicznych, neurologicznych, w których przedmiotem badania była ocena nastroju pacjenta. Kwestionariusz BDI wykorzystywany jest jako przesiewowe narzędzie diagnostyczne do pomiaru natężenia objawów depresji, monitorowania dynamiki zmian w nasileniu poszczególnych objawów depresji, jako ocena skuteczności farmakoterapii i psychoterapii w leczeniu depresji oraz jako dodatkowa, oprócz oceny klinicznej, subiektywna miara normotymii¹⁸.

Kwestionariusz ten składa się z 21 pozycji, z przypisanymi im skalami odpowiedzi od zera (objaw nie występuje) do 3 punktów (największe nasilenie objawu). W tej wersji kwestionariusza przyjęto, że wyniki od 0 do 8 punktów oznaczają brak objawów depresji, od 9 do 18 – umiarkowane nasilenie, a powyżej 18 – znaczne nasilenie depresji.

¹⁶ *Psychiatria*, s. 343-415.

¹⁷ J. Morrison, *DSM-5 bez tajemnic*.

¹⁸ B. Zawadzki, A. Popiel, E. Pragłowska, *Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji Kwestionariusza DepresjiBDI Aarona T. Becka*, *Psychologia-Etologia-Genetyka*, 2009, 19.

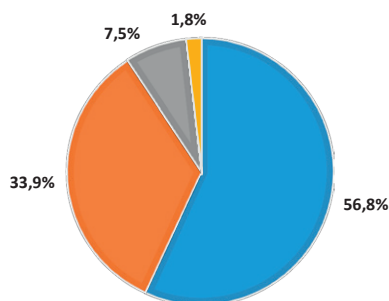
Zaburzenia depresyjne wśród badanych studentów

W teście Becka 23,5% osób badanych uzyskało wyniki świadczące o łagodnym przebiegu depresji, a 6,5% badanych wskazuje na objawy depresji umiarkowanej i głębokiej. Należy zauważyć, że wyniki uzyskane za pomocą testu Becka potwierdzają te, które pochodzą z raportu WHO (2017) odnośnie skali depresji na świecie, z którego wynika, że w Polsce 5,1% osób cierpi na depresję, co stanowi 1,8 mln obywateli.

Analiza wyników badań testem Becka – poszczególne Podskale

Stan smutku może towarzyszyć w różnych okolicznościach i sytuacjach życiowych, a okres studiowania związany jest z sytuacją odnalezienia się w nowych rolach społecznych; często w odosobnieniu należy zintegrować swoje zasoby z oczekiwaniami społecznymi. Jest to czas, gdzie poczucie smutku czy przygnębienia może być spowodowane nowymi obowiązkami, czy koniecznością samowystarczalności i posiadania planów na przyszłość. Jest to też czas doświadczania intensywnych relacji społecznych i intymnych, może wiązać się z odrzuceniem bądź samotnością.

- Nie jestem smutny ani przygnębiony
- Odczuwam często smutek i przygnębienie
- Przeżywam stale smutek i przygnębienie, nie mogę uwolnić się od tych przeżyć
- Jestem stale tak smutny i nieszczęśliwy, że jest to nie do wytrzymania

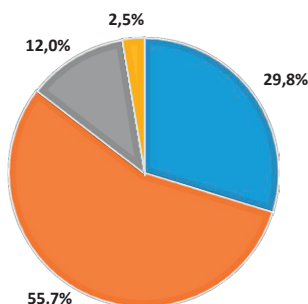


Ryc. 1. Odczuwanie smutku przez osoby badane – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4425)

Ponad połowa badanych (56,8%) nie doświadczała uczucia smutku i przygnębienia w momencie wykonywania testu. Jednak co trzecia osoba badana (33,9%) wskazała na często doświadczany stan przygnębienia i smutku.

Żyjemy w czasach permanentnej zmiany, niepewności zatrudnienia, poczuciu braku kompetencji, w czasach, kiedy coraz częściej dochodzi do zmian związanych z zapotrzebowaniem pracowników. Okres podjęcia edukacji na wyższych szczeblach związany jest planowaniem kariery zawodowej i podjęciem zobowiązań, które w przyszłości będą miały swoje konsekwencje¹⁹. Perspektywa temporalna ulega zmianie, poszerza się wizja swojej przyszłości przy uwzględnieniu własnych zasobów, stąd ryzyko martwienia się o swoją przyszłość, które jest jednak wpisane w zadania rozwojowe młodego człowieka.

- Nie przejmuję się zbytnio przyszłością
- Często martwię się o przyszłość
- Obawiam się, że w przyszłości nic dobrego mnie nie czeka
- Czuję, że przyszłość jest beznadziejna i nic tego nie zmieni



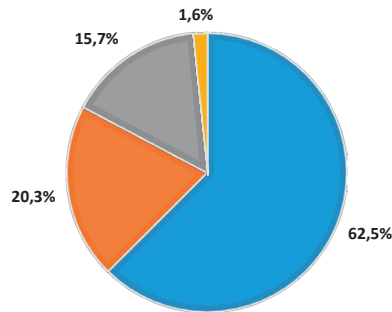
Ryc. 2. Perspektywa przyszłości w odczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4413)

Tylko jedna trzecia osób badanych (29,8%) nie przejmuje się zbytnio swoją przyszłością, natomiast ponad połowa (55,7%) często martwi się o swoją przyszłość, a 12,0% badanych obawia się, że w przyszłości nie czeka ich nic dobrego.

Integralną częścią myślenia o sobie jako człowieku zdolnym realizować zadania rozwojowe i plany na przyszłość, czy myślenia o sobie jako człowieku kompetentnym, spełniających oczekiwania społeczne jest zdolność do podejmowania zobowiązań i konsekwentne rozliczanie się z nich.

¹⁹ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2018.

- Sądę, że nie popełniam większych zaniedbań
- Sądę, że czynię więcej zaniedbań niż inni
- Kiedy spoglądam na to co robiłem, widzę mnóstwo błędów i zaniedbań
- Jestem zupełnie niewydolny i wszystko robię źle

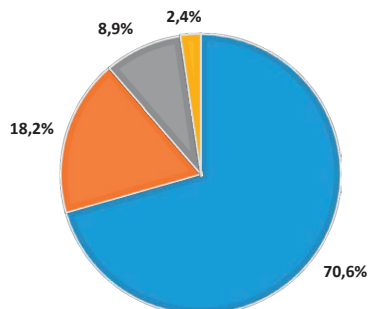


Ryc. 3. Zaniedbywania w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4414)

Znaczna część badanych (62,5%) osób ma poczucie, że wywiązuje się z powierzonych zadań w stopniu zadowalającym, nie popełniając większych zaniedbań.

Na dobrostan psychiczny składa się badawcza i emocjonalna ocena swojego życia. Pojęcie to obejmuje doświadczanie przez człowieka pozytywnych emocji, niski poziom szkodliwych nastrojów, a także wysoki poziom zadowo-

- To co robię sprawia mi przyjemność
- Nie cieszy mnie to co robię
- Nic mi teraz nie daje prawdziwego zadowolenia
- Nie potrafię przeżywać zadowolenia i przyjemności i wszystko mnie nuży

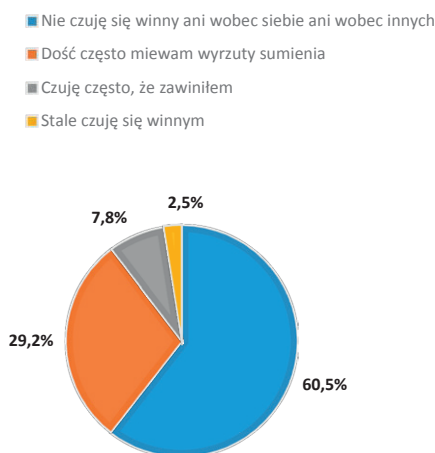


Ryc. 4. Odczuwana przyjemność w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4424)

lenia z życia, który zakłada także dobre relacje z innymi ludźmi²⁰. Z pojęciem dobrostanu psychicznego wiąże się wykonywanie czynności, które w subiektywnym odczuciu dają poczucie zadowolenia i radości, gdzie człowiek czerpie przyjemność. Brak odczuwania przyjemności związany jest z jednym z obszarów depresji.

Zdecydowana większość badanych osób (70,6%) odczuwa przyjemność z wykonywanych czynności życia codziennego lub większych zobowiązań, jakie podjęli w toku wyznaczania sobie celów.

Nienormatywne poczucie winy ma związek z doświadczanym obniżonym nastrojem i nie jest związane z dokonanymi czynami, o których zdaje sobie sprawę i się je pamięta, jest istotnym elementem w diagnostyce depresji.



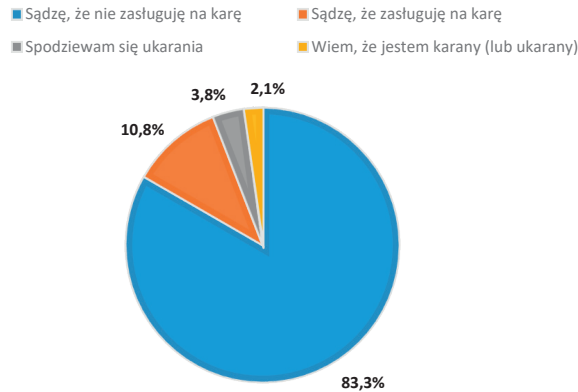
Ryc. 5. Poczucie winy badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4419)

Co trzecia osoba dość często (29,2%) miewa poczucie winy, 7,8% osób badanych często czuje, że zawiniła, a 2,5% stale czuje się winna.

Kary i nagrody są w naszym społeczeństwie normatywnym systemem wychowawczym, który zakłada wzmocnienie pożądanых zachowań poprzez nagradzanie i wygaszanie, niepożądanych – poprzez karanie, które również może być związane z odebraniem nagrody. Jesteśmy w tym systemie wychowywani, edukowani i w nim też uczestniczymy, podejmując pracę zarobkową. Oczekiwanie na karę czy nagrodę po prezentowanym zachowaniu lub dokonaniu jakiegoś czynu jest normalnym zjawiskiem psychologicznym.

²⁰ E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi, *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Warszawa 2004, s. 35-50.

Jednak nieuzasadnione poczucie, że zasługuje się na karę, że wszystkie zachowania, które mogą należeć do normatywnych są poddawane ocenie i ktoś może zastosować karę wobec nas jest zjawiskiem zasługującym na bliższe przyjrzenie się, gdyż wynika z zaburzeń różnego typu. Jest jednym ze skła-

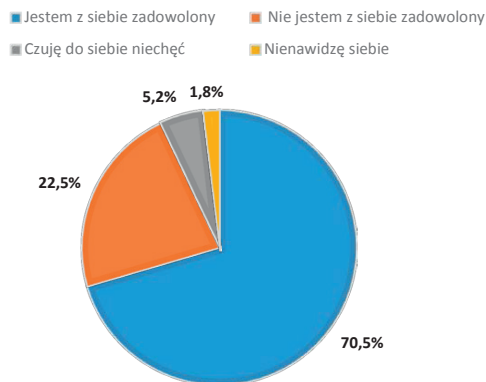


dowych zaburzenia depresyjnego.

Ryc. 6. Kara w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4402)

Zdecydowana większość badanych (83,3%) nie ma poczucia, że zasługuje na karę, jednak co 10. osoba (10,8%) uważa, że jej dotychczasowe zachowanie wskazuje, że mogłaby być ukarana.

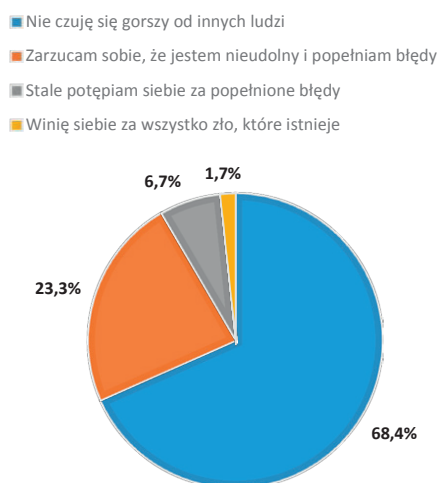
Bycie zadowolonym z siebie jest często wynikiem spełnienia oczekiwań społecznych i realizowania własnych standardów wyznaczonych sobie w kontekście swojej osoby.



Ryc. 7. Zadowolenie w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4420)

Znaczną część badanych (70,5%) stanowią osoby, które uznają, że są zadowolone z siebie.

Człowiek jest istotą społeczną i porównywanie się z innymi pozwala na dokonanie własnej oceny i wyznaczenia standardów osobistych. Często dokonujemy oceny „w górę”; porównujemy się z osobami, które są od nas lepsze, w naszym przekonaniu, by móc wyznaczać sobie kolejne cele. Jednak nieustanne poczucie bycia gorszym od innych wpływa demotywująco na nasze zachowania.



Ryc. 8. Porównywanie się z innymi w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4423)

Co czwarta osoba (23,3%) zarzuca sobie, że jest nieudolna i popełnia błędy. Ponad połowa (68,4%) uznała jednak, że nie czują się gorsi od innych.

Chęć życia wynika z naturalnej potrzeby człowieka do rozwoju. Kryzys suicydalny świadczący o dezintegracji osobowości i oddzieleniu zdrowych części psychiki od chorych, związany z brakiem dostrzegania jakichkolwiek swoich zasobów, nie zawsze związany jest z chęcią odebrania sobie życia, ale również z brakiem chęci do życia, co nie zawsze jest jednoznaczne. Można nie chcieć popełnić samobójstwa, ale można nie chcieć dalej żyć tak, jak się żyje²¹. Jest to najtrudniejszy i najgorszy w odczuciu kryzys, jaki może doświadczać człowiek. Jednak brak myśli samobójczych nie wyklucza depresji.

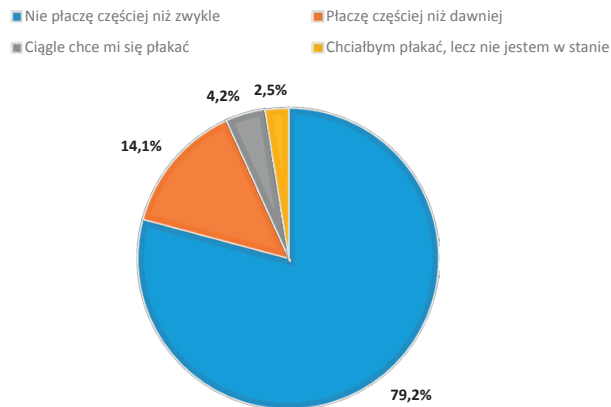
²¹ E. Karmolińska, *Dysfunkcjonalność rodziny jako przejaw kryzysu suicydalnego*, Pampaedia 2007/2008, 4-5.



Ryc. 9. Samobójstwo w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4402)

Zdecydowana większość (88,3%) badanych osób nie myśli o odebraniu sobie życia. Jednak 7,4% ma skłonności do upatrywania rozwiązania swojej sytuacji życiowej w możliwości odebrania sobie życia, jednak nie byłaby w stanie tego dokonać.

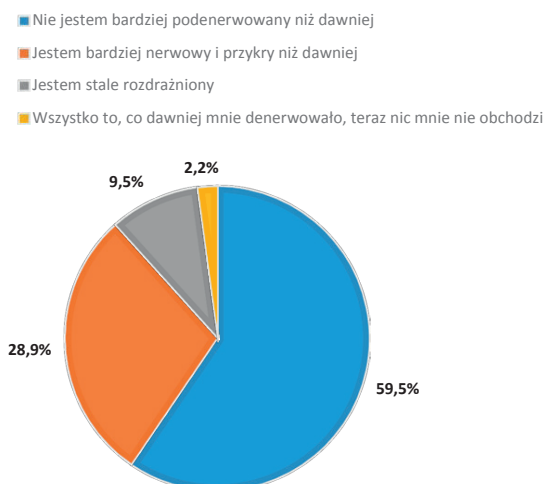
Płacz jest naturalną reakcją organizmu człowieka na smutek, niepokój, a nawet złość. W praktycznie każdej jednostce chorobowej to, co jest traktowane jako patologia, jeżeli występuje nadmiernie, w pewnym stopniu jest też normatywne, jeżeli występuje sporadycznie.



Ryc. 10. Płacz w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N=4402)

Zdecydowana większość osób (79,2%) nie płacze częściej niż zwykle.

Poczucie podenerwowania i nieradzenie sobie z normatywnymi sytuacjami stresowymi życia codziennego jest wynikiem skumulowania napięcia, które powstało w sytuacji stresowej lub traumatycznej i nie zostało w odpowiedni sposób zintegrowane. Występuje w ciele człowieka w tak zwanej pętli energetycznej i nie może dojść do rozładowania. Wówczas najdrobniejsza sytuacja, która jest niezgodna z oczekiwaniami jednostki, może zostać odebrana jako zagrażająca i następuje wybuch lub autoagresja. Żyjemy jednak w czasach, gdzie doświadczamy nadmiaru bodźców, jesteśmy wystawieni na sytuacje zagrożenia wynikające z martwienia się o przyszłość, w poczuciu braku sprawstwa, co może skutkować większym niż normatywnie oczekiwanym stanem podenerwowania przeciętnego człowieka²².

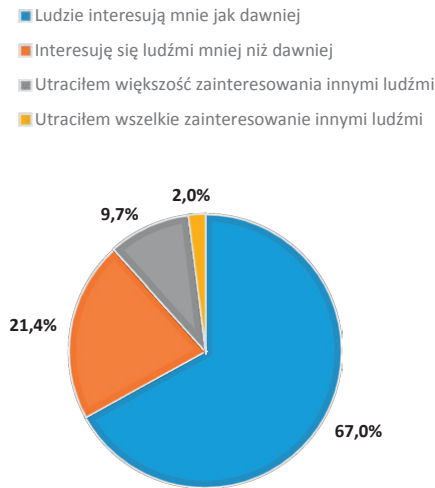


Ryc. 11. Nerwowość w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4403)

Co czwarty badany jest bardziej nerwowy niż dawniej (28,98%) lub stale rozdrażniony (9,5%), co wynikać może z nadmiaru obowiązku, szybkiego tempa życia, coraz częściej zwiększanych oczekiwań względem samych siebie.

Zainteresowanie innymi osobami jest również zależne od naszego postrzegania siebie i świata, w którym żyjemy. Czy mamy raczej tendencje do uznania innych i świata jako dobrych, przyjaznych czy zagrażających i wrogich. Inne osoby dostarczają nam informacji zwrotnych o nas samych, kiedy jesteśmy nimi zainteresowani, mamy ochotę pozyskiwać informacje od nich, czerpać z ich zasobów, ale też ich obdarowywać, czując się potrzebni.

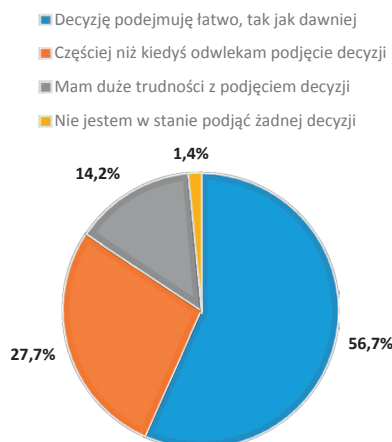
²² D. Berceli, *Zaufaj cięciu*, Koszalin 2011.



Ryc. 12. Zainteresowanie innymi w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4400)

Ponad połowa badanych (67,0%) uznała, że inni ludzie ich interesują tak samo jak dotychczas. Natomiast, prawie co 4. badany (21,4%) uznał, że w porównaniu z okresem ubiegłym mniej się interesuje innymi osobami.

Prawidłowy rozwój psychospołeczny związany jest z umiejętnością podejmowania różnego rodzaju decyzji, które wiążą się również z ponoszeniem odpowiedzialności. Okres studiowania jest tym momentem w życiu człowieka, w którym niejednokrotnie musi podejmować decyzje związane z jego przyszłością w obszarach, w których do tej pory decyzje podejmowali

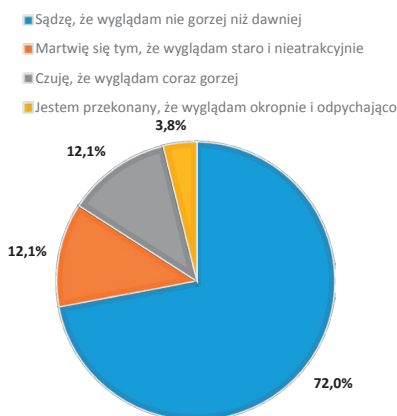


Ryc. 13. Podejmowanie decyzji w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4403)

rodzice lub opiekunowie. Poziom decyzyjności wzrasta z wiekiem i posiadanymi kompetencjami. Studiowanie to również okres moratorium psychospołecznego, które pozwala na dłuższe przyjrzenie się sobie i swoim celom życiowym, co może skłonić do odkładania pewnych decyzji w czasie²³.

Połowa badanych (56,7%) uznała, że podejmuje decyzje tak samo łatwo jak kiedyś, natomiast co czwarty badany (27,7%) uznał, że obecnie odwleka podjęcie decyzji częściej niż kiedyś.

Wygląd zewnętrzny ma duże znaczenie w okresie powiększania grona znajomych, podejmowania aktywności zawodowej i edukacyjnej. Zaangażowanie i dbałość o wygląd może świadczyć o chęci życia, podobań się, uzyskania aprobaty i uznania²⁴. Brak takich zachowań może być dowodem na utratę woli życia i zainteresowania nim. Okres studiowania to czas pozyskiwania nowych znajomych, otaczania się innymi niż dotychczas wpływami społecznymi grupy oraz czas zmian biologicznych, które mogą korzystnie lub niekorzystnie wpływać na atrakcyjność fizyczną i psychiczną.



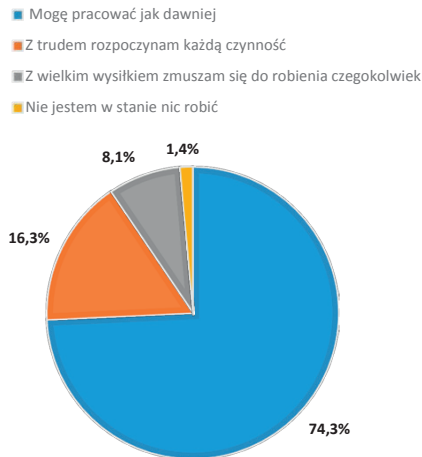
Ryc. 14. Wygląd zewnętrzny w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4392)

Zdecydowana większość (72,0%) uznaje, że nie wygląda gorzej niż dawniej, a mimo to 12,0% badanych martwi się, że nie wygląda atrakcyjnie.

Praca jest najważniejszą aktywnością dorosłego człowieka, tak samo jak zabawa dla dziecka. Umożliwia rozwój poznawczy i społeczny, tworzy pewnego rodzaju ramy, w obszarze których człowiek funkcjonuje. Jeżeli praca jest wykonywana z zaangażowaniem, to nie tylko świadczy o odpowiednim doborze obowiązków do predyspozycji jednostki, ale również wskazuje na chęć życia i podejmowania różnych inicjatyw.

²³ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.

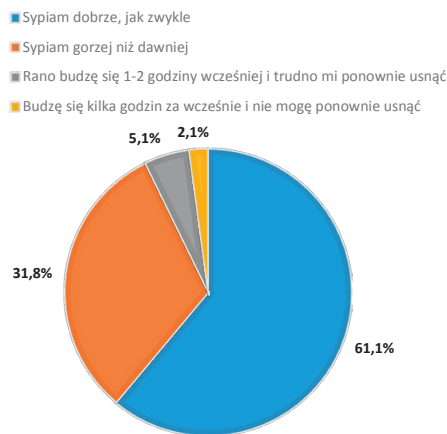
²⁴ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010.



Ryc. 15. Praca w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4392)

74,3% osób badanych uznało, że może w dalszym ciągu wykonywać swoją pracę, w takim samym zakresie jak dawniej. 16,3% badanych z trudem rozpoczyna każdą czynność.

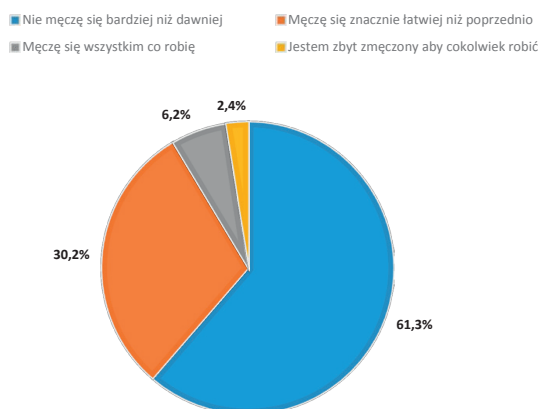
Jednym ze wskaźników dobrego samopoczucia jest odpowiedni sen, który trwa określony czas, po którym człowiek czuje się wypoczęty i gotowy do podejmowania dalszych czynności dnia codziennego oraz realizacji swoich obowiązków. Zaburzony sen jest objawem wielu chorób, w tym doświadczanego stresu czy depresji.



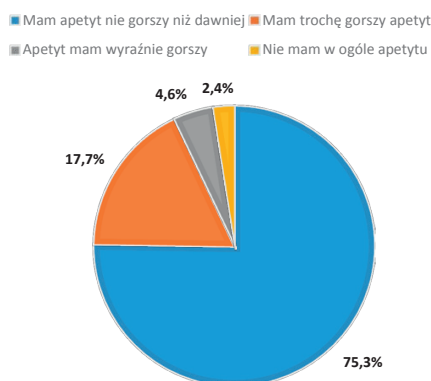
Ryc. 16. Sen w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4398)

Niewiele ponad połowa osób badanych (61,1%) sypia dobrze, tak samo jak dotychczas, co trzecia osoba badana (31,8%) sypia gorzej niż do tej pory, co jednak może być związane ze zmianą miejsca zamieszkania, nowymi obowiązkami, jakie podejmuje się podczas studiów.

Poczucie męczliwości jest wysoce subiektywne, jednak stany depresyjne, mimo że nie zawsze są odczuwane przez osobę je doświadczającą, stanowią męczliwość należącą do tych objawów, które pacjenci depresyjni często zgłaszają.



Ryc. 17. Męczliwość w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4400)



Ryc. 18. Apetyt w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4405)

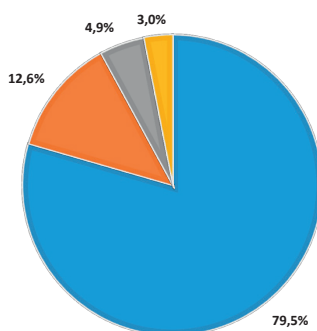
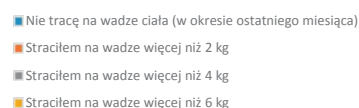
Ponad połowa badanych (61,3%) osób nie męczy się bardziej niż dotychczas, co trzecia osoba badana (30,2%) odczuwa większą męczliwość niż

wcześniej, co może również być związane ze zmianami, jakie zaszły w życiu młodego człowieka, w okresie przejścia z wczesnej adolescencji do życia dorosłego.

Obszar związany z przyjmowaniem pożywienia jest jednym z tych, które łączone są często z przyjemnością. Posiadanie odpowiedniego apetytu, nie nadmiernego, niezbyt małego świadczy, że organizm funkcjonuje prawidłowo i przekazuje informacje o zapotrzebowaniu na niezbędne do życia substancje odżywcze. Jeżeli apetyt jest obniżony, możemy wnioskować o pojawiających się zaburzeniach.

Zdecydowana większość osób badanych (75,2%) ma dobry apetyt – taki sam jak dawniej.

Z brakiem apetytu związana jest utrata wagi. Jednak należy mieć na uwadze, że choroby związane z brakiem łaknienia i utratą wagi należą do objawów maskujących depresję, ale nie zawsze muszą z nią być powiązane.

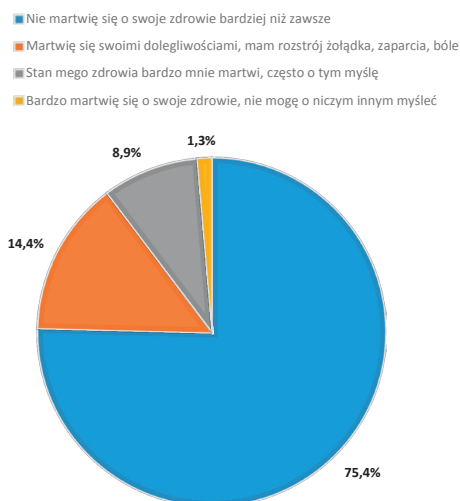


Ryc. 19. Waga ciała osób badanych – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4401)

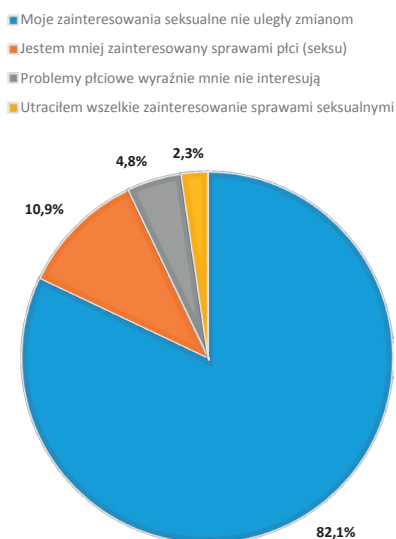
Zdecydowana większość osób badanych nie straciła na wadze w okresie ostatniego miesiąca. 12,6% badanych to osoby, które uznały, że straciły 2kg, a 4,9% badanych straciła 4 kg wagi w okresie ostatniego miesiąca. Może być to efekt kultu szczupłej sylwetki, propagowania zdrowego stylu życia, którego konsekwencją może być spadek wagi.

Zdrowie jest tym obszarem, które zazwyczaj zaczyna być w polu zainteresowania w momencie, kiedy odczuwalny jest ewidentny spadek kondycji,

widoczne są objawy chorobowe, gdy człowiek, często wraz z wiekiem, traci zdrowie. Jednak w wieku wczesnej dorosłości martwienie się o swoje zdrowie może być wskaźnikiem do dalszej obserwacji w kontekście pogarszania się stanu zdrowia, zarówno psychicznego jak i fizycznego.



Ryc. 20. Zdrowie w poczuciu badanych osób – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4401)



Ryc. 21. Zainteresowania seksualne osób badanych – badanie przeprowadzone za pomocą testu Becka (N = 4252)

Podobnie jak we wcześniejszych podtestach, większość osób badanych (75,4%) nie martwi się o swoje zdrowie bardziej niż zwykle.

Życie seksualne młodych dorosłych powinno być traktowane w sposób szczególny, gdyż stwarza możliwość realizacji zadań rozwojowych, jest źródłem przyjemności, może być dowodem bliskości i sposobnością do rozładowania popędów agresywnych. Pod względem działania zegara biologicznego, jak i społecznego, jednostki w tym wieku są gotowe do prokreacji, co oznacza, że jest to okres wzmożonej reaktywności i pobudzenia oraz realizowania w określonych warunkach wielu przyjemności. Brak zainteresowania sferą życia seksualnego w tym okresie rozwojowym świadczy o możliwości pojawienia się trudności zdrowotnych.

Zdecydowana większość badanych (82,1%) uznała, że ich zainteresowania seksualne nie uległy zmianom, natomiast 10 osób na 100 uznało, że jest mniej zainteresowanych sprawami związanymi z seksem.

Zaburzenia depresyjne a płeć

Wśród osób, które uzyskały wyniki świadczące o zaburzeniach depresyjnych 73,3% stanowiły kobiety, a 26,7% mężczyźni, co jest zgodne z rozkładem normalnym w populacji ogólnej, gdzie kobiety są bardziej narażone na depresję niż mężczyźni. W badaniach E. Mojs i współpracowników²⁵ wśród kobiet biorących udział w badaniu 30,2% osób ma zaburzenia depresyjne, a wśród mężczyzn 21,8% osób wykazuje występowanie takich zaburzeń.

Istnieje zależność pomiędzy płcią a uzyskanymi wynikami w skali depresji: $\chi^2 = 32,53$; $p = 0,00$, przy czym siła zależności jest niska: ϕ Yula = 0,0862. Wśród osób, które uzyskały wyniki świadczące o głębokiej lub umiarkowanej depresji 73,3% stanowią kobiety, a 26,7% to mężczyźni. Wśród kobiet 32,5% wykazuje zaburzenia depresyjne, natomiast wśród mężczyzn 24,3%. Istnieje zależność między płcią a uzyskanymi wynikami świadczącymi o zaburzeniu depresyjnym: $\chi^2 = 30,29$; $p = 0,00$, natomiast siła zależności jest słaba: ϕ Yula = 0,083.

Podsumowanie

Z powyższych danych wynika, że zdecydowana większość osób nie wykazuje zaburzeń depresyjnych. Jednakże, uzyskane dane są niepokojące, gdyż potwierdzają tendencję wzrostową w wykrywaniu zaburzeń depresyjnych.

²⁵ E. Mojs i in., *Właściwości psychometryczne polskiej wersji skróconej Skali Depresji Kutchera*, s. 135–144.

Zgodnie z prognozami WHO (2017), liczba zachorowań na depresję będzie cały czas wzrastać. Z badań naukowych²⁶ wynika, że zapadalność na depresję zwiększa się wśród społeczeństwa krajów rozwiniętych. Brakuje jednak badań przesiewowych, a pomimo tego szacuje się, że jedynie u około połowy pacjentów z objawami ciężkiej depresji rozpoznaje się depresję, z czego tylko 50% z nich otrzymuje odpowiednie leczenie farmakologiczne. Nieleczona depresja związana jest ze zwiększonym ryzykiem samobójstw i zgonów, a także wystąpieniem chorób somatycznych i odwrotnie – choroby somatyczne sprzyjają rozwojowi depresji²⁷. Szacuje się (WHO, 2017), że do roku 2020 depresja będzie na drugim miejscu zachorowań, a do 2030 – na pierwszym.

Ponadto, wśród badanej populacji zauważa się, że to studentki są bardziej narażone na zaburzenia depresyjne niż mężczyźni.

Najsłabsze wyniki studentki i studenci uzyskali w podtestach związanych z:

- odczuwaniem smutkiem: co trzecia osoba badana (33,9%) wskazała na często doświadczany stan przygnębienia i smutku, a 7,5% jest stale przygnębionych tak, że uczucie smutku jest nie do zniesienia;
- zamartwianiem się o własną przyszłość: ponad połowa (55,7%) często martwi się o swoją przyszłość, a 12,0% badanych obawia się, że w przyszłości nie czeka ich nic dobrego;
- poczuciem winy: co trzecia osoba dość często (29,2%) miewa poczucie winy, 7,8% osób badanych często czuje, że zawiniła, a 2,5% stale czuje się winna;
- uczuciem nerwowości: co czwarta badana osoba jest bardziej nerwowa niż dawniej (28,98%) lub stale rozdrażniona (9,5%);
- podejmowaniem decyzji: co czwarta badana osoba (27,7%) uznała, że obecnie odwleka podjęcie decyzji częściej niż kiedyś;
- snem: co trzecia osoba badana (31,8%) sypia gorzej niż do tej pory;
- poczuciem męczliwości: co trzecia osoba badana (30,2%) odczuwa większą męczliwość niż wcześniej.

Powyższe kategorie, bardzo często związane w literaturze przedmiotu, przypisywane są dynamicznym zmianom zachodzącym w społeczeństwach postindustrialnych, w czasach globalizacji, ponowoczesnych zmian. Z. Bauman zauważa, że znajdujemy się w okresie tak zwanego bezkrólewia, czyli między czasem, kiedy mieliśmy pewniki, a czasem, gdy stare sposoby działania przestały funkcjonować, a jednocześnie nie wiemy co je zastąpi.

²⁶ G. Vilagut, C.G. Forero, G. Barbaglia, *Screening for depression in the general population with the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D): a systematic review with meta-analysis*, PLoS One, 2016, 11(5).

²⁷ A. Banaś, H. Wichowicz, M. Gałuszko, *Współchorobowość somatyczna w zaburzeniach depresyjnych*, *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 2005, 2(5), s. 69-73.

Studenci znajdują się w takim momencie swojego życia, w którym zmuszeni są dokonywać wyborów, podejmować wiążące decyzje życiowe²⁸. Mają oni świadomość, że od tych decyzji zależeć będzie ich przyszłe życie i jego jakość, a jednocześnie nie wiedzą, w jakim kierunku nastąpi dalszy rozwój w ujęciu makrospołecznym. Brak pewności siebie, brak stabilizacji, nadmiar obowiązków, przy jednoczesnym braku wsparcia bliskich osób, może prowadzić do odczuwania przygnębienia, smutku i zachowań z zakresu objawów depresyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Berceli D., *Zaufaj ciału*, OBPzC, Koszalin 2011.
- Banaś A., Wichowicz H., Gałuszko M., *Współchorobowość somatyczna w zaburzeniach depresyjnych*, *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 2005, 2(5).
- Cybał-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.
- Czapiński J., *Polski generalny sondaż dobrostanu psychicznego: badanie panelowe 1991 i 1992: struktura danych i podstawowe statystyki*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Pracownia Wydawnicza, Warszawa 1993.
- Dąbrowski K., *Zdrowie psychiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S., *Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Erikson E.H., *Dopełniony cykl życia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Godlewska B.R., *Genetyka i psychiatria w praktyce lekarskiej*, *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 2007, 7(2).
- Godlewski S., Czerski P., *Badania genetyczno-molekularne metodą analizy sprzężeń dotyczące schizofrenii. Przegląd piśmiennictwa*, *Nowiny Lekarskie*, 2000, 69.
- Hasler G., *Patofizjologia depresji: czy mamy jakieś solidne dowody naukowe interesujące dla klinicystów?* *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 2011, 20.
- James W., *The principles of psychology*, Holt, New York 1890.
- Jonata B., Załuska M., *Poziom kortyzolu, dehydroepiandrosteronu i jego siarczanu (DHEA i DHEA-S) w surowicy krwi a obraz lipidogramu i reakcja na leczenie u kobiet z depresją*, *Psychiatria Polska*, 2011, XLV, 6.
- Karmolińska E., *Dysfunkcjonalność rodziny jako przejaw kryzysu suicydalnego*, *Pampaedia*, 2007/2008, 4-5.
- Markowicz-Naręiewicz A.E., *Związek pomiędzy wydzielaniem neuroprzekazników a powstaniem chorób psychicznych – na szczegółowo omawianym przykładzie depresji*, [w:] *Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu*, Pomorski Uniwersytet w Szczecinie, Szczecin 2015.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Mitjans M., Arias B., *The genetics of depression: What information can new methodologic approaches provide?* *Actas Esp Psiquiatr.*, 2012, 40.

²⁸ Z. Bauman, https://elpais.com/cultura/2014/08/24/actualidad/1408896685_914050.html [data dostępu: 08.12.2019].

- Mojs E., Bartkowska W., Kaczmarek Ł., Ziarko M., Bujacz A., Warchoń-Biedermann K., *Właściwości psychometryczne polskiej wersji skróconej Skali Depresji Kutchera dla Młodzieży (Kutcher Adolescent Depression Scale) – pomiar depresji w grupie studentów*, *Psychiatria Polska*, 2015, 49(1).
- Morrison J., *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Psychiatria*, red. J. Rybakowski, J. Wciórka, tom II, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 2011.
- Rajewska-Rager A., Rybakowski J., *Rola stresujących wydarzeń życiowych w patogenezie depresji*, *Neuropsychiatria Neuropsychologia*, 2008, 3.
- Sadock B.J., Sadock V.A., Ruiz P., *Kaplan & Sadock's Synopsis of Psychiatry Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry*, wyd. 11, Wolters Kluwer, Philadelphia 2015.
- Shannon K.E., Beauchaine T.P., Brenner S.L., Neuhaus E., Gatzke-Kopp L., *Familial and temperamental predictors of resilience in children at risk for conduct disorder and depression*, *Development and Psychopathology*, 2007, 19.
- Szpera A., *Badania genów kandydujących związanych z układem serotonergicznym i dopaminergicznym w zespole obsesyjno-kompulsywnym*, *Nowiny Lekarskie*, 2008, 77.
- Zawadzki B., Popiel A., Prąglowska E., *Charakterystyka psychometryczna polskiej adaptacji Kwestionariusza Depresji BDI Aarona T. Becka*, *Psychologia-Etologia-Genetyka*, 2009, 19.
- Vilagut G., Forero C.G., Barbaglia G., *Screening for depression in the general population with the Center for Epidemiologic Studies Depression (CES-D): a systematic review with meta-analysis*, *PLoS One*, 2016, 11(5).

Strony internetowe

- https://www.who.int/mental_health/management/depression/en/ [data dostępu: 02.11.2019].
- <http://twarzedepresji.pl/o-depresji-swiecie/> [data dostępu: 02.11.2019].
- <https://stat.gov.pl/gfx/portalinformacyjny/defaultaktualnosci/region> [data dostępu: 31.10.2019].
- Bauman Z., https://elpais.com/cultura/2014/08/24/actualidad/1408896685_914050.html [data dostępu: 08.12.2019].

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH

ORCID 0000-0002-2422-6405

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

BOHATERSTWO NARODOWE W KONTEKŚCIE ŚWIECKIM I RELIGIJNYM - O POWIĄZANIACH MIĘDZY NACJONALIZMEM, RELIGIĄ A EDUKACJĄ

ABSTRACT. Hildebrandt-Wypych Dobrochna, *Bohaterstwo narodowe w kontekście świeckim i religijnym – o powiązaniach między nacjonalizmem, religią a edukacją* [National Heroism in the Secular and Religious Context – Links Between Nationalism, Religion and Education]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 163-182. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.10

A general theme of the text to discuss ideological mechanisms of non-representation of politically legitimized knowledge of underprivileged groups in the society, including women and religious or ethnic minorities in school textbooks, particularly in the area of history. Analysis of dominant views on the place of socially marginalized social groups in history textbook narratives and curricular objectives seems to be more important than ever before. Relating to Michel Foucault's concept of discourses of truth, the aim of the text is to consider the dominant regime of truth in relation to national heroism, religion and a citizenship ideal. National heroism narratives in history textbooks are always placed in a broader context of building representations of a national identity and attempting to develop a unified notion of good citizenship. Both the nationhood and citizenship perspectives are sometimes symbolically related to the attempt of shaping emotional identification with a dominant religion.

Key words: national heroism, nationalism, religion, education, social constructivism, textbook analysis

Wprowadzenie

Społeczny konstruktywizm jako sposób patrzenia na rzeczywistość społeczną (będącą konstrukcją bądź interpretacją) oraz prawdę (będącą wielowymiarową i subiektywną) przyjęto w niniejszym tekście jako teoretyczny punkt wyjścia. Społeczno-konstruktywistyczne spojrzenie na zinstytucjonalizowaną edukację (w tym: szkolne nauczanie historii) opiera się na idei transmisji wiedzy jako swoistego „produktu” życia społecznego, będące-

go wynikiem nieustannej negocjacji znaczenia i interpretacji rzeczywistości społecznej. Konstruowanie świata instytucjonalnego przybiera formę reprezentacji, tworzonych na własny użytek oraz przynależnych tradycji i historii danej społeczności. Ma charakter jednocześnie reproduktywny i transformacyjny, zwłaszcza gdy zdamy sobie sprawę, że o świecie społecznym możemy mówić

mając na myśli wielostronną i daną rzeczywistość, która staje wobec jednostki w podobny sposób jak rzeczywistość świata przyrodniczego. Jedyne w tej postaci, jako świat obiektywny, układy społeczne mogą być przekazywane nowemu pokoleniu¹.

Tym samym, przekazywany świat instytucjonalny staje się w procesie socjalizacji rzeczywistością historyczną i obiektywną. Aby nie zniekształcić analizy świata społecznego, należy pamiętać o jego trzech kluczowych momentach dialektycznych: 1) rozumienia społeczeństwa jako wytworu ludzkiego; 2) równoczesnego rozumienia społeczeństwa jako rzeczywistości obiektywnej; 3) rozumienia człowieka jako wytworu społecznego. Jak podkreślali Peter Berger i Thomas Luckmann,

ta fundamentalna dialektyka społeczna w pełni jawi się dopiero wraz z przekazaniem społecznego świata nowemu pokoleniu (to znaczy z przyswojeniem go w wyniku socjalizacji)².

Inklinację człowieka do odbierania świata społecznego jako obiektywnego i interpretowania go za pomocą zewnętrznie i kolektywnie konstruowanych kategorii dostrzec można we wszystkich systemach reprezentacji kulturowej, pośród których język i obraz wydają się mieć najdonioślejsze znaczenie. To właśnie w języku i obrazie społecznie konstruowani są bohaterowie narodowi, obiektywizowani jako część porządku instytucjonalnego, a także ekstermalizowani zgodnie z ideałami, normami, wartościami i zasobami materialnymi danej zbiorowości, zwanej (zwącej się) narodem.

Bohaterstwo narodowe jest wynikiem grupowego konsensusu, opartego na wspólnych celach grupowych. Historiografia bohaterów narodowych stanowi kluczową część wiedzy historycznej, przekazywanej w formie narracji z pokolenia na pokolenie. Upamiętnienie oraz umocnienie bohaterstwa narodowego dokonuje się w ramach rytuałów i ceremonii, a także – a może przede wszystkim – w ramach praktyk historiograficznych, które konstytuują obszar praktyki społecznej, zwanej pamięcią zbiorową. Pamięć zbiorowa, choć nie oparta na dowodach naukowych, łączy się do pewnego stopnia z naukową refleksją historyczną, zwłaszcza gdy oficjalna historiografia świadomie inte-

¹ P.I. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Warszawa 1983, s. 103.

² Tamże, s. 61.

gruje obrazy przeszłości podzielane, nawet intuicyjnie, przez większość społeczeństwa. Użytecznym pojęciem w tym kontekście wydaje się „tradycja wytworzona” (*invented tradition*) E. Hobsbawma, rozumiana przez Autora jako „zespół praktyk (...) natury rytualnej bądź symbolicznej, nastawionych na wpojenie pewnych wartości i norm poprzez powtarzanie”³. „Wytwarzanie tradycji”, także w kontekście budowania narracji bohaterstwa narodowego, może mieć ambiwalentny charakter, bowiem oznacza nie tylko konstruowanie, ale i „fabrykowanie sztucznej przeszłości, która miałaby funkcjonować jako oparty na faktach załączek nowej tradycji”⁴.

Bohater narodowy to szczególnie rodzaj bohatera. Funkcjonuje on bowiem w pamięci zbiorowej jako „świadek” i „twórca” wspólnoty narodowej. W tym sensie bohater narodowy ucieleśnia wartości danej wspólnoty narodowej i stanowi dowód na jej istnienie; jest uosobieniem ponadczasowego wzorca członkostwa w danej wspólnocie narodowej. Odpowiada na pytanie: „Jak powinno wyglądać idealne uczestnictwo we wspólnocie narodowej?” Podobnie jak w przypadku kultu przodków jako sposobu na „wytworzenie” wspólnoty narodowej, bohaterowie narodowi zajmują miejsce przypisane dawniej starszyźnie klanowej, odgrywając kluczową rolę w procesie „uwierzytelnienia” historycznej jedności danej populacji, połączonej wspólnym rytsem kulturowym. Bohaterscy przodkowie ucieleśniają cechy kulturowe i momenty historyczne, uznane za fundamentalne dla powstania i przetrwania narodu. Ponadto, ów proces „uwierzytelnienia” historycznej jedności wokół idei bohaterstwa narodowego oparty jest na redykcjonistycznej argumentacji. Aby funkcjonować jako symbol jednolitości (i jedności) wspólnoty, bohaterstwo narodowe oparte jest na uproszczonej, a dzięki temu skierowanej do wszystkich potencjalnych członków grupy terytorialnej, interpretacji narodu. Bohater narodowy integruje ludzi z różnych grup etnicznych wokół ideologii narodowej. Anthony D. Smith podsumowuje znaczenie bohaterstwa narodowego w procesie konstruowania nacjonalizmu i tożsamości narodowej następująco:

Podczas gdy definicje wielkości i chwały są różne, każdy nacjonalizm wymaga podstaw cnoty i heroizmu, aby kierować i nadawać sens zadaniom regeneracji. Przeszłość społeczności etnicznej może czerpać znaczenie i kształtować się na opowieści o nieskazitelnym „złotym wieku”, kiedy mężczyźni byli „bohaterami”. Bohaterowie przedstawiają wzorce cnotliwego postępowania, a ich męstwo czynów budzi wiarę i odwagę uciśnionych i upadłych potomków⁵.

³ E. Hobsbawm, *Introduction: Inventing Traditions*, [w:] *The Invention of Tradition*, red. E. Hobsbawm, T. Ranger, Cambridge 1983, s. 1.

⁴ M. Sarot, *Counterfactuals and the Invention of Religious Traditions*, [w:] *Religious Identity and the Invention of Tradition*, red. J.W. van Henten, A., Houtepan, Assen 2001, s. 30.

⁵ A.D. Smith, *Myths and Memories of the Nation*, Oxford 1999, s. 65.

Bohaterowie narodowi są także „używani” do zabezpieczania i wzmacniania władzy wojskowych i biurokratycznych elit państwowych. Władza państwowa, zgodnie z ideą „hegemonii kulturowej”⁶ Gramsciego, jest ustanawiana zarówno poprzez przymus, jak i perswazję. Aby stworzyć wspólnotę łatwo poddających się mechanizmom rządzenia ludzi, połączonych wspólnotą wartości i wyrażającą zgodę na polityczną legitymację reżimu, grupa rządząca musi utrzymywać silny związek między ideą państwa a narodem. Bohater narodowy jest kluczowym elementem projekcji tejże legitymizacji, ukierunkowanej na ideę bezpiecznego i stabilnego państwa narodowego. Bohaterstwo narodowe to kolejny sposób na umocnienie powszechnego przywiązania do symboli narodowych i jako takie pełni funkcję państwowotwórczą. Jednak, budowanie państwa narodowego na podstawie narodowego heroizmu nie jest procesem podejmowanym wyłącznie przez grupę rządzącą i służącym jej interesom. W procesie „wytwarzania” i ugruntowywania ideologii pojawiają się – oprócz grupy dominującej – także grupy konkurencyjne. Ideologiczny projekt ugruntowywania państwa narodowego na fundamentach heroicznych jest procesem dynamicznym. Nawiązując do koncepcji „formacji dyskursywnej” Michaela Foucaulta⁷, państwa narodowe jako systemy ideologiczne kształtowane są poprzez praktyki pośredniczące, angażujące wiele podmiotów społecznych, także tych marginalizowanych. Zamiast uproszczonego spojrzenia na bohaterów narodowych jak na wytwory formacji odgórnej, warto spojrzeć na bohaterstwo narodowe jak na produkt różnorodnych działań grupowych oraz konkurencyjnych reżimów wiedzy. Bohaterstwo narodowe jest niewątpliwie społecznie skonstruowane, ale musimy pamiętać, że odnosi się ono do starszych tradycji i łączy różne wyobrażenia, z perspektywy zarówno proveniencji społecznej, jak i tradycji historycznej. Jak stwierdza Anthony D. Smith w *The Nation and History*, narody są nowoczesnymi bytami, ale niewątpliwie są zbudowane z „materiałów” wywodzących się ze starszych tradycji⁸.

Mityczna natura bohaterstwa narodowego nawiązuje do znanej koncepcji wspólnot wyobrażonych, w której Benedict Anderson wskazuje na mechanizm tworzenia świadomości narodowej, w ramach którego mity umożliwiają ludziom pochodzącym ze wspólnej przeszłości i będącym we wspólnej teraźniejszości wyobrażać sobie i powoływać do życia społecz-

⁶ A. Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, New York 1971.

⁷ In Foucault's terms, a discursive formation is a product of a group of relationships established between the authorities of emergence, delimitation and specification (M. Foucault, *The Archeology of Knowledge*, London 2002, s. 49).

⁸ A.D. Smith, *The Nation in History. Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*, Cambridge 2000.

ności narodowe. Budowanie historycznej jedności dla konkretnej populacji wymaga „wyobrażenia” wspólnych korzeni kulturowych, które najlepiej rosną na podłożu poświęcenia dla wspólnego (narodowego) dobra. B. Anderson odnosi się do „kulturowego znaczenia” cenotafów i grobowców wielkich poprzedników, wskazując na silne powinowactwo wyobraźni nacjonalistycznej z wyobrażeniem religijnym oraz identyfikując „kulturowe korzenie nacjonalizmu ze śmiercią”⁹. XVIII-wieczne idee narodu kształtowały „wielkie systemy kulturowe, które ją poprzedzały”, w tym jeden z najważniejszych punktów odniesienia: wspólnota religijna. Podobnie jak myśl religijna, myśl nacjonalistyczna również starała się uzasadnić sens nieuchronności ludzkiego cierpienia i śmierci; wieczność narodu otworzyła przestrzeń dla „świeckiej transformacji śmiertelności w ciągłość, przygodności w sens”¹⁰.

Aby zagwarantować mityczny charakter heroizmu narodowego, musi on często opierać się na złożonym splocie elementów religijnych i narodowych. Bohaterowie narodowi i bohaterki narodowe są często pokazywani zarówno w kontekście świeckim, jak i duchowym (religijnym). Bohaterstwo narodowe funkcjonuje wówczas jako forma politycznego uznania symboli religijnych i daje szansę na przyjrzenie się skomplikowanej naturze związków między religią a nacjonalizmem. Temat ten podejmuję w jednej z prowadzonych przeze mnie analiz¹¹, poświęconych religijnym ramom dyskursu narodowego w podręcznikach do historii. Analizie poddane zostały podręcznikowe narracje dwóch wielkich postaci historycznych: Jadwigi Andegaweńskiej oraz Jana Pawła II. Sposób, w jaki bohaterstwo narodowe (i obywatelstwo narodowe, w szerszym znaczeniu) przeplata się z językiem religijnym sprawia, że dominantą podręcznikowych narracji jest podkreślenie szczególnej religijnej misji i zwyczajnej przeszłości/przeznaczenia narodu polskiego. Religia jest w nich tak ściśle spleciona z nacjonalizmem, że znikają granice między tymi dwoma zjawiskami, a naród w podręcznikach do historii konstruowany jest jako agregacja tylko tych, którzy należą do określonej religii/są wierzący. Zarówno królowa Jadwiga, jak i Jan Paweł II są „świętymi bohaterami”, których świeckie (polityczne) motywacje i działania są w naturalny sposób powiązane z przekonaniami religijnymi. „Uświęcenie” bohaterów narodowych jest procesem kluczowym dla budowy nacjonalizmu i tożsamości narodowej, zarówno wewnątrz, jak i zewnątrz. Steven Grosby opisuje ów proces wznoszenia się na najwyższy (bo religijny) poziom heroizmu dla chwalebnej przyszłości narodu w następujący sposób:

⁹ B. Anderson, *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London – New York 2006, s. 10.

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ D. Hildebrandt-Wypych, *Religiously framed nation-talk in Polish history textbooks – John Paul II. and St. Jadwiga as national heroes* (wystąpienie konferencyjne, w druku).

Kiedy król lub bohater narodu zostaje świętym, naród przyłącza się do uniwersalnego porządku wszechświata, przyczyniając się w ten sposób do uzasadnienia jego terytorialnie ograniczonej odrębności kulturowej¹².

Sporną kwestią pozostaje jednak zakres, w jakim religia jest uważana za niezbędną dla nacjonalizmu. Jak ujmuje to Rogers Brubaker,

religia niekoniecznie określa granice narodu, ale dostarcza mitów, metafor i symboli, które są kluczowe dla dyskursywnej lub kultowej reprezentacji narodu¹³.

Jednocześnie, religia wydaje się chętnie wykorzystywana do umacniania i wyjaśniania ideologii nacjonalistycznej w określonych momentach dziejowych. W sytuacji braku zagrożenia moc religii do umacniania poczucia narodowej wspólnoty może słabnąć. Przychyla się do tej tezy R. Brubaker, który – cytując słowa Maxa Webera o zwycięskim kapitalizmie, który nie potrzebuje już religii – dodaje:

Bez względu na rolę religii w początkach nacjonalizmu, moglibyśmy powiedzieć to samo o zwycięskim nacjonalizmie w dzisiejszych czasach¹⁴.

Oprócz wyżej wspomnianego, funkcjonalnego splecenia religii z nacjonalizmem, istnieje sposób na zbadanie związku między religią a nacjonalizmem jako dwoma analogicznymi zjawiskami. Jak zilustrował wcześniej Carlton Hayes w swojej książce z 1926 roku *Eseje o nacjonalizmie*, związek między nacjonalizmem a religią opiera się na idei, że istnieje podobieństwo atrybutów, w tym wiara w jakąś zewnętrzną moc, ceremonie i rytuały, a także uczucie podziwu i czci, które czynią nacjonalizm formą religii. Z tej perspektywy nacjonalizm – podobnie jak religia – ma swoją teologię, mitologię i bogów, które uosabiają miłość i poświęcenie dla ojczyzny. Kult narodu zbudowany jest na własnych ceremoniach liturgicznych, przysięgach i świętach¹⁵. Nacjonalizm zainspirowany powszechną, jednoczącą misją chrześcijaństwa, „wynosi do rangi świętości wcześniejszą misję plemienną ludu wybranego”¹⁶. Naród oparty na plemiennym samopodziwie i samopobłażliwości jest postrzegany jako transcendentna rzeczywistość, która nadaje sens wszystkim pozostałym dziedzinom życia. Nacjonalizm jako specyficzny „stan umysłu” wymaga bez-

¹² S. Grosby, *Nationalism*, Oxford 2005, s. 88; tenże, *Territoriality: The transcendental, primordial feature of modern societies*, Nations and Nationalism, 1995, 1, 2.

¹³ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, Cambridge 2015, s. 109-110.

¹⁴ Tamże, s. 111.

¹⁵ C. Hayes, *Essays on Nationalism*, Macmillan, New York 1926, s. 93-124; tenże, *Nationalism: A Religion*, Macmillan, New York 1960, s. 151-182.

¹⁶ C. Hayes, *Essays on Nationalism*, Macmillan, s. 124.

warunkowej lojalności, która tłamsi wszystkie inne lojalności. Jak zauważa Charles A. Kupchan, nacjonalizm

podnosi państwo narodowe do rangi bytu nadrzędnego – takiego, które wykracza poza klasę, pokrewieństwo lub regionalne powiązania w zarządzaniu lojalnością mas¹⁷.

Anthony D. Smith opisuje nacjonalizm jako praktykę społeczną porównywalną z religią, ponieważ jest „wiążąca, rytualnie powtarzalna i kolektywnie entuzjastyczna”¹⁸. Jego zadaniem jest stworzenie „jednej wspólnoty moralnej wiernych” poprzez wprowadzenie systemu wierzeń i praktyk, wspartych autentycznością quasi-świętości. Na jej straży stoi panteon postaci reprezentujących proroków i zbawicieli, którzy są „patriotycznymi bohaterami i geniuszami, ucieleśniającymi i będącymi wzorami autentyczności i samopoświęcenia dla wspólnoty”¹⁹.

Szkolne narracje historyczne

Szkoła została wymyślona jako miejsce kształtowania i przekształcania wiedzy, a także kształtowania w umysłach uczniów określonego obrazu rzeczywistości społecznej i politycznej. Rola szkoły jako instytucji przetwarzającej wiedzę jest zrozumiała tylko wówczas, kiedy uznamy jej ideologiczną funkcję. Jak wskazuje się w *Encyklopedii społecznych i kulturowych podstaw edukacji*,

Szkoły są miejscami walk politycznych i kulturowych. Program służy do zbudowania sieci założeń, które są uzasadnione i włączone w ścisłą relację z praktykami socjalizacyjnymi i procesami formułowania wiedzy²⁰.

Zależność edukacji od konkretnych ram ideologicznych jest wyrażona w sposób oficjalny i ukryty na etapie wyboru oficjalnej wiedzy (treści programowe kształcenia). Miejsce szkoły jako areny ideologicznych bitew o treści programowe między politycznymi grupami interesu było przedmiotem analiz takich krytycznych pedagogów ze szkoły neomarksistowskiej, jak Henry Giroux czy Peter McLaren. Wychodząc z założenia, iż główną funkcją edukacji jest utrzymanie, legitymizacja i reprodukcja nierówności klasowych,

¹⁷ Ch.A. Kupchan, *Introduction: Nationalism Resurgent*, [w:] *Nationalism and Nationalities in the New Europe*, red. Ch.A. Kupchan, New York 1995, s. 2.

¹⁸ A.D. Smith, *Chosen Peoples*, Oxford 2003, s. 4-5.

¹⁹ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, s. 103.

²⁰ J.M. Paraskeva, *Ideology of Schooling*, [w:] *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*, red. E.F. Provenzo, J.P. Renaud, California 2009, s. 429.

stawiali sobie oni pytania: „dlaczego i jak poszczególne aspekty kultury kolektywnej są prezentowane w szkołach jako obiektywna, oparta na faktach wiedza” oraz „w jaki sposób oficjalna wiedza reprezentuje ideologiczne konfiguracje dominujących interesów w społeczeństwie”²¹. Edukacja oprócz reprodukcji nierówności odgrywa kluczową rolę ideologiczną w procesie ich uzasadniania i akceptacji. Zadaniem pedagogiki krytycznej jest wyposażenie nauczycieli i uczniów w narzędzia poznawcze do rozpoznawania powiązań między wiedzą a władzą. Kolejnym krokiem – rzadko podejmowanym przez aktorów edukacyjnych – jest występowanie przeciwko opresyjnym mechanizmom szkolnego aparatu ideologicznego, w tym ideologicznie ukierunkowanym treściom programowym, w ramach zarówno oficjalnego, jak i ukrytego programu. Kwestionowanie mechanizmów władzy i uprzywilejowania ma na celu wsparcie emancypacji i zaangażowania społecznego uczestników procesu edukacyjnego²². Będąca postulatem pedagogiki krytycznej zmiana społeczna wymaga przyjęcia takich

nawyków myślenia, czytania, pisanie i mówienia, które wykraczają poza powierzchowne znaczenie, pierwsze wrażenie, dominujące mity, oficjalne wypowiedzi i tradycyjne klisze, otrzymaną mądrość i potoczne opinie, aby zrozumieć głębsze znaczenie, przyczyny źródłowe, kontekst społeczny, ideologię i osobiste konsekwencje działania, wydarzenia, przedmiotu, procesu, doświadczenia, tekstu, środków masowego przekazu i dyskursu²³.

Przyjęcie wyżej sygnalizowanej postawy krytycznej jest szczególnie pożądane w przypadku nauczania przedmiotów społecznych, w tym historii, na co zwraca uwagę James Loewen, który w książce pod wymownym tytułem *Lies My Teacher Told Me* („Kłamstwa, które opowiedział mi mój nauczyciel”), poświęconej kompleksowej analizie treści amerykańskich podręczników do historii, określa je mianem nienaukowych dokumentów politycznych, które próbują zaszcześcić patriotyzm bez zachęcania uczniów do zadawania pytań, a tym bardziej kwestionowania interpretacji wydarzeń historycznych. Loewen twierdzi, że podręczniki do historii są oparte na „retoryce pewności”, promującej „prawdę historyczną” i zniechęcającej do krytycznej analizy faktów w nich zawartych; dostarczają nadmiernej ilości nieistotnych i nieścisłych szczegółów, pomijając często fakty dotyczące historii grup społecznie marginalizowanych (mniejszości etnicznych, kobiet, dzieci, mniejszości seksualnych). Jako przykład podaje sposób prowadzenia podręcznikowej narracji

²¹ Tamże, s. 430.

²² H.A. Giroux, *Cultural Studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals*, Communication and Critical/Cultural Studies, 2004, 1, s. 59-79; P. McLaren, *Life in Schools*, New York 1989.

²³ I. Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*, Chicago 1992, s. 129.

jednego z bohaterów Ameryki, prezydenta Wilsona. Jego wielkość konstruowana jest wokół (popieranej przez większość społeczeństwa) niechęci wobec angażowania USA w I wojnę światową, a także aktywności Wilsona na rzecz bezpieczeństwa światowego na forum międzynarodowym w związku z ustanowieniem Ligi Narodów. Kojarzy się go z postępowymi reformami dotyczącymi praw wyborczych kobiet, przemilczając jednocześnie jego antydemokratyczną aktywność: w związku z wprowadzeniem przez rząd federalny segregacji rasowej oraz prowadzeniem przez USA interwencji wojskowych w obcych krajach. Jak wskazuje Loewen, większość podręczników w ogóle nie wspomina zaangażowania Wilsona w ustawodawstwo wprowadzające segregację rasową, a jedynie cztery poświęcają jego polityki rasowej dłuższe fragmenty tekstu.

Pominięcie lub zbagatelizowanie rasizmu Wilsona wykracza poza proste ukrycie wady charakteru; jest jawnie rasistowskie. Żadna czarna osoba nigdy nie uznałaby Wilsona za bohatera. Podręczniki, prezentujące go jako bohatera pisane są z białej perspektywy²⁴.

Znamiennie i niezwykle trafnie brzmią w tym kontekście słowa Williama Du Bois'a:

W badaniu historii zdumiewa nas powtarzanie się idei, że zło musi zostać zapomniane, zniekształcone, przekreślone (...) Musimy zapomnieć, że George Washington był właścicielem niewolników (...), a pamiętać po prostu to, co uważa się za wiarygodne i inspirujące. Oczywiście trudność z taką filozofią polega na tym, że historia traci na wartości jako źródło zachęty do działania i dobrego przykładu; ukazuje ona doskonałych ludzi i szlachetne narody, ale nie jest w stanie powiedzieć prawdy²⁵.

W procesie (re)konstruowania bohaterów narodowych kluczowe miejsca zajmuje szkolna narracja historyczna. Misją edukacji, a zwłaszcza edukacji historycznej, jest ciągle aktualizowanie przeszłości w teraźniejszości. Programy historii odzwierciedlają aktualną i upolitycznioną perspektywę (większości) społeczeństwa na temat przeszłości. Historyczna narracja szkoły jest odpowiedzialna za budowanie reprezentacji bohaterów nie tylko po prostu reprezentujących przeszłości, ale także zakorzenionych w aktualności; tworzenie bohaterów, postrzeganych jako „kamienie milowe”, które zespalają przeszłość, teraźniejszość i przyszłość mitologii narodowej²⁶.

²⁴ J.W. Loewen, *Lies my Teacher Told Me. Everything your American History Textbook Got Wrong*, New York – London – Toronto – Sidney – New Dehli 2007, s. 20.

²⁵ W.E.B. Du Bois, *Black Reconstruction*, Cleveland 1964, s. 722; J.W. Loewen, *Lies my Teacher Told Me*, s. 11.

²⁶ D. Hildebrandt-Wypych, *Religious Nation or National Religion: Poland's Heroes and the (Re) Construction of National Identity in History Textbooks*, [w:] *Globalisation and Historiography of National Leaders: Symbolic Representations in School Textbooks*, Dordrecht 2017, s. 105.

Najważniejszymi „narzędziami” do przechowywania, przekazywania i rozpowszechniania narracji o heroizmie są podręczniki do historii. Ich zasadniczą rolę, związaną z narracjami o bohaterach, jest określenie dominujących koncepcji narodowości, obywatelstwa i kultury narodowej. Z krytycznego punktu widzenia, podręczniki nie są po prostu książki *per se*, a jedynie

zbiory narracji o luźno powiązanych tematach, z których prawie żaden nie stanowi przykładu zadowalającego traktowania faktów z perspektywy naukowej lub pedagogicznej²⁷.

Co więcej, podręczniki zawierają tylko oficjalne narracje historyczne, które mają siłę ideologiczną opartą na kontrolowanych przez państwo standardach i programach nauczania. Standardy i programy reprezentują wartości oraz przekonania dominującej grupy na temat narodowości, przynależności i wykluczenia społeczności narodowej, a także wiodące reprezentacje tożsamości narodowej. Publicznie akceptowane obrazy przeszłości są rozpowszechniane przez państwa narodowe „w celu budowania tożsamości i przekazywania wartości moralnych, które chce ono [państwo – D.H.-W.], aby obecne i przyszłe pokolenia przyswoiły sobie i wspierały”²⁸. W wyniku odgórnego podejścia do tworzenia i rozpowszechniania wiedzy historycznej „treści programowe opierają się nie tylko na wiedzy historycznej, ale także na zbiorowych pragnieniach narodowych, potrzebach tożsamości i interesach politycznych”²⁹. Podręczniki są tu wypadkową interesów politycznych, gospodarczych i kulturowych różnych grup społecznych, rezultatem ich bitew i kompromisów.

Nacisk na wąską nacjonalistyczną interpretację przeszłości w podręcznikach do historii można postrzegać jako wynik kryzysu tożsamości, spowodowanego zmianą systemową z reżimów autorytarnych na demokratyczne (w krajach postkomunistycznych), a także siłami globalizacji kulturowej oraz imigracją w zachodnich demokracjach liberalnych. W opartych na ideologii liberalnej podręcznikach niektórych krajów europejskich, na przykład w Belgii „historia zorientowana na naród zostaje zastąpiona opowieścią eurocentryczną”³⁰. W krajach, w których do władzy dochodzą rządy prawicowe, presja często przyjmuje formę „ściślej kontroli nad produkcją podręczników”

²⁷ K.A. Crawford, S.J. Foster, *War nation memory: International Perspectives on World War II in school history textbooks*, Charlotte 2008, s. XIII.

²⁸ K. van Nieuwenhuyse, J.P. Valentim, *Introduction*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, red. K. van Nieuwenhuyse, J.P. Valentim, Charlotte 2018, s. 5.

²⁹ W. Wagner, K. Kello, I. Sakki, *Politics, Identity and Perspectives in History Textbooks*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks*, s. 32.

³⁰ Zob.: K. van Nieuwenhuyse, K. Wils, *Historical narratives and national identities. A qualitative study of young adults in Flanders*, *Journal of Belgian History*, 2015, XLV, s. 40-72.

w celu podporządkowania narracji historycznych idei moralnej wyższości jednego narodu, a także dominacji tradycyjnych wartości i wiodącej roli religii w historii państwa narodowego³¹.

Aby zaszczerpić w uczniach poczucie tożsamości narodowej, dumy narodowej i zbiorowej pamięci narodowej, na podręcznikowe narracje historyczne wpływ wywierają „nacjonalistyczne inklinacje w społeczno-politycznych programach współczesnych społeczeństw”³². Klasyczną ilustracją etnocentrycznych interpretacji wydarzenia historycznego jest wielość narodowych narracji z okresu II wojny światowej. Wydarzenia są pokazywane z kulturowego i geopolitycznego punktu widzenia każdego narodu, za każdym razem silnie korespondując ze współczesną polityką i dominującą ideologią. W. Wagner, K. Kello i I. Sakki przedstawiają perspektywę Stanów Zjednoczonych na temat II wojny światowej w następujący sposób:

Zamiast problematyzowania takich wydarzeń wojennych, jak rozlokowanie dwóch bomb nuklearnych albo zapraszania studentów do analizy różnych perspektyw historycznych, podręczniki historii w Stanach Zjednoczonych mają na celu stworzenie jednej wielkiej narracji (*a single grand narrative*), wychwalającej ich sukcesy i osiągnięcia. Te podręczniki ilustrują, w jaki sposób przeszłość wykorzystywana jest do wspierania obecnej ideologii i polityki³³.

Po raz kolejny należy zauważyć, że podręczniki historii są wytwarzane w ramach określonego zestawu (narzuconych i domyślnych) parametrów ideologicznych, kulturowych i politycznych. Obrazy przeszłości, obecne w szkolnych podręcznikach historii, nigdy nie są wolne od wartościowania, neutralne lub obiektywne. Zamiast rzeczywistych realiów historycznych mamy do czynienia z reprezentacjami rzeczywistości historycznej. Wyzwanie umieszczania „prawdy” w podręcznikach do historii nie jest związane z

obecnością w nich faktów historycznych, ale z tym, co historycy robią z nimi w zakresie selekcji i wyboru, ich przypisanego statusu oraz narzucenia ustrukturyzowanego i społecznie skonstruowanego wglądu w ich reprezentację³⁴.

Kluczową kwestią jest „kontekst wyjaśniający i narracyjny” związany – jak to ujmuje Hans Kellner – z „pytaniem o to, kto lub co może występować jako głos przeszłości w teraźniejszości”³⁵.

³¹ W. Wagner, K. Kello, I. Sakki, *Politics, Identity and Perspectives*, s. 34-35.

³² Tamże, s. 37.

³³ Tamże, s. 38; zob.: K.A. Crawford, S.J. Foster, *War nation memory*.

³⁴ K.A. Crawford, S.J. Foster, *War nation memory*, s. 7.

³⁵ H. Kellner, *Language and Historical Representation: Getting the Story Crooked*, Madison 1989, s. 1.

Obywatelstwo narodowe i religia jako elementy bohaterskich narracji historycznych

Edukacja publiczna wydaje się jedną z najważniejszych instytucji społecznych przeżywających w ostatnich dekadach odrodzenie religijne. Wielu badaczy donosi o rozpoczętym w połowie lat 80. XX wieku i rosnącym wpływie religii na instytucje publiczne, czego dowodem może być umocnienie sojuszu między państwem a Kościołem (bądź Kościołami, np. w Niemczech czy Holandii), dotyczącego gwarancji edukacji religijnej w szkołach publicznych (bądź finansowanych w całości ze środków publicznych)³⁶. Spoglądając szerzej, można z powodzeniem mówić o „dekaskularyzacji” i „powrocie religii” (*Rückkehr der Religionen*)³⁷, z centralnym składnikiem tego procesu, jakim jest wzrost wpływów religijnych na wcześniej zsekularyzowane instytucje państwowe, w tym szkołę³⁸. Afirmację religii w życiu publicznym podkreśla Jose Casanova w swoich rozważaniach na temat wzrostu politycznego i publicznego znaczenia różnorodnych ruchów religijnych na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych:

Przez całą dekadę lat 80. trudno było znaleźć poważny konflikt polityczny w dowolnym miejscu na świecie, za którym nie ukazywałaby się niespecjalnie skrywana ręka religii (...). Dekada, która rozpoczęła się w 1979 r. wraz z rewolucjami irańskimi i nikaraguańskimi, wizytą polskiego papieża w Polsce i ustanowieniem Moralnej Większości (*Moral Majority*), zakończyła się równie dramatycznie i dwuznacznie, jak się rozpoczęła, wraz z aferą Salmana Rushdiego, śmiercią Ajatollaha Chomeiniego, ostatecznym triumfem Solidarności, rozbrzmiewającym w całej Europie Wschodniej oraz wizytą Gorbaczowa u papieża³⁹.

Jak zauważa Taras⁴⁰, Kościół katolicki odegrał decydującą rolę w rozprze-strzenianiu się tak zwanego peryferyjnego nacjonalizmu w krajach kontrreformacji, w tym w Polsce. Przywództwo Kościoła w walce z zewnętrzną dominacją było w dużej mierze związane z obiektywną słabością państwa przez większą część historii Polski. Konsekwencje tych niezwykłych (dla Europy Zachodniej) relacji Kościół-państwo można odnotować nawet do dziś, kiedy

³⁶ B. Turner, *Islam, Religious Revival and the Sovereign State*, The Muslim World, 2007, 97, s. 412; E. Lisovskaya, *Religion's Uneasy Return to the Russian Schools: a contested and inconsistent desecularisation 'from above'*, [w:] *Religion and Education. Comparative and International Perspectives*, red. M. Sivasubramaniam, R. Hayhoe, Southampton 2018, s. 311; S. Niyozov, *Islamic Education in Post-Soviet Tajikistan: a tool in creating and sustaining a nation-state*, [w:] Tamże, s. 85.

³⁷ M. Riesebrodt, *Die Rückkehr der Religionen: Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'*, München 2000.

³⁸ J. Casanova, *Public Religions in the Modern World*, Chicago 1994.

³⁹ Tamże, s. 3-4.

⁴⁰ R. Taras, *Poland's Transition to a Democratic Republic: The Taming of the Sacred? [w:] The secular and the sacred. Nation, religion, and politics*, red. W. Safran, London 2003.

– według World Values Survey – Polska zajmuje szczególną pozycję wśród krajów postsocjalistycznych, biorąc pod uwagę niespotykany wpływ wartości tradycyjno-religijnych na wybory życiowe jej mieszkańców. Ponadto, dominuje etnocykliczna koncepcja narodu oparta na języku polskim, religii katolickiej i etnocentrycznej idei narodu kulturowego (*Kulturation*) jako społeczno-historycznej tradycji konstruowania „dobrego obywatelstwa”. Ideał obywatelski wiąże się z symbiozą między Kościołem a społeczeństwem obywatelskim. Społeczna konstrukcja obywatelskiego nacjonalizmu jest wyraźnie rozpoznawalna w podręcznikach do historii.

Zespolenie świętości moralnej i przywództwa politycznego w bohater-skich narracjach zawartych w podręcznikach do historii można wyjaśniać opierając się na jednej z analitycznych perspektyw relacji między religią a nacjonalizmem: postrzegania samej religii jako przyczyny nacjonalizmu. Pogląd, że określona tradycja religijna kształtuje szczególną formę nacjonalizmu jest reprezentowany w różnych kontekstach kulturowych, czego przykładem może być wpływ kalwinizmu na nacjonalizm holenderski, pietyzmu – na nacjonalizm niemiecki, prawosławia – na nacjonalizm na Bałkanach lub katolicyzmu – na nacjonalizm polski⁴¹. R. Brubaker wymienia jeszcze jedną analityczną perspektywę powiązania religii z nacjonalizmem: wnikanie religii do dyskursu narodowego lub przeplatanie się religii z dyskursem narodowym. Z jednej strony, religia określa granice narodu i „może służyć jako główny marker diakrytyczny, który umożliwia identyfikację pochodzenia etnicznego lub narodowości”⁴², na przykład w ramach stereotypu Polak-katolik⁴³. Z drugiej strony, religia dostarcza mitów, symboli i metafor, które pomagają określić charakter, misję i tożsamość narodu, jak w przypadku polskiego mesjanizmu. Wyróżniająca misja Polski w świecie katolickim polega na procesie „religijnej alteracji dyskursu nacjonalistycznego”⁴⁴, w tym posługiwania się zabarwionym religijnie językiem i imaginariem symbolicznym, na przykład podczas prezentacji polskich bohaterów narodowych w podręcznikach do historii.

Odnosząc się do koncepcji dyskursów prawdy Michaela Foucaulta, celem namysłu nad podręcznikowymi narracjami bohaterów narodowych jest

⁴¹ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, Cambridge Massachusetts – London England 2017, s. 106.

⁴² Tamże, s. 109.

⁴³ Jak zauważa Bartosz Napieralski, fakt, że Kościół katolicki był główną instytucją, zachowującą polską kulturę i tradycję w okresie zaborów, czego rezultatem były prześladowania, doprowadził do swoistego zespolenia katolicyzmu i polskiej tożsamości narodowej. W tym właśnie okresie wyłonił się stereotyp Polaka-katolika, który stał się powszechnie akceptowany społecznie (B. Napieralski, *Political Catholicism and Euroscepticism. The Deviant Case of Poland in Comparative Perspective*, New York 2017).

⁴⁴ R. Brubaker, *Grounds for Difference*, s. 110.

poszukiwanie dominującego reżimu prawdy w odniesieniu do wzorca narodowego heroizmu i ideału obywatelskiego. Szczególnym dyskursem jest obszar włączenia i wykluczenia, narzucony przez zbiór reguł historycznych, działający poprzez różnorodne praktyki polityczne i społeczne, w ramach których niektórym przekazuje się wiedzę i władzę, a innym jej się odmawia. Jak stwierdza M. Foucault:

Każde społeczeństwo ma swój własny reżim prawdy, swoją „ogólną politykę” prawdy: to znaczy takie rodzaj dyskursu, który ją akceptuje i czyni prawdziwą; mechanizmy i instancje, które pozwalają rozróżnić prawdziwe i fałszywe stwierdzenia i środki, za pomocą których każde z powyższych jest sankcjonowane; techniki i procedury przydające wartości poznawaniu prawdy; status osób, którzy wyposażeni zostali w kompetencję określania, co jest prawdą⁴⁵.

Konstrukcja „reżimu prawdy” opiera się na wybranych i promowanych „dyskursach prawdy”. Ich rola wiąże się przede wszystkim z utrzymaniem władzy i wiedzy w systemach edukacyjnych. Rozpowszechnianie prawdy w społeczeństwie odbywa się za pośrednictwem publicznych instytucji informacyjnych i edukacyjnych, takich jak szkoły, uniwersytety i media, także w ramach dyskursów eksperckich i naukowych. Dyskursy czerpią swój autorytet i ważność z polegania na metodzie naukowej. W ramach procesu produkcji (przez intelektualistów), regulacji (przez specjalistów) i dystrybucji (przez media, polityków lub innych urzędników państwowych, w tym nauczycieli), dyskursy konstruowane są jako prawdziwe. Prawda (także ta o narodowym heroizmie) staje się potężną siłą kontrolującą, działającą w ramach zmieniających się form hegemonii kulturowej, politycznej i gospodarczej⁴⁶.

Kluczowe pytanie dotyczy tego, w jaki sposób narracje o narodowym heroizmie w podręcznikach do historii conceptualizują pojęcie dobrego obywatelstwa. Peter Yeandle, w swojej książce o polityce nauczania historii w przedwojennej imperialnej Anglii, wskazuje na kluczowe znaczenie bohaterskich historii, które miały wywoływać nastroje patriotyczne, wpajać odpowiednie wartości i pomagać w internalizacji zasad obywatelstwa narodowego. Przytacza badania historyczne Patricka Brindle⁴⁷, którego rozmówcy (w ramach przekazywanych historii ustnych) – byli studenci historii – wspominają: „Opuściłem szkołę dumny z bycia członkiem wielkiego narodu”⁴⁸. Aby wpoić uczucie dumy narodowej, nauczanie historii wykraczało poza znajomość fak-

⁴⁵ M. Foucault, *Truth and Power*, [w:] *Power: Essential Works of Michel Foucault*, volume 3, red. J.D. Faubion, New York 2000, s. 131.

⁴⁶ Tamże, s. 133.

⁴⁷ P. Brindle, *Past Histories: History and the Elementary School Classroom in the early 20th-Century England* (Unpublished PhD thesis, University of Cambridge 1999).

⁴⁸ P. Yeandle, „Heroes into Zeroes”? *The Politics of (Not) Teaching England's Imperial Past*, *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 2015, 42, 5, s. 163.

tów, nie próbując nawet kształtować umiejętności krytycznej ich oceny. Jak podkreśla Yeandle,

historię imperialną wpajano, a także fabrykowano, w oparciu o wspólny kanon zdominowanych przez wielkie postacie opowieści, opartych na pół-mitycznych przegotkach bohaterów⁴⁹.

Istnieje szczególnie związek między dominującym wzorem obywatelstwa a wzorami narodowego bohaterstwa, promowanymi w podręcznikach. Politycy edukacyjni na całym świecie od dawna wykorzystują swoje narodowe programy nauczania historii jako narzędzie kształtowania tożsamości narodowej i promowania patriotyzmu. Niektórzy z tych liderów „używają” podręczników do historii, aby na nowo ustanowić lub upiększyć dziedzictwo przeszłości. Takie „rewaloryzujące” programy polityczne, w połączeniu z wielkimi bohaterskimi narracjami, obecnymi w większości podręczników do historii, kształtują współczesne wzorce moralne i symbole dumy narodowej. Te ostatnie nie są bezimienne: mają powszechnie rozpoznawalne twarze i nazwiska, budujące poczucie przynależności do wspólnoty narodowej i wyznaczające wzorzec obywatelstwa narodowego.

Moc tej perswazyjnej prezentacji bohaterstwa narodowego jest szczególnie intrygująca, kiedy zdamy sobie sprawę, iż dawne postacie są wynalezione/wymyślane na nowo (*reinvented*). Proces ponownego kreowania/wytwarzania postaci historycznych, symboli i narracji w podręcznikach do historii oparty jest na subiektywnej reinterpretacji, pozwalającej umieścić naród, nacjonalizm i tożsamość narodową we współczesnym kontekście. Jednakże narody, choć są współczesnymi zjawiskami, pozostają głęboko zakorzenione w wzorach etniczności ery przednarodowej. Narodowe mitologie zawsze mają swoje źródło w przeszłości i nie są po prostu wymyślane od podstaw. Podczas gdy elity polityczne w danym momencie historycznym mogą próbować interpretować narodowe bohaterstwo w celu zabezpieczenia własnych, partykularnych interesów, są one (owe elity) zawsze ograniczone historycznym dziedzictwem grupy, do której „należy historia”⁵⁰. W Polsce najsilniejszy polityczny wpływ na sposób definiowania narodu wywarła Narodowa Demokracja, której ideologia ogniskowała się wręcz wokół pojęcia „naród”, rozumianego jako wspólnota łącząca ludzi więzami nie obiektywnymi, ale duchowymi, wykraczającymi poza uzasadnienia historyczne, językowe czy kulturowe. Zdaniem wybitnego historyka Polski, Andrzeja Walickiego, to Roman Dmowski pozostaje głównym teoretykiem nacjionali-

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob.: R. Smith, *Stories of Peoplehood. The Politics and Morals of Political Membership*, Cambridge 2003.

zmu i interesu narodowego w Polsce⁵¹. Choć fizyczną manifestacją narodu jest państwo, naród stanowi jednak coś więcej niż zbiorowość jednostek – jest wykraczającą poza rzeczywistość fizyczną wartością moralną i świadomością przynależności, obejmującą nie tylko żywych, ale i umarłych oraz jeszcze nie-narodzonych. Naród jest bytem samoistnym. W jednym z najsłynniejszych cytatów, bycie członkiem narodu polskiego określa R. Dmowski następująco:

Jestem nim nie dlatego tylko, że mówię po polsku, że inni mówiący tym samym językiem są mi duchowo bliżsi i bardziej dla mnie zrozumiali, że pewne moje osobiste sprawy łączą mnie bliżej z nimi, niż z obcymi, ale także dlatego, że obok sfery życia osobistego, indywidualnego znam zbiorowe życie narodu, którego jestem częścią, że obok swoich spraw i interesów osobistych znam sprawy narodowe, interesy Polski jako całości, interesy najwyższe, dla których należy poświęcić to, czego dla osobistych spraw poświęcać nie wolno⁵².

To wyobrażanie narodu jako nie tylko wspólnoty etnicznej i językowej, ale także (a nawet przede wszystkim) jako wspólnoty transcendentnej, wykraczającej poza człowieczeństwo, stojącej ponad i w oderwaniu od jednostek ją tworzących, po dziś dzień pozostaje trwale zakorzenione w dyskursie publicznym (także w edukacji) w Polsce. Wpisane w to wyobrażenie narodu jest założenie o konieczności podejmowania wiecznej, międzynarodowej walki o tenże naród – o jego fizyczną (czyli państwową) egzystencję oraz o możliwości jego ekspansji. Wskazuje na to polski uczony Roman Zimand, podkreślając, iż z członkostwem w tak rozumianym narodzie wiązał się udział w jego historycznej misji: walce o przetrwanie i ekspansję⁵³.

Uwagi końcowe

Nie ma wątpliwości, że nauczanie historii oparte na redukcjonistycznej transmisji wiedzy, mające na celu bezrefleksyjne wpojenie zbiorowej dumy ze wspólnej historii narodowej i uznanie zwycięskiej ścieżki narodu, nadal funkcjonuje jako główny cel lekcji nie tylko w polskim, ale i w systemach edukacyjnych świata. Sposób, w jaki politycy oświatowi traktują swoją przeszłość na lekcjach historii ma fundamentalne znaczenie dla wytworzenia „narodu”, kształtowania tożsamości narodowej i koncepcji obywatelstwa, a także dla kształtowania moralności zarówno osobistej, jak i zbiorowej w społeczeństwie głównego nurtu. W szczególności, narodowe narracje

⁵¹ A. Walicki, *The Three Traditions in Polish Patriotism and Their Contemporary Relevance*, The Polish Studies Center, cz. 1: 1886-1905.

⁵² R. Dmowski, *Myśli nowoczesnego Polaka*, Nowy Jork 1988, s. 26.

⁵³ R. Zimand, *Uwagi o teorii narodu na marginesie analizy nacjonalistycznej teorii narodu*, Studia Filozoficzne, 1967, 4.

o heroizmie zostały zaprojektowane w taki sposób, aby wzbudzać poczucia dumy narodowej i przynależności do jednego obywatelskiego imaginarium. Pół-mityczni bohaterowie z przeszłości spełniają potrzeby teraźniejszości: „pokazują” uczniom niezbędne cechy „dobrego obywatelstwa” i zachęcają ich do przyswajania przepisanych społecznie wartości moralnych. Tego rodzaju herbertiańska perspektywa nauczania i uczenia się (potwierdzająca centralny cel edukacji jako bezpośredni przekaz wartości moralnych) została również zaobserwowana w polskich podręcznikach historii⁵⁴. Rodzi się jednak pytanie, w jakim stopniu edukacja historyczna (w tym historie bohaterów narodowych) powinna być dopasowana do wymagań współczesności, a w jakim – zabezpieczać miejsce na wprowadzenie tradycyjnego i zostawiającego niewiele przestrzeni na refleksję nacjonalizmu. Jak apeluje Peter Yeandle, w debatach na temat reform edukacji powinno się zwracać uwagę na konieczność negocjowania w szkole i w klasie szkolnej „wąskiego nacjonalistycznego kaftana bezpieczeństwa”⁵⁵. Analizując obecność imperialistycznej interpretacji historii oraz imperialnych bohaterów w programach nauczania historii w szkołach angielskich, P. Yeandle podkreśla, iż celem reform programów nauczania historii powinno być promowanie bardziej krytycznego, świadomego i odpowiedzialnego społecznie podejścia do nauczania. Podobnie argumentują Brooke Blevins, Cinthia Salinas i Tony Talbert:

Dzięki krytycznemu myśleniu historycznemu jako modelowi pedagogicznemu studenci rozumieją, jak radzić sobie z dowodami historycznymi; rozważać kwestie historyczne, zwłaszcza te, które pozostają trwale w naszej demokracji; i zajmować się nierozwiązanymi historycznymi pytaniami i napięciami wskazującymi na bardziej integracyjną demokrację⁵⁶.

Nie będzie przesadą stwierdzenie, że osoby uczące się historii w modelu krytycznym stają się później obywatelami uruchamiającymi świadome myślenie krytyczne w życiu społecznym i politycznym.

Przechodząc do bardziej ogólnego pytania dotyczącego badań historycznych jako praktyki pedagogicznej, kluczową kwestią – również w przypadku narodowych opowieści o heroizmie – jest prowadzenie podczas lekcji historii narracji podmiotów innych niż grupa dominująca. Umożliwiają one nauczycielom „wyjście poza tradycyjny model nauczania, polegający na zapamięty-

⁵⁴ Szerzej na ten temat D. Hildebrandt-Wypych, *Religiously framed nation-talk in Polish history textbooks – John Paul II. and St. Jadwiga as national heroes*.

⁵⁵ P. Yeandle, „Heroes into Zeroes”? s. 165.

⁵⁶ B.E. Blevins, C.S. Salinas, T.L. Tolbert, *Critical historical thinking. Enacting the Voice of the Other in the Social Studies Curriculum and Classroom*, [w:] *Critical Qualitative Research in Social Education*, red. C. White, Charlotte, NC 2015, s. 73.

waniu faktów – imion i dat”⁵⁷. Rozwijają one w uczniach poczucie sprawczości i pozwalają im

konstruować własne interpretacje i rozumieć przeszłe wydarzenia, ujawniając znaczenie prób dowodowych, a także promując zmianę epistemologii historycznej oraz przywiązywanie większej wagi do różnorodności zasobów wiedzy historycznej⁵⁸.

Nauczanie historii z wielu perspektyw polega na wprowadzaniu niestandardowych interpretacji i przedstawianiu przeciwnych punktów widzenia na fakty historyczne. Przykład takiej strategii nauczania został zaproponowany w ramach projektu PRIME, będący skrótem od „Badania nad Pokojem na Bliskim Wschodzie” (*Peace Research in Middle East*). Jego celem było stworzenie uzupełniających materiałów dydaktycznych (broszury) dla żydowskich i arabskich uczniów w Izraelu, zaprojektowanych jako jednoczesne przedstawienie obu perspektyw – palestyńskiej i izraelskiej – na temat kluczowych momentów w ich wspólnej historii. Takie wydarzenia jak Deklaracja Balfoura z 1917 roku, wojna z Izraelem w 1948 roku lub Intifada w 1987 roku mają decydujące znaczenie dla budowy zarówno tożsamości narodowej, jak i etnicznej. Jak opisali W. Wagner, K. Kello i I. Sakki:

Powstała książka prezentowała żydowskie i palestyńskie głosy o wydarzeniach, umieszczone równolegle po lewej i prawej stronie strony, z pewną przestrzenią pomiędzy nimi, przeznaczoną do robienia notatek. Broszura ukazywała dosadnie, że to, co z jednej strony prezentowane było jako bohaterskie, z drugiej postrzegane było jako wynaturzone⁵⁹.

Powyższa zmiana perspektywy wydaje się istotna nie tylko w kontekście konfliktu między krajami/narodami/grupami etnicznymi. Można go również wykorzystać dla wzmocnienia dialogu międzykulturowego w ramach jednej wspólnoty narodowej i skonfrontowania studentów z wielością i różnorodnością głosów – zwykle słabiej słyszalnych – różnych podmiotów i grup historycznych. Wielość perspektyw w refleksji historycznej pochodziłaby „z różnych przestrzeni życia społecznego, takich jak klasy społeczne, płcie, zawody bądź subkultury”⁶⁰. Nauczanie historii z wielu perspektyw miałoby wówczas na celu dostarczenie niestandardowych interpretacji i przedstawienie przeciwnych do dominującego punktów widzenia na fakty historyczne w ramach jednej wspólnoty narodowej.

Aby zmniejszyć zagrożenie stronniczymi narracjami historycznymi, potrzebna jest otwartość na niewygodne lub niezatwierdzone politycznie per-

⁵⁷ Tamże, s. 72.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ W. Wagner, K. Kello, I. Sakki, *Politics, Identity and Perspectives in History Textbooks*, s. 39.

⁶⁰ Tamże, s. 40.

spektywy i interpretacje. Zakres tej otwartości jest zawsze ograniczony ze względu na spójność narracyjną podręcznika, a wręcz fizycznie ograniczoną przestrzeń dla obecnej w przestrzeni społeczno-historycznej polifonii głosów. Decydujący jest jednak sposób, w jaki politycy edukacyjni radzą sobie z pułapką tymczasowości i arbitralności; czy są na tyle dojrzałe, aby pozwolić sobie na luksus wieloperspektywicznego nauczania historii i nie traktowanie głosów odbiegających od dominującej ideologii politycznej jako zagrożenia. Podręczniki historii zawsze pozostaną polityczne, ale ich punktem odniesienia może być szersza, długoterminowa i zrównoważona polityka, oparta na idei dialogu między różnymi grupami interesów, zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Krytyczne, wieloperspektywiczne i nie-fundamentalne podejście do bohaterstwa narodowego daje szansę na wyjście poza chwalebne i aksjomatyczne narracje oraz rozwój świadomego obywatelstwa, która „jest w stanie spojrzeć krytycznie na oficjalną/marginalizującą wiedzę, promując równość jako fundament programu sprawiedliwości społecznej”⁶¹. Szkolne lekcje historii powinny stać się symboliczną przestrzenią, w której uczniowie angażują się w badanie faktów historycznych i ich wielorakie interpretacje. Powinno to być miejsce, w którym uczniowie zachęceni są do spoglądania na dominujące wzory bohaterstwa narodowego w sposób krytyczny.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B., *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, London – New York 2006.
- Berger P.I., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1983.
- Blevins B.E., Salinas C.S., Talbert T.L., *Critical historical thinking. Enacting the Voice of the Other in the Social Studies Curriculum and Classroom*, [in:] *Critical Qualitative Research in Social Education*, red. C. White, Information Age Publishing, Charlotte 2015.
- Brubaker R., *Grounds for Difference*, Harvard University Press, Cambridge 2015.
- Casanova J., *Public Religions in the Modern World*, University of Chicago Press, Chicago 1994.
- Connor W., *Ethnonationalism: The Quest for Understanding*, Princeton: Princeton University Press 1994.
- Crawford K.A., Foster S.J., *War nation memory: International Perspectives on World War II in school history textbooks*, Information Age Publishing, Charlotte 2008.
- Foucault M., *Truth and Power*, [w:] *Power: Essential Works of Michel Foucault*, volume 3, red. J.D. Faubion, The New Press, New York 2000.
- Foucault M., *The Archeology of Knowledge*, Routledge, London 2002.
- Gramsci A., *Selections from the Prison Notebooks*, International Publishers, New York 1971.

⁶¹ B.E. Blevins, C.S. Salinas, T.L. Tolbert, *Critical historical thinking. Enacting the Voice of the Other in the Social Studies Curriculum and Classroom*, [w:] *Critical Qualitative Research*, s. 73.

- Grosby S., *Territoriality: The transcendental, primordial feature of modern societies*, Nations and Nationalism, 1995.
- Hayes C., *Essays on Nationalism*, Macmillan, New York 1926.
- Hayes C., *Nationalism: A Religion*, Macmillan, New York 1960.
- Hildebrandt-Wypych D., *Religious Nation or National Religion: Poland's Heroes and the (Re) Construction of National Identity in History Textbooks*, [w:] *Globalisation and Historiography of National Leaders: Symbolic Representations in School Textbooks*, Springer, Dordrecht 2017.
- Hildebrandt-Wypych D., *Religiously framed nation-talk in Polish history textbooks – John Paul II. and St. Jadwiga as national heroes* (wystąpienie konferencyjne, w druku)
- Hobsbawm E., *Introduction: Inventing Traditions*, [w:] *The Invention of Tradition*, red. E. Hobsbawm, T. Ranger, Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Kellner H., *Language and Historical Representation: Getting the Story Crooked*, University of Wisconsin Press, Madison 1989.
- Kupchan Ch.A., *Introduction: Nationalism Resurgent*, [w:] *Nationalism and Nationalities in the New Europe*, red. Ch.A. Kupchan, Cornell University Press, New York 1995.
- Lisovskaya E., *Religion's Uneasy Return to the Russian Schools: a contested and inconsistent desecularisation 'from above'*, [w:] *Religion and Education. Comparative and International Perspectives*, red. M. Sivasubramaniam, R. Hayhoe, Symposium Books, Southampton 2018.
- Napieralski B., *Political Catholicism and Euroscepticism. The Deviant Case of Poland in Comparative Perspective*, Routledge, New York 2017.
- Nieuwenhuys K. van, Valentim J.P., *Introduction*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, red. K. van Nieuwenhuys, J.P. Valentim, Information Age Publishing, Charlotte 2018.
- Niyozov S., *Islamic Education in Post-Soviet Tajikistan: a tool in creating and sustaining a nation-state*, [w:] *Religion and Education. Comparative and International Perspectives*, red. M. Sivasubramaniam, R. Hayhoe, Symposium Books, Southampton 2018.
- Paraskeva J.M., *Ideology of Schooling*, [w:] *Encyclopedia of Social and Cultural Foundations of Education*, red. E.F. Provenzo, J.P. Renaud, Sage Publications, Thousand Oaks, California 2009.
- Riesebrodt M., *Die Rückkehr der Religionen: Fundamentalismus und der 'Kampf der Kulturen'*, C.H. Beck Verlag, München 2000.
- Sarot, M., *Counterfactuals and the Invention of Religious Traditions*, [w:] *Religious Identity and the Invention of Tradition*, red. J.W. van Henten, A., Houtepan, Van Gorcum, Assen 2001.
- Smith A.D., *Myths and Memories of the Nation*, Oxford University Press, Oxford 1999.
- Smith A.D., *The Nation in History. Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*, Polity Press, Cambridge 2000.
- Smith A.D., *Chosen Peoples*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Turner B., *Islam, Religious Revival and the Sovereign State*, *The Muslim World*, 2007, 97.
- Wagner W., Kello K., Sakki I., *Politics, Identity and Perspectives in History Textbooks*, [w:] *The Colonial Past in History Textbooks. Historical and Social Psychological Perspectives*, red. K. van Nieuwenhuys, J.P. Valentim, Information Age Publishing, Charlotte 2018.
- Weigel G., *Witness to Hope. The Biography of Pope John Paul II. 1920-2005*, Harper Perennial, New York 2005.
- Yeandle P., "Heroes into Zeroes"? *The Politics of (Not) Teaching England's Imperial Past*, *The Journal of Imperial and Commonwealth History*, 2015, 42, 5.

KAZIMIERZ CZERWIŃSKI

ORCID 0000-0002-0486-4370

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

KULTURA OBYWATELSKA W PONOWOCZESNOŚCI. WYBRANE KONTEKSTY EDUKACYJNE

ABSTRACT. Czerwiński Kazimierz, *Kultura obywatelska w ponowoczesności. Wybrane konteksty edukacyjne* [Civic Culture in Post-Modernity. Selected Educational Contexts]. Studia Edukacyjne nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 183-203. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.11

Civic culture can be understood as the orientation of citizens in public matters and broad social participation. Trust and cooperation as well as communication skills are also included in the components of this culture. In the conditions of social changes related to postmodernism, mainly such as: the appreciation of diversity, the growing importance of the media, the increase in the role of consumption, problems with identity, there is a need to redefine civic culture and its constitutive elements. This has significant implications for contemporary civic education.

Key words: civic culture, social participation, post-modernity, civic education

Ponowoczesność i postmodernizm – obraz subiektywny

Przyjmuję stanowisko, wedle którego należy odróżniać postmodernizm od ponowoczesności. Ten pierwszy (w moim autorskim ujęciu) to autorefleksyjna próba opisu ponowoczesności, akcentująca głównie takie kategorie, jak: zmienność, różnorodność, wszechobecność opresji, znaczenie mediów, rolę konsumpcji, problematyzację tożsamości. Ponowoczesność jest po prostu kolejną fazą modernizacji tak, jak były nimi fazy poprzednie: agrarny i feudalny świat przednowoczesny (premodernistyczny), a następnie przemysłowy i kapitalistyczny (w naszej części świata – totalitarnie socjalistyczny) świat nowoczesny (modernistyczny). Dość powszechnie przyjmuje się, że modernizm (w cywilizacji euroatlantyckiej) jest w fazie schyłkowej albo że w ogóle

już się skończył i przechodzimy do nowego sposobu urządzania wzajemnych relacji, określanego jako społeczeństwo postindustrialne, społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo kognitywne, społeczeństwo sieciowe i na inne jeszcze sposoby, zaś wygodną zbiorczą etykietką tych wszystkich tendencji jest właśnie ponowoczesność.

Postmodernizm – termin przejęty od krytyki artystycznej, dotyczącej głównie sztuk plastycznych – został zaanektowany przez filozofię i teorię społeczną dla określenia swoistej „ideologii” ponowoczesności, ale także istoty ponowoczesności, jak też samej ponowoczesności. To, że nie ma zgody, czym dokładnie jest postmodernizm w relacji względem ponowoczesności, ani czym w ogóle jest w swej istocie, nie jest niczym dziwnym, zważywszy na niejako „programową” jego niechęć do precyzyjnych definicji. Oto charakterystyczna opinia na jego temat:

Mimo popularności tego nurtu bardzo trudno precyzyjnie określić, czym on jest. Zresztą wydaje się, że takie definiowanie byłoby nawet sprzeczne z jego podstawową zasadą, głoszącą powszechną akceptację wszelkiej różnorodności i porzucenie myślenia systemowego, z czego wynika jednocześnie zarzucenie jakichkolwiek prób ostatecznego zrozumienia rzeczywistości i osiągnięcia jednoznaczności pojęciowej. Wydaje się też, że nie ma jednego postmodernizmu, lecz są różne jego wątki społeczno-kulturowe, filozoficzne czy artystyczne, które nie tworzą koherentnej całości¹.

Pojawia się jednak próba definicji postmodernizmu:

Ogólna tendencja w kulturze, filozofii nauki, a także w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym, która pojawiła się w późnych latach 50. i wczesnych 60. XX wieku jako zaprzeczenie modernizmu. Terminu ‘postmodernizm’ używa się także dla określenia sytuacji społecznej, politycznej, gospodarczej i intelektualnej, jaka powstała w postindustrialnych społeczeństwach cywilizacji zachodniej, posługujących się wyszukanymi technologiami i racjonalnymi technikami organizacji życia zbiorowego².

Odnosząc się do wspomnianego wyżej zaprzeczenia modernizmu, warto dodać, że modernizm wiąże się przede wszystkim z procesami:

(...) sekularyzacji, uprzemysłowienia, urynkowienia, urbanizacji, biurokratyzacji i racjonalizacji, które ukonstytuowały współczesną rzeczywistość. Modernizm wytworzył też układy dyscyplinujących instytucji, praktyk i dyskursów, które legitymizowały typowe dla niego sposoby dominacji i kontroli³.

To ważne spostrzeżenie Zbyszka Melosika, że procesy modernizacji „ukonstytuowały współczesną rzeczywistość”; ponowoczesność (późna no-

¹ M. Nowak, *Ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Warszawa 2005, s. 676.

² J. Królikowska, *Postmodernizm*, [w:] Tamże, s. 755.

³ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń – Poznań 1995, s. 32-33.

wczesność, jak woli pisać Anthony Giddens) nie jest w żadnym wypadku jakimś zasadniczym zerwaniem ciągłości, lecz w znacznym stopniu stanowi kontynuację nowoczesności. Jednakowoż jest to kontynuacja mająca swoje cechy charakterystyczne.

Postindustrialne społeczeństwa charakteryzuje między innymi to, że w coraz mniejszym stopniu ma w nich miejsce przetwarzanie materii, zaś w coraz większym – przetwarzanie informacji. Ponadto, maleje rola tradycyjnego przemysłu, zaś rośnie znaczenie różnego rodzaju usług, a w związku z tym coraz częściej praca polega na bezpośrednim kontakcie z innymi ludźmi, niejednokrotnie kontakcie bardzo intensywnym. Fakt, że ma to znaczenie zarówno dla tożsamości jednostek, jak też organizacji życia zbiorowego, że jest to nowa „sytuacja społeczna, polityczna, gospodarcza i intelektualna”, jest już właściwie banałem. Ale na to nałożyły się dodatkowe, a niezmiernie znaczące czynniki, jak: globalizacja, przyspieszenie zmian, dowartościowanie różnicy, uczulenie na (wszech)obecność – zazwyczaj niełatwą do dostrzeżenia – różnorodnych form opresji i przemocy, wzrastająca rola mediów masowych, przy jednoczesnych znaczących przemianach tychże, a wreszcie znaczenie konsumpcji – o ile w czasach przednowoczesnych tożsamość jednostek była określana głównie przez pozycję w strukturze społecznej, zaś w czasach nowoczesnych przez wykonywany zawód, to obecnie coraz częściej definiujemy się raczej przez to, co konsumujemy, jak mieszkamy, czym jeździmy, gdzie spędzamy wakacje, jak się ubieramy, jaki mamy zegarek, inne gadżety i tym podobne.

Przenikliwy analityk ponowoczesności – i protestujący przeciwko nadawaniu mu etykiety postmodernisty – Zygmunt Bauman w licznych tekstach charakteryzuje współczesny (ponowoczesny) klimat, akcentując wiele różnych niepokojących zjawisk. To przede wszystkim globalizacja i jej różnorakie skutki. W jednym z tekstów szczegółowo analizuje pięć grup przemian, będących niejako skutkami globalizacji: 1) przejście do „płynnej” fazy nowoczesności, szybka zmienność struktur społecznych i wzorów zachowań; 2) narastający rozryw między władzą a polityką, przenoszenie się faktycznej władzy do globalnej przestrzeni i tym samym ucieczka przed polityczną kontrolą sprawowaną przez państwa; 3) upodabnianie się społeczeństwa do luźnej „sieci”, zamiast struktury czy trwałej całości, czego efektem jest stopniowy zanik opartego na państwie lub innych wspólnotach ubezpieczenia od indywidualnego niepowodzenia i nieszczęścia; 4) upadek długoterminowego myślenia, planowania i działania, a w konsekwencji zasadnicza dewaluacja takich kategorii, jak rozwój, dojrzewanie, kariera, postęp; 5) przeniesienie odpowiedzialności i ryzyka na barki jednostek, swoista „prywatyzacja” ryzyka – wobec zagrożeń generowanych przez struktury ponadjednostkowe⁴.

⁴ Zob. Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Warszawa 2007, s. 7-11.

Postmodernizm – jeśli nie będzie demonizowany, lecz traktowany po prostu jako próba opisu ponowoczesności – ma jeszcze jedną ważną cechę, którą warto szczególnie zaakcentować: jest autorefleksyjny. Już w obszarze sztuki tym się różni postmodernizm (określany też jako neoawangarda) od modernizmu (awangardy), że o ile modernizm szeroko otworzył drzwi dla najbardziej nawet wyszukanych i „dzikich” eksperymentów formalnych, gry konwencjami i relatywizmu formy, to postmodernizm – pozornie tylko kontynuując i radykalizując te tendencje – stawia ważne pytania o granice tych wszystkich „ekscesów”. Postmodernizm zapytuje (rzadko czyniąc to wprost, o wiele częściej prowokując odbiorcę, by uczynił to samodzielnie), jak dalece można się posunąć w owej grze konwencjami i relatywizmem, stawia pytanie o istotę piękna, jednocześnie nader często włączając odbiorcę w proces tworzenia sztuki. Ta wszechobecność autorefleksji nie znikła, gdy postmodernizm został „zaanektowany” przez nauki społeczne, stając się po prostu poręcznym zestawem narzędzi do opisu ponowoczesności. O ile w obszarze sztuki postmodernizm nieustannie stawia (lub tylko prowokuje) pytania: co to jest piękno? czym się ono różni od brzydoty? jakie jest jego znaczenie dla ludzkiej kondycji? – to, przez swoistą analogię, na gruncie teorii społecznej padają (lub są prowokowane) pytania o istotę oraz znaczenie prawdy i dobra, ale także sprawiedliwości, wolności, równości i tym podobnych. Stare filozoficzne pytania wciąż są podejmowane, zarzut nihilizmu, tak często wobec postmodernizmu wysuwany, trudno uznać za trafny. Postmodernizm jest zafascynowany prawdą, szczególnie gdy łatwiej niż niegdyś dostrzegana bywa jej problematyczność i trudność w dotarciu do niej, a nie – jak twierdzą złośliwie jego krytycy – ogłosił jej nieistnienie.

Wydaje się, że dyskurs postmodernistyczny – rezygnując z totalności w opisie świata – kryje w sobie tezę optymistyczną i pozytywną: *‘każda* teoria może w jakimś stopniu opisywać świat’⁵.

Analizowany przez Z. Melosika postmodernizm jest przez niego postrzegany jako jedna z możliwych narracji, być może najlepiej nadająca się do opisu tak zwanej „sytuacji postmodernistycznej”, która na naszych oczach wyłania się ze współczesnych przemian bądź jest z nimi tożsama.

Wspominana autorefleksyjność przejawia się dodatkowo w tym, że dokonując jakiegokolwiek analizy „kondycji ponowoczesnej”, postmodernizm podaje równocześnie pod namysł użyte kategorie – dlaczego analiza ta została dokonana z użyciem właśnie tych, a nie innych pojęć? Na podstawie jakich kryteriów zostały dokonane takie, a nie inne wybory? kto dokonał tych wyborów? jakie interesy za tym stoją? i tym podobne. Można w tym dostrzegać je-

⁵ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, s. 20.

dynie daleko posuniętą podejrzliwość – nie darmo krytycy postmodernizmu zarzucają mu, że nadmiernie inspiruje się „mistrzami podejrzeń”: Marksem, Nietzschem i Freudem – można też jednak ową autorefleksyjność interpretować jako „stąpanie twardo po ziemi”, unikanie naiwności, krytycyzm, swoisty realizm.

Kultura obywatelska – ustalenia teoretyczne

W latach 50. ubiegłego wieku dwaj amerykańscy politolodzy, Gabriel A. Almond i Sidney Verba, wprowadzili pojęcie kultury politycznej społeczeństwa, która rozumiana jest jako całokształt indywidualnych postaw i orientacji politycznych uczestników danego systemu, a także jako ustrój polityczny uwewnętrzniony przez członków społeczności w postaci pojęć, uczuć i ocen, stąd jej trzy aspekty: poznawczy, afektywny i ewaluacyjny. Kultura polityczna jest więc czymś, co pośredniczy między jednostkami a instytucjami politycznymi.

Almond i Verba – na potrzeby prowadzonych przez siebie badań – skonstruowali typologię kultur politycznych; są to kultury: zaściankowa (albo parafialna), poddańcza i uczestnicząca (w oryginale: *parochial, subject, participant*). Te trzy typy najłatwiej zidentyfikować za pomocą dwóch wymiarów, jak: 1) zainteresowanie dla spraw publicznych i – co za tym idzie – orientacja w sprawach politycznych; 2) wykazywanie aktywności publicznej (partycypacja). Zaściankowa kultura polityczna oznacza brak obu. Poddańcza ma miejsce wtedy, gdy obywatele wykazują zainteresowanie, ale nie wykazują aktywności publicznej. Uczestnicząca kultura polityczna polega zaś na obecności obu wymiarów, a więc obywatele wykazują zainteresowanie i aktywność w sprawach publicznych⁶.

Współcześnie to pojęcie jest nadal używane, chociaż w sposób bardziej wyrafinowany i metodologicznie dojrzały. Marek Chmaj definiując kulturę polityczną, podobnie jak to uczyniono wyżej, jako „całokształt wartości, norm i reguł zachowania, utrwalonych w świadomości podmiotów biorących udział w działaniach politycznych”⁷, wymienia jej cztery składowe:

- a) wiedza o polityce, znajomość faktów oraz zainteresowanie nimi; b) ocena zjawisk politycznych, sądy wartościujące dotyczące tego, jak powinna być sprawowana władza; c) emocjonalną stronę postaw politycznych (np. patriotyzm lokalny); d) uznane

⁶ Zob. L. Rajca, *Demokracja. Studium polityczne*, Toruń 2007, s. 120-121; zob. także: E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, *Aksjologia życia publicznego*, Łódź 2011, s. 133-136.

⁷ M. Chmaj, *Kultura polityczna*, [w:] *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chmaj, W. Sokół, Toruń 2001, s. 171.

w danym społeczeństwie wzory zachowań politycznych, które określają, jak można i jak należy postępować w życiu politycznym⁸.

Można więc zauważyć, że w stosunku do propozycji Almonda i Verby, która zawierała aspekty: poznawczy, afektywny i ewaluacyjny, Chmaj dodaje czwarty aspekt (składnik) – normatywny.

Pojawiło się również, niejako konkurencyjne, pojęcie kultury obywatelskiej, rozmaicie zresztą rozumiane. Różnie układały się też wzajemne relacje między kulturą polityczną a kulturą obywatelską – jako (niemal) synonimy, bądź jedna z tych kultur jako szczególny przypadek drugiej. Na przykład, Edmund Wnuk-Lipiński definiuje kulturę obywatelską jako zespół dominujących postaw wobec innych (np. zaufanie, tolerancja, poszukiwanie pól kooperacji), ale także poziom kompetencji w sprawach publicznych – znajomość i przestrzeganie reguł funkcjonowania w sferze publicznej oraz obecność myślenia w kategoriach dobra wspólnego⁹. Odniesiona do *stricte* politycznego aspektu aktywności obywatelskiej jest przez niego określana jako kultura polityczna¹⁰. U tego autora kultura polityczna jest więc niejako odmianą kultury obywatelskiej; kultura obywatelska jest tu pojęciem szerszym i dotyczy – oprócz obszaru polityki *sensu stricto* – również wiedzy, postaw i działań dotyczących w ogóle życia społecznego, wszystkiego, co rozgrywa się w sferze publicznej.

Krzysztof Przybyszewski¹¹ zaproponował szersze pojęcie: kultura publiczna, której składowymi są kultura polityczna i kultura obywatelska, a także sposób wzajemnego wpływania na siebie tych składowych. Składowe sytuuje w dwu wymiarach życia publicznego: polityczności i polityki – kultura obywatelska oznacza uprawianie polityczności, zaś kultura polityczna – zarządzanie polityką. Wówczas – nieco upraszczając sprawę – można uznać, że kulturę polityczną kształtują działania aparatu państwa, zaś kulturę obywatelską kształtuje ów tajemniczy i „mglisty” byt, określany jako społeczeństwo obywatelskie. Jednocześnie jednak można śmiało próbować odwrócić kierunki obu wpływów i orzekać, że kultura polityczna wpływa na działania aparatu państwowego, zaś kultura obywatelska – na kształt społeczeństwa obywatelskiego. Przybyszewski przyjął typologię Almonda i Verby: zaściankowa, poddańcza, uczestnicząca, nie do kultury politycznej, lecz obywatelskiej¹². Dla kultury politycznej zaproponował własną typologię: minimalna, rozwinięta, dojrzała¹³. Wyróżnił również – wzajemnie na siebie oddziałujące

⁸ Tamże, s. 171-172.

⁹ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2008, s. 160-162.

¹⁰ Zob. tamże, s. 162-165.

¹¹ Zob. K. Przybyszewski, *Kultura publiczna. Refleksje wokół kondycji społeczeństwa i państwa polskiego*, Poznań 2013.

¹² Zob. tamże, s. 98.

¹³ Zob. tamże, s. 101.

– atrybuty kultury publicznej (jak i obu jej składowych), a są nimi: kultura zaufania, kapitał społeczny i kultura prawna, polegająca na znajomości prawa i jego przestrzeganiu, ale także na umiejętności egzekwowania przysługujących jednostce uprawnień.

Wydaje się, że pojęciem dość podobnym znaczeniowo do kultury obywatelskiej jest pojęcie etosu obywatelskości, wprowadzone przez Tomasza Homę:

Pod pojęciem tym będziemy rozumieli całokształt przekonań, wartości, norm i wzorców postępowania, funkcjonujący w życiu publicznym określonej wspólnoty politycznej, jaką jest państwo, na wszystkich poziomach jej artykułowania się. Całokształt zarówno określający rozumienie świata społecznego i politycznego, a także stosunek do niego, jak i wyrażający zróżnicowane sposoby urzeczywistniania wolności, praw i obowiązków członków tak rozumianej społeczności jako jej obywateli¹⁴.

Różnica polega – jak się wydaje – na tym, że Homa trochę większy nacisk kładzie na faktyczne urzeczywistnianie się w działaniu różnych komponentów, podczas gdy kategoria kultury obywatelskiej zakłada raczej potencjalność.

Traktowanie powyższych kategorii w sposób socjologiczny uniemożliwia nie tylko identyfikowanie przyczyn niesatysfakcjonującego stanu kultury obywatelskiej czy etosu obywatelskości, ale też podjęcie działań naprawczych. Pedagogiczne podejście do zagadnienia nakazuje zaś zapytywać: kogo i w jaki sposób należy edukować, by zmienić rzeczywistość w pożądanym kierunku. Z tego wynika konieczność używania raczej takich kategorii pojęciowych, które traktują obywatelskość i jej aspekty w sposób indywidualny. Takie terminy oczywiście już istnieją, a są nimi między innymi kompetencje obywatelskie czy cnoty obywatelskie. Ich katalogi bywają różnie zestawiane, także pod wpływem takiej czy innej ideologii bądź koncepcji demokracji.

Jeśli przydatne okazuje się pojęcie kompetencji, to warto zauważyć, że według oficjalnej nomenklatury Unii Europejskiej istnieje pojęcie „kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie”. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Kompetencje są definiowane w niniejszym dokumencie jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, a wśród nich kompetencje społeczne i obywatelskie¹⁵. Definicja kompetencji obywatelskich jest następująca:

¹⁴ T. Homa, *Obywatelskość. Wybrane europejskie ujęcia filozoficzne i kulturowe. Studium historyczno-hermeneutyczne*, Kraków 2013, s. 314-315.

¹⁵ Zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (2006/962/

Są to kompetencje osobowe, interpersonalne i międzykulturowe obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością, a także rozwiązywania konfliktów w razie potrzeby. Kompetencje obywatelskie przygotowują osoby do pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa¹⁶.

Warto również przeanalizować wybrane najciekawsze autorskie propozycje. Kazimierz Przyszczykowski definiuje kompetencje obywatelskie – zwięźle, acz bardzo trafnie – jako „poznawczą i normatywną gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego”¹⁷. Dalej dokonuje uszczegółowienia:

Wyrazem tak rozumianych kompetencji obywatelskich jest zdolność do wyartykułowania ‘ja’ i ‘my’ w perspektywie wzajemnych zobowiązań. Ale nie tylko. Kompetencje obywatelskie postrzegać należy także jako kategorię dynamiczną. Dynamizm ten wyraża się w ‘pokonywaniu’ własnego losu, w przekraczaniu narzuconych ograniczeń, w uczestnictwie (jego zakresie i stopniu) w zmieniającym bliższego i dalszego otoczenia¹⁸.

Można tu dostrzec, zwłaszcza w „dynamicznym” aspekcie kompetencji obywatelskich, spory potencjał emancypacyjny, co jest ogromnie pocieszające w kontekście pedagogicznym.

Edmund Wnuk-Lipiński przez kompetencje obywatelskie pojmuje elementarną znajomość reguł rządzących życiem politycznym. Dodaje do tego w szczególności: umiejętność identyfikowania demagogii, umiejętność rozróżniania „półcieni” życia politycznego, odejście od postrzegania rzeczywistości politycznej w kategoriach czarno-białych¹⁹. U tego autora daje się więc zauważyć swoiście „kognitywne” rozumienie kompetencji, wolne od aspektów aksjologicznych, emocjonalnych, czy realizacyjnych. A jeśli już, to tak rozumiane (zredukowane) kompetencje są w znacznej mierze „wyuczalne”.

W tradycji republikańskiej pożądane cechy obywatela najczęściej określane są jako cnoty obywatelskie (*civic virtues*); używa się też określenia „moralność publiczna”, ponieważ po republikańsku pojmowana obywatelskość polega po prostu na moralnym postępowaniu w życiu publicznym. Tadeusz Buksiński następująco ją charakteryzuje:

WE) [on-line:] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [data dostępu: 22.05.2018].

¹⁶ Tamże.

¹⁷ K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń – Poznań 1999, s. 123.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, s. 164.

Moralność publiczna obejmuje takie cechy, jak: patriotyzm, odwaga, umiłowanie wolności republikańskiej, prawdomówność, roztropność, krytycyzm, zrozumienie swojego miejsca w życiu republiki i znaczenia własnych działań dla jej zachowania. (...). Ponieważ uchwały w sprawach publicznych podejmowane są w wyniku dysput, więc dużą rolę odgrywa wymowa i umiejętność argumentowania²⁰.

Ewa Nowak pisze:

Jako obywatele stajemy się zdolni żyć w sposób demokratyczny dopiero wtedy, gdy dostrzegamy w demokracji nie tylko ustrój polityczny, lecz przede wszystkim moralne zadanie²¹.

Autorka ta podkreśla oczywistą rzecz, że życie społeczne wymaga, aby obywatele komunikowali się ze sobą. By jednak możliwa była prawdziwa demokratyczna debata, niezbędne są do tego kompetencje, które nazywa moralno-dyskursywnymi. Uzasadnia to tym, że „argumenty moralne są podstawowym budulcem demokratycznego dyskursu”²². Wymienia następujący „elementarz” kompetencji moralno-dyskursywnych: 1) umiejętność mówienia i słuchania, 2) respekt i szacunek dla innych dyskutantów, 3) rezygnacja z przemocy fizycznej i werbalnej, 4) zdolność rozpoznania w danym problemie jądra moralnego, 5) zdolność samodzielnego, niezależnego formułowania argumentów moralnych, 6) zdolność zachowania jednakowych demokratycznych zasad jako wspólnych punktów odniesienia dla zróżnicowanej argumentacji²³. Kompetencje moralno-dyskursywne raczej nie wyczerpują zestawu pożądanych cech obywatela – autorka skupiła się tylko na moralnych kontekstach międzyludzkiej komunikacji, co jednak wydaje się ogromnie ważne dla jakości życia publicznego w demokratycznym społeczeństwie; nieprzestrzeganie wyżej wymienionych warunków niejednokrotnie przecież bywa źródłem licznych wynaturzeń międzyludzkiej komunikacji w sferze publicznej.

To tylko mała próbka obecnych w literaturze licznych zestawień składników obywatelskich kompetencji. Warto postawić pytanie: jaka jest relacja między kulturą obywatelską a kompetencjami obywatelskimi? Zapewne – jak w przypadku większości różnych „bytów” socjopsychologicznych – ma miejsce wzajemny wpływ, jednak nie musi on być jednakowo silny w obu kierunkach. To raczej kompetencje obywatelskie poszczególnych członków danego społeczeństwa „wytwarzają” określony typ – pojmowanej w sposób zbiorowy – kultury obywatelskiej; ta ostatnia jest więc wtórna wobec kompetencji

²⁰ T. Buksiński, *Współczesne filozofie polityki*, Poznań 2006, s. 100.

²¹ E. Nowak, *Ile znaczą kompetencje moralno-dyskursywne dla demokracji?* [w:] *Etyka życia publicznego*, red. K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, Poznań 2009, s. 32.

²² Tamże, s. 33.

²³ Zob. tamże, s. 36-38.

indywidualnych, jest niejako ich skutkiem. Ale też w jakiejś mierze kultura obywatelska danego społeczeństwa determinuje sposoby obywatelskiej socjalizacji, w tym również kształtowanie kompetencji obywatelskich. Stawiam jednak tezę, że ten wpływ „w przeciwnym kierunku” jest mniej znaczący; w kształtowaniu kompetencji obywatelskich większe niż „klimat” kultury obywatelskiej jest znaczenie edukacji.

Jakie składniki obywatelskości stają się szczególnie ważne w obliczu ponowoczesności? Wskazałbym przede wszystkim następujące:

- umiejętność radzenia sobie z różnorodnością i wieloznacznością, w tym również z dysonansem poznawczym;
- umiejętność komunikowania się, w tym głównie umiejętność formułowania myśli w jasny i zrozumiały sposób oraz argumentowania, umiejętność słuchania i wyławiania istoty z cudzej wypowiedzi, powściąganie nadmiernej emocji podczas komunikowania się;
- umiejętność negocjowania i dochodzenia do kompromisu;
- wyczulenie na wszechobecność manipulacji w sferze publicznej, krytycyzm oraz odporność na manipulację i indoktrynację;
- dostrzeganie potrzeby i umiejętność szukania wsparcia w otaczających wspólnotach.

Jako istotne dla kultury obywatelskiej każdego społeczeństwa – niezależnie, czy mówimy o społeczeństwie nowoczesnym czy też ponowoczesnym – uznałbym następujące składowe:

- wiedza społeczno-polityczna;
- kultura prawna, rozumiana – jak to było wyżej zaznaczone – jako znajomość prawa i jego przestrzeganie oraz umiejętność egzekwowania przysługujących jednostce uprawnień;
- poczucie sprawstwa;
- umiejętność kooperacji;
- skłonność do partycypacji społecznej.

Polemizowałbym natomiast z fetyszyzowaniem zaufania, dającego się dostrzec na przykład w sformułowaniu „fundament społeczeństwa” w tytule książki Piotra Sztompki²⁴ czy w tezie, że „zaufanie będzie coraz bardziej znaczące”, obecnej w książce Teresy Żółkowskiej²⁵. Oczywiście, bez pewnej dozy zaufania, które należy zakładać, dopóki nie zostanie nadszarpnięte, żadna wspólnota nie mogłaby funkcjonować. Jednakże, w świecie ponowoczesnym, wobec przyspieszającej zmienności, „płynności”, różnorodności ofert, opcji i sposobów życia – ze względu na możliwość wielorakiej manipulacji oraz trudność w zweryfikowaniu, jaką to wszystko ma wartość – niezbędna jest, obok refleksyjności i krytycyzmu, pewna dawka nieufności.

²⁴ Zob. P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007.

²⁵ Zob. T. Żółkowska, *Zaufanie. Szkice teoretyczne*, Warszawa 2015.

Kultura obywatelska w Polsce – wybrane diagnozy

Edmund Wnuk-Lipiński kulturę obywatelską Polaków bez wahania ocenia jako niską. Oznakami tego – jego zdaniem – są między innymi niski poziom uczestnictwa obywateli w różnych ruchach społecznych, stowarzyszeniach i organizacjach typu obywatelskiego, niski poziom wzajemnego zaufania, a także fakt, że wiedza Polaków o sprawach publicznych jest raczej niska i w znacznej mierze formowana przez mity i stereotypy. Również niezbyt wysoko ocenia kulturę prawną Polaków²⁶.

Według Jacka Raciborskiego, który swoje wnioski wysuwa w wyniku analizy zachowań wyborczych Polaków: „(...) obywateli prawdziwie dobrej jakości jest nie więcej niż 20%. To ci, którzy nie tylko w wyborach uczestniczą, ale rozumieją ich sens i rolę partii politycznych”²⁷. Autor ten badał również poziom kultury prawnej Polaków. Pisz:

Oceniając jednak ogólnie, badani mieli ogromne trudności nawet z prostym wymieniem swoich praw i wolności obywatelskich, a tym bardziej z jakimkolwiek ich uporządkowaniem i uzasadnieniem. Nie postrzegają siebie jako uprawnione, sprawcze i kompetentne podmioty. Poczucie tego rodzaju podmiotowości to przymiot bardzo nielicznych²⁸.

A dalej: „zdecydowanie dominuje ujmowanie obywatelstwa jako podległości, zobowiązania”²⁹.

I jeszcze jeden wskaźnik kultury obywatelskiej: średnia frekwencja w wyborach parlamentarnych w latach 1989-2007 w Polsce i dziewięciu bliskich nam państwach postkomunistycznych (w kolejności malejącej): Słowacja 81,9%, Czechy 78,0%, Łotwa 76,2%, Słowenia 72,6%, Rumunia 69,0%, Węgry 68,6%, Bułgaria 68,1%, Estonia 63,1%, Litwa 58,1%, Polska 46,0%³⁰.

Od stycznia do maja 2018 roku, w ramach dużego projektu badawczego, przeprowadziłem 18 wywiadów z działaczami politycznymi różnych szczebli i opcji politycznych, a także z działaczami różnych organizacji pozarządowych (wśród badanych 7 osób należy jednocześnie do obu kategorii). Celem tych badań była obecna diagnoza deficytów obywatelskości w naszym kraju. W znacznej mierze zostały potwierdzone słabości wskazywane w literaturze i tylko wybiórczo przywołane powyżej: niska frekwencja wyborcza, słaba partycypacja, niski poziom wiedzy społeczno-politycznej, zaufania, kultury prawnej, poczucia sprawstwa i tym podobne. W rozmowach pojawiło się jed-

²⁶ Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, s. 165-169.

²⁷ J. Raciborski, *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2011, s. 136.

²⁸ Tamże, s. 190-191.

²⁹ Tamże, s. 191.

³⁰ Zob. tamże, s. 351.

nak kilka dodatkowych elementów bądź zostały szczególnie zaakcentowane niektóre wymienione wyżej:

1) brak myślenia w kategoriach dobra wspólnego, nadmierna skłonność do rywalizacji i generowania konfliktów, postrzeganie przez przedstawicieli władz dobrowolnej aktywności obywatelskiej jako konkurencji, zagrożenia; ale też *vice versa* – zaangażowanie obywateli – jeśli w ogóle ma miejsce – najczęściej odbywa się na podstawie „więzi negatywnych”, przeciwko komuś, zazwyczaj lokalnym władzom;

2) istnienie bardzo silnych lokalnych „układów”, grup interesu, wręcz sitw, które mogą ograniczać (i niejednokrotnie ograniczają) przejrzystość wielu działań społecznych, co wielu zniechęca do aktywności; jednocześnie: liczne przypadki nie zawsze szlachetnych pobudek, dla których (niektórzy) obywatele angażują się społecznie lub (zwłaszcza) politycznie, mówiąc krótko – interesowność;

3) podejrzliwość – nie zawsze uzasadniona – wielu obywateli wobec społeczników („na pewno mają w tym jakiś interes”);

4) brak poczucia wpływu na sprawy publiczne u wielu obywateli, swoista postawa poddańcza wobec przedstawicieli władz samorządowych, a nawet urzędników;

5) niski poziom debaty publicznej, wynikający głównie z braku umiejętności komunikacyjnych, ze skłonności wielu rozmówców do nasycania wypowiedzi emocjami czy nawet agresją, ale również ze słabej orientacji w aktualnych problemach politycznych i społecznych oraz z dość powszechnego posługiwania się stereotypami i mitami;

6) powszechne posługiwanie się demagogią, nie tylko przez polityków – co bywa nawet przyjmowane z pewną dozą zrozumienia, zwłaszcza podczas kampanii wyborczych – ale również przez wielu działaczy społecznych;

7) duża podatność większości obywateli na manipulację, ich brak krytycyzmu, a w konsekwencji – skuteczność owej demagogii.

Czy edukację można postrzegać jako remedium? A jeśli tak, to jaka ma być ta edukacja?

Konteksty edukacyjne

Zygmunt Bauman kilkanaście lat temu pisał:

Edukacja przybierała w przeszłości rozmaite formy i udowadniała, że potrafi przystosowywać się do zmieniających się okoliczności, wytyczając sobie nowe cele i opracowując nowe strategie działania. Pozwolę sobie jednak powtórzyć: obecna zmiana nie przypomina w niczym zmian wcześniejszych. Na żadnym z dotychczasowych za-

krętów historii wychowawcy nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jakie stawia przed nimi dzisiejszy przełom. Po prostu nigdy jeszcze nie byliśmy w takiej sytuacji³¹.

Jeśli wierzyć autorowi, to należy również zgodzić się, że ponowoczesność stawia przed edukacją niemałe wyzwania. Czy to jednak oznacza, że edukację trzeba teraz „wymyślić na nowo”? Czy gromadzony wysiłkiem wielu pokoleń dorobek pedagogiki do niczego już się nie przyda? Czy nowe okoliczności są tak bardzo odmienne od dziedzictwa przeszłości, że edukacja tym razem (po raz pierwszy w dziejach) nie da rady się dostosować? Wierzę Baumanowi raczej wtedy, gdy w pierwszym zdaniu cytowanej wyżej myśli stwierdza: „Edukacja (...) potrafi przystosowywać się do zmieniających się okoliczności”. Wierzę, że potrafi przystosować się i tym razem. Zresztą sam Bauman wydaje się pokładać nadzieję właśnie w edukacji, gdy w zbiorze rozmów z włoskim wydawcą i tłumaczem Riccardo Mazzeo porusza – oprócz sygnalizowanych wcześniej – takie między innymi kwestie, jak: wrocie postawy wobec imigrantów, stymulowany przez „speców od marketingu” powszechny konsumpcjonizm, destrukcyjną rolę mediów, problemy z międzyludzką komunikacją, problemy z tożsamością, bezradność nowych ruchów społecznych i tym podobne, zaś książka nosi znamieny tytuł: *O edukacji*³².

Odnosząc rozważania nad postmodernizmem do kontekstu pedagogicznego, Zbyszko Melosik pisze: „Kwestionując Wielkie Narracje Oświecenia [postmodernizm] pozbawia współczesną teorię pedagogiczną nadziei na całościowe ogarnięcie świata”³³. Postmodernistyczna analiza wszelkich instytucji społecznych, w tym również instytucji edukacji, wymaga uwzględnienia takich kategorii, jak między innymi wielość rzeczywistości, pluralizm wizji społeczeństwa, czy walka dyskursów. Dodatkowo – zdaniem Z. Melosika – konieczne jest poważne potraktowanie popkultury, jakże ważnej dla młodych ludzi, którzy w znacznej większości są za pan brat z nowymi mediami, z nimi zaś wiążą się takie – typowo przecież postmodernistyczne – kategorie, jak *symulakrum* czy tak zwana „kultura upożyczenia”.

Na początek warto podjąć namysł nad edukacją formalną. Oczywiście, kształcenie obywatelskie w polskich szkołach ma swoją tradycję i bezdyskusyjne osiągnięcia³⁴, ale – jak zresztą niemal wszystko w naszej oświacie – jest skon-

³¹ Z. Bauman, *Razem, osobno*, przekł. T. Kunz, Kraków 2005, s. 124.

³² Zob. Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniątkowska, Wrocław 2012.

³³ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, s. 20.

³⁴ Zob. np. A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.

centrowane na przekazywaniu wiedzy. Nie kwestionując ogromnej przydatności wiedzy społeczno-politycznej, warto wszakże rozważyć, jakie są oprócz tego możliwości kształtowania w polskich szkołach szerzej traktowanych kompetencji obywatelskich oraz czy te możliwości są wykorzystywane.

Na ten temat ciekawie i kompetentnie wypowiada się Olga Napiontek:

Szkoły prowadzą kształcenie obywatelskie na dwóch poziomach. Jeden stanowi przekazywanie wiedzy, zwykle przybierające formę tradycyjnych zajęć lekcyjnych (...). Drugi poziom to sam sposób funkcjonowania szkoły i jej kultura organizacyjna. (...) Chodzi tu szczególnie o stosunek do reguł, relacje uczeń-nauczyciel, miejsce dla samorządności itp. Ważne jest zatem pozytywne, osobiste doświadczenie aktywności w sferze publicznej³⁵.

Według tej autorki, edukacja obywatelska prowadzona w szkołach powinna przyczyniać się do rozwijania określonych rodzajów wiedzy, umiejętności i postaw. W przypadku wiedzy to przede wszystkim: 1) obszar nauk społecznych, szczególnie geografia i ekonomia, 2) znajomość wydarzeń współczesnych, lokalnych, narodowych, europejskich i światowych, ale także historii i tendencji, 3) wiedza o regułach i mechanizmach funkcjonowania sfery publicznej, 4) wiedza o prawach i obowiązkach obywatelskich, również wynikających z konwencji międzynarodowych, 5) wiedza o strukturze administracji publicznej, o podziale kompetencji, procesach legislacyjnych i decyzyjnych, 6) znajomość podstawowych pojęć, jak demokracja, sprawiedliwość, równość i tym podobne. Umiejętności to: 1) zdolność do efektywnego zaangażowania w działania publiczne, 2) umiejętność współpracy, 3) krytyczna i twórcza refleksja, krytyczne analizowanie informacji, 4) umiejętność wzajemnego słuchania, 5) nadzór nad działaniami władzy. Najważniejsze postawy to: 1) otwartość – gotowość do wchodzenia w różne interakcje, 2) aktywność, chęć „brania spraw we własne ręce”, 3) współodpowiedzialność, 4) krytycyzm³⁶. A więc nie tylko wiedza! Zaprezentowany przez autorkę katalog jest dość wyczerpujący i w znacznym stopniu pokrywa się z – prezentowanymi wyżej – różnymi ujęciami kompetencji obywatelskich, dając nadzieję na lepszą jakość kultury obywatelskiej, czy etosu obywatelskości. Tak wygląda „model idealny”, jaka zaś jest rzeczywistość? Autorka jest nader krytyczna wobec polskiej rzeczywistości oświatowej w kontekście kształcenia obywatelskiego:

Gdy jednak się przyglądamy, w jaki sposób na co dzień rozwijane są opisane wyżej umiejętności obywatelskie w szkołach, okazuje się, że uczniowie mają nauczyć się dys-

³⁵ O. Napiontek, *Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Warszawa 2013, s. 108-109.

³⁶ Zob. tamże, s. 108-114.

kutować, nie dyskutując, współpracować w grupie, pracując indywidualnie, egzekwować swoje prawa bez zrozumienia ich treści, samorządności bez możliwości podejmowania samodzielnych działań i bez wpływania na jakiegokolwiek istotne decyzje (...)³⁷.

Jest więc nad czym pracować.

A jak wygląda edukacja w innych niż oświata obszarach? Jeśli skupić się na kształceniu (aktywnego) obywatela i kształtowaniu jego pożądanych dla demokracji kompetencji, to łatwo się zgodzić, że najlepiej jest, jeśli zachodzi to w działaniu. Tadeusz Buksiński pisze: „Obywatelstwa uczymy się biorąc udział w zebraniach, dyskusjach, organizacjach, instytucjach samorządowych i innych”³⁸, zaś Ewa Solarczyk-Ambrozik podkreśla, że

(...) wykształcenie się obywatelskiego zaangażowania jednostek zależy przede wszystkim od rozwoju sieci organizacji pozarządowych i ruchów społecznych oraz dojrzałości społeczności lokalnych, które to struktury pełnią również funkcje edukacyjne zarówno wobec swoich członków, jak i na zewnątrz³⁹.

W tym kontekście pojawia się więc społeczeństwo obywatelskie, które jest nader różnie rozumiane. Oto jedno z określeń, dość dobrze oddających istotę:

Na termin „społeczeństwo obywatelskie” składa się wielka różnorodność zjawisk, z których każde mogłoby być tematem osobnej rozprawy. Można wymienić zarówno zdolność do samoorganizowania się społeczeństwa, powszechność postaw współuczestnictwa i współodpowiedzialności, rozwinięte instytucje samorządowe, środowiskowe, np. lekarskie, inżynierskie itd., rozwinięte potrzeby współdecydowania, rozumienia i kontroli sytuacji społecznych, a także znajomość idei demokratycznych oraz stanowczą wolę ich obrony⁴⁰.

To bardzo trafne określenie istoty społeczeństwa obywatelskiego, podkreślające, że nie można tego fenomenu sprowadzić tylko do zbioru organizacji pozarządowych (określanych też jako „trzeci sektor” lub NGOs – *non governmental organisations*), ponieważ w zakresie tego terminu mieszczą się również aspekty pozaorganizacyjne, głównie określone postawy.

W kontekście prowadzonych tu rozważań interesujące są jednak przede wszystkim różne agendy społeczeństwa obywatelskiego: organizacje (w tym samorządowe i zawodowe), stowarzyszenia, fundacje, także mniej sformalizowane ruchy społeczne i tym podobne, zwłaszcza te, które w swych celach

³⁷ Tamże, s. 127.

³⁸ T. Buksiński, *Współczesne filozofie polityki*, s. 100.

³⁹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 109.

⁴⁰ M. Dąbrowska-Bąk, *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego (między etosem granicy a etosem ułatwienia)*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Poznań – Toruń 1996, s. 85.

statutowych zapisały i realizują rozwój społeczności lokalnej, działalność edukacyjną, działalność kulturalną, ale również inne, jak na przykład działania charytatywne, dotyczące bezpieczeństwa, sportowe, czy nawet hobby-styczne. W aspekcie kształtowania kompetencji obywatelskich nie wydaje się bowiem najważniejsze, jaki jest obszar działalności danego stowarzyszenia czy organizacji, lecz wartościowe są wszystkie takie sytuacje, w których ludzie spotykają się, by robić coś wspólnie. Muszą bowiem uzgodnić, co jest ich „dobrem wspólnym”, co już od początku stwarza okazję do kształtowania i podnoszenia na wyższy poziom kompetencji komunikacyjnych, tak ważnych dla debaty publicznej. Te kompetencje są zresztą potrzebne przez cały czas wspólnej działalności, bowiem wielokrotnie przyjdzie się spierać w naturalnej przecież sytuacji odmiennych zdań, stanowisk i interesów; pojawi się więc niejedna okazja do negocjowania i zawierania kompromisów. W takich komunikacyjnych sytuacjach jest też sposobność do wykazywania się odwagą głoszenia własnych poglądów, być może niepopularnych; jest również miejsce na uczenie się krytycyzmu i odporności na manipulację; ogromnie ważna jest również tolerancja, wszak w warunkach (idealnej) otwartej debaty, podczas której żadne poglądy nie są tłumione i wszystkie głosy mają szansę zaistnieć, zaangażowany obywatel najprawdopodobniej zetknie się z obszernym spektrum różnych racji i postaw, z których znacznej części zazwyczaj nie podziela. Oprócz tych pożądanых dyspozycji powiązanych bezpośrednio z komunikacyjnym aspektem obywatelskości kształtują się przecież również inne cechy, jak na przykład emocjonalne zaangażowanie we wspólnotę, swoisty patriotyzm lokalny czy branżowy, ale też zwyczajna kooperacja, czy udzielanie sobie nawzajem wsparcia. Nie do pogardzenia jest również to, że działając, zdobywamy nową wiedzę – zarówno bardziej ogólną, obywatelską, dotyczącą spraw publicznych, jak i bardziej szczegółową, dotyczącą konkretnych zagadnień.

Warto w tym miejscu podkreślić, że kształtowanie czy podnoszenie na wyższy poziom różnych pożądanых cech, jak i zdobywanie wiedzy podczas obywatelskiej partycypacji, to jest edukacja nieformalna, dotycząca głównie ludzi dorosłych. Wszędzie tam, gdzie ludzie działają na przykład w jakimś stowarzyszeniu, zachodzą *de facto* procesy edukacyjne, niejednokrotnie bardziej skuteczne niż w ramach edukacji formalnej⁴¹. Można tu wręcz mówić o synergicznej koegzystencji edukacji i społeczeństwa obywatelskiego. Józef Kargul następująco charakteryzuje istotę edukacji nieformalnej:

⁴¹ Zob. np. A. Radiukiewicz, *Szkoły demokracji? Kształtowanie i rozumienie roli działacza organizacji społeczeństwa obywatelskiego*, Warszawa 2016; A. Ciesiołkiewicz, *Organizacje społeczne jako środowisko edukacyjne*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Warszawa 2001, s. 51-73.

Nieformalne uczenie się odbywa się nieplanowo, poza instytucjami, a jego potrzeba wynika z czynności życiowych, z analizy problemów, które człowiek dorosły musi rozwiązać, i wyzwań, którym musi stawić czoła, generowanych przez rozmaite sytuacje. Najbardziej charakterystyczną cechą tego uczenia się jest refleksyjna analiza doświadczeń płynących z różnych obszarów życia – na przykład pracy zawodowej, życia rodzinnego, relacji międzyludzkich⁴².

Kargul – za Hanną Solarczyk – przytacza wyniki badań niemieckich andragogów, którzy twierdzą, że ludzie dorośli 75-80% swojej wiedzy i umiejętności zdobywają poza formalnymi instytucjami oświaty⁴³.

Mieczysław Malewski w wielu swoich tekstach podkreśla, że w ciągu minionych kilkudziesięciu lat miała miejsce znacząca ewolucja istoty edukacji, w tym zwłaszcza edukacji dorosłych. Ewolucja ta polegała głównie na dwu procesach: 1) rosnącym znaczeniu uczenia się kosztem nauczania, 2) istotnym wzroście znaczenia edukacji nieformalnej, kosztem formalnej i pozaformalnej⁴⁴. Malewski określa to wręcz – chyba z pewną przesadą – jako zwrot paradygmatyczny lub paradygmatyczną zmianę w andragogice. Być może jednak ma wiele racji. Tkwiąc w okowach stereotypowych przyzwyczajęń i tradycyjnych wyobrażeń, myśląc „edukacja”, mamy zazwyczaj skojarzenia ze zorganizowanym i celowym procesem kształcenia, w którym niezbędny jest nauczyciel, w którym wszelkie działania są planowane, kontrolowane i oceniane. Tymczasem edukacja, która w obecnych realiach powinna przecież być całościowa, w znacznej mierze jest właśnie nieformalna, incydentalna, sytuacyjna i wygląda dość odmiennie od edukacji formalnej. Miejsce, w którym zachodzą procesy edukacyjne może być właściwie wszystko, w czym człowiek dorosły uczestniczy, zaś w kontekście edukacji obywatelskiej wartościowe są głównie te elementy środowiska życiowego i zdarzenia biograficzne, w których człowiek ma szansę: debatować, współpracować, przełamywać wrodzony egocentryzm na rzecz przejścia się dobrem wspólnym, przyjmować odpowiedzialność, krytycznie myśleć, roztropnie podejmować decyzje i tym podobnie.

Pedagogika społeczna od dawna posługuje się pojęciem środowiska wychowawczego, określanego również przez niektórych autorów jako środowisko edukacyjne, a to pojęcie wydaje się w tym kontekście przydatne. Rozwijając moją tezę o potrzebie synergii edukacji i społeczeństwa obywatelskiego, można wszelkie obywatelskie stowarzyszenia, organizacje, fundacje i ruchy społeczne potraktować w kategoriach właśnie środowiska edukacyjnego. Dzierżymir Jankowski przez środowisko wychowawcze rozumie

⁴² J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przestanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wrocław 2005, s. 41.

⁴³ Zob. tamże.

⁴⁴ Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 46-48.

ogół wpływów (bodźców) sprzyjających rozwojowi jednostki lub ogół sytuacji wychowawczych, które tworzą warunki do wywoływania określonych przeżyć psychicznych, czy taki układ powtarzających się bądź względnie stałych sytuacji, do których człowiek się przystosowuje, pod wpływem których działa i rozwija swoją osobowość⁴⁵.

W ten sposób właściwie wszystko, co wpływa na jakąkolwiek zmianę w człowieku – i to przez całe życie – może być traktowane jako jego środowisko wychowawcze, w szczególności takimi środowiskami wychowawczymi (edukacyjnymi) mogą być różne obywatelskie organizacje.

Na tym gruncie rozwijana jest koncepcja tak zwanej edukacji środowiskowej. Mikołaj Winiarski przytacza jej tradycyjne pojmowanie – pochodzące od twórców polskiej pedagogiki społecznej: Heleny Radlińskiej, Ryszarda Wroczyńskiego, czy Aleksandra Kamińskiego – jako „kształtowanie, przetwarzanie, ulepszanie lokalnego środowiska społeczno-kulturowego jego własnymi siłami”⁴⁶. Wprowadza jednak również własną, bardziej rozbudowaną definicję, obejmującą

(...) wszystkie formy działalności kształcącej i wychowawczej, opiekuńczej i socjalnej oraz kulturalnej, kreowane i rozwijane przez daną społeczność, zbiorowość lokalną lub jej określoną grupę (z własnej inicjatywy i jej własnymi siłami), ukierunkowane na optymalne zaspokajanie jej potrzeb egzystencjalnych, emocjonalnych, społecznych i kulturalnych oraz kształtowanie postaw podmiotowych wszystkich jej generacji. Działalność ta może przybierać postać instytucjonalną, jak też nieinstytucjonalną (nie-sformalizowaną)⁴⁷.

Doskonale współbrzmi to z poglądem Malewskiego.

Wszakże samo uczestniczenie w takich – potencjalnie kształcących – sytuacjach nie gwarantuje, że u danej jednostki zajdzie proces uczenia się. Dzierżymir Jankowski przekonuje, że niezbędna jest do tego tak zwana postawa autoedukacyjna – jako niezbędny czynnik motywacyjny⁴⁸. Autoedukacja ma do spełnienia ogromnie ważne zadanie:

(...) jest nim przede wszystkim *stawanie się* jednostki o rozwiniętej zdolności do samodzielnej i twórczej egzystencji w społeczeństwie demokratycznym⁴⁹.

⁴⁵ D. Jankowski, *Człowiek dorosły współkreatorem swojego środowiska edukacyjnego*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórný, Kraków 2005, s. 93.

⁴⁶ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 979.

⁴⁷ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 69.

⁴⁸ Zob. D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Toruń 2000, s. 140-164.

⁴⁹ Tamże, s. 22.

W przeciwnym razie jednostka będzie tylko „dryfować po płaszczyźnie życia”⁵⁰. Jankowski posuwa się nawet do tezy, że podstawowym – o ile nie jedynym naprawdę istotnym – zadaniem oświaty powinno być kształtowanie owej postawy autoedukacyjnej⁵¹, zaś sama autoedukacja jest – jego zdaniem – wyzwaniem przyszłości.

Uwagi końcowe

W zgodzie z postmodernistycznym „paradygmatem”, akcentującym wielość i różnorodność, wszelka edukacja, w tym również obywatelska, powinna być różnorodna: formalna, nieformalna i pozaformalna, ale także całonizowa i wreszcie w znacznej mierze powinna być autoedukacją, wykorzystującą rozmaite środowiska edukacyjne – niekoniecznie literalnie do tego przeznaczone. Rolę tych środowisk edukacyjnych mogą znakomicie pełnić dobrowolne stowarzyszenia, organizacje, fundacje i ruchy społeczne, stanowiące organizacyjny komponent społeczeństwa obywatelskiego, określany również jako trzeci sektor. Tu są najlepsze możliwości kształtowania sprawstwa, podmiotowości, aktywności, umiejętności komunikacyjnych, współpracy, krytycyzmu i wielu innych cech niezbędnych do tego, by kultura obywatelska przyswajowała poziom co najmniej zadowalający, nie zagrażający funkcjonowaniu demokracji.

Stawiam tezę, że należy czym prędzej porzucić pewien utrwalony przez wieki sposób myślenia, polegający na tym, że edukacja formalna „wyznacza standardy” i stanowi o „prawomocności” wszelkich działań edukacyjnych, w tym również nieformalnych. Dla (po)nowoczesnej edukacji obywatelskiej konieczne jest, by tę relację odwrócić: to edukacja formalna powinna poniekąd naśladować działania zachodzące w ramach edukacji nieformalnej. To edukacja nieformalna, zwłaszcza w synergii ze społeczeństwem obywatelskim, powinna obecnie wyznaczać standardy (zwłaszcza) edukacji obywatelskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Razem, osobno*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2005.
Bauman Z., *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, przekł. M. Żakowski, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa 2007.
Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przekł. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2012.

⁵⁰ Tamże, s. 223.

⁵¹ Zob. D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2002, s. 194-195.

- Buksiński T., *Współczesne filozofie polityki*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Chmaj M., *Kultura polityczna*, [w:] *Mała encyklopedia wiedzy politycznej*, red. M. Chmaj, W. Sokół, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Ciesiołkiewicz A., *Organizacje społeczne jako środowisko edukacyjne*, [w:] *Mała ojczyzna. Kultura, edukacja, rozwój lokalny*, red. W. Theiss, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Dąbrowska-Bąk M., *Zapoznany komponent społeczeństwa obywatelskiego (między etosem granicy a etosem ułatwienia)*, [w:] *Edukacja i młodzież wobec społeczeństwa obywatelskiego*, red. K. Przyszczykowski, A. Zandecki, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1996.
- Homa T., *Obywatelskość. Wybrane europejskie ujęcia filozoficzne i kulturowe. Studium historyczno-hermeneutyczne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Jankowski D., *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Jankowski D., *Człowiek dorosły współkreатorem swojego środowiska edukacyjnego*, [w:] *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, red. M. Podgórný, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całonocowej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Królikowska J., *Postmodernizm*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1995.
- Napiontek O., *Szkoła – przestrzeń obywatelskiego uczestnictwa*, [w:] *Edukacja obywatelska w działaniu*, red. A. Kordasiewicz, P. Sadura, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Nowak E., *Ile znaczą kompetencje moralno-dyskursywne dla demokracji?* [w:] *Etyka życia publicznego*, red. K.M. Cern, P.W. Juchacz, E. Nowak, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2009.
- Nowak M., *Ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski-Sikora Ł., *Aksjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.
- Przybyszewski K., *Kultura publiczna. Refleksje wokół kondycji społeczeństwa i państwa polskiego*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2013.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.
- Raciborski J., *Obywatelstwo w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Radiukiewicz A., *Szkoły demokracji? Kształtowanie i rozumienie roli działacza organizacji społeczeństwa obywatelskiego*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa, Warszawa 2016.
- Rajca L., *Demokracja. Studium polityczne*, Wydawnictwo Naukowe Grado, Toruń 2007.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

- Wilkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* (2006/962/WE) [on-line:] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> [data dostępu: 22.05.2018].
- Żółkowska T., *Zaufanie. Szkice teoretyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

EWELINA K. NIEMCZYK

ORCID 0000-0002-9381-5449

*North-West University
Republic of South Africa*

MARZANNA POGORZELSKA

ORCID 0000-0001-7346-4023

Uniwersytet Opolski

KSZTAŁCENIE BADAWCZE W CZASACH GLOBALIZACJI Z PERSPEKTYWY EUROPEJSKIEJ

ABSTRACT. Niemczyk Ewelina K., Pogorzelska Marzanna, *Kształcenie badawcze w czasach globalizacji z perspektywy europejskiej* [Research Education in Global Times: A European Perspective]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 205-221. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.12

This qualitative research study takes a closer look at developing competent researchers and thus building research capacity within Europe. The rapidly changing research environment driven by globalisation, internationalization, technological advancements, and the use of innovative methodologies impacts how research is designed, conducted, and reported on. We argue that the current complex research environment calls for globally competent researchers able to engage in research projects and research communities across disciplines and across geographic borders. However, there is scarce empirical evidence about research knowledge and competencies which global researchers need to conduct quality research. Relevant literature is also almost silent on what kind of educational opportunities within higher education institutions allow graduate students to acquire these competencies. To address the existing gap in the literature, this article brings perspectives of twenty-three novice and experienced scholars from ten European countries. The findings showcase a spectrum of competencies required by globally competent researchers as well as opportunities and challenges associated with the acquisition of these competencies. According to the respondents, efforts need to be maximized to build research capacity via emerging talents. This implies paying close attention to the research learning spaces, practices, and policies where future globally competent researchers can be nurtured and shaped. Considering the small sample size of participants, the findings are not meant to be conclusive but rather informative in nature for those involved in research.

Key words: globally competent researchers, research education, research competence, qualitative study, European context

Środowisko badawcze w czasach globalizacji

Współcześnie, w ramach globalnej gospodarki opartej na wiedzy, dostrzega się wzrastające znaczenie innowacyjności i kompetencji badawczych jako istotnych warunków sprzyjających rozwojowi społeczno-ekonomicznemu poszczególnych krajów¹. W konsekwencji, w wielu państwach traktujących uniwersytety jako instytucje kluczowe w budowaniu konkurencyjności kraju zwiększono nakłady związane z finansowaniem badań i przygotowaniem naukowców². Jak wskazuje The Association of Commonwealth Universities, prowadzenie badań wysokiej jakości stanowi obecnie najważniejszy element misji większości uniwersytetów, choć jednocześnie wskazuje się, że powodzenie owej misji może być osiągnięte jedynie jeśli inwestuje się w osoby odpowiedzialne za prowadzenie badań³.

Z wymogami światowej konkurencji związane są tworzone nieustannie rankingi uniwersytetów⁴, których istnienie odzwierciedla wzrastający nacisk na rezultaty badań poszczególnych krajów oraz kojarzony z nimi poziom innowacyjności⁵. Ów nacisk jest widoczny w „wylanianiu się globalnego modelu” uniwersytetu badawczego, cechującego się niespotykaną wcześniej intensywnością badań i rozwoju naukowego⁶. Jak wskazują wytyczne Komisji Europejskiej (2015):

Aby móc konkurować w skali globalnej, potrzebujemy więcej osób, które będą podążały drogą kariery naukowej i którym następnie zapewni się bazę do zatrudnienia na

¹ Economic and Social Research Council, *Strategic plan 2009-2014*, 2014, Swindon, UK, <http://www.esrc.ac.uk/news-and-events/publications/strategic-plan/index.aspx>, [data dostępu: 13.02.2018]; European Commission, *PEOPLE: Training and career development of researchers*, 2015, http://ec.europa.eu/research/fp7/index_en.cfm?pg=people, [data dostępu: 13.02.2018]; F. Hallet, P. Fidalgo, *Educational research capacity building in the European Union: A critique of the lived experiences of emerging researchers*, *European Educational Research Journal*, 2014, 13, s. 425-433.

² I. Chubb, *Productivity, industry engagement and the PhD workforce*, Keynote address for the AMSI Accelerate Australia Conference, Melbourne February 2013, <http://www.chiefscientist.gov.au/2013/02/productivity-industry-engagement-and-the-phd-workforce/>, [data dostępu: 13.02.2018].

³ The Association of Commonwealth Universities, *Investing in the next generation of researchers*, London, 2016, s. 2, <https://www.acu.ac.uk/publication/download?publication=676>, [data dostępu: 13. 02. 2018].

⁴ R. Deem, K.H. Mok, L. Luca, *Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'world-class' university in Europe and Asia*, *Higher Education Policy*, 2008, 21/1, s. 83-97.

⁵ D. Boud, A. Lee, *Framing doctoral education as practice*, [w:] *Changing practices of doctoral education*, red. D. Boud, A. Lee, Abingdon 2009, s. 10-27; H. Connell (red.), *Part 1: Addressing the research challenge in higher education*, [w:] *University research management: Meeting the institutional challenge*, Paris 2004, s. 15-63.

⁶ K. Mohrman, W. Ma, D. Baker, *The research university in transition: The emerging global model*, *Higher Educational Policy*, 2008, 21, s. 5-27.

otwartym rynku pracy. Europa musi stać się atrakcyjnym kontynentem, który wspiera innowacje i tworzenie wiedzy i który zachęca naukowców do pozostania⁷.

Jednocześnie nie ulega wątpliwości, że zarówno zawód naukowca, jak i sposoby badań podlegają ciągłym zmianom. Praktyki badawcze zachęcają do nowych sposobów zbierania danych i upowszechniania rezultatów badań, komunikacji wewnątrz i pomiędzy społecznościami badawczymi, tworzenia interdyscyplinarnych i międzynarodowych sieci współpracy, upowszechniania wyników badań wśród środowisk pozanaukowych. Tego rodzaju postęp skutkuje zapotrzebowaniem na nowe narzędzia, umiejętności i podejścia do kształcenia globalnie kompetentnych naukowców, zdolnych do zaangażowania się w studia badawcze biegnące w poprzek granic wyznaczanych przez poszczególne dyscypliny, czy też uwarunkowania geograficzne. Rządy wielu państw, instytucje grantodawcze i uniwersytety, skupione na promowaniu silnych projektów badawczych, nieustannie inicjują działania i wprowadzają regulacje, których celem jest przyciągnięcie uzdolnionych naukowców z zagranicy oraz szkolenie kolejnej generacji kompetentnych naukowców (służą temu np. granty podyplomowe dla zagranicznych studentów i stypendia podoktorskie, czy atrakcyjne pakiety dotyczące zatrudnienia dla uznanych naukowców).

Jednocześnie, choć edukacja wyższa pełni kluczową rolę w kształceniu przyszłych naukowców zdolnych do spełnienia oczekiwań tworzonych przez zglobalizowaną rzeczywistość⁸, to wiedza dotycząca skutecznych sposobów wspierania kompetencji potrzebnych w osiągnięciu badawczej i naukowej doskonałości jest dość ograniczona⁹. W dostępnej literaturze można znaleźć odniesienia do niektórych kompetencji wykraczających poza umiejętności ściśle badawcze i wiedzę naukową, które mogą być potrzebne badaczom XXI wieku, funkcjonującym w świecie wzajemnych relacji. Należy do nich umiejętność komunikowania się pomiędzy badaczami różnych dyscyplin¹⁰, umiejętność tłumaczenia badań wielojęzycznych¹¹, zdolność zdobywania funduszy międzynarodowych¹², świadomość warunkowanej kontekstem etyki¹³. Nie-

⁷ European Commission, *PEOPLE: Training and career development of researchers*, 2015. http://ec.europa.eu/research/fp7/index_en.cfm?pg=people, [data dostępu: 13.02.2018].

⁸ P. Lamblin i in., *Skills and competencies needed in the research field: Objectives 2020*, APEC/Deloitte, Paris 2010, https://recruteurs.apec.fr/files/live/mounts/media/medias_delia/documents_a_telecharger/etudes_apec/skills_and_competencies_needed_in_the_research_field_objectives_2020/6185e35c6eef813aadaf2ee2bac10c6c.pdf [data dostępu: 23.02.2018].

⁹ G.E. Walker i in., *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century*, San Francisco 2008, s. 151.

¹⁰ P. Lamblin i in., *Skills and competencies needed in the research field*.

¹¹ B. Weijters, M. Geuens, H. Baumgartner, *The effect of familiarity with the response category labels on item response to Likert scales*, *Journal of Consumer Research*, 2013, 40, s. 361-381.

¹² P. Lamblin i in., *Skills and competencies needed in the research field*.

¹³ M.K. McGinn, S.A. Tilley, *Research ethics on the ground: Partnerships, practices, and plans in global population health – A collective case study of ethics issues and challenges*. Paper presented

mniej jednak, odniesienia dotyczące tego, które praktyki w ramach edukacji wyższej przyczyniają się do nabycia powyższych kompetencji pojawiają się w literaturze bardzo rzadko.

Prezentowany tekst, oparty na analizie jakościowej, ma na celu: a) zaprezentowanie wiedzy i umiejętności wymaganych od naukowców kompetentnych w aspekcie globalnym, zdolnych do prowadzenia badań o wysokich standardach etycznych oraz b) zbadania możliwości i wyzwań związanych z nabywaniem tychże kompetencji w kontekście europejskiej edukacji wyższej.

Zagadnienia terminologiczne

Pojęcie *kształcenie badawcze* (ang. *research education*) odnosi się do przestrzeni i praktyk, których celem jest wyposażenie przyszłych oraz początkujących badaczy w wiedzę, umiejętności i postawy potrzebne do prowadzenia przez nich badań o wysokim standardzie etycznym w skali lokalnej i globalnej

Termin *przestrzenie kształcenia badawczego* (ang. *research education spaces*) dotyczy możliwości kształcenia badawczego, które pozwalają studentom zwiększać ich wiedzę i umiejętności badawcze oraz kształtować odpowiedzialność związaną z funkcjonowaniem jako badacz. W kontekście europejskim, przestrzenie kształcenia badawczego w programach studiów podyplomowych mogą zawierać: kursy metodologiczne, zajęcia poświęcone poszukiwaniu tematu badawczego pracy, podczas których student podejmuje niezależne badanie pod opieką promotora, asystentury lub warsztaty badawcze pozwalające studentom towarzyszyć opiekunom badawczym w realizacji ich projektów.

Termin *badacze/naukowcy kompetentni w aspekcie globalnym* (ang. *globally competent researchers*; w dalszej części tekstu na oznaczenie zwrotu *badacze/naukowcy kompetentni w aspekcie globalnym* będzie używany skrót angielskiego tłumaczenia: GCR) został wprowadzony przez E. Niemczyk w 2015 roku, w związku z przeprowadzanymi przez nią badaniami, które zostały opublikowane w 2018 roku¹⁴. Poniższy cytat odnosi się do wyłoniętej definicji omawianego pojęcia:

Badacz kompetentny w aspekcie globalnym [GCR – przyp. aut.] jest w posiadaniu wiedzy, umiejętności, systemu wartości i podejścia niezbędnych do przeprowadza-

at Innovations in Global Health Research – Global Social Justice and the Social Determinants of Health: Setting the Course for the Future, Ottawa, ON, October 2012; R. Szostak, *Research skills for the future: An interdisciplinary perspective*, Journal of Research Practice, 2013, 9(1), Article V3, <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/385/308>, [data dostępu: 13.02.2018].

¹⁴ E.K. Niemczyk, *Developing Globally Competent Researchers: International Perspective*, South African Journal of Higher Education, 2018, 32(4).

nia badań o wysokim stopniu etyczności i naukowego rygoru w zróżnicowanych środowiskach. Tacy badacze są świadomi szerokiego, globalnego kontekstu w którym funkcjonują oraz istotnych kwestii wpływających na edukację w zróżnicowanych środowiskach. Są także zaangażowani we współpracę w wielokulturowej i interdyscyplinarnej rzeczywistości. Badacze kompetentni w aspekcie globalnym wysoko cenią różnorodność, sprawiedliwość społeczną, prezentując przy tym postawę wrażliwości międzykulturowej na wszystkich etapach procesu badawczego¹⁵.

Według Niemczyk, powyższa definicja umożliwia bardziej holistyczną refleksję dotyczącą kompetentnych badaczy prowadzących badania w zróżnicowanych środowiskach i funkcjonujących w perspektywie globalnej. Ponadto, zaprezentowana definicja może posłużyć jako punkt wyjścia do: a) określenia oczekiwań wobec badaczy kompetentnych w aspekcie globalnym, b) oceny, czy sami badacze identyfikują się jako kompetentni w aspekcie globalnym, c) ustanowienia wytycznych dotyczących programów badawczych przygotowujących początkujących naukowców do prowadzenia badań w zglobalizowanym świecie, d) zapewnienia przestrzeni badań i rozwoju dla czynnych badaczy, jako przyszłych ekspertów w opisywanym aspekcie.

Metodologia przeprowadzonych badań

Prezentowany tekst oparty jest na toczącym się na dużą skalę międzynarodowym projekcie, którego celem jest analiza koncepcji *globally competent researcher* i kompetencji, które taka osoba powinna posiadać, aby móc zaangażować się w międzynarodowe, interdyscyplinarne i międzysektorowe projekty. Przedstawione badanie jakościowe jest zakorzenione w podejściu interpretatywnym, w którym

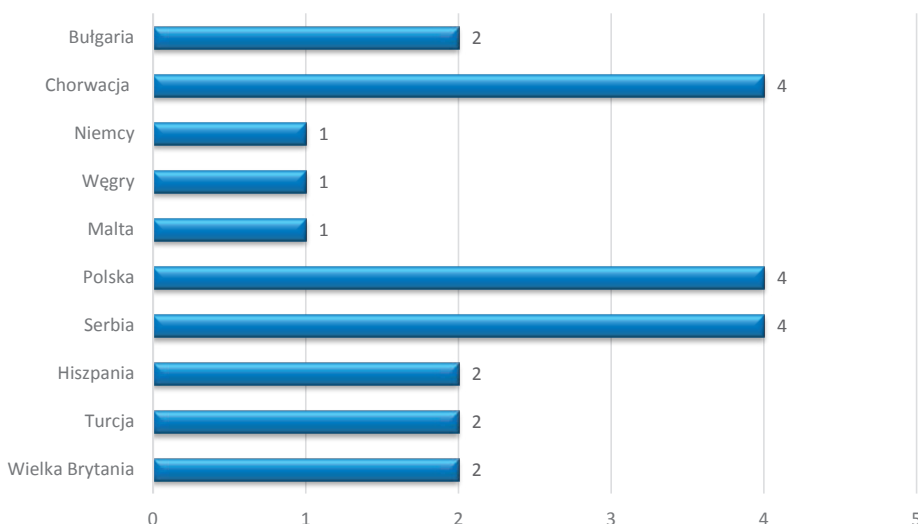
znaczenie jest ujawniane, odkrywane i doświadczane, nacisk kładziony jest na tworzenie sensów, opis i detale związane z danym zjawiskiem, a sam proces tworzenia znaczenia jest uważany za podstawowy cel tychże badań, skoncentrowanych na rozumieniu zjawisk społecznych¹⁶.

Będąc częścią większego studium badawczego, niniejszy tekst powstał na podstawie odpowiedzi na obszerny, zawierający pytania otwarte, kwestionariusz wypełniony przez 23 początkujących i doświadczonych badaczy kwestii edukacyjnych z 10 krajów europejskich, będących członkami Stowarzyszenia Edukacji Porównawczej w Europie. Wśród uczestników badania znalazło się ośmiu profesorów, ośmiu naukowców po doktoracie,

¹⁵ Tamże.

¹⁶ L.M. Given, *Interpretive Research*, [w:] *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, red. L. M. Given, Thousand Oaks 2008, s. 465.

siedmiu studentów studiów doktoranckich, reprezentujących obydwie płcie, choć w nierównych proporcjach (16 kobiet i 7 mężczyzn). Respondenci wywodzili się z różnych dyscyplin związanych z edukacją i prezentowali zróżnicowane zainteresowania badawcze.



Ryc. 1. Pochodzenie respondentów

(źródło: badanie własne)

Dane zostały zebrane w języku angielskim między czerwcem i lipcem 2016 roku za pomocą *survey monkey*. Analiza danych obejmowała przestudiowanie odpowiedzi udzielonych w 23 kwestionariuszach z pytaniami otwartymi i zakodowanie tekstu pod kątem celów niniejszego tekstu, takich jak analiza: a) wiedzy, umiejętności i wartości wymaganych od GCR w celu prowadzenia badań o wysokiej jakości oraz b) możliwości i wyzwań związanych z nabywaniem tychże kompetencji. Proces kodowania polegał na wygenerowaniu wstępnych kodów, pogrupowaniu kodów reprezentujących podobne znaczeniowo odpowiedzi i ustalenie końcowej liczby wyłonionych tematów¹⁷. Dla celów niniejszego tekstu, opinie osób uczestniczących zostały skategoryzowane w trzech wzajemnie połączonych tematach:

1. Wiedza i umiejętności oczekiwane od GCR
2. Możliwości edukacyjne związane z przygotowaniem GCR
3. Wyzwania związane z przygotowaniem GCR

¹⁷ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 2006, 3 (2), s. 77-101, <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>, [data dostępu: 13.02.2018].

Prezentacja każdej kategorii jest uzupełniona fragmentami odpowiedzi osób uczestniczących tak, aby zapewnić autentyczność przedstawianych rezultatów. Wybrano przy tym najbardziej reprezentatywne cytaty z badanych grup respondentów (profesorowie, naukowcy po doktoracie, studenci studiów doktoranckich).

Istotne wydaje się podkreślenie, iż niniejsze badanie rozwoju GCR koncentruje się głównie na programach studiów doktoranckich w dziedzinie edukacji. Takie zawężenie zakresu opracowania wynika z zamiaru dogłębnego zrozumienia badanego zjawiska. O ile rzeczywiste przygotowanie badaczy różni się w zależności od dyscypliny naukowej, mnożenie badanych dyscyplin na obecnym etapie badań potencjalnie skomplikowałoby proces badawczy, co z kolei mogłoby negatywnie odbić się na realizacji określonych w tym artykule celów. Ponadto, zainteresowanie rozwojem studentów studiów doktoranckich jako GCR było spowodowane faktem, iż często są oni traktowani jako początkujący badacze, od których oczekuje się przejścia od konsumentów do producentów wiedzy¹⁸ oraz z przypisywanego im znaczenia we współczesnej, opartej na wiedzy gospodarce¹⁹. Nicolas opisując studentów studiów doktoranckich jako przyszłych twórców wiedzy stwierdził, że „Naukowcy przygotowujący się do pracy badawczej (ang. *researchers in the making*)²⁰ są zdecydowanie najważniejszymi «wehikułami» transferu badań uniwersyteckich do społeczeństwa”. W podobnym nurcie The Association of Commonwealth Universities podkreśla znaczenie wsparcia dla naukowych nowicjuszy w ramach inwestycji badawczych²¹.

Wyniki badań

Struktura poniższej części tekstu wyznaczona jest przez trzy główne tematy wyłonione podczas analizy jakościowej. Relacjonowane tematy są związane z odpowiednimi badaniami międzynarodowymi tak, aby bezpośrednio umiejscowić opinie respondentów na szerszym tle opracowań naukowych i odnieść się do celów prezentowanego artykułu.

¹⁸ B.E. Lovitts, *Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research*, *Studies in Higher Education*, 2005, 30, s. 137-154.

¹⁹ L. Evans, *Developing the European researcher: "Extended" professionalism within the Bologna process*, *Professional Development in Education*, 2010, 36, s. 663-677. doi:10.1080/19415251003633573, [data dostępu: 13.02.2018].

²⁰ J. Nicolas, *Researchers for tomorrow*, *University Affairs*, 2008, January 7, <http://www.universityaffairs.ca>, s. 10, [data dostępu: 13.02.2018].

²¹ The Association of Commonwealth Universities *Investing in the next generation of researchers*, London 2016, <https://www.acu.ac.uk/publication/download?publication=676>, [data dostępu: 13.02.2018].

Wiedza i umiejętności, których oczekuje się od GCR

W opiniach respondentów, badawcze kompetencje w ujęciu globalnym wymagają specyficznej wiedzy i umiejętności. W odniesieniu do wiedzy, respondenci zidentyfikowali następujące obszary: wszechstronna wiedza dotycząca własnej dziedziny naukowej oraz z zakresu: podstaw metodologii badań, zrozumienia różnic kulturowych, polityki edukacyjnej w aspekcie globalnym, praw człowieka i zasad etycznych z uwzględnieniem specyficznych kontekstów. Poniżej przytoczono reprezentatywne próbki wypowiedzi respondentów (w nawiasach podano numery przypisane kolejnym respondentom danej kategorii).

Globally competent researchers potrzebują wiedzy z zakresu ich zainteresowań, ugruntowanej wiedzy w dziedzinie zaawansowanych metod badawczych, wiedzy dotyczącej problemów naukowców z innych krajów/kultur. Dodatkowo, GCR muszą wykazywać zrozumienie dla praw człowieka i zasad etycznych w różnorodnych kontekstach. Profesor [8]

Zasadniczo taki naukowiec powinien być dobrze obeznany ze swoją własną dyscypliną, posiadać dogłębną wiedzę z zakresu metodologii badawczej, rozumieć różne kultury i posiadać wiedzę o nich. Globalna rzeczywistość wymaga od naukowców, aby poruszali się poza granicami własnej kultury i z właściwym szacunkiem współpracowali z tymi, którzy nie podzielają ich systemu wartości i akceptowanych norm. Naukowiec po doktoracie [3]

Analiza danych ukazuje, iż większość respondentów ze wszystkich trzech grup uważa, że oprócz wiedzy z zakresu własnej dziedziny badawczej i naukowej metodologii, GCR potrzebują tak zwanej inteligencji kulturowej. Literatura naukowa definiuje ją jako wielowymiarową zdolność, pozwalającą na efektywne funkcjonowanie w obrębie nowych i różnorodnych kulturowo kontekstach, a zawiera w sobie elementy kognitywne, motywacyjne i behawioralne²². Komponent kognitywny odnosi się do wiedzy, świadomości i samo-swiadomości, motywacyjny – do wytrwałości i odpowiedniego definiowania celów związanych z kulturową interakcją²³. Z kolei element behawioralny jest ściśle związany z działaniami i umiejętnościami służącymi dostosowaniu zachowania do środowiska kulturowego. W tym aspekcie uczestnicy twierdzili, że GCR powinien mieć pewne szczególne

²² K. Ng, C. Earley, *Culture + intelligence: Old constructs, new frontiers*, Group & Organizational Management, 2006, 31, s. 4-19.

²³ C. Earley, R. Peterson, *The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager*, Academy of Management Learning & Education, 2004, 3, s. 100-115.

umiejętności. Przede wszystkim, należą do nich otwartość, elastyczność, cierpliwość, pracowitość i umiejętność pracy w grupie. Po drugie, powinien posiadać zaawansowane umiejętności w zakresie nowych technologii, komunikacji, języków obcych. Po trzecie, istotna jest zdolność integrowania wiedzy z różnych dyscyplin, praca wewnątrz danej kultury i w środowisku wielokulturowym, wrażliwość kulturowa, szacunek dla różnych punktów widzenia i systemów etycznych, gotowość dzielenia się wiedzą i doświadczeniem. Wymienione powyżej umiejętności zostały uznane za podstawowe w prowadzeniu badań w erze globalizacji. Jak ujęła to jedna z osób uczestniczących w badaniu:

Oprócz znajomości metodologii badań, GCR potrzebują m.in. empatii, szacunku dla lokalnych i różnych światopoglądów, otwartego umysłu, elastyczności, cierpliwości, wytrwałości i pracowitości. Ponadto, powinni posiadać rozwinięte poczucie wrażliwości kulturowej i wysoki poziom inteligencji kulturowej. Profesor [5]

Podobne opinie odnajdujemy u innych respondentów.

Otwartość na inne kultury, ludzi, religie, znajomość języków obcych i odmiennych tradycji badawczych, zdolności komunikacyjne i empatia, zrozumienie różnic kulturowych, wiedza z zakresu nowoczesnych metod badawczych i podejść epistemologicznych. Student – doktorant [2]

Poza kompetencjami niezbędnymi do funkcjonowania jako naukowiec lokalnie, konieczne są jeszcze takie, które są potrzebne dla globalnego funkcjonowania: wrażliwość kulturowa, zdolność pracy w odmiennych kulturze i środowisku wielokulturowym, umiejętność skutecznej komunikacji w różnorodnych kontekstach i otwartość. Profesor [6]

Udzielone odpowiedzi domagają się głębszej refleksji dotyczącej pożądanych i oczekiwanych postaw oraz zachowań GCR. Biorąc pod uwagę uprzywilejowaną pozycję naukowców, szczególna uwaga powinna być poświęcona aspektowi moralnemu funkcjonowania GCR w instytucjach edukacji wyższej. Koncentracja na tym aspekcie pozwoliłaby zbadać i ocenić, w jaki sposób programy studiów doktoranckich starsi badacze i zwierzchnicy naukowców przekazują owe umiejętności swoim następcom.

Badania Levine'a²⁴ wskazują, iż większość programów uniwersyteckich w Stanach Zjednoczonych nie wyposaża badaczy w niezbędne umiejętności, a braki w tym zakresie wynikają z nieodpowiednich zasobów pozwalających wspierać studentów studiów doktoranckich, niedoboru naukowców,

²⁴ A. Levine, *Educating researchers*, Washington 2007.

k którzy byliby efektywnymi badaczami i doświadczonymi mentorami, braku rygorystycznych standardów i niejasności oczekiwań wobec studentów doktorantów. Zrozumienie rodzajów kompetencji, jakich potrzebują GCR w coraz bardziej wymagającym współpracy i skomplikowanym kontekście badań naukowych stanowi jedynie pierwszy etap. Następnym powinno być zrozumienie, jakie są możliwości przygotowania początkujących badaczy oraz wzmocnienie tych odnoszących się do wiedzy i umiejętności. W nawiązaniu do tego problemu, w następnej części opisano bieżącą sytuację w instytucjach, z których pochodzą respondenci.

Edukacyjne możliwości przygotowania GCR

Respondenci wskazali na różnorodne możliwości edukacyjne sprzyjające przygotowaniu GCR. Niemniej jednak, ograniczone wypowiedzi studentów studiów doktoranckich mogą wskazywać na odczuwany przez nich brak świadomości dotyczącej możliwości kształcenia badawczego lub na ich niezadowolenie odnośnie istniejących przestrzeni i praktyk edukacji badawczej. Jedna osoba z tej grupy respondentów wyraziła się w następujący sposób: *Nie wydaje mi się, abyśmy w tym momencie posiadali w naszej instytucji GCR* [5] Ponadto, większość profesorów i naukowców po doktoracie stwierdziła, że ich instytucje wymagają poważnych zmian w odniesieniu do zapewnienia rozwoju dla GCR. Większość respondentów za istotne w odniesieniu do globalnych kompetencji naukowców uznała: oferowanie kursów i warsztatów dotyczących metod badawczych, zapewnienie szkoleń w zakresie etyki badawczej, tworzenie możliwości asystentur badawczych, zapewnienie superwizji i mentoringu podczas całego procesu badawczego, zapewnianie funduszy badawczych, zachęcanie do mobilności pracowników i studentów, promowanie programów wymiany studenckiej i międzynarodowych sieci współpracy, uczenie się od zagranicznych wykładowców różnych kultur i systemów edukacyjnych w celu lepszego zrozumienia własnego kontekstu. Wybrane wypowiedzi w tej części badania zawierają poniższe opinie.

Uniwersytety stały się częścią polityki międzynarodowej, naukowcy mają szansę uczestnictwa w globalnych społecznościach badawczych, udzielają swojego głosu w ważnych kwestiach edukacyjnych. Od uniwersytetów oczekuje się, że będą wspomagały rozwój swojej kadry. W ostatnich latach podpisano wiele porozumień umożliwiających mobilność pracowników uczelni i studentów, co w konsekwencji przyczynia się do sprawniejszego obiegu informacji i networkingu. Dzięki temu procesowi nawiązują się nowe relacje, a ich uczestnicy nabywają nowe umiejętności. Niemniej jednak ów proces jest wciąż źle zorganizowany i momentami dość trudny. Profesor [4]

Organizowane są warsztaty badawcze, kursy metodologii badań jakościowych i ilościowych, odbywa się opracowywanie założeń badawczych pod okiem mentora, asystentury badawczej, podczas których studenci towarzyszą doświadczonym badaczom. Wszystkie te działania przyczyniają się do wzmocnienia wiedzy i umiejętności studentów w określonych obszarach badawczych, metodologiach, w zakresie kwestii etycznych, współpracy i technologii informacyjnej. Naukowiec po doktoracie [6]

Nie sędzę, aby koncepcja GCR była stosowana i rozumiana w szerokim zakresie w mojej instytucji i kraju, chociaż można zaobserwować pewne symptomy postępu na mojej uczelni. Jednym z nich jest promowanie internacjonalizacji skutkującej wymianą naukowców i nabywaniem kompetencji międzykulturowych. Niekiedy problemem jest słaba znajomość angielskiego, która uniemożliwia nabywanie takich doświadczeń tym, którzy ich najbardziej potrzebują. Naukowiec po doktoracie [5]

Wymienione powyżej możliwości reprezentują bieżące przestrzenie i praktyki mające zastosowanie w instytucjach respondentów podczas kształcenia przyszłych badaczy, głównie studentów studiów doktoranckich w zakresie edukacji. Z odpowiedzi wynika, że poza formalnymi przestrzeniami, takimi jak kursy i warsztaty, również zaangażowanie w inne działania edukacyjne zapewnia warunki do kształcenia dla przyszłych naukowców²⁵. Na równi z mobilnością międzykulturową, respondenci wskazywali na znaczenie odpowiedniej superwizji i mentoringu. Według Miller i Salkind,

W procesie stawania się kompetentnym naukowcem nie ma dróg na skróty. Wymaga to bardzo wiele czasu i praktyki w szerokim znaczeniu tego słowa. Im liczniejsze doświadczenia w różnych środowiskach tym większe kompetencje²⁶.

Podobne opinie znajdujemy u Lee i Roth, którzy twierdzą, iż „zaangażowanie i doświadczenie to dwie strony tej samej monety”²⁷.

Nie ma wątpliwości, że instytucje edukacji wyższej powinny zaangażować się w systemowe planowanie wysokiej jakości kształcenia badawczego. Choć rezultat naukowego rozwoju trudno przewidzieć, możliwe jest stworzenie warunków, w których GCR mogliby osiągać pełnię swoich możliwości. Podobnie jak u respondentów, przykłady z literatury²⁸ ukazują ważność za-

²⁵ J. Nicolas, *Researchers for tomorrow*, University Affairs, 2008, January 7, <http://www.universityaffairs.ca>, [data dostępu: 13.02.2018].

²⁶ D.C. Miller, N.J. Salkin, *Basic research design*, [w:] *Handbook of research design & social measurement*, eds. 6th, red. D. C. Miller and N. J. Salkind, 13-16, Thousand Oaks 2002, s. 15.

²⁷ S. Lee, W.M. Roth, *Becoming and belonging: Learning qualitative research through legitimate peripheral participation*, Forum: Qualitative Social Research, 2003, 4(2), <http://www.qualitative-research.net>, par. 11, [data dostępu: 13.02.2018].

²⁸ E.K. Niemczyk, *A case study of doctoral research assistantships: Access and experiences of full-time and part-time education students*, St. Catharines, ON 2015; J.P. Rossouw, E.K. Niemczyk,

angażowania studentów-doktorantów w społeczność badawczą i bezpośrednie praktyczne kształcenie badawcze. McWey, Henderson i Piercy²⁹ dowodzą, że rozwój naukowy w programach studiów doktoranckich oznacza nie tylko kursy z metodologii badawczej i stworzenie założeń pracy, ale także szeroki zakres możliwości edukacyjnych, podczas których studenci mogą łączyć i stosować wiedzę teoretyczną z praktyką badawczą. W raporcie APEC/Deloitte (2010)³⁰ także wyraża się poparcie dla idei jednoczesnego kształcenia i prowadzenia badań oraz sugeruje, aby studenci możliwie wcześniej dołączali do zespołów badawczych w celu rozwijania swoich umiejętności.

Wyzwania związane z przygotowaniem GCR

W celu wzmocnienia możliwości kształcenia istotne jest zrozumienie istniejących wyzwań i ograniczeń, z których najczęściej wskazywanym przez respondentów był brak funduszy na wsparcie naukowców, w tym mobilności studentów, konferencje i pomoc dla młodych naukowców. Dwóch respondentów wskazało na bieżącą sytuację polityczną w ich krajach jako czynnik ograniczający rozwój uczelni wyższych. Kilku uczestników badania zwróciło uwagę na przeciążenie obowiązkami dydaktycznymi i presję wykazania się publikacjami, co ograniczało czas, który mogliby poświęcić na mentoring i wsparcie początkujących, przyszłych naukowców. Inne wyzwania wskazane przez respondentów to: koncentracja na badaniach krajowych zamiast międzynarodowych i brak projektów interdyscyplinarnych. Reprezentatywne próbki wypowiedzi osób badanych znajdują się poniżej.

Wsparcie dla studentów jest niewielkie, a pracownicy naukowcy są przeciążeni pracą i presją prowadzenia badań przy bardzo małym finansowaniu. W niektórych dziedzinach bardzo małe jest wsparcie dotyczące udziału w konferencjach, co przyczynia się do nierówności. Niektórzy wysoką rangą profesorowie zagarniają dla siebie wszystkie fundusze na badania i lekceważą potrzebę wspierania młodej kadry, hamując ich rozwój. Profesor [2]

Mój uniwersytet to instytucja skupiona głównie na kształceniu, początkująca na polu badań naukowych. Takie badania podejmowane są zwykle na małą skalę, bez finansowania przez jakiegokolwiek agendy o zasięgu międzynarodowym, stąd wiele wyzwań z tym związanych. Nie sądzę abyśmy mieli możliwości rozwoju GCR, a jeśli miałyby to się stać, byłoby ograniczone do bardzo specyficznych obszarów badań. Profesor [3]

Regulated research learning spaces: An ethical-juridical perspective from South African and Canadian contexts, South African Journal of Higher Education, 2016, 29(6), s. 279–292.

²⁹ L.M. McWey, T.L. Henderson, F.P. Piercy, *Cooperative learning through collaborative faculty-student research teams*, Family Relations, 2006, 55, s. 252–262, doi:10.1111/j.1741-3729.2006.00374.x, [data dostępu: 13.02.2018].

³⁰ P. Lamblin i in., *Skills and competencies needed in the research field*.

Główne wyzwania związane są z trudną sytuacją międzynarodową. Kraje europejskie, szczególnie w Europie Wschodniej, mają tendencję do zamykania się w obrębie swoich własnych kultur i tradycji. Taki proces prowadzi do sceptycznego podejścia do kwestii globalnych, ponieważ są one postrzegane jako zagrożenie dla kultur narodowych. Naukowiec po doktoracie [4]

Większość respondentów za wyzwanie uznała ograniczone fundusze, a co za tym idzie – ograniczone źródła naukowego rozwoju studentów. Zatem, nawet jeśli opiekunowie naukowcy pragnęliby włączyć swoich studentów w międzynarodową społeczność naukową, są ograniczani wewnętrznym finansowaniem naukowego rozwoju i niezwykle trudnym do zdobycia finansowaniem zewnętrznym³¹. Istotne jest przy tym zauważenie, że współudział nowicjuszy i doświadczonych naukowców, a także zaangażowanie w społeczności badawcze przyczynia się walnie do rozwoju tożsamości naukowej³². Znaczna liczba respondentów wskazała na dużą liczbę godzin dydaktycznych i presję na publikowanie, co znajduje odzwierciedlenie w literaturze, odnoszącej się do braku czasu kadry uczelnianej spowodowanej obciążeniem dydaktycznym, koniecznością prowadzenia badań i publikacji, a także sporymi obowiązkami administracyjnymi i działalnością na rzecz uczelni³³. W międzynarodowej literaturze znajdują się odniesienia dotyczące opiekunów naukowych, od których oczekuje się, że będą wspierać rozwój początkujących naukowców³⁴ i zapewniać im możliwości kształcenia, które zwiększą ich umiejętności badawcze i pozytywnie wpłyną na samoidentyfikację jako naukowców³⁵. Niemniej jednak, taki proces może okazać się wyzwaniem, jeśli obciążenia dydaktyczno-naukowe zajmują większość ich czasu.

Znaczenie przeprowadzonego badania

Rezultaty przedstawione w niniejszym artykule wskazują na potrzebę silniejszego nacisku na przygotowanie przyszłych naukowców. Wyniki sugerują, iż europejskie instytucje edukacji wyższej powinny wziąć pod uwagę

³¹ E.K. Niemczyk, *A case study of doctoral research assistantships*.

³² K. Pyhältö, J. Stubb, K. Lonka, *Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students*, *International Journal for Academic Development*, 2009, 14, s. 221-232.

³³ A.E. Austin, *Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context*, *The Review of Higher Education*, 2003, 26, s. 119-144; R. Deem, K. Brehony, *Doctoral students' access to research cultures – Are some more unequal than others?* *Studies in Higher Education*, 2000, 25, s. 149-165. doi:10.1080/713696138.

³⁴ K.A. Strike i in., *Ethical standards of the American Educational Research Association: Cases and commentary*, American Educational Research Association, Washington 2002.

³⁵ A.L. Grundy, *Learning experiences and identity development as a research assistant*, St. Catharines, ON 2004.

oczekiwania wobec GCR i ocenić efektywność ich dotychczasowych sposobów kształcenia naukowego oraz związanych z nimi wyzwań. Jesteśmy przy tym świadomi, że potrzebne są dalsze badania w tym zakresie, gdyż kwestionariusze ankiety zawierające pytania otwarte nie pozwoliły na dogłębne zbadanie problemu. W następnym etapie badań wskazane byłoby zatem wykorzystanie wywiadów.

Jak wynika z zaprezentowanej literatury, rola badań naukowych na uniwersytetach wzrasta i oczekiwania wobec naukowców stają się coraz bardziej złożone. W tej sytuacji istotne byłoby przemyślenie bieżącego kształcenia naukowego na uczelniach wyższych. Krótko rzecz ujmując, jeśli kraje europejskie chcą być konkurencyjne globalnie w zakresie możliwości badawczych, należy poświęcić szczególną uwagę przygotowaniu GCR. Jednocześnie należy wziąć pod uwagę, że kraje europejskie znajdują się w różnych fazach rozwoju, co dotyczy infrastruktury, kapitału ludzkiego, czy możliwości finansowych. Prezentowane badanie dostarcza wglądu w obszar kompetencji zidentyfikowanych przez respondentów i potrzebnych do prowadzenia badań o wysokiej jakości. Wśród kompetencji poświadczonych w odniesieniu do GCR wymienili oni: wszechstronną wiedzę w dziedzinie, którą się zajmują, znajomość metodologii oraz kompetencje związane z inteligencją kulturową. Rezultaty wskazują także, że przygotowanie przyszłych GCR-sów wymaga rozwoju umiejętności komunikacyjnych, interpersonalnych i znajomości nowoczesnych technologii. Opinie respondentów wskazują, jakie rodzaje przestrzeni kształcenia pozwalają na nabycie różnych kompetencji badawczych. Naturalnym następnym krokiem powinno być zbadanie, poprzez jakie poszczególne praktyki i doświadczenia kompetencje te mogą być przekazywane, bowiem prawdziwy rozwój takich wartości, jak wrażliwość kulturowa czy empatia wymaga przestrzeni na refleksję i krytyczną analizę. Mogłaby to być przestrzeń w ramach programów, w których początkujący badacze mieliby możliwość dokonać naukowej samooceny, podejść refleksyjnie do kwestii nierówności systemowych, czy ocenić poziomy niesprawiedliwości i dyskryminacji w różnorodnych kontekstach. Promowanie szacunku dla różnorodności może odbywać się poprzez filmy, analizę tekstów, czy dyskusje w czasie warsztatów lub nieformalnych rozmów ze współpracownikami. Wartości związane ze sprawiedliwością społeczną mogą być także przekazywane poprzez korzystanie z kampanii w mediach społecznościowych czy akcji podnoszących świadomość dotyczącą kwestii społecznych. Ważne jest ponadto stworzenie przestrzeni, w której młodzi naukowcy mogliby dzielić się swoimi pomysłami i swobodnie wyrażać różnice zdań, kształcąc w ten sposób umiejętność rozwiązywania konfliktów i akceptację dla istnienia różnych perspektyw.

Innym aspektem wartym bliższej analizy w kontekście wzmocnienia jakości kształcenia naukowego jest kwestia zidentyfikowanych przez respondentów wyzwań. Do tych z nich dotyczących braku funduszy nie jest łatwo się odnieść. Jednakże, jako że światowy kontekst zmienia się w kierunku sprzyjającym gospodarce opartej na wiedzy i innowacyjności, prywatne i publiczne źródła finansowania, choć niełatwe do zdobycia w warunkach konkurencji, powinny zostać zwiększone w celu wspierania nowatorskich odkryć badawczych i naukowej doskonałości. Ponadto, promowanie zaangażowania początkujących naukowców w globalną społeczność naukową wymaga środków wspierających ich mobilność. Można ten cel osiągnąć poprzez zapewnienie dodatkowych funduszy dla studentów doktorantów poprzez nowe i poszerzone formy programów stypendialnych oraz zwiększenie nakładów na granty badawcze.

Instytucje edukacji wyższej są zachęcane do ewaluacji istniejących już regulacji i praktyk związanych z finansowym wsparciem naukowców. Nowe praktyki mogłyby być ustanowione tak, aby odnosiły się do systemu zachęt i celów związanych z potrzebami rozwojowymi początkujących badaczy. Wyznaczenie instytucjonalnego wsparcia dla rozwoju GCR mogłoby pomóc w kształtowaniu kultury badawczej cenionej przez naukowców na wszystkich etapach ich kariery. Zapewniałoby też utrzymanie się motywacji obiecujących naukowców, nakierowanej na kontynuację rozwoju globalnych kompetencji i efektywności.

Nie ulega wątpliwości, iż rola naukowego superwizora jest znaczna i istnieje długa lista umiejętności, którą doświadczeni naukowcy powinni mieć w celu asystowania początkującym kolegom. Zasadna wydaje się sugestia, iż pracownicy naukowcy powinni aktualizować własne umiejętności (np. mentorskie) w celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia naukowego. Pozostaje pytanie, czy taki zawodowy rozwój czynnych naukowców winien: a) należeć do obowiązków zatrudniającej ich instytucji, b) leżeć w gestii indywidualnego pracownika, czy c) odpowiedzialność powinna być podzielona.

Podsumowując, w obliczu złożonej rzeczywistości i komplikujących się kwestii społecznych coraz większa wartość przypisywana jest badaniom jako ważnemu wynikowi końcowemu edukacji wyższej i szerzej – rozwojowi społeczeństwa. Jednakże, owa wartość nie została w pełni przyswojona przez europejską kulturę instytucjonalną, w której budowanie możliwości badawczych i rozwój GCR byłby traktowany priorytetowo i wspierany w wystarczającym stopniu. Prezentowany tekst jest przyczynkiem do dyskusji na temat wzmocnienia rozwoju początkujących GCR, stanowiących niezbędne źródło nowatorskich badań i rozwiązywania istotnych problemów społecznych.

BIBLIOGRAFIA

- Austin A.E., *Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context*, The Review of Higher Education, 2003, 26.
- Boud D., Lee A., *Framing doctoral education as practice*, [w:] *Changing practices of doctoral education*, red. D. Boud, A. Lee, Routledge, Abingdon 2009.
- Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, *Qualitative Research in Psychology*, 2006, 3(2), <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>, [data dostępu: 13.02.2018].
- Brogst E., *Astronomy education: Becoming a hybrid researcher*, *Journal of Research Practice*, 2007, 3(1), Article M2, <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp>, [data dostępu: 13.02.2018].
- Chubb I., *Productivity, industry engagement and the PhD workforce*. Keynote address for the AMSI Accelerate Australia Conference, Melbourne February 2013, <http://www.chiefscientist.gov.au/2013/02/productivity-industry-engagement-and-the-phd-workforce/>, [data dostępu: 13.02.2018].
- Connell H. (red.), *Part 1: Addressing the research challenge in higher education*, [w:] *University research management: Meeting the institutional challenge*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris 2004.
- Deem R., Brehony K., *Doctoral students' access to research cultures – Are some more unequal than others?* *Studies in Higher Education*, 2000, 25.
- Deem R., Mok K.H., Lucas L., *Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'world-class' university in Europe and Asia*, *Higher Education Policy* 2008, 21/1.
- Earley C., Peterson R., *The elusive cultural chameleon: Cultural intelligence as a new approach to intercultural training for the global manager*, *Academy of Management Learning & Education*, 2004, 3.
- Economic and Social Research Council, *Strategic plan 2009-2014*, 2014, <http://www.esrc.ac.uk/news-and-events/publications/strategic-plan/index.aspx>, [data dostępu: 13.02.2018].
- European Commission, *PEOPLE: Training and career development of researchers*, 2015, http://ec.europa.eu/research/fp7/index_en.cfm?pg=people, [data dostępu: 13.02.2018].
- Evans L., *Developing the European researcher: "Extended" professionalism within the Bologna process*, *Professional Development in Education*, 2010, 36, [data dostępu: 13.02.2018].
- Given L.M., *Interpretive Research*, [w:] *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, red. L.M. Given, Sage, Thousand Oaks 2008.
- Grundy A.L., *Learning experiences and identity development as a research assistant*, Unpublished master's thesis, Brock University, St. Catharines, ON 2004.
- Hallet F., Fidalgo P., *Educational research capacity building in the European Union: A critique of the lived experiences of emerging researchers*, *European Educational Research Journal*, 2014, 13.
- Lamblin P., Etienne C., Meunier M.-Ch., Bancal M., Lenot O., Davo J., *Skills and competencies needed in the research field: Objectives 2020*, APEC/Deloitte, Paris 2010, https://recruteurs.apec.fr/files/live/mounts/media/medias_delia/documents_a_telecharger/etudes_apec/skills_and_competencies_needed_in_the_research_field_objectives_2020/6185e35c6eef813aadaf2ee2bac10c6c.pdf [data dostępu: 13.02.2018].
- Lee S., Roth W.M., *Becoming and belonging: Learning qualitative research through legitimate peripheral participation*, *Forum: Qualitative Social Research*, 2003, 4(2), <http://www.qualitative-research.net>, par. 11, [data dostępu: 13.02.2018].
- Levine A., *Educating researchers*, The Education Schools Project, Washington, DC 2007.

- Lovitts B.E., *Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research*, *Studies in Higher Education*, 2005, 30.
- McGinn, M K., Tilley S.A., *Research ethics on the ground: Partnerships, practices, and plans in global population health – A collective case study of ethics issues and challenges*, Paper presented at Innovations in Global Health Research – Global Social Justice and the Social Determinants of Health: Setting the Course for the Future, Ottawa, ON, October 2012.
- McWey L.M., Henderson T.L., Piercy F.P., *Cooperative learning through collaborative faculty–student research teams*, *Family Relations*, 2006, 55 [data dostępu: 13.02.2018].
- Miller D.C., Salkind N.J., *Basic research design*, [w:] *Handbook of research design & social measurement*, eds. 6th, red. D.C. Miller and N. Salkind, 13-16, Sage, Thousand Oaks 2002.
- Mohrman K., Ma W., Baker D., *The research university in transition: The emerging global model*, *Higher Educational Policy*, 2008, 21.
- Ng K., Earley C., *Culture + intelligence: Old constructs, new frontiers*, *Group & Organizational Management*, 2006, 31.
- Nicolas J., *Researchers for tomorrow*, "University Affairs" 2008, January 7, <http://www.universityaffairs.ca>, [data dostępu: 13.02.2018].
- Niemczyk E.K., *A case study of doctoral research assistantships: Access and experiences of full-time and part-time education students*, Unpublished doctoral thesis. Brock University, St. Catharines, ON 2015.
- Niemczyk E.K., *Developing Globally Competent Researchers: International Perspective*, *South African Journal of Higher Education*, 2018, 32(4).
- Pyhälto K., Stubb J., Lonka K., *Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students*, *International Journal for Academic Development*, 2009, 14.
- Rossouw J.P., Niemczyk E.K., *Regulated research learning spaces: An ethical-juridical perspective from South African and Canadian contexts*, *South African Journal of Higher Education*, 2016, 29(6).
- Strike K.A., Anderson M.S., Curren R., van Geel T., Pritchard I., Robertson E., *Ethical standards of the American Educational Research Association: Cases and commentary*, American Educational Research Association, Washington DC 2002.
- Szostak R., *Research skills for the future: An interdisciplinary perspective*, *Journal of Research Practice*, 2013, 9(1), Article V3, <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/385/308>, [data dostępu: 13.02.2018].
- The Association of Commonwealth Universities, *Investing in the next generation of researchers*, London, 2016, <https://www.acu.ac.uk/publication/download?publication=676>, [data dostępu: 13.02.2018].
- Walker G.E., Golde C.M., Jones L., Conklin Bueschel A., Hutchings P., *The formation of scholars: Rethinking doctoral education for the twenty-first century*, CA: Jossey-Bass, San Francisco 2008.
- Weijters B., Geuens M., Baumgartner H., *The effect of familiarity with the response category labels on item response to Likert scales*, *Journal of Consumer Research*, 2013, 40.

MAREK A. MOTYKA

ORCID 0000-0001-6967-0035

Uniwersytet Rzeszowski

UWARUNKOWANIA LIBERALIZACJI STANOWISK WOBEC NARKOTYKÓW ORAZ ICH ZAŻYWANIA ZIDENTYFIKOWANE W ŚRODOWISKU SZKOLNYM - DANE Z BADAŃ

ABSTRACT. Motyka Marek A., *Uwarunkowania liberalizacji stanowisk wobec narkotyków oraz ich zażywania zidentyfikowane w środowisku szkolnym – dane z badań* [Reasons for the Liberalization of Attitudes Towards Drugs and their Use Identified in the School Environment – Research Data]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 223-243. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.13

Over the past few decades, researchers of drug addiction have drawn attention to the unprecedented dynamics in the positions on drugs and a growing number of people who admit to the use of such substances for hedonistic and recreational purposes. An intensification of drug addiction led to the identification of a large number of drug-related problems which occur on individual, social and global levels. The last decade has abounded in seemingly uncontrollable, numerous events linked mainly to the spread of “legal highs”. These events included: legal trade in those products in Poland, two waves of numerous deaths associated with their use, the extremely unscrupulous distribution of “legal highs” through websites, and particularly the liberalisation of attitudes towards those new designer drugs. The considerable importance in creating positions in favour of drug use should also be attributed to the popularity of marijuana, increasingly gaining a status of a recreational drug.

This paper discusses the current reasons why the youth begin to use drugs as identified in the school environment. The research focused on obtaining reliable data allowing to diagnose the phenomenon of drug use by the young people in Podkarpacie Province and to determine factors contributing to drug initiation among this segment of population. In the quantitative research, the empirical data were collected through a specially designed questionnaire from a random sample of young people from 27 secondary schools in Podkarpacie Province (n=2237). Within the sample, 712 students (31%) admitted to using drugs. The most important educational factors for promoting psychoactive substances are low involvement in education and frequent school absences. Drugs are more commonly used by older students. The research material presented in this article can be successfully used by practitioners in the field, including sociologists, educators and psychologists, and by institutions active in social prevention. It can also form the starting point for further explorations of this important social phenomenon.

Key words: youth, school environment, alcohol, drugs

Wprowadzenie

Środowisko szkolne wraz ze środowiskiem rodzinnym i rówieśniczym stanowią dla adolescentów zasadnicze obszary funkcjonowania oraz wszelkiej aktywności. Na podstawie wzorców zaobserwowanych w tych środowiskach, młodzież kształtuje swoje postawy, internalizuje normy, uczy się relacji interpersonalnych, staje się członkiem bądź autsajderem danej społeczności. Środowiska te pełnią istotną rolę w procesie dorastania: szkoła jest miejscem nabywania wiedzy, a zarazem umiejętności niezbędnych do interakcji społecznych¹; środowisko rówieśnicze – oparte na regułach zachowań obserwowanych u osób istotnych dla jednostki oraz ich przejmowanie bądź odrzucanie – sprzyja definiowaniu siebie²; środowisko rodzinne winno stanowić płaszczyznę stabilizacyjną wobec rozbieżności, które mogą się pojawiać u dziecka w wyniku obserwacji przeciwstawnych stanowisk wobec powszechnie przyjętych norm (uczciwości, szacunku, poszanowania własności wspólnej, zażywania środków odurzających itp.). Rodzina pełni funkcje kontrolne, korygujące i wspierające, niezbędne dla prawidłowego samopoczucia i rozwoju jej członków.

Środowisko szkolne jest miejscem doświadczania stanów emocjonalnych zarówno przyjemnych i oczekiwanych, jak również nieprzyjemnych, a przy tym przewlekłych. Przyczynę ambiwalentnych doznań stanowią zarówno kontakty z osobami bliskimi, z którymi jednostka odczuwa potrzebę obcowania – ze względu na towarzyszące tym relacjom przyjemne uczucia, jak i niemiłe napięcia związane z przebywaniem w zróżnicowanej grupie rówieśników o nierzadko skrajnych priorytetach, stylach życia, sposobach działania. Wysoce stresogenna jest ponadto świadomość ciągłej oceny postępów w nauce podczas całego procesu edukacji.

Zetknięcie się ze środkami o psychoaktywnym potencjale wydaje się zjawiskiem obserwowanym częściej w środowiskach rówieśniczym i rodzinnym³, niż w placówkach edukacyjnych. Środowisko szkolne jednak, z uwagi na sporą ilość czasu poświęcaną przez adolescentów wszelkim aktywno-

¹ E. Miturska, *Poczucie koherencji oraz inne czynniki chroniące przed uzależnieniem a przekonania i doświadczenia w używaniu narkotyków*, [w:] *Badania problemów społecznych*, 2, red. J. Kwaśniewski, Warszawa 2006, s. 55-56.

² E. Kulawska, *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 2013, 33, s. 194.

³ A.A. Rawa, *Rodzinne uwarunkowania narkomanii wśród młodzieży*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 2002, 15, s. 10-11; P. Ulman, *Społeczne i rodzinne uwarunkowania uzależnień u dzieci i młodzieży*, *Fides et Ratio*, 2011, 4(8), s. 80-85; E. Kopeć, *Samotność w rodzinie źródłem patologii wśród dzieci i młodzieży*, *Pedagogika Katolicka*, 2013, 1(12), s. 44-59; M. Motyka, *Uwarunkowania narkomanii młodzieży: zagrożenia w środowisku rodzinnym i rówieśniczym*, s. 38-55.

ściom edukacyjnym, może posłużyć do obserwacji uwarunkowań związanych z otoczeniem szkoły, ich wpływu na stanowiska wobec środków psychoaktywnych oraz podejmowanie decyzji o używaniu tychże.

Cel badań

Zasadniczym celem prezentowanych badań empirycznych, zrealizowanych wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego, było ustalenie społeczno-kulturowych uwarunkowań sięgania po środki psychoaktywne. Eksploracji poddano uwarunkowania rodzinne, kulturowe, środowiskowe i szkolne, przyjrano się związkom zachodzącym między korzystaniem z treści kultury masowej a stosunkiem do narkotyków i ich używaniem, czynnikom demograficznym oraz ekonomicznym⁴.

W niniejszej pracy przedstawiono relacje zidentyfikowane między uwarunkowaniami związanymi ze środowiskiem szkolnym a stanowiskami wobec środków psychoaktywnych oraz ich zażywaniem. W przeprowadzonym pomiarze podjęto się ustalenia związków między profilem szkoły, do której uczęszcza młodzież i rocznikiem uczniów a zażywaniem narkotyków oraz między wskazywanym samopoczuciem w klasie a deklaracjami używania tych środków. Sprawdzono również wpływ podawanego zaangażowania w proces edukacji na zażywanie narkotyków. Za wskaźniki określające owo zaangażowanie przyjęto status uczniowski (najczęściej otrzymywane oceny), udział w dodatkowych zajęciach szkolnych (koła naukowe, kursy językowe itp.), dalsze plany edukacyjne oraz stosunek do zajęć szkolnych (wagarowanie bądź regularne uczestnictwo).

Materiał i metody

Zaprezentowane dane pochodzą z badań empirycznych zrealizowanych w roku szkolnym 2015-2016 wśród losowo dobranej próby uczniów szkół ponadgimnazjalnych województwa podkarpackiego. W celu uzyskania reprezentatywnych danych zastosowano warstwowo-losowy dobór próby: teren badań podzielono na trzy warstwy (warstwa I – szkoły z Rzeszowa jako stolicy województwa; warstwa II – szkoły z miast powyżej 20 tys. mieszkańców; warstwa III – szkoły z miast do 20 tys. mieszkańców i szkoły wiejskie), następnie wylosowano miejscowości, a w dalszej kolejności szkoły z wylosowa-

⁴ M. Motyka, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zjawiska narkomanii (socjologiczne studium młodzieży Podkarpacia)*, rozprawa doktorska, <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/2546> [data dostępu: 20.06.2017].

nych wsi i miast (za wyjątkiem warstwy I, w której wylosowano wyłącznie placówki edukacyjne). W każdej warstwie wylosowano po pięć szkół o profilu ogólnokształcącym i cztery szkoły techniczne. Następnie w placówkach tych wybierano po jednym oddziale z każdego rocznika. Dobór klas do próby badawczej ustalono na podstawie możliwości organizacyjnych wybranych szkół; zazwyczaj badania przeprowadzano podczas godzin wychowawczych, zajęć sportowych lub lekcji religii. Do zbierania danych użyto autorski kwestionariusz ankiety. Przy aprobachie Wojewódzkiego Kuratora Oświaty – oraz za przyzwoleniem dyrektorów szkół – anonimowe badania zostały przeprowadzone osobiście przez autora projektu, bez obecności nauczyciela, co zwiększało komfort uczniów, a zarazem mogło sprzyjać podawaniu przez nich wiarygodnych danych. Przed realizacją badań właściwych w trzech szkołach (po jednej z każdej warstwy) przeprowadzono pilotaż w celu weryfikacji narzędzia badawczego.

Łącznie w pomiarze uczestniczyło ponad 2500 uczniów ze 103 oddziałów klasowych z 27 szkół województwa. Po selekcji zgromadzonego materiału empirycznego do analiz statystycznych zakwalifikowano 2273 poprawnie wypełnione kwestionariusze. Dane zakodowano w programie kalkulacyjnym *IBM SPSS Statistic 20*, a następnie poddano analizie z wykorzystaniem narzędzi statystycznych tego programu. Istotność związków między zmiennymi określono z zastosowaniem testu Chi-kwadrat, natomiast siłę zidentyfikowanych związków zmierzono korzystając ze współczynników Phi, V-Cramera i Gamma. Za istotne pod względem statystycznym przyjęto wartości na poziomie istotności $p \leq 0,001$.

Wyniki

Badaniami empirycznymi objęto młodzież uczęszczającą do dziennych szkół ponadgimnazjalnych: liceów ogólnokształcących i szkół technicznych. W grupie badawczej młodzież licealna stanowiła 53% (1203 uczniów), natomiast uczniowie techników 47% (1070 osób). Wśród licealistów przeważającą grupą były dziewczęta (64%), zaś wśród uczniów techników – chłopcy (57%). W zestawieniu ogólnym w pomiarze uczestniczyło 1045 chłopców (46%) i 1228 dziewcząt (54%).

Wśród badanej młodzieży niemal jedną trzecią stanowili uczniowie klas pierwszych (32%), którzy w każdej badanej szkole byli grupą najbardziej liczną. Uczniowie drugich i trzecich klas mieli po 29% reprezentantów, natomiast najmniej liczną grupą byli uczniowie klas czwartych, którzy w próbie badawczej stanowili jedynie 10%. Niski odsetek czwartoklasistów wynikał między innymi z doboru próby badawczej, w której część respondentów podejmowa-

ła naukę w liceach ogólnokształcących (brak czwartej klasy), jak również był rezultatem mniej liczebnych oddziałów klasowych w tych rocznikach.

W objętej pomiarem próbie badawczej swoje kontakty z narkotykami (kiedykolwiek w życiu) potwierdziło 712 uczniów stanowiących niemal trzecią część badanych (31%).

Zebrany materiał empiryczny wskazuje, że wśród młodzieży województwa podkarpackiego zażywanie środków psychoaktywnych nie jest zjawiskiem marginalnym; kontakty z marihuaną potwierdził średnio co trzeci ankietowany – 675 osób (30%), a do zażywania innych narkotyków przystąpiło 202 uczniów (9%); palenie tytoniu potwierdziło 511 uczniów (23%), a spożywanie alkoholu – 1468 (65%). Biorąc pod uwagę płeć respondentów, chłopcy częściej potwierdzali kontakty z alkoholem (chłopcy: 69%; dziewczęta: 61%) i narkotykami (chłopcy: 38%; dziewczęta: 26%). Wskazania palenia papierosów w obu grupach były wyrównane.

W niniejszej pracy marihuana i inne narkotyki traktowane są oddzielnie ze względu na takie różnicowanie tych środków przez samych respondentów. W trakcie pilotażu narzędzia badawczego znaczna część uczniów opowiadała przed kwalifikacją marihuany do grupy narkotyków, dlatego zdecydowano o wprowadzeniu podziału. W kategorii „inne narkotyki” młodzież zgłaszała najczęściej zażywanie amfetaminy, „dopalaczy”, kokainy, LSD i ecstasy. W kilku zestawieniach niniejszej pracy podano kategorię „narkotyki ogółem”, która określa ogólną liczbę osób sięgających po narkotyki.

Profil szkoły a zażywanie narkotyków

Pierwszą kwestią podjętą przy eksploracji środowiska szkolnego respondentów było ustalenie związku między profilem szkoły i zażywaniem narkotyków.

W zebranych od uczniów, zgromadzonych kwestionariuszach swoje doświadczenia z narkotykami częściej potwierdzali uczniowie szkół technicznych, spośród których 36% (380 osób) wskazało ich używanie, w porównaniu z licealistami, w grupie których kontakty z narkotykami potwierdziło 28% (332 osoby). Analiza danych empirycznych wykazała, że między profilem szkoły a zażywaniem narkotyków zachodzi związek istotny statystycznie: $\chi^2(1,2273) = 16,497$; $p \leq 0,001$; $\phi = 0,085$; młodzież ucząca się w szkołach technicznych częściej potwierdza zażywanie narkotyków niż młodzież kształcąca się w liceach. Wartość współczynnika Phi, określająca siłę związku zachodzącego między tymi zmiennymi, wskazuje jednak, że zależności te nie są duże. Można więc przyjąć, że wskazania zażywania narkotyków pośród uczących się w szkołach o profilu ogólnym i technicznym są zbliżone. Na podstawie

danych uzyskanych w trakcie analizy empirycznej należy jednak przyjąć, że po narkotyki nieco częściej sięgają uczniowie szkół technicznych niż licealiści.

Wyrównywanie się wskazań zażywania w szkołach o różnych profilach nauczania potwierdza podobną popularność środków odurzających w obu typach szkół. Możliwe, że nieco wyższe dane wśród uczniów szkół technicznych są rezultatem częstszego przebywania poza szkołą (praktyki zawodowe), posiadaniem do dyspozycji pieniędzy pozyskiwanych z dodatkowych zajęć pozalekcyjnych (drobne zlecenia związane z przyuczaniem zawodem, prace „na czarno”), bądź stanowią pochodną innych czynników, których nie rozpoznano w trakcie tego pomiaru. Supozycje te mogą być podstawą bardziej szczegółowych eksploracji wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych, natomiast dane zgromadzone w omawianych badaniach – ze względu na nieduże różnice w wyselekcjonowanych grupach i słabą siłę związku – nie powinny być uznawane za kluczowe przyczyny narkomanii wśród młodzieży województwa podkarpackiego.

Rocznik respondentów

Jest to kolejna zmienna, którą zestawiono z uzyskanymi od respondentów wskazaniami zażywania narkotyków, ale również deklaracjami korzystania z pozostałych środków o działaniu psychoaktywnym: napojów energetyzujących, papierosów, alkoholu oraz marihuany.

W badaniu uczestniczyło 32% uczniów pierwszych klas, po 29% – drugich i trzecich, oraz 10% czwartoklasistów. Zgromadzone dane empiryczne potwierdzają, że wraz z wyższym rocznikiem respondentów rosną wskazania palenia papierosów: od co szóstego pierwszoklasisty (17%) do jednego na trzech palących w najstarszej grupie (35%); spożywania alkoholu: od 41% pierwszoklasistów do dziesięciu na dziesięciu najstarszych uczniów (92%); palenia marihuany, do którego przyznaje się 18% najmłodszych, natomiast w najwyższych rocznikach już niemal czterech na dziesięciu (39%); jak i sięgania po inne narkotyki, do zażywania których przyznaje się 5% uczniów pierwszych klas, w stosunku do których w grupie najstarszych respondentów odsetek ten wzrasta niemal trzykrotnie (14%). Jedynie w przypadku spożywania napojów energetyzujących grupa respondentów potwierdzających ich używanie jest niższa w drugich i trzecich klasach (w pierwszej: 65%, w drugiej: 61% i trzeciej: 60%), co może być związane z zaspokajaniem subiektywnych potrzeb (odurzania się) silniejszymi środkami (alkoholem, marihuaną, innymi narkotykami). Wśród najstarszych respondentów siedmiu na dziesięciu (70%) potwierdza spożywanie napojów energetyzujących, co w przypadku tej grupy może się wiązać z wyższą potrzebą stymulacji legal-

nymi „wzmacniaczami” z konieczności większego zaangażowania w naukę (zakończenie edukacji na etapie szkoły ponadgimnazjalnej). W tabeli 1 przedstawiono szczegółowe wskazania używania tych środków w każdym z badanych roczników.

Tabela 1

Używanie środków psychoaktywnych w kategoriach wiekowych (rocznik)

Rocznik		I klasa	II klasa	III klasa	IV klasa	Statystyki
Używanie środków psychoaktywnych	„energizery”	65%	63%	59%	71%	brak związku
	papierosy	17%	21%	26%	35%	$p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,125
	alkohol	41%	60%	86%	92%	$p \leq 0,001$; Gamma = 0,488
	marihuana	18%	31%	38%	39%	$p \leq 0,001$, Gamma = 0,270
	inne narkotyki	5%	9%	11%	14%	$p \leq 0,001$; Gamma = 0,264

Źródło: badania własne (n = 2273).

Jak można zauważyć, wartość współczynnika Gamma jest najwyższa przy wskazaniach spożywania alkoholu, co potwierdza najsilniejszy związek pośród ustalonych między wyróżnionymi zmiennymi. W pozostałych kategoriach (z wyjątkiem zmiennej „napoje energetyzujące”), mimo wskazywanej niedużej siły związków, deklaracje palenia tytoniu, marihuany i zażywania innych narkotyków są istotne statystycznie i wyraźnie wzrastają z każdym kolejnym rocznikiem.

W analizie materiału empirycznego podjęto się również ustalenia odpowiedzi na pytanie: jaki jest związek między wiekiem (rocznikiem) respondentów i zażywaniem narkotyków (ogółem). Do kategorii „zażywający” przypisano wszystkich uczniów potwierdzających, że mieli kiedykolwiek w życiu kontakt z marihuaną, jak i tych, którzy potwierdzali zażywanie innych narkotyków, bowiem w badaniu nie wszyscy palacze marihuany mieli kontakt z innymi narkotykami, jak również nie każdy zażywający inne narkotyki potwierdzał używanie pochodnych konopi. Po zestawieniu danych można zauważyć wyraźne różnice między wskazaniem zażywania uzyskanymi od pierwszoklasistów (wśród których średnio co piąty (20%) potwierdził kontakty z narkotykami) a pozostałymi rocznikami, w których wskazania zażywania wyraźnie wzrastają. Wśród uczniów drugich klas, co trzeci potwierdził

inicjację narkotykową (34%), natomiast wśród trzecio- i czwartoklasistów kontakty z narkotykami wskazało średnio czterech na dziesięciu uczniów (39% i 38%). Analiza materiału empirycznego potwierdziła, że między zmieniającymi się występują różnice istotne statystycznie: $\chi^2(3,2273) = 71,687$; $p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,178. Dane te pozwalają przyjąć, że im wyższy rocznik, tym częstsze wskazania zażywania narkotyków. Wartość współczynnika V-Cramera określa, że siła związku nie jest duża, jednak różnice we wskazaniach są wyraźnie zauważalne.

Zastanawiający wydaje się wysoki odsetek potwierdzających kontakty z narkotykami wśród najmłodszych badanych (20%). W przypadku tej grupy nie powinno się jeszcze mówić o wpływie środowiska szkolnego, w jakim się znaleźli na zażywanie narkotyków, ponieważ badania zostały przeprowadzone w pierwszych miesiącach nowego roku szkolnego, co wydaje się zbyt krótkim czasem na uznawanie zażywania narkotyków jako doświadczenia nabytego w nowej szkole. Można zatem przypuszczać, że inicjacja narkotykowa wśród respondentów z tej grupy miała już miejsce wcześniej, być może na etapie gimnazjum bądź podczas wakacji poprzedzających podjęcie nauki w szkole ponadgimnazjalnej. W innych badaniach przeprowadzonych przez autora artykułu wśród gimnazjalistów uzyskano wyniki potwierdzające wzrost zażywania środków psychoaktywnych w tej grupie uczniów wraz z podawanym rocznikiem, przy czym najwyższe wskazania spożywania alkoholu i palenia marihuany uzyskano wśród najstarszych gimnazjalistów⁵. Część tych uczniów prawdopodobnie kontynuuje edukację, przenosząc doświadczenia nabyte w poprzednim etapie kształcenia na płaszczyznę szkoły ponadgimnazjalnej.

Relacje interpersonalne w klasie

Samopoczucie w klasie

Prawidłowe relacje między uczniami mogą stanowić o dobrym samopoczuciu uczestników szkolnych interakcji, natomiast poczucie odrzucenia przez rówieśników – jak wskazuje Agnieszka Pisarska – może generować podejmowanie zachowań ryzykownych⁶. W celu ustalenia, czy subiektywne odczucia młodzieży wynikające z ich relacji z innymi uczniami w klasie mogą wpływać na sięganie po narkotyki, sformułowano dwa kolejne problemy ba-

⁵ M. Motyka, *Zachowania ryzykowne przemyskich gimnazjalistów*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2016, 97(3), s. 244.

⁶ A. Pisarska, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z ryzykownymi i problemowymi zachowaniami młodzieży: kilka wskazówek*, [w:] *Ryzyko używania narkotyków przez młodzież. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, red. D. Macander, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, s. 36-37.

dawcze. Pierwszy: jaki jest związek między samopoczuciem w klasie wskazywanym przez respondenta i zażywaniem narkotyków?

W kwestionariuszu ankiety zadano uczniom pytanie: jak się czują w swojej klasie. Do określenia nastroju zaproponowano pięć odpowiedzi skalujących ich subiektywne odczucia. W trakcie analizy materiału empirycznego ustalono, że 39% uczniów czuje się w klasie „bardzo dobrze”, 45% wskazało odpowiedź „dobrze”, złe samopoczucie zaznaczyło nieco ponad 2% badanych i niespełna 1% podało odpowiedź „bardzo źle”, natomiast 13% nie potrafiło zająć stanowiska. W związku z niedużym odsetkiem badanych przy odpowiedziach wskazujących „złe” i „bardzo złe” samopoczucie na potrzeby analiz zrekodowano uzyskane dane, łącząc je w jedną kategorię, następnie analogicznie zrekodowano wskazania potwierdzające „dobre” i „bardzo dobre” samopoczucie. W ten sposób uzyskano trzy typy odpowiedzi, w których „pozytywny” nastrój w klasie zgłaszało 84% uczniów, 3% określało go „negatywnie”, a 13% stanowiły osoby, które nie potrafiły podać jednoznacznej odpowiedzi („ani dobrze, ani źle”). Dane te zestawiono z podanymi wskazaniami zażywania narkotyków.

W grupie respondentów zaznaczających odpowiedzi sklasyfikowane jako „pozytywne” – 30% potwierdziło zażywanie narkotyków, wśród mających trudności z jednoznacznym wskazaniem samopoczucia („ani dobrze, ani źle”) zażywanie narkotyków potwierdził podobny odsetek (33%), natomiast spośród uczniów, którzy zaznaczyli odpowiedzi potwierdzające „negatywne” doznania w klasie, do zażywania narkotyków przyznała się połowa respondentów (50%). Podawane przez niektórych uczniów przyczyny gorszych relacji z rówieśnikami, to między innymi „brak akceptacji i tolerancji dla inności”, „brak poczucia wspólnoty”, „nadmierna rywalizacja o stopnie”, „egoizm”, „brak zrozumienia”, „zawiść”, „podziały między uczniami”, „trudności z asymilacją po zmianie szkoły”.

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego nie wykazała jednak związku istotnego pod względem statystycznym między wskazywanym samopoczuciem a zażywaniem narkotyków.

Poczucie akceptacji bądź odrzucenia rówieśniczego

Drugi problem badawczy dotyczył ustalenia roli relacji interpersonalnych w sięganiu po narkotyki. Celem analizy danych empirycznych było ustalenie związku między subiektywnym poczuciem bycia nieakceptowanym i zażywaniem narkotyków. Jak zauważyła Ilona Malorny, akceptacja ze strony kolegów, przyjaciół, znajomych z klasy liczy się dla adolescentów najbardziej, a środowisko rówieśnicze jest dla nich istotnym punktem odniesienia. Lęk przed brakiem akceptacji ze strony grupy, z którą się oni utożsamiają, stanowił jedną z przyczyn sięgania po narkotyki, ustalonych przez autorkę podczas eksploracji śro-

dowiska osób zażywających te środki⁷. Dlatego, w prezentowanych badaniach podjęto decyzję o sprawdzeniu związku między tymi dwiema zmiennymi.

W odpowiedziach na zamieszczone w kwestionariuszu pytanie: *Czy uważasz siebie za osobę akceptowaną przez rówieśników?* 82% uczniów szkół objętych niniejszym pomiarem podało odpowiedź potwierdzającą, 2% zaprzeczyło, a 16% nie potrafiło się wypowiedzieć. Dane te wskazują, że jedynie niewielka grupa uczniów uważa się za osoby nieakceptowane, natomiast zdecydowana większość nie doświadcza takiego dyskomfortu. Odpowiedzi te po zestawieniu z deklaracjami zażywania narkotyków wskazują, że w grupie osób dotkniętych poczuciem odrzucenia przez rówieśników z klasy zażywanie narkotyków potwierdził najwyższy odsetek (44%), natomiast w pozostałych dwóch grupach do zażywania przyznał się średnio jeden na trzech badanych. Analiza statystyczna nie wykazała jednak związku między tymi zmiennymi ($p = 0,096$). Między uczniami uważającymi się za osoby akceptowane a tymi, którzy tego nie doświadczają, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic we wskazaniach zażywania narkotyków.

Zaangażowanie w edukację

Jedną ze zmiennych używanych podczas ustalania uwarunkowań zjawiska narkomanii jest status uczniowski, określany przez uczniów głównie na podstawie ocen otrzymywanych za naukę. Według Doroty Macander, zainteresowanie nauką w szkole jest jednym z najważniejszych czynników chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych (m.in. przed zażywaniem narkotyków)⁸. Badacze potwierdzają, że po środki odurzające częściej sięgają uczniowie otrzymujący niższe stopnie, a rzadziej ci, którzy otrzymują wyższe⁹, chociaż zidentyfikowano również dane wskazujące na brak różnic między tymi zmiennymi¹⁰.

W prezentowanych badaniach podjęto się ustalenia związku między zażywaniem narkotyków a czterema zmiennymi wskazującymi większą bądź mniejszą aktywność edukacyjną: wspomnianymi stopniami za naukę, uczestnictwem w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych, deklaracjami dalszego kształcenia oraz częstotliwością celowych absencji w szkole.

⁷ I. Malorny, *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków*, Katowice 2016, s. 124.

⁸ D. Macander, *Profilaktyki uzależnień w szkole – e-poradnik*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 11, <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania> [data dostępu: 15.12.2017].

⁹ A. Malczewski, *Epidemiologia używania narkotyków przez młodzież*, [w:] *Ryzyko używania narkotyków przez młodzież*. Poradnik, s. 17.

¹⁰ A. Kolbowska, *Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną*, Serwis Informacyjny – Narkomania, 2009, 1(45), s. 36.

Status uczniowski

Spośród uczestników badań 18% zaznaczyło, że są uczniami szóstkowo-piętkowymi, 43% uznało się za „czwórkowych”, natomiast 39% badanych wskazało, że otrzymują w szkole trójki i niższe stopnie. Dane te zestawiono z podanymi deklaracjami kontaktów z wybranymi środkami psychoaktywnymi.

Wśród uczniów otrzymujących najwyższe oceny palenie tytoniu zaznaczyło 12%, pośród „czwórkowych” – 16%, natomiast pośród „trójkowych” do palenia papierosów przyznało się 35% badanych ($p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,241). Analogicznie, wśród najlepszych uczniów kontakty z alkoholem potwierdziło 51%, pośród „czwórkowych” – 60%, zaś pośród otrzymujących najniższe stopnie spożywanie alkoholu zaznaczyło trzy czwarte (76%) respondentów ($p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,224). Do zażywania narkotyków przyznał się średnio co szósty (16%) z grupy otrzymujących najlepsze stopnie, średnio co czwarty uczeń (27%) z grupy „czwórkowych”, natomiast w grupie wskazującej otrzymywanie najniższych ocen zażywanie tych środków potwierdziło zdecydowanie najwięcej badanych (43%). Analiza statystyczna potwierdziła występowanie związku między wskazywanym statusem uczniowskim a zażywaniem narkotyków: $\chi^2(2, 2273) = 114,125$; $p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,224. Powyższe dane potwierdzają, że uczniowie osiągający wyższe oceny istotnie rzadziej sięgają po papierosy, alkohol i narkotyki niż uczniowie otrzymujący niższe stopnie.

Udział w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych

Spośród osób biorących udział w badaniu ponad połowa (55%) zaprzeczyła angażowaniu się w dodatkowe zajęcia pozalekcyjne, natomiast pozostali uczniowie (45%) potwierdzili podejmowanie takich aktywności. Najczęściej wskazywane zajęcia to korepetycje, szkolne i pozaszkolne koła naukowe, fakultety przedmaturalne, zajęcia z języków obcych, kursy komputerowe i zajęcia z informatyki, nauka tańca oraz zajęcia sportowe. Uzyskane odpowiedzi na temat uczestnictwa w dodatkowych zajęciach zestawiono z deklaracjami zażywania narkotyków. Jednak między respondentami uczestniczącymi w dodatkowych zajęciach a nie uczestniczącymi w nich, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic we wskazaniach zażywania narkotyków: średnio co trzeci badany z jednej i drugiej grupy potwierdził, że ma za sobą narkotykową inicjację. Analiza statystyczna nie wykazała związku między uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych a zażywaniem tych środków; można więc przypuszczać, że wśród badanej młodzieży podejmowanie dodatkowych aktywności edukacyjnych nie stanowiło potencjału chroniącego przed sięganiem po narkotyki.

Plany dalszej nauki

Celem kolejnego pytania badawczego było ustalenie związku między deklarowaną kontynuacją edukacji i zażywaniem narkotyków. Jedno z pytań kwestionariusza posłużyło ustaleniu planów w zakresie dalszego kształcenia respondentów. Odpowiedź potwierdzającą takie ambicje zaznaczyło 63% badanych, co czwarty (26%) nie był w stanie określić swoich zamiarów, natomiast 11% stwierdziło, że planuje zakończyć naukę na obecnym etapie. W ramach analizy danych ustalono w tych grupach występowanie dysproporcji w deklaracjach zażywania narkotyków. Wśród respondentów potwierdzających gotowość dalszej edukacji do ich przyjmowania przyznał się średnio co czwarty badany (26%), w grupie uczniów nie potrafiących przedstawić swego stanowiska zażywanie tych środków potwierdziło 39%, natomiast najwyższe wskazania kontaktów z narkotykami zidentyfikowano wśród uczniów nie zamierzających się dalej uczyć (45%). Analiza statystyczna potwierdziła, że zachodzi związek między zestawionymi zmiennymi: $\chi^2(2, 2273) = 56,113$; $p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,157. Uczniowie planujący kontynuację nauki rzadziej sięgają po środki o narkotycznym potencjale.

Niewykluczone, że aspiracje edukacyjne stanowią dla adolescentów czynnik chroniący przed zażywaniem narkotyków, a powstrzymywanie się od zażywania tych środków, w obawie przed wystąpieniem ewentualnych deficytów intelektualnych, może stanowić skuteczną barierę odgradzającą uczniów od narkotykowych inicjacji. Świadomość potencjalnych strat, na przykład dyskwalifikacja z wymarzonego kierunku studiów (osoby z „kartoteką” policyjną za posiadanie narkotyków nie mogą ubiegać się o przyjęcie na kierunku prawnicze), może mieć walory chroniące.

Niska wartość współczynnika V-Cramera nie świadczy o występowaniu silnych zależności, jednak na podstawie danych uzyskanych podczas analizy statystycznej należy przyjąć, że uczniowie deklarujący kontynuację swojej edukacji rzadziej sięgają po narkotyki niż uczniowie bez takich aspiracji.

Zamierzone absencje szkolne

Celem ostatniego pytania badawczego związanego ze środowiskiem szkolnym było ustalenie związku między wagarowaniem a liberalizacją stosunku do narkotyków i ich zażywaniem. W kwestionariuszu na pytanie dotyczące celowych absencji, respondenci mieli możliwość wskazać jedną z trzech proponowanych odpowiedzi, w których do „częstego” opuszczania zajęć szkolnych przyznało się 7% uczniów, co drugi badany (51%) potwierdził, że robi to sporadycznie, natomiast 42% respondentów zaprzeczyło wagarowaniu. Wskazania te zestawiono z danymi potwierdzającymi kontakty z narkotykami.

Przeprowadzona analiza materiału empirycznego wykazała, że w grupie uczniów zaprzeczających chodzeniu na wagary występuje najniższy odse-

tek wskazań zażywania narkotyków (15%), wśród potwierdzających niezbyt częste celowe opuszczanie zajęć szkolnych po narkotyki sięgało czterech na dziesięciu uczniów (39%), natomiast wśród wskazujących „częste” wagarowanie aktywności takie potwierdziło ponad trzy czwarte badanych (78%). Analiza statystyczna podanych odpowiedzi potwierdziła, że między zmiennymi zachodzi związek istotny statystycznie: $\chi^2(2, 2273) = 305,154$; $p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,366. Dane te pozwalają przyjąć, że młodzież wagarująca częściej sięga po narkotyki niż młodzież niewagarująca. Wartość współczynnika V-Cramera uprawnia do stwierdzenia, że pośród badanych przyczyn zażywania narkotyków w środowisku szkolnym wagarowanie należy uznać za zmienną najbardziej sprzyjającą sięganiu po te środki.

Zażywanie narkotyków przez wagarującą młodzież może mieć różną etiologię. Uczniowie opuszczający zajęcia szkolne mogą to robić z powodu problemów rodzinnych, konfliktów z rówieśnikami, pod wpływem innych osób, z lęku przed otrzymaniem gorszej oceny w przypadku nieprzygotowania do zajęć; z pewnością częściej w związku z doświadczaniem silnych nieprzyjemnych stanów emocjonalnych niż przyjemnych. Skorzystanie z propozycji zażycia narkotyku w takich okolicznościach jest znacznie łatwiejsze niż wówczas, kiedy jednostka nie doświadcza wewnętrznych kryzysów. Ponadto, podjęcie decyzji o przyjęciu narkotyków może być znacznie łatwiejsze w przypadku jednostki decydującej się na celowe opuszczenie szkoły, bowiem naruszanie jednej normy (obowiązek uczestnictwa w zajęciach) może sprzyjać podejmowaniu decyzji o łamaniu innych norm (podejmowanie zachowań społecznie nieakceptowanych).

Inicjacja narkotykowa może nastąpić również pod wpływem alkoholu spożywanego podczas wagarów¹¹. Dane dotyczące spożywania napojów alkoholowych przez młodzież uczestniczącą w badaniu zestawione z odpowiedziami odnoszącymi się do wagarowania potwierdziły, że wśród osób wagarujących, bez względu na częstotliwość, zgłaszane są najwyższe odsetki kontaktów z alkoholem (77% pośród wagarujących rzadko i 92% wśród wagarujących często). Analiza danych empirycznych potwierdziła, że we wskazaniach spożywania alkoholu występują różnice między młodzieżą, która nie wagaruje a opuszczającą zajęcia szkolne: $\chi^2(2, 2273) = 302,067$; $p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,365. Spożywanie alkoholu podczas szkolnych absencji może zatem sprzyjać sięganiu po narkotyki.

Ponadto, wśród uczniów potwierdzających zamierzone absencje w szkole zaobserwowano bardziej liberalne postawy wobec narkotyków. W prezento-

¹¹ K.L. Henry, T.P. Thornberry, *Truancy and Escalation of Substance Use During Adolescence*, Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 2010, 71(1), s. 115-124; R. Dembo i in., *Impact of Brief Intervention Services on Drug Using Truant Youth Arrest Charges over Time*, Journal of Child and Adolescent Substance Abuse, 2014, 23(6), s. 375-388.

wanym pomiarze postawy te zostały określone dwiema zmiennymi: 1) postrzeganiem narkotyków jako środków bezpiecznych oraz 2) stanowiskiem wobec legalizacji marihuany. Korzystając z sugestii Kazimierzy Wódz, dla uniknięcia skojarzeń związanych z przyjętym w praktyce badawczej rozumieniem pojęcia „postawy”, jak i mogącymi się pojawiać zarzutami o nieuzasadnione posługiwanie się tym pojęciem¹², bardziej poprawne wydało się zastąpienie terminu „postawy” mianem „stosunku” do narkotyków. Stosunek ten – w ramach analiz zgromadzonych danych empirycznych – został zidentyfikowany przez ustalenie związków między wpływem wybranych zmiennych (w tym wypadku wagarowania) na wspomniane powyżej postrzeganie narkotyków jako środków bezpiecznych, jak również przyjmowaniu stanowiska za legalizacją marihuany.

Zestawienie danych wykazało, że uczniowie nie wagarujący potwierdzają najniższe wskazania zarówno wobec postrzegania narkotyków jako środków bezpiecznych (13%), jak i wobec legalizacji marihuany (28%). Wraz z rosnącą częstotliwością absencji szkolnych stanowiska te ulegają zróżnicowaniu; wśród uczniów potwierdzających sporadyczne wagarowanie co czwarty uważa, że narkotyki są bezpieczne, zaś wśród zgłaszających częste absencje jest to już niemal co drugi badany. Analogicznie, wśród wskazujących rzadkie opuszczanie zajęć za legalizacją marihuany opowiada się połowa respondentów, natomiast w grupie uczniów często wagarujących za prawnym przyzwoleniem korzystania z tego narkotyku opowiedziało się siedmiu na dziesięciu badanych (tab. 2).

Tabela 2

Częstotliwość wagarowania/stanowisko wobec środków psychoaktywnych

Częstotliwość wagarowania		Nie wagaruję	Wagaruję rzadko	Wagaruję często	Statystyki
Stanowisko wobec narkotyków	są bezpieczne	13%	24%	45%	V-Cramera = 0,205
	za legalizacją marihuany	28%	49%	70%	V-Cramera = 0,254

Źródło: badania własne (n = 2273).

Analiza materiału empirycznego wykazała, że między wskazaniem dotyczącym wagarowania a postrzeganiem narkotyków jako środków bezpiecznych zachodzi związek istotny statystycznie: $\chi^2(2, 2273) = 94,642$; $p \leq 0,001$;

¹² K. Wódz, *Pomoc społeczna w świadomości mieszkańców miasta. Analizy teoretyczne i empiryczne badania społeczności wielkomiejskiej*, Katowice 1985, s. 62.

V-Cramera = 0,205, podobnie jak między wskazaną częstotliwością absencji szkolnej a liberalnym stanowiskiem wobec legalizacji marihuany $\chi^2(2, 2273) = 145,206$; $p \leq 0,001$; V-Cramera = 0,254.

Dane te sugerują, że stanowiska wobec narkotyków mogą ulegać przekształceniu wskutek spotykania się w trakcie wagarów z pronarkotykowymi aktywnościami obserwowanymi u osób z grona rówieśniczego, podejmowania pod wpływem znajomych narkotykowych inicjacji, a następnie liberalizacji stosunku do narkotyków, będącej konsekwencją osobistych doświadczeń adolescentów z tymi środkami.

Podsumowując czynniki sprzyjające zażywaniu narkotyków związane ze środowiskiem szkolnym, należy uznać, że z wymienionych uwarunkowań wagarowanie stanowi zmienną wykazującą najsilniejszy związek ze zmianą stosunku do narkotyków, a w rezultacie z ich używaniem.

Dyskusja

Przeglądając wyniki pomiarów przeprowadzanych w ostatniej dekadzie w tej grupie wiekowej, można zauważyć zarówno analogie, jak i pewne rozbieżności. W badaniach zrealizowanych w 2009 roku wśród licealistów ($n = 1100$) i ich rodziców z powiatu kaliskiego, do kontaktów z alkoholem przyznało się 53% ogółu badanych. Pod względem płci przeważali chłopcy (64%), jednak spośród objętych pomiarem dziewcząt niemal połowa (47%) również zaznaczała jego spożywanie. Alkoholem najpopularniejszym wśród uczniów było piwo (88% wskazań), jednakże mocniejsze trunki również cieszyły się dużym zainteresowaniem badanych¹³. W pomiarze przeprowadzonym przez Katarzynę Śmigielską wśród uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych powiatu pleszewskiego ($n = 1053$), regularne palenie tytoniu potwierdziło 20% młodzieży w wieku 14-19 lat. Ponad połowa badanych przynajmniej raz w życiu paliła papierosa; w grupie palaczy dominowali chłopcy, natomiast wzrost wskazań palenia odnotowywano wraz z wiekiem respondentów. Mimo świadomości szkód związanych z korzystaniem z tytoniu niemal jedna piąta z tej grupy potwierdzała, że są palaczami¹⁴. W tych samych badaniach kontakty z alkoholem (kiedykolwiek w życiu) potwierdziło ośmiu na dziesięciu badanych (82%), przy czym różnice między chłopcami a dziewczętami były zbliżone (80% dziewcząt i 84% chłopców). Niemal trzy

¹³ P. Wojtyła-Buciora i in., *Rozpowszechnienie konsumpcji alkoholu w opinii uczniów szkół licealnych i ich rodziców*, Hygeia Public Health, 2012, 47(4), s. 500.

¹⁴ K. Śmigielska, *Rozpowszechnienie używania środków psychoaktywnych wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Część I. Tytoń*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2015, 96(3), s. 624.

czwarte uczniów było świadomych szkód związanych z używaniem alkoholu¹⁵. Jak można zauważyć, wiedza ta – zarówno o konsekwencjach palenia tytoniu jak i spożywania alkoholu – nie stanowi czynników chroniących przed podejmowaniem tego typu aktywności.

W badaniach przeprowadzonych na próbie młodzieży pierwszych i ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych w województwie mazowieckim (n = 3108), palenie papierosów potwierdziło niemal 28% uczniów, spożywanie alkoholu 66%, a prawie 11% wskazało zażywanie narkotyków. W tej ostatniej grupie niemal wszyscy potwierdzali palenie marihuany, za wyjątkiem sześciu osób, którzy wskazali, że sięgali po amfetaminę. Profil szkoły i klasa nie stanowiły o różnicach w sięganiu po środki psychoaktywne¹⁶.

Wczesna inicjacja alkoholowa lub narkotykowa może generować powstanie bardziej złożonych problemów w przyszłości. Dane potwierdzające wczesne kontakty z narkotykami zostały zaobserwowane między innymi przez Jacka Szczepkowskiego w grupie osób leczących się w ośrodku dla uzależnionych od narkotyków (n = 210), pośród których najwyższe wskazania inicjacji alkoholowej określały ten okres między 11 a 15 rokiem życia, natomiast wiek pierwszych kontaktów z narkotykami oscylował między 12 a 16 rokiem życia¹⁷.

W innych badaniach zrealizowanych w środowisku uczniów szkół ponadgimnazjalnych można się spotkać z różnymi wskazaniami zażywania środków odurzających. W pomiarze przeprowadzonym pośród licealistów z Zamościa (n = 174), kontakty z narkotykami potwierdził co piąty badany (19%)¹⁸, natomiast w badaniach zrealizowanych wśród uczniów technikum w Ostrowcu Świętokrzyskim (n = 75), do zażywania tych środków przyznało się 44% respondentów. Dane te jednak nie można uznać za reprezentatywne ze względu na nielosowy dobór próby¹⁹.

Porównując dane zgromadzone od podkarpackich adolescentów z wynikami badań zrealizowanych pośród polskich adolescentów w 2015 roku w ramach projektu *European School Survey Project on Alcohol and Drug* (ESPAD), dane uzyskane w niniejszym pomiarze są znacznie niższe od wyników zebranych od młodzieży II klas szkół ponadgimnazjalnych w populacji generalnej, gdzie palenie tytoniu potwierdziło niemal 40% badanych, spożywanie

¹⁵ Tamże, s. 631.

¹⁶ A. Saracen, *Używanie tytoniu, alkoholi i substancji psychoaktywnych przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych*, Hygeia Public Health, 2010, 45(1), s. 68.

¹⁷ J. Szczepkowski, *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*, Toruń 2016, s. 155.

¹⁸ E. Kozłowska i in., *Zjawisko stosowania substancji psychoaktywnych w wybranej grupie młodzieży licealnej*, Hygeia Public Health, 2016, 51(1), s. 103.

¹⁹ H. Król i in., *Samooceńca stylu życia młodzieży w wieku 16-17 lat z powiatu ostrowieckiego w województwie świętokrzyskim*, [w:] *Zdrowie i Dobrostan 1/2014. Dobrostan i zespół*, red. E. Dybińska, H. Duda, Lublin 2014, s. 64.

alkoholu niemal 96%, do palenia marihuany przyznało się 43% uczniów, a do zażywania innych środków – zależnie od narkotyku – od 2 do nawet 17% uczestników badań²⁰. Należy jednak mieć na uwadze, że badania ESPAD są prowadzone na grupie znacznie bardziej zróżnicowanej (dodatkowo w skład próby badawczej wchodzi licea profilowane i zasadnicze szkoły zawodowe), dlatego dane z prezentowanego pomiaru – choćby ze względu na specyfikę doboru próby badawczej – mogą się od wyników ESPAD różnić.

Badacze zjawiska narkomanii w środowisku młodzieży wskazują, że wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych zażywanie narkotyków jest diagnozowane najczęściej w grupie wychowanków zasadniczych szkół zawodowych. Pod koniec 2013 roku Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) objęła polskich adolescentów badaniem: *Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną – Młodzież 2013*, w którym uczestniczyło 1360 uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych. Dane zebrane od młodzieży potwierdziły, że najwyższy odsetek wskazań zażywania odnotowano wśród uczniów „zawodówek” (26%), natomiast niższy pośród młodzieży uczącej się w liceach (18%) i szkołach technicznych (12%)²¹. Badania zrealizowane pod koniec 2016 roku potwierdziły, że uczniowie zasadniczych szkół zawodowych – mimo spadku wskazań (aktualnie 21%) – wciąż stanowią najwyższy odsetek użytkowników narkotyków wśród młodzieży placówek ponadgimnazjalnych. Pośród licealistów – w porównaniu z badaniami z 2013 roku – wskazania te obniżyły się o trzy punkty procentowe (obecnie 15% zażywających narkotyki w tej grupie)²². Badania dotyczące zażywania „dopalaczy” również potwierdziły, że środki te są najbardziej popularne w grupie uczniów szkół zawodowych, natomiast od młodzieży uczącej się w ponadgimnazjalnych szkołach ogólnokształcących i szkołach o profilu technicznym zebrano zbliżone, jednak niższe wartości używania tych narkotyków²³.

Wskazania środków psychoaktywnych wśród uczniów liceów i techników z województwa podkarpackiego nie odbiegają znacząco od wskazań uzyskiwanych zarówno w lokalnych, jak i ogólnokrajowych pomiarach zjawiska. Jak zaznaczono wcześniej, po narkotyki częściej sięgają uczniowie techników, jednak na poziomie statystycznym różnice wskazań nie są znaczne.

²⁰ J. Sierosławski, *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2015 roku*, Warszawa 2015, s. 13-38, <http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545> [data dostępu: 17.12.2017].

²¹ A. Malczewski, *Epidemiologia używania narkotyków przez młodzież*, [w:] *Ryzyko używania narkotyków przez młodzież. Poradnik*, s. 17.

²² A. Malczewski, *Młodzież a substancje psychoaktywne*, [w:] *Młodzież 2016*, CBOS/KBPN, Warszawa 2016, s. 118.

²³ A. Kolbowska, *Dopalacze*, Serwis Informacyjny – Narkomania, 2009, 1(45), s. 8-9.

Biorąc pod uwagę status uczniowski i zażywanie narkotyków, w badaniach CBOS z lat 2013 i 2016, kontakt z tymi środkami częściej potwierdzali uczniowie otrzymujący najniższe stopnie (22% w tej grupie). Wśród uczniów piątkowo-szóstkowych zażywanie narkotyków w 2016 roku zaznaczyło jedynie 13% respondentów (12% w 2013). Ponadto, uczniowie gorzej się uczący częściej zgłaszali sięganie po piwo i wódkę, niż badani otrzymujący najwyższe oceny²⁴. Stosunek do nauki – odzwierciedlany ocenami szkolnymi – jest przez badaczy uznawany za czynnik chroniący przed sięganiem po środki odurzające; młodzież ucząca się lepiej niż przeciętnie znacznie rzadziej zgłasza kontakty z tego typu substancjami. W badaniach zrealizowanych w 2000 roku wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych warszawskiej dzielnicy Mokotów (n = 1095) ustalono istotny pod względem statystycznym związek między podaną przez uczniów niską oceną wyników w nauce a wskazaniami palenia papierosów²⁵. W badaniach zrealizowanych wśród warszawskich licealistów (n = 148) w połowie pierwszej dekady nowego milenium uczniowie z pozytywnym stosunkiem do szkoły i nauki znacznie rzadziej wskazywali zażywanie środków z tej grupy niż uczniowie o pejoratywnych stanowiskach wobec edukacji²⁶. W przywoływanym badaniu nie sprawdzano zależności między otrzymywanymi ocenami a zażywaniem narkotyków, jednak zmiana „stosunek do szkoły i nauki” może odzwierciedlać stopień zaangażowania w edukację, jak i oceny otrzymywane za owo zaangażowanie. Wyniki przywołanych badań korespondują z danymi uzyskanymi od młodzieży z województwa podkarpackiego.

Badania wpływu wagarowania na sięganie po narkotyki zostały przeprowadzone między innymi przez Kimberly L. Henry, która w przeprowadzonych pomiarach wzajemnych wpływów tych dwóch zmiennych stwierdziła występowanie między nimi istotnych zależności. Analizy danych zebranych od adolescentów potwierdziły, że wagary mogą być w tej grupie szczególnie silnym predyktorem używania środków psychoaktywnych. Badania wykazały ponadto, że nie tylko wagarowanie może sprzyjać sięganiu po narkotyki, ale również inicjacja narkotykowa, a w konsekwencji częstsze zażywanie narkotyków może być przyczyną celowych zamierzonych szkolnych absencji²⁷. Również w pomiarze przeprowadzonym przez zespół badaczy pod kierownictwem Richarda Dembo wagarująca młodzież została uznana za szczególnie zagrożony segment społeczny, w którym obserwowane są różnego rodzaju problemy edukacyjne, rodzinne oraz zachowania antyspołecz-

²⁴ A. Malczewski, *Młodzież a substancje psychoaktywne*, s. 218.

²⁵ K. Bobrowski, *Poczucie koherencji oraz inne zasoby odpornościowe a używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież*, *Alkoholizm i Narkomania*, 2002, 5(2), s. 233-234.

²⁶ E. Miturska, *Poczucie koherencji oraz inne czynniki chroniące przed uzależnieniem*, s. 71-72.

²⁷ K.L. Henry, T.P. Thornberry, *Truancy and Escalation of Substance Use During Adolescence*, s. 115-124.

ne, między innymi zażywanie narkotyków²⁸. Występowanie związku między wagarowaniem a używaniem środków psychoaktywnych (tytoniu, alkoholu, narkotyków) zostało także zidentyfikowane wśród polskiej młodzieży w badaniach przeprowadzonych w latach 2010-2014 przez Instytut Profilaktyki Zintegrowanej (n = 13 960). Autorzy raportu nie potwierdzają, że między zmiennymi występuje zależność przyczynowo-skutkowa (że przyczyną zażywania narkotyków są wagary), jednak związki występujące między nimi zostały uznane jako silne²⁹.

Wnioski i zakończenie

– Młodzież ucząca się w szkołach technicznych nieco częściej potwierdza zażywanie narkotyków niż młodzież kształcąca się w liceach.

– Im wyższy rocznik, tym częstsze wskazania zażywania narkotyków.

– Samopoczucie w klasie i subiektywne poczucie odrzucenia nie stanowią czynników decydujących o sięganiu po narkotyki.

– Uczniowie osiągający wyższe oceny za postępy w nauce istotnie rzadziej sięgają po papierosy, alkohol i narkotyki, niż uczniowie otrzymujący niższe stopnie.

– Uczniowie deklarujący kontynuację swojej edukacji rzadziej sięgają po narkotyki, niż uczniowie bez takich aspiracji.

– Młodzież wagarująca częściej potwierdza sięganie po różne środki psychoaktywne, niż młodzież zaprzeczająca celowym absencjom szkolnym.

Przedstawione badania mają swoje ograniczenia. Jak zaznaczono, eksploracji zostały poddane wypowiedzi młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z wyłączeniem uczniów szkół zawodowych, szkół dla dorosłych, szkół artystycznych i innych placówek prowadzących edukację młodzieży w grupie wiekowej 16-20 lat. Poszerzenie badań o sondaże przeprowadzone w tych placówkach edukacyjnych z pewnością wzbogaciłoby wiedzę o postawach młodzieży wobec środków odurzających. Jak w wielu badaniach, tak i w prezentowanych uzyskane odpowiedzi stanowią podstawę do formułowania kolejnych problemów badawczych, na które należy poszukiwać odpowiedzi. Autor ma jednak nadzieję, że przedstawione wyniki mogą posłużyć podczas konstruowania strategii profilaktycznych pomagających skierować oddziaływania prewencyjne adekwatnie do potrzeb identyfikowanych w badanym środowisku.

Nie należy przyjmować, że u każdego ucznia potwierdzającego w niniejszych badaniach zażywanie środków odurzających wystąpi uzależnienie wy-

²⁸ R. Dembo i in., *Impact of Brief Intervention Services*, s. 375-388.

²⁹ *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży*, red. Sz. Grzelak, Warszawa 2015, s. 80-84.

magające podjęcia leczenia w specjalistycznych placówkach, jednak należy mieć na uwadze, że u części respondentów może ono wystąpić. Zidentyfikowanych związków zachodzących między wyróżnionymi zmiennymi nie powinno się bagatelizować.

Zaprezentowany materiał badawczy może z powodzeniem służyć socjologom, pedagogom, psychologom oraz instytucjom ukierunkowanym na profilaktykę społeczną. Może również stanowić bazę wyjściową do dalszego eksplorowania tego ważnego zjawiska społecznego zarówno w województwie podkarpackim, jak też w innych regionach kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Bobrowski K., *Poczucie koherencji oraz inne zasoby odpornościowe a używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież*, Alkoholizm i Narkomania, 2002, 5(2).
- Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. Sz. Grzelak, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Dembo R., Briones-Robinson R., Wareham J., Schmeidler J., Winters K.C., Barrett K., Ungaro R., Karas L.M., Belenko S., *Impact of Brief Intervention Services on Drug Using Truant Youth Arrest Charges over Time*, Journal of Child and Adolescent Substance Abuse, 2014, 23(6).
- Henry K.L., Thornberry T.P., *Truancy and Escalation of Substance Use During Adolescence*, Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 2010, 71(1).
- Kolbowska A., *Dopalacze*, Serwis Informacyjny – Narkomania, 2009, 1(45).
- Kolbowska A., *Konsumpcja substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną*, Serwis Informacyjny – Narkomania, 2009, 1(45).
- Kopeć E., *Samotność w rodzinie źródłem patologii wśród dzieci i młodzieży*, Pedagogika Katolicka, 2013, 1(12).
- Kozłowska E., Kowalczyk A., Marzec A., Kalinowski P., *Zjawisko stosowania substancji psychoaktywnych w wybranej grupie młodzieży licealnej*, Hygeia Public Health, 2016, 51(1).
- Król H., Zboina B., Nowak-Starz G., Springer M., Biskup M., Strzelecka A., Słowik M., *Samoocena stylu życia młodzieży w wieku 16-17 lat z powiatu ostrowieckiego w województwie świętokrzyskim*, [w:] *Zdrowie i Dobrostan 1/2014. Dobrostan i zespół*, red. E. Dybińska, H. Duda, Wydawnictwo NeuroCentrum, Lublin 2014.
- Kulawska E., *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, Seminare. Poszukiwania naukowe, 2013, 33.
- Macander D., *Profilaktyki uzależnień w szkole – e-poradnik*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/materialy-do-pobrania> [data dostępu: 15.12.2017].
- Malczewski A., *Epidemiologia używania narkotyków przez młodzież*, [w:] *Ryzyko używania narkotyków przez młodzież. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, red. D. Macander, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Malczewski A., *Młodzież a substancje psychoaktywne*, [w:] *Młodzież 2016*, CBOS/KBPN, Warszawa 2016.
- Malorny I., *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2016.

- Miturska E., *Poczucie koherencji oraz inne czynniki chroniące przed uzależnieniem a przekonania i doświadczenia w używaniu narkotyków*, [w:] *Badania problemów społecznych*, 2, red. J. Kwaśniewski, Wydawnictwo IPSiR UW, Warszawa 2006.
- Motyka M., *Zachowania ryzykowne przemyskich gimnazjalistów*, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 2016, 97(3).
- Motyka M., *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania zjawiska narkomanii (socjologiczne studium młodzieży Podkarpacia)*, rozprawa doktorska, <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/2546> [data dostępu: 20.06.2017].
- Motyka M., *Uwarunkowania narkomanii młodzieży: zagrożenia w środowisku rodzinnym i rówieśniczym*, [w:] *Zagrożenia ładu społecznego oraz bezpieczeństwa narodowego. Wybrane aspekty*, red. M. Gitling, I. Wojacek, Wydawnictwo IS PWSW, Przemyśl 2017.
- Pisarska A., *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące związane z ryzykownymi i problemowymi zachowaniami młodzieży: kilka wskazówek*, [w:] *Ryzyko używania narkotyków przez młodzież. Poradnik dla pracowników szkół i placówek oświatowych oraz rodziców*, red. D. Macander, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Rawa A.A., *Rodzinne uwarunkowania narkomanii wśród młodzieży*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 2002, 15.
- Saracen A., *Używanie tytoniu, alkoholi i substancji psychoaktywnych przez młodzież szkół ponadgimnazjalnych*, *Hygeia Public Health*, 2010, 45(1).
- Sierosławski J., *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2015 roku*, Warszawa 2015, <http://www.cinn.gov.pl/portal?id=166545> [data dostępu: 17.12.2017].
- Szczepkowski J., *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjałach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2016.
- Śmigielska K., *Rozpowszechnienie używania środków psychoaktywnych wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Część I. Tytoń*, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 2015, 96(3).
- Śmigielska K., *Rozpowszechnienie używania środków psychoaktywnych wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Część II. Alkohol*, *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 2015, 96(3).
- Ulman P., *Spółeczne i rodzinne uwarunkowania uzależnień u dzieci i młodzieży*, *Fides et Ratio*, 2011, 4(8).
- Wojtyła-Buciora P., Wojtyła A., Wojtyła C., Marcinkowski J.T., *Rozpowszechnienie konsumpcji alkoholu w opinii uczniów szkół licealnych i ich rodziców*, *Hygeia Public Health*, 2012, 47(4).
- Wódz K., *Pomoc społeczna w świadomości mieszkańców miasta. Analizy teoretyczne i empiryczne badania społeczności wielkomiejskiej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1985.

DAWID ABRAMOWICZ

ORCID 0000-0003-0523-8379

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZADANIA DOMOWE W PERSPEKTYWIE UCZNIÓW NA PRZYKŁADZIE PRZEDMIOTU GEOGRAFIA

ABSTRACT. Abramowicz Dawid, *Zadania domowe w perspektywie uczniów na przykładzie przedmiotu geografia* [Homework in the Students' Perspective – a Case Study of the Subject of Geography]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 245-257. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.14

Homework in school education is one of the most important challenges in the educational process. Considerations regarding homework and its efficiency result from various approaches in both academic and school environments. Despite various opinions, discussions and the results of research on education, and at the same time the lack of legal necessity to apply homework, they remain an integral part of the education process in most schools.

The aim of the research was to recognize students' opinions on homework. The study presents the results of research on the use of obligatory and non-obligatory home tasks in geography lessons. According to the students, the use of compulsory homework in a Geography lesson adversely affects their mobilization for learning outside of school. Students pay attention to the problem of a small amount of time that they could devote to the pursuit of their interests. In their opinion, the possibility to decide on the form of homework would significantly increase their motivation to learn.

Key words: homework, geographic education, motivation, learning

Wprowadzenie

Zadania domowe w edukacji szkolnej stanowią jedno z ważniejszych rozważań dotyczących procesu kształcenia. W większości polskich szkół uważane są za element komplementarnie związany z nauką szkolną¹. Według Wincentego Okonia zadania domowe są

¹ M. Janukowicz, *Determinanty efektywności pracy domowej ucznia*, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 2016, 25(2), s. 222.

formą obowiązkowych, wykonywanych zwykle w domu zajęć szkolnych, których celem jest rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie wiedzy oraz wdrożenie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą, zbieraniu informacji, dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowaniu².

Uwzględniając sposób przygotowania uczniów do wykonywania pracy domowej, wyróżnia się cztery sposoby różnicowania zadań domowych: a) przydzielenie zadań obowiązkowych, b) wykonywanie zadań dodatkowych przez chętnych uczniów (z własnej inicjatywy), c) przydzielanie zadań dla chętnych uczniów, d) uwzględnianie zadań proponowanych przez uczniów³.

Rozważania dotyczące zadań domowych i ich efektywności wynikają z rozmaitych podejść zarówno w środowiskach nauczycieli akademickich, jak szkolnych. W niektórych szkołach obserwuje się odejście od tradycyjnego modelu, w którym akcentuje się uczenie w domu, stymulowane zadaniami dydaktycznymi⁴, na rzecz zwiększania czasu przeznaczonego na wypoczynek uczniów, a także rozwój uzdolnień i zainteresowań⁵. Jak przekonują E. Kralovec i J. Buell⁶, zadania domowe wyraźnie ograniczają czas, który uczniowie powinni poświęcać na budowanie życia rodzinnego i rozwijanie zainteresowań. Do najczęściej wymienianych utrudnień związanych ze stosowaniem zadań domowych zalicza się:

- ograniczone możliwości kontroli, czy zadanie zostało wykonane samodzielnie;
- zagrożenie wykorzystywania gotowych odpowiedzi z innych źródeł, np. Internetu lub zlecenia wykonania zadania osobom trzecim;
- ograniczenie czasu przeznaczonego na wypoczynek, aktywności pozaszkolne, rozwijanie własnych zainteresowań, spotkania z rodziną i przyjaciółmi;
- zagrożenie zjawiskiem tzw. prokrastynacji, czyli odwlekania wykonania zadania oraz problem z utrzymaniem stałej aktywności uczącego się spowodowane tendencją do rozpraszania się w warunkach domowych;
- zagrożenie utraty zainteresowania szkolnym materiałem poprzez poczucie konieczności wykonywania zadań, które mogą być nieatrakcyjne dla ucznia;

² W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1968, s. 27.

³ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 96.

⁴ A. Łukawska, *Nauka domowa uczniów: uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli*, Nauczyciel i Szkoła, 2004, 1-2 (22-23), s. 12.

⁵ A. Martyka, *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, Czasopismo techniczne, Architektura, 2012, 29(109), s. 110.

⁶ E. Kralovec, J. Buell, *End Homework Now*, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003, s. 39-40.

– możliwość wystąpienia spieć i konfliktów w rodzinie, wpływających na niepowodzenie w wykonaniu zadania lub wynikających z udziału domowników w rozwiązywaniu zadań;

– kumulacja zbyt dużej liczby zadań domowych mogąca powodować uczucie przepracowania, spadku motywacji i dobrego samopoczucia.

Przyrost wiedzy szkolnej jest tylko jednym z elementów niezbędnych do prawidłowego rozwoju dziecka⁷.

Jednocześnie, zarówno badacze, jak i nauczyciele przydają nadal wiele zalet zadaniom domowym. Wśród najczęściej wymienianych znajdują się między innymi:

– poprawa osiągnięć szkolnych poprzez utrwalanie w pamięci nabytej wiedzy, a także lepsze jej zrozumienie⁸;

– poprawa samodyscypliny, organizacji pracy i kształtowanie poczucia odpowiedzialności za jej wykonanie⁹;

– kształtowanie nawyku uczenia się, samokształcenia oraz pragnienia sukcesu¹⁰;

– kształtowanie umiejętności oceny i krytycznego myślenia¹¹;

– kształtowanie sprawności potrzebnych do życia w przyszłości¹².

Pomimo rozmaitych podejść, dyskusji oraz prowadzonych badań, a jednocześnie braku prawnej konieczności ich stosowania, zadania domowe pozostają nieodłączną częścią procesu kształcenia w większości szkół¹³.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań dotyczących stosowania zadań domowych na lekcjach geografii, w podziale na zadania obowiązkowe i nieobowiązkowe. Celem badań było rozpoznanie opinii uczniów na ich temat.

⁷ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 96; E. Kralovec, J. Buell, *End Homework Now*, s. 40; A. Paszkiewicz, *Na kim spoczywa odpowiedzialność za pracę domową dziecka*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2014, 1, s. 38; R. Dolata i in., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*, Warszawa 2015, s. 96; E. Szkurłat, *E-learning w geograficznym kształceniu akademickim – szanse, wyzwania, zagrożenia*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej. Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, red. A. Hibszer, E. Szkurłat, Łódź 2015, s. 64; M. Janukowicz, *Determinanty efektywności pracy domowej ucznia*, s. 225.

⁸ W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, s. 27.

⁹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 96.

¹⁰ A. Paszkiewicz, *Na kim spoczywa odpowiedzialność za pracę domową dziecka*, s. 38.

¹¹ R. Dolata i in., *Szkolne pytania*.

¹² M. Janukowicz, *Determinanty efektywności pracy domowej ucznia*, s. 225.

¹³ R. Dolata i in., *Szkolne pytania*, s. 96; M. Janukowicz, *Determinanty efektywności pracy domowej ucznia*, s. 225.

Procedura badawcza

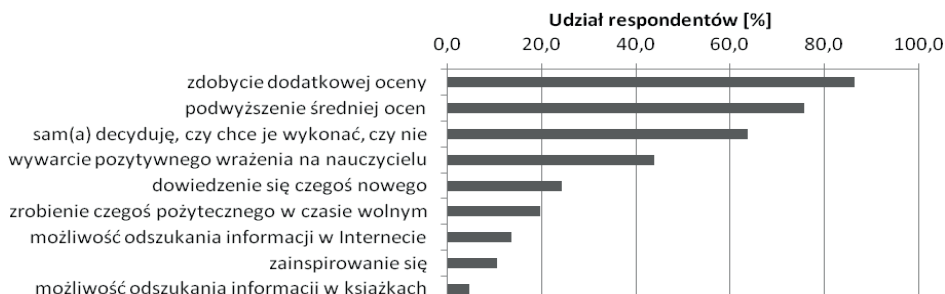
Badania zostały przeprowadzone w pierwszym semestrze roku szkolnego 2017/2018 wśród uczniów klasy siódmej szkoły podstawowej oraz klas drugiej i trzeciej gimnazjum (wszystkie klasy o profilu ogólnym), w których nauczyciel stosował nieobowiązkowe i obowiązkowe zadania domowe. W ankiecie wzięło udział 66 uczniów, z czego 35 uczniów stanowiły dziewczęta, a 31 chłopcy. Kwestionariusz ankiety przekazany uczniom składał się z trzech części: 1) dotyczącej zadań nieobowiązkowych, 2) zadań obowiązkowych, 3) refleksji dotyczących form zadań domowych z geografii.

Uczniowie biorący udział w badaniu mieli doświadczenie związane z otrzymywaniem od nauczyciela nieobowiązkowych i obowiązkowych zadań domowych oraz ich wykonywaniem. W pierwszej części semestru nauczyciel stosował wyłącznie nieobowiązkowe zadania domowe, tłumacząc wcześniej ich ogólną zasadę. Poprawne wykonanie tych zadań wiązało się z otrzymaniem przez ucznia pozytywnej oceny lub tak zwanego plusa. Zadania te dotyczyły między innymi sporządzenia notatki na podany temat, przeczytania i analizy tekstu związanego z tematyką omawianą na lekcji oraz wykonanie do niego poleceń lub odszukiwania i zaprezentowania przed klasą dodatkowych informacji na dany temat. W drugiej części semestru nauczyciel stosował wyłącznie obowiązkowe zadania domowe, które dotyczyły bezpośrednio prezentowanych na lekcji treści, wiązały się z treścią zawartą w podręczniku lub poruszały zagadnienie problemowe, zawsze związane z podstawą programową nauczania geografii.

Wyniki badań

Nieobowiązkowe zadania domowe „dla chętnych”

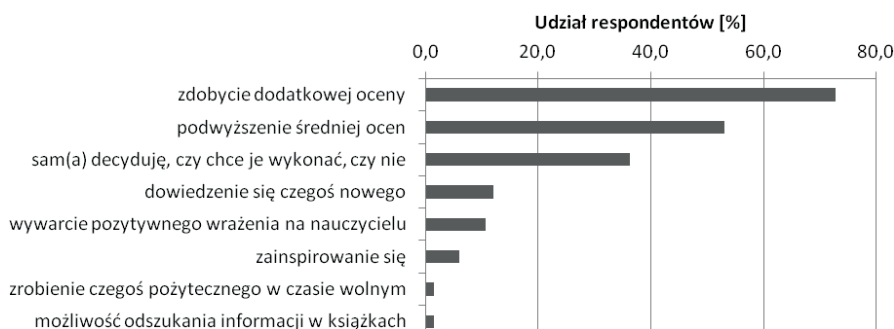
Ponad 56% uczniów zadeklarowało, że przynajmniej raz wykonywali zadania nieobowiązkowe z geografii, natomiast 43% uczniów odpowiedziało, że nigdy nie wykonało zadania nieobowiązkowego (ryc. 1). Ponad 86% uczniów odpowiedziało, że czynnikiem najbardziej zachęcającym do wykonania nieobowiązkowych zadań domowych jest zdobycie dodatkowej oceny oraz podwyższenie średniej ocen (76%). Duża część z nich (64%) deklaruje, że zachętą do wykonywania tych zadań jest możliwość samodzielnego zadecydowania o ich zrobieniu. Interesujące jest, że 44% uczniów twierdzi, iż ważną zachętą do ich wykonania jest chęć zaimponowania nauczycielowi. Zdecydowanie mniej uczniów deklaruje, że zachętą do wykonywania takich zadań jest dowiedzenie się „czegoś nowego” (24%) lub zainspirowanie się (11%).



Ryc. 1. Motywy wykonywania zadań nieobowiązkowych przez uczniów

(źródło: opracowanie własne)

Badani uczniowie uznali, że najważniejszymi motywami zachęcającymi ich do wykonywania zadań dodatkowych z geografii są zdobycie dodatkowej oceny (73%), podwyższenie średniej ocen (53%) oraz możliwość samodzielnego zadecydowania o wykonaniu zadania (36%) – rycina 2.



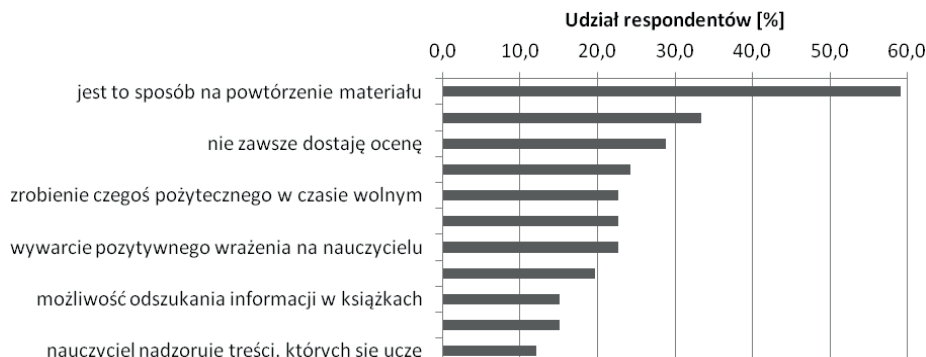
Ryc. 2. Najważniejsze motywy związane z wykonywaniem zadań nieobowiązkowych

(źródło: opracowanie własne)

Obowiązkowe zadania domowe

Spośród badanych uczniów aż 70% respondentów przyznało, że zdarzyło się im nie wykonać zadania obowiązkowego z geografii. Jedynie 30% respondentów zadeklarowało, że zawsze wykonywali obowiązkowe zadania domowe. Z kolei, wśród dostrzeganych motywów wykonywania obowiązkowych zadań domowych z geografii uczniowie najczęściej wymieniają, że jest to sposób na powtórzenie materiału (59% odpowiedzi). Co trzeci ankietyowany odpowiedział, że ważny jest dla niego fakt, iż każdy uczeń musi wykonać to samo zadanie domowe. Co interesujące, 29% uczniów twierdzi, że korzyst-

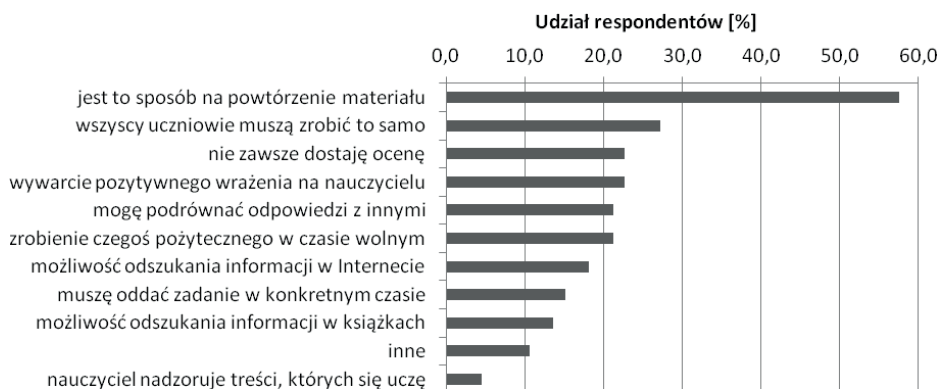
nym aspektem obowiązkowych zadań domowych jest to, że nie podlegają one ocenie (ryc. 3).



Ryc. 3. Motywy wykonywania zadań obowiązkowych przez uczniów

(źródło: opracowanie własne)

Badani uczniowie potwierdzili, że najważniejszym motywem zachęcającym do wykonania zadania domowego z geografii jest możliwość powtórzenia materiału (58% odpowiedzi). Ponadto, co czwarty respondent deklaruje, że ważną korzyścią jest to, iż każdy uczeń musi wykonać takie samo zadanie domowe (ryc. 4).



Ryc. 4. Najważniejsze motywy związane z wykonywaniem zadań obowiązkowych

(źródło: opracowanie własne)

Uczenie się w domu

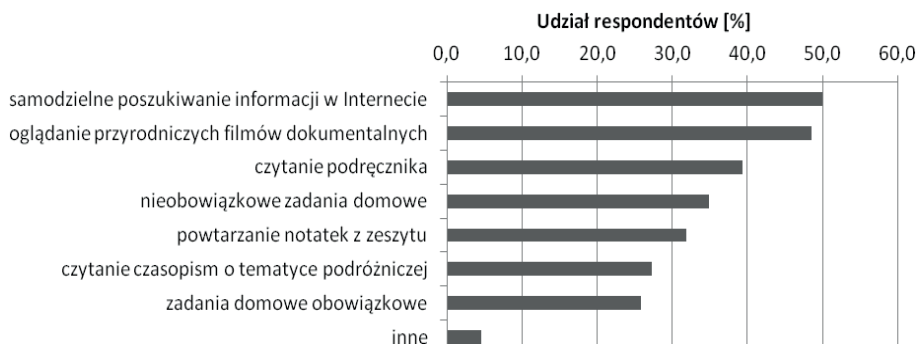
Zdaniem badanych uczniów, najchętniej wykorzystywanymi metodami utrwalania zdobytej wiedzy podczas lekcji geografii są takie czynności, jak powtarzanie notatek z zeszytu (62%), a także czytanie tekstu z podręcznika (55%) – rycina 5. Ponadto, co trzeci uczeń uznał, że wartościowym zajęciem w utrwalaniu wiedzy geograficznej jest oglądanie filmów dokumentalnych o tematyce przyrodniczej (35%) oraz wykonywanie obowiązkowych zadań domowych (30%).



Ryc. 5. Najczęstsze metody utrwalania zdobytej wiedzy w opinii uczniów

(źródło: opracowanie własne)

W odniesieniu do czynności pomagających uczniom w pozyskaniu nowych informacji o tematyce geograficznej (ryc. 6), najczęściej deklarowano, że są to takie czynności, jak samodzielne poszukiwanie informacji w Internecie



Ryc. 6. Czynności najczęściej podejmowane przez uczniów pozwalające pozyskać nowe informacje o tematyce geograficznej

(źródło: opracowanie własne)

cie (50%) oraz oglądanie filmów dokumentalnych o tematyce przyrodniczej (49%). Ponadto, duży udział odpowiedzi dotyczy czytania tekstu z podręcznika (39%) oraz wykonywania nieobowiązkowych zadań domowych (35%).

Zdecydowana większość badanych uczniów zadeklarowała (74%), że wolałaby otrzymywać nieobowiązkowe zadania domowe. Obowiązkowe zadania domowe jako chętniej wykonywane zostały wybrane przez 15% uczniów, a 11% podało inne odpowiedzi.

Uczniowie argumentujący swoją aprobatę dla nieobowiązkowych zadań domowych najczęściej zwracali uwagę na brak konieczności ich wykonania. Zdaniem tych uczniów, w sytuacji dużej liczby kartkówek i sprawdzianów mogą nie wykonać nieobowiązkowego zadania, nie ponosząc jednocześnie konsekwencji, a zaoszczędzony czas poświęcić na przygotowanie się do form sprawdzenia wiedzy. Uczniowie uznali, że zaoszczędzony czas mogą też wykorzystać dla własnych potrzeb, między innymi na odpoczynek i rekreację.

W wyraźny sposób badani uczniowie zwrócili uwagę na kwestię oceniania. Głównymi argumentami prezentowanymi przez nich jest brak ponoszenia konsekwencji za niewykonanie zadania, a tym samym nieuzyskanie negatywnej oceny. W odpowiedziach uczniowie zwracają uwagę na stresujące sytuacje, powstające z niewykonania obowiązkowego zadania domowego. Natomiast nieobowiązkowe zadanie domowe nie jest związane z odczuwaniem stresu. Respondenci argumentują, że otrzymanie pozytywnej oceny poprawia średnią ocen, co powoduje zwiększenie mobilizacji do uczenia się. Ważnym aspektem podkreślanym przez uczniów jest fakt, że za wykonanie takiego zadania można otrzymać dobrą ocenę częściową.

Ponadto, w odpowiedziach uczniów dotyczących korzyści wynikających z wykonywania nieobowiązkowych zadań domowych stwierdzono, że zadania te są ciekawsze i bardziej skutecznie pozwalają na zainteresowanie się geografią. Ponadto, według uczniów, ich wykonanie powoduje, że można wyrzucić na nauczyciela dobre wrażenie.

W przypadku obowiązkowych zadań domowych uczniowie nielicznie wymieniają ich korzyści. Przede wszystkim podkreślono, że zadania te muszą zostać wykonane konsekwentnie przez wszystkich uczniów, przez co czują się traktowani sprawiedliwie. Zwrócono również uwagę na to, że obowiązkowość wykonania zadania domowego mobilizuje do podejmowania konkretnych działań, co owocuje zdobyciem lub utrwaleniem wiedzy. Jedna osoba odpowiedziała, że zadania obowiązkowe uczą odpowiedzialności. Natomiast inna stwierdziła, że stosowanie obu form zadań domowych daje najlepszy rezultat. Pozostałe odpowiedzi nawiązywały do tego, że w szkole nie powinno stosować się żadnych zadań domowych.

Dyskusja wyników

W przeprowadzonych badaniach mających na celu rozpoznanie opinii uczniów na temat zadań domowych stosowanych na lekcjach geografii stwierdzono, że większość uczniów chętnie podejmuje się wykonywania dodatkowych zadań domowych. Jak dowodzą badania przeprowadzone przez R. Dolatę i innych, pomimo że uczniowie poświęcają swój czas na ich wykonywanie, to jednocześnie oceniają, że czas ten jest wykorzystany efektywnie. Uczniowie deklarujący częste i bardzo częste wykonywanie nieobowiązkowych zadań domowych cechują się większym przyrostem wiedzy¹⁴.

Na podstawie wyników badań należy stwierdzić, że najczęstszą zachętą do wykonywania nieobowiązkowych zadań domowych z geografii jest zdobycie dodatkowej oceny i podwyższenie średniej ocen. Wśród wysoko ocenianych przez uczniów motywacji występuje również fakt samodzielnego zdecydowania o wykonaniu zadania oraz wywarcie pozytywnego wrażenia na nauczycielu. Istotę samodzielnego decydowania o podejmowanej pracy przez uczniów opisuje w pracy C. Freinet¹⁵, zwracając uwagę, że swoboda wyboru zadań przez uczniów i brak konieczności podporządkowywania się wyzwalają większe zaangażowanie. Interesujące jest również to, że tylko dla co dziesiątego respondenta ważna jest możliwość zainspirowania się podczas wykonywania dodatkowych zadań domowych. Jak podkreśla A. Hłobił¹⁶, znaczący wzrost motywacji wśród uczniów, rozwój zdolności i zainteresowań powoduje indywidualizacja nauczania, w tym przypadku również na etapie planowania dodatkowych zadań domowych z geografii.

Przeprowadzone badania dowodzą, że 70% respondentów zadeklarowało, że zdarzyło się im nie wykonać obowiązkowego zadania domowego z geografii. Jedną z przyczyn może być stwierdzenie A. Martyki¹⁷, która przekonuje, że młodzież dysponuje coraz mniejszą ilością czasu wolnego. Jednocześnie uczniowie zwracają uwagę, że główną korzyścią z wykonywania zadań domowych nie jest zdobycie nowej wiedzy, a przeciwnie – powtórzenie materiału. W tym kontekście istotny problem związany z zadaniami obowiązkowymi porusza A. Brzezińska¹⁸, zwracając uwagę na to, że ich zbyt częsta obecność, a jednocześnie nadmierna kontrola mogą spowodować ubezwła-

¹⁴ R. Dolata i in., *Szkolne pytania*, s. 107.

¹⁵ C. Freinet, *Niezawodne prawdy pedagogiczne*, Otwock 1993, s. 10-11.

¹⁶ A. Hłobił, *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, *Edukacja Humanistyczna*, 2015, 1(32), s. 118.

¹⁷ A. Martyka, *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach*, s. 116.

¹⁸ A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2009, s. 7.

snownienie ucznia, doprowadzając do stłumienia ciekawości poznawczej, a jednocześnie znacznego obniżenia motywacji, aby obowiązkowe zadania domowe wykonać¹⁹. Co ciekawe, inną ważną korzyścią wykonywania obowiązkowych zadań domowych, która została określona przez uczniów jest to, że są one sprawiedliwie skierowane do wszystkich, a ich wykonanie często nie podlega ocenie.

Należy również zwrócić uwagę, że w pytaniu o najlepszą metodę utrwalenia wiedzy zdobytej podczas lekcji uczniowie ocenili znacznie wyżej możliwość powtórzenia z notatek z zeszytu lub pracę z podręcznikiem, aniżeli wykonywanie obowiązkowych prac domowych. Podobnego zdania jest A. Głowacz²⁰, który argumentuje, że podstawą samokształcenia uczniów przy powtórkach jest praca z podręcznikiem, a zwłaszcza jego lektura.

Interesujące informacje uzyskano w pytaniu dotyczącym pozyskiwania nowych informacji w dziedzinie geografii, gdzie tylko co czwarty respondent zadeklarował, że obowiązkowe zadania domowe stanowią źródło nowej wiedzy. W celu pozyskania nowych informacji w zakresie geografii poza lekcją, uczniowie najczęściej deklarują poszukiwanie informacji w Internecie (50%) oraz oglądanie filmów dokumentalnych (48%), a w dalszej kolejności lekturę podręcznika (39%) i wykonywanie nieobowiązkowych zadań domowych (35%). Podobne wyniki badań uzyskała N. Tomczewska-Popowycz²¹, która stwierdza, że uczniowie najczęściej pozyskują nowe informacje z zasobów internetowych oraz filmów wideo. Jak przekonuje M. Groenwald²², nauczyciele powinni wykazywać postawę otwartości wobec wykorzystywania nowych mediów, zachęcając epizodycznie do poszukiwania w ten sposób nowych informacji. Źródła internetowe mogą też służyć jako rozwijanie nowych umiejętności, zwłaszcza kiedy związane są z wykorzystywaniem oprogramowania opartego na GIS²³ lub aplikacji udostępnianych w formie QR-kodów²⁴. Nale-

¹⁹ K. Dacy-Ignatiuk, *Platforma edukacyjna EDMODO w praktyce szkolnej*, [w:] *Technologie w informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, s. 180.

²⁰ A. Głowacz, *Umiejętności kształcone za pomocą podręczników do geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech (Saksonii)*, [w:] *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, red. E. Szkurlat, A. Głowacz, Łódź 2014, s. 133.

²¹ N. Tomczewska-Popowycz, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach geografii w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, *Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Łódź 2015, s. 143.

²² M. Groenwald, *Nauczyciel geografii w świecie nowych mediów*, [w:] *Tamże*, s. 16.

²³ A. Głowacz, *Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej*, [w:] *Technologie w informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, s. 75-76; M. Groenwald, *Nauczyciel geografii w świecie nowych mediów*, s. 16; M. Adamczewska, I. Pawelczyk, *Multimedia w kształceniu geograficznym – przykład gimnazjów w Łodzi*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym*, s. 163.

²⁴ I. Piotrowska, M. Cichoń, *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym*, s. 71; P. Pytka,

ży jednak zwracać uwagę na zachowanie umiaru w korzystaniu ze źródeł internetowych tak, aby nie dopuścić do nadmiernego ich wykorzystywania w trakcie nauki²⁵.

Wyniki przeprowadzonych badań informują, że zdecydowana większość uczniów preferuje stosowanie na lekcjach geografii zadań domowych, które skierowane są tylko dla chętnych. Według uczniów, brak konieczności ich wykonania pozwala im wykorzystać czas wolny zgodnie z własnym przekonaniem lub przeznaczyć go na naukę do kartkówki lub sprawdzianów. Podobnego zdania jest A. Martyka²⁶, twierdząc, że rezygnowanie z prac domowych na rzecz czasu wolnego umożliwia stymulowanie wszechstronnego rozwoju młodzieży. Ponadto, wykonywanie zadań dodatkowych przez uczniów jest umotywowane podwyższeniem średniej ocen. Przedstawiane powody wykonywania przez uczniów zadań dodatkowych są niepokojące, ponieważ nie wynikają głównie z chęci zwiększenia swojej wiedzy, a kalkulacji związanych z ocenami szkolnymi. Jak przekonuje A. Brzezińska²⁷, ważną rolę w tym zakresie powinni odgrywać nauczyciele, umiejętnie formułując zadania domowe, co może mieć pozytywny wpływ na efektywność uczenia się w domu. Uczniowie nie mają obaw co do tego, że za niewykonanie zadania nieobowiązkowego mogliby otrzymać negatywną ocenę. Korzyścią wykonywania zadań dodatkowych jest też możliwość zaimponowania nauczycielowi, jak również odnalezienie ciekawej informacji, natomiast wykonywania zadań obowiązkowych – możliwość powtórzenia materiału oraz fakt sprawiedliwego traktowania uczniów.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania informują, że uczniowie preferują otrzymywanie na lekcjach geografii nieobowiązkowych zadań domowych niż tych, które zobligowani są wykonać. Oznacza to, że uczniowie dużo chętniej wykonują zadania, jeśli mają możliwość ich wyboru. Jednocześnie deklarują, że głównym motywem wyboru nieobowiązkowych zadań domowych jest zdobycie lepszej oceny i poprawienie średniej ocen, co powinno skłonić nauczycieli do refleksji nad obowiązującym w wielu szkołach systemem oceniania. Od kreatywności i umiejętności nauczycieli zależy jednak, jaką formę mają zadania, a tym samym, jak bardzo uczniowie będą zmobilizowani do ich wykonania.

P. Wojtanowicz, *Fotokod QR nowym sposobem przekazu informacji w edukacji*, [w:] *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, s. 129-130

²⁵ A. Hibszer, E. Szkurlat, *Wstęp*, [w:] *Technologie w informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, s. 7-8.

²⁶ A. Martyka, *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach*, s. 109.

²⁷ A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, s. 11.

Na szczególną uwagę zasługuje to, że uczniowie często podkreślają fakt dysponowania niewielką ilością wolnego czasu poza szkołą. Jak podkreślają, głównym powodem tego problemu jest kumulacja obowiązkowych zadań domowych, które uniemożliwiają im realizowanie własnych zainteresowań. Warto jednak pamiętać, że efektywne wykorzystanie czasu poza szkołą, szczególnie na aktywności związane z zainteresowaniami, są istotnym elementem rozwoju młodych ludzi. Problem ilości czasu wolnego uczniów jest ważnym zagadnieniem, które powinno skłaniać środowiska nauczycieli do rozważań nad formami stosowanych zadań domowych.

W świetle wymienianych przez uczniów i nauczycieli zalet oraz wad przypisywanych obecności zadań domowych wydaje się, że dotychczasowe założenia tak zwanej szkoły tradycyjnej we współczesnych realiach edukacyjnych nie sprawdzają się. Wyniki badań dotyczących zadań domowych przeprowadzonych wśród uczniów na lekcjach geografii dowodzą, że uczniowie chcieliby mieć większy wpływ na decyzje o formach uczenia się poza szkołą, co niewątpliwie korzystnie wpłynęłoby na ich motywację do samodzielnej nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczewska M., Pawelczyk I., *Multimedia w kształceniu geograficznym – przykład gimnazjów w Łodzi*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.
- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Brzezińska A.I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2009.
- Dacy-Ignatiuk K., *Platforma edukacyjna EDMODO w praktyce szkolnej*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej. Prace Komisji Edukacji Geograficznej Polskiego Towarzystwa Geograficznego PTG*, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.
- Dolata R., Grygiel P., Jankowska D., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV-VI*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Freinet C., *Niezawodne prawdy pedagogiczne*, PSAPF, Otwock 1993.
- Głowacz A., *Umiejętności kształcone za pomocą podręczników do geografii w Polsce, Anglii, Francji i Niemczech (Saksonii)*, [w:] *Edukacja geograficzna na świecie i w Polsce – wybrane problemy*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. E. Szkurlat, A. Głowacz, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Głowacz A., *Teoretyczne i praktyczne aspekty wykorzystania GIS w szkolnej edukacji geograficznej*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej. Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG*, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.

- Groenwald M., *Nauczyciel geografii w świecie nowych mediów*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.
- Hibszer A., Szkurlat E., *Wstęp*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.
- Hłobił A., *Indywidualizacja kształcenia szansą urzeczywistnienia potrzeb i możliwości uczniów*, Edukacja Humanistyczna, 2015, 1(32).
- Janukowicz M., *Determinanty efektywności pracy domowej ucznia*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016, 25(2).
- Kralovec E., Buell J., *End Homework Now*, Association for Supervision and Curriculum Development, ECSCO Publishing, 2003.
- Łukawska A., *Nauka domowa uczniów: uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli*, Nauczyciel i Szkoła, 2004, 1-2 (22-23).
- Martyka A., *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*, Czasopismo techniczne, Architektura, 2012, 29(109).
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Paszkievicz A., *Na kim spoczywa odpowiedzialność za pracę domową dziecka*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2014, t. 1.
- Piotrowska I., Cichoń M., *Multimedia i e-podręczniki w kształceniu młodzieży pokolenia cyfrowego*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.
- Pytko P., Wojtanowicz P., *Fotokod QR nowym sposobem przekazu informacji w edukacji*, [w:] *Edukacja geograficzna wobec problemów współczesnego świata*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. J. Rodzoś, E. Szkurlat, Bugucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2017.
- Szkurlat E., *E-learning w geograficznym kształceniu akademickim – szanse, wyzwania, zagrożenia*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w geograficznej praktyce edukacyjnej*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.
- Tomczewska-Popowycz N., *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach geografii w opinii uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu geograficznym. Założenia teoretyczne. Diagnoza wykorzystania*, Prace Komisji Edukacji Geograficznej PTG, red. A. Hibszer, E. Szkurlat, Wydawnictwo CUK, Łódź 2015.

JAKUB ADAMCZEWSKI
ORCID 0000-0002-0152-3159

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MUZYKOWANIE W FIŃSKIM RYTMIE. EDUKACJA MUZYCZNA W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM W FINLANDII

ABSTRACT. Adamczewski Jakub, *Muzykowanie w fińskim rytmie. Edukacja muzyczna w nauczaniu początkowym w Finlandii* [Musicmaking in the Finnish Rhythm. Music Education in Early Childhood Education in Finland]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 259-270. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.15

The article highlights the meaning of music activities in early childhood education. All the personal thoughts and information are mostly based on the Finnish educational system and the examples coming from my teaching practice at Vasa Övningsskola. Music education has an enormous impact on the child's development at early school age. The way we teach and the teacher's personality play a key role in the process of self-learning. This article contains both theoretical and practical aspects of music education in Finnish primary schools. The conclusion is supported by personal experience and observations from a Finnish primary school, which help to precisely describe music education in this particular system. The speaker will present activities and ideas used in the music education in early school age based on the national curriculum from 2016.

Key words: music education, Finnish educational system, rhythmic activities, primary school education, national curriculum

Wprowadzenie

Edukacja artystyczna dla Finów jest kluczowym filarem ich systemu edukacyjnego. W jej skład wchodzi nauczanie muzyki, sztuka, praca z drewnem, metalem i tkaniną. Pomimo zmian na przestrzeni ostatnich stu lat, fińska edukacja zachowała te przedmioty, częściowo w swojej historycznej formie. Dostęp do edukacji muzycznej również we wczesnych etapach edukacji jest niewątpliwie potrzebny ogólnemu rozwojowi dziecka: fizycz-

nemu, intelektualnemu, emocjonalnemu i estetycznemu¹. W tym artykule jednak nie tylko chciałbym przedstawić fińską edukację muzyczną w jej zarysie, ale głównie dobre praktyki tworzone przez niezwykle wykwalifikowanych pedagogów-muzyków. To również doskonała okazja, aby przyrzeć się bliżej tamtejszej podstawie programowej i jej założeniom, które mogą się okazać pomocne w kształtowaniu polskich standardów edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym. Niedoceniona i prowadzona przez mało wykształconych (i często niezainteresowanych) muzycznie nauczycieli edukacja muzyczna prowadzi do ograniczenia wszechstronnego rozwoju uczniów, braku rozumienia wartości sztuki i kultury. Jednakże, w większości krajów skandynawskich zadbano o wysoki standard umuzykalnienia, które wspiera twórczą osobowość i szczególnie w krajach wielokulturowego społeczeństwa – uspołecznia². Finlandia – kraj sauny, Sisu, Sibeliusa i wreszcie utopii edukacyjnej traktuje nauczanie muzyki w szkole bardzo poważnie. Jest to przedmiot skrupulatnie realizowany w wymiarze jednej lub czasem dwóch godzin tygodniowo (w przypadku szkolnych projektów artystycznych) przez cały cykl kształcenia w szkole podstawowej. Finowie znani są również ze swojego zamiłowania do tańca tango oraz muzyki klasycznej, szczególnie utworów Jeana Sibeliusa, który skomponował melodię do hymnu Finlandii oraz uznany jest za twórcę narodowego stylu w muzyce fińskiej. Początki fascynacji muzyką klasyczną u dzieci można zauważyć już w przedszkolach i szkołach podstawowych, gdzie młodzi mieszkańcy Finlandii bawią się, zasypiają i uczą przy dźwiękach Mozarta, Debussy'ego i Griega oraz wielu innych. Nie dziwi również nikogo, że to właśnie na Akademii Muzycznej im. Jeana Sibeliusa kształcą się najlepszych nauczycieli muzyki w całym kraju. Na podstawie własnych doświadczeń, śmiało mogę stwierdzić, że edukacja artystyczna jest niezwykle ważną częścią nie tylko systemu edukacji, ale także fińskiej narodowości.

Założenia powszechnej edukacji muzycznej

Edukacja muzyczna to termin, który wyparł określenie wychowanie muzyczne kilkanaście lat temu i oznacza dziedzinę wychowania i nauczania. To formalne nauczanie muzyki wraz z jej wykonywaniem, poznaniem teorii, form i stylów. Najważniejsze jednak z punktu widzenia nauczycieli jest uwrażliwienie wyobraźni dziecka na wartości muzyczne. Podstawą teoretyczną dla edukacji muzycznej są nauki pedagogiczne i muzykologiczne

¹ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 5.

² Por. J. Adamczewski, *The Multicultural School. Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Övningsskola*, *Biulletin of the History of Education*, 2017, 36, s. 79-85.

oraz różne dziedziny nauk humanistycznych³. Według A. Białkowskiego, warto pamiętać, że

edukacja muzyczna – jako edukacja powszechna – kształtuje stan jednostkowej i zbiorowej świadomości, poziom oczekiwań, potrzeb estetycznych, indywidualny obraz rzeczywistości, społeczną kondycję kulturową, stan kultury muzycznej, określa sens obecnych na jej gruncie działań muzycznych. Jej istota – pokazać muzykę jako sztukę⁴.

Ciekawą definicję podaje również W. Okoń, który uznaje wychowanie muzyczne za

dział wychowania estetycznego polegający na realizacji różnorodnych form działalności muzycznej wychowanków, a przede wszystkim na słuchaniu dzieł muzycznych, ich wykonywaniu i własnej twórczości muzycznej w zakresie właściwym dla pełnego rozwoju osobowości i uczestnictwa w kulturze muzycznej polskiej i obcej⁵.

Andrzej Białkowski⁶ w swojej publikacji zaprezentował cztery różnorodne podejścia do edukacji muzycznej. Można je podzielić ze względu na obszar badawczy, jako że każdy koncentruje się na innym aspekcie, jednak wszystkie powinny być równomiernie realizowane.

– Podejście utożsamiające edukację muzyczną z edukacją estetyczną. Odwołuje się do rozumienia muzyki jako formy, idei, czy symbolu. To właśnie temu pojęciu współczesna pedagogika poświęciła najwięcej badań naukowych. Okres zafascynowania pedagogów właśnie tym kierunkiem przypada na późne lata 60. XX wieku.

– Edukacja muzyczna jako edukacja wielokulturowa. Nurt bogaty i różnorodny pod względem podejść badawczych oraz propozycji kształtowania praktyki nauczania. Zapoczątkowany w drugiej dekadzie XX wieku w Stanach Zjednoczonych, do dziś fascynuje badaczy na całym świecie. Nurt ten charakteryzuje zainteresowanie multimuzycznością oraz cechują liczne postulaty dotyczące zwiększenia udziału muzyki etnicznej w programach nauczania i podręcznikach szkolnych. Równie mocno akcentuje potrzebę ulepszenia formy kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego oraz świadomość rozwoju wielokulturowych podejść do nauczania muzyki w różnych krajach.

– Trzecie podejście mówi o traktowaniu edukacji muzycznej jako edukacji w zakresie muzyki popularnej. Miejscem spornym jest niewątpliwie muzyka popularna i jej miejsce w programie nauczania z perspektywy pedagogiki

³ A. Białkowski, W.A. Sacher, *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2010, s. 6.

⁴ A. Białkowski, *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Warszawa 2012, s. 55.

⁵ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 349.

⁶ A. Białkowski, *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej*, s. 50-70

muzycznej. Zwolennicy proponują, aby „negocjować z młodzieżą kształt rzeczywistości i uczyć wyborów własnych tożsamości”⁷.

– Ostatnie, lecz najważniejsze z perspektywy tej pracy jest uznanie edukacji muzycznej jako edukacji technologiczno-medialnej. To nowoczesny ruch pedagogiczny, koncentrujący się na: „poszukiwaniu możliwości szerszego wykorzystania osiągnięć technologicznych jako środka poznania muzyki i ekspresji muzycznej”⁸. Zwolennicy tego podejścia proponują, aby tworzyć programy nauczania, dzięki którym uczniowie nabiorą biegłości w zakresie posługiwania się nowymi technologiami oraz innowacyjnymi instrumentami muzycznymi. Jest to niezwykła możliwość wzbogacenia tradycyjnej i powszechnej edukacji muzycznej dzięki wykorzystaniu nowej technologii. Do tego punktu zaliczamy również edukację muzyczno-medialną, która postuluje podniesienie kompetencji młodzieży w zakresie posługiwania się mediami.

Istnieje również inna, ciekawa typologia dotycząca postrzegania edukacji muzycznej. Można na nią spojrzeć także z czterech różnych perspektyw, które zaproponował w swojej pracy amerykański muzyk-pedagog David Elliot. Oto jego główne założenia⁹:

– edukacja muzyczna to nauczanie i uczenie się tworzenia oraz słuchania muzyki;

– kształcenie o muzyce obejmuje również naukę wiedzy formalnej (np. historia muzyki, teoria muzyki);

– w edukacji w zakresie muzyki możemy kierować dziecko w dwóch kierunkach: przygotować je do wykonywania lub tworzenia muzyki, ale też „zaszczepić” w nim pasję do wyboru zawodu muzyka, wokalisty, krytyka artystycznego lub nauczyciela;

– edukacja muzyczna powinna być wykonywana w pośredniej lub bezpośredniej relacji do innych celów edukacji szkolnej i obowiązującego w danym państwie programu nauczania.

Wymienione powyżej czynniki, którymi charakteryzuje się wychowanie muzyczne, kładą przede wszystkim nacisk na rozwój zainteresowań muzycznych w każdym wieku. Jako nauczyciele jesteśmy świadomi, iż jakość edukacji muzycznej wpłynie na powodzenie lub niepowodzenie w rozwoju muzycznym jednostki. Dzięki zachęcaniu do samodzielnego tworzenia muzyki, aktywnemu słuchaniu utworów ciekawych i różnorodnych oraz rozwijaniu słuchu i gustu muzycznego, możemy mówić o sukcesie w tak ważnej dzisiaj wrażliwości muzycznej. Edukacja muzyczna, co warto raz jeszcze podkreślić, jest bardzo ważną dziedziną ogólnego wychowania i nie jest możliwa

⁷ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja przez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 65.

⁸ A. Białkowski, *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej*, s. 65.

⁹ D. Elliott, *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York 1995, s. 13.

do zastąpienia przez inny przedmiot w żadnej placówce edukacyjnej. Warto pamiętać, że wychowanie muzyczne jest szeroko interdyscyplinarne i silnie związane z edukacją estetyczną, wielokulturową, kulturą popularną oraz nowymi technologiami.

Muzyka w niższych klasach szkoły podstawowej

Oddziaływanie muzyki na człowieka jest zjawiskiem bezspornym i oczywistym dla każdego, kto jej słucha – tak pisała Romualda Ławrowska¹⁰ o wychowaniu muzycznym. Podkreślała, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym (tj. 7-9 lat) mają ogromne możliwości poznawcze, które pozwalają im na przyswajanie nowych umiejętności i doskonalenie już opanowanych we wcześniejszych etapach rozwojowych. Okres ten szczególnie sprzyja rozwojowi muzycznemu dziecka, zwłaszcza kiedy podjęło już wcześniejsze próby samodzielnego muzykowania. Dzieci w tym wieku przejawiają dużą otwartość, pozytywny stosunek do szkoły i nauki oraz ufność do swojego nauczyciela. Warto pamiętać, że muzyka wywołuje w dzieciach różne reakcje emocjonalne. Poprzez narząd słuchu przenika do wyobraźni, a ta stymuluje twórczość dziecka. To właśnie muzyka jest najprostszą i najbardziej zrozumiałą formą sztuki dla dziecka na etapie nauczania wczesnoszkolnego. Tworzy ona continuum, gdyż towarzyszyła mu od życia płodowego, kołyski, do teraz¹¹. Wczesne kontakty umuzykalniające pomagają rozwinąć pozytywne cechy charakteru oraz dziecko staje się wrażliwe na spotykające go przeżycia estetyczne. W organizmie zachodzą zmiany biochemiczne powodujące napięcie mięśni, zwalnianie lub przyspieszanie tętna i obniżenie ciśnienia. Faktem jest, że muzyka aktywizuje nasz mózg i zmusza go do gimnastyki. Kształcenie słuchu muzycznego na wczesnych etapach edukacji pomaga w nauczaniu ortografii, gramatyki, matematyki i wychowania fizycznego, co wpływa na szybsze czytanie, lepszą pamięć, wymowę oraz myślenie logiczne. Uczniowie w grupie czy w klasie porozumiewają się szybciej i sprawniej¹². Na tym etapie rozwojowym dziecko poznaje dźwięki i znaki będące symbolami tych dźwięków. Wtedy staje się szczególnie ważne, że dzieci interesuje rezultat własnych działań. Proste muzykowanie kończy się stworzeniem własnej melodii, a śpiewana piosenka będzie zgodna ze wzorem zaprezentowanym przez nauczyciela. Psychologowie muzyki podają, że w wieku około siedmiu lat dzieci potrafią już rozpoznać zależności tonalne między dźwiękami, czują

¹⁰ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003, s. 8.

¹¹ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 34.

¹² Tamże, s. 69.

znaczenie toniki i dominanty oraz potrafią wskazać zmiany tonacji w usłyszonej melodii. Udaje się również rozróżnić i poprawnie nazwać tonację molową od durowej¹³.

Szczególne osiągnięcia i aktywności można zilustrować poniższą tabelą, w której umiejscowione zostały przykłady dla poszczególnych kategorii rozwoju w kontekście wychowania muzycznego.

Tabela 1

Wpływ edukacji muzycznej na rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Kategoria rozwoju	Zmiana rozwojowa	Aktywność muzyczna	Opanowane umiejętności
Fizyczny	rozwój całego organizmu, aparatu oddechowego, usprawnienie narządu mowy, szybkość, siła mięśni i koordynacja ruchowa	ćwiczenia oddechowe i głosowe, zrytmizowana mowa, śpiewanki i piosenki, gestodźwięki, gra na instrumentach oraz zabawy rytmiczno-ruchowe	świadomy oddech, zróżnicowana artykulacja głosowa, koordynacja motoryczna (szczególnie rąk i nóg)
Umysłowy	usprawnienie procesów poznawczych i myślenia, inteligencja muzyczna	analizowanie dzieła muzycznego, odtworzenie i aktywne słuchanie muzyki, ćwiczenia muzyczne oparte na zmianie tempa, rytmu lub melodii	koncentracja uwagi, gotowość słuchowa, spostrzegawczość i porównywanie, słuch harmoniczny, uważne słuchanie
Emocjonalno-społeczny	rozwój emocji dziecka, komunikacji dziecka w grupie, postawa empatyczna, usprawnienie funkcji percepcyjno-motorycznych	swobodna improwizacja, kreacja ruchowa, wokalna i instrumentalna, aktywne słuchanie muzyki	samouświadomienie sobie swoich emocji i kierowanie nimi, nauka odpoczynku i poznanie sposobów relaksacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury.

Celem wszelkich aktywności muzycznych podejmowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest przede wszystkim całościowy rozwój

¹³ M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999, s. 62.

dziecka. Do rodziców i placówek edukacyjnych należy stwarzanie optymalnych warunków dla tego rozwoju tak, aby mógł on przebiegać synchronicznie. Romualda Ławrowska, która jest bez wątpienia autorytetem w pracy pedagogiczno-muzycznej z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, podkreśla, że zmiany rozwojowe, które mogą być z pozoru oczywiste, zawdzięczają swoje istnienie wielostronnie oddziałującemu wychowaniu muzycznemu¹⁴.

Fiński sposób na wczesną edukację muzyczną

Edukacja muzyczna w Finlandii to jedna z wielu dziedzin, w której pozostawiono nauczycielowi dużo swobody do innowacyjności. W tym kraju jest to tak samo ważny i wartościowy przedmiot szkolny, jak matematyka czy wychowanie fizyczne. Poświęca się jej dużo więcej czasu w tygodniowym planie zajęć niż w innych krajach Unii Europejskiej. Jest to bowiem jedna godzina tygodniowo, bez uwzględnienia projektów artystycznych, które są organizowane przynajmniej raz w semestrze. Często jest to widowisko artystyczne, przedstawienie lub nawet prosty musical stworzony przez same dzieci. Byłem świadkiem, kiedy uczniowie klasy III stworzyli własny musical, nazwali go „Gwiazdy” (ang. *Stars*) i śpiewali w nim oraz tańczyli jak znani artyści na przestrzeni lat. Istotność wychowania muzycznego wynika z historyczno-pedagogicznej wizji edukacji, która rozpoczęła się w Finlandii w latach 60. XX wieku. Już w wieku przedszkolnym dzieci fińskie rozpoczynają dzień od aktywnego słuchania muzyki. Fiński system edukacji stawia sobie za zadanie wychowanie wrażliwego słuchacza, który właśnie we wczesnych latach szkolnych odnajdzie swój gust muzyczny, zdobędzie podstawową wiedzę muzyczną i rozpocznie własne muzykowanie. Wychowanie przez sztukę to klucz do odkrycia zainteresowań i marzeń dziecięcych. Finowie odkryli tę prawidłowość już wiele lat temu, a obecnie przynosi zamierzony efekt w postaci młodych i świadomych obywateli, którzy cenią, szanują i rozumieją sztukę. Aktywności muzyczne w nauczaniu wczesnoszkolnym są integrowane z innymi treściami programowymi, dzięki czemu dzieci mają więcej okazji do samodzielnego muzykowania.

Podstawowym założeniem Finów jest objęcie wszystkich dzieci kompleksową edukacją muzyczną, gdyż wpłynie to znacząco na ich rozwój ogólny. Wierzą oni, że każde dziecko posiada uzdolnienia muzyczne choćby i na zróżnicowanym poziomie, jednakże poznawanie muzyki jest jedynym sposobem aby te uzdolnienia rozwinąć. Wychowanie dobrego smaku muzycznego,

¹⁴ R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, s. 46.

przeciwdziałanie lenistwu intelektualnemu i estetycznemu to tylko niektóre z ważniejszych potrzeb akcentowanych w fińskiej szkole. Wszystkie te informacje zapisane są również w podstawie programowej, która tłumaczy istotę nauczania danego przedmiotu z perspektywy nauczyciela i ucznia. Należy pamiętać, iż istotą edukacji muzycznej na tym etapie jest rozwój muzycznej ekspresji ucznia poprzez zabawę oraz integrowanie muzyki z pozostałymi aktywnościami w ciągu dnia. Jest to podstawa i gwarancja wychowawczego sukcesu. To właśnie celem tej edukacji jest udostępnienie różnorodności dźwięków oraz zachęcenie dzieci do swojego ich interpretowania oraz tworzenia własnych muzycznych dzieł.

Podstawa programowa przygotowana przez Fińską Agencję Edukacji Narodowej składa się z czterech obszarów, które uznano za ważne w na wczesnym etapie edukacji muzycznej¹⁵. Z dość złożonej części dotyczącej osiągnięć, w poniższej tabeli można wywnioskować kierunek działań podejmowanych w celu zapewnienia wysokiego poziomu nauczania. Jednocześnie zaproponowane zalecenia odpowiadają zainteresowaniu dzieci w danym wieku. Warto podkreślić, iż każda podstawa programowa jest zawsze konsultowana ze wszystkimi nauczycielami w całym kraju. Mają oni możliwość wniesienia poprawek lub zmian w postaci elektronicznej. Są one następnie rozpatrywane przez Fińską Agencję Edukacji Narodowej, która określa całkowity kształt dokumentu.

Tabela 2

Podstawa programowa dla edukacji muzycznej – zalecenia¹⁶

Zalecenie	Klasy I-II	Klasa III
Wspólne tworzenie muzyki	Zwracanie uwagi na współpracę z innymi i budowanie wspólnoty. Kluczowe zagadnienia to zachęcanie uczniów do wyrażania siebie w kreatywny sposób. Ćwiczenie naturalnego oddechu, kontrola głosu, techniki śpiewania, a także nauka prawidłowego sposobu obchodzenia się z instrumentami muzycznymi.	Zwracanie uwagi przy tworzeniu muzyki na przyjęcie postawy członka zespołu muzycznego. Uczniowie ćwiczą użycie naturalnego głosu, śpiewania, własnej choreografii w czasie wspólnego muzykowania. Wyobrażnia oraz rozwój różnorodnych technik ekspresji są na tym etapie kluczowe.

¹⁵ J. Lähdemäki, *Case Study: The Finnish National Curriculum 2016 – A Co-created National Education Policy*, [w:] *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, red. J. Cook, Cham 2019, s. 400.

¹⁶ J. Adamczewski, *Edukacja muzyczna w klasach I-III. Dobre praktyki edukacyjne w fińskich szkołach podstawowych*, [w:] *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Poznań 2018, s. 261.

Elementy składowe muzyki	Nauka muzyki koncentruje się na zrozumieniu podstawowych pojęć: ton, interwał, barwa głosu i głośność. Wraz ze wzrostem umiejętności zakres pojęć rozszerza się o kolejne: rytm, melodia, dynamika, tembr i harmonia i forma.	Przy tworzeniu muzyki zwraca się uwagę nie tylko na podstawowe pojęcia, ale także na rozwój umiejętności zrozumienia takich pojęć jak: rytm, melodia, harmonia, forma, ton i dynamika. Wraz ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności, pojęcia są nazywane, a symbole używane do opisywania zjawisk muzycznych. Zwraca się uwagę również na interpretację i środki muzycznego wyrazu.
Obecność muzyki w życiu dziecka i jego najbliższego otoczenia	Oprócz wiedzy i umiejętności muzycznych, nauka muzyki nawiązuje do muzycznych doświadczeń i obserwacji ucznia. Omawiane jest również znaczenie muzyki w społeczności, w której funkcjonuje uczeń.	Oprócz wiedzy i umiejętności muzycznych, nauka muzyki nawiązuje do doświadczenia i obserwacji muzycznych oraz tworzenia muzyki w różnych środowiskach: w szkole i poza nią. Zwraca się uwagę na odniesienia do innych przedmiotów oraz społeczności, w której funkcjonują uczniowie, a oni podejmują refleksję nad znaczeniem muzyki w różnych sytuacjach życiowych i okresach historycznych.
Repertuar muzyczny	W nauce muzyki repertuar składa się z piosenek, inscenizacji, rymowanek, ruchu i zabaw muzyczno-ruchowych. Nauka muzyki daje uczniom możliwość wzięcia udziału w kreatywnych zajęciach dostosowanych do ich wieku rozwojowego. Różne rodzaje muzyki, w tym muzyka dziecięca i własne kompozycje uczniów, stają się repertuarem.	Przy planowaniu repertuaru zwraca się uwagę na kulturę pochodzenia dziecka i jego zainteresowania. Należy docenić dziedzictwo kulturowe i poszerzyć świadomość kulturową uczniów. Repertuar zawiera szeroki wybór utworów muzycznych, np. muzyki dziecięcej, muzyki różnych kultur, muzyki popularnej, a także muzyki folk. Utwory uczniów wchodziły w skład repertuaru.

Źródło: opracowanie własne.

Zauważyć można, że ważnym elementem wychowania muzycznego jest nawiązywanie do dziedzictwa kulturowego, które wydaje się kluczowe dla kształtowania tożsamości narodowej mieszkańców Finlandii. Jest ona również o wiele bardziej rozbudowana niż polska podstawa programowa dla edukacji muzycznej w kształceniu zintegrowanym, gdzie muzyka jest jedynie częścią wspólnego programu, a nie osobnym przedmiotem jak w Finlandii. Cele nauczania muzyki na tym etapie są wspólne dla klas I-VI, z zaznaczeniem, iż poziom trudności i intensywności działań będzie wzrastał. Uczniowie zauważą, że udział nauczyciela w planowaniu i organizowaniu aktywności będzie coraz mniejszy, by to podopieczni przejęli inicjatywę tworzenia i muzykowania¹⁷.

Warto zaznaczyć, że wiele części składowych dotyczy również edukacji wielokulturowej (repertuar muzyczny nawiązujący do pochodzenia dziecka) oraz kompetencji społecznych, które potrzebne są do aktywnego uczestnictwa w działaniach kulturalnych. Muszę również podkreślić, iż swobodne posługiwanie się terminologią muzyczną, umiejętność gry na instrumencie lub instrumentach, samodzielne tworzenie kompozycji oraz prezentowanie ich w szkole i poza nią brzmi imponująco i jest niewątpliwym wyzwaniem dla uczniów na tym etapie szkolnym. Jest to dla mnie przejaw obecności *Sisu* w fińskiej edukacji. Słowo to uznawane jest za klucz do zrozumienia tożsamości i kultury Finów. Można je przetłumaczyć, co jednak nie jest łatwe i do końca możliwe, jako mieszankę wytrwałości, niezależności i determinacji, która pomaga osiągnąć upragniony cel¹⁸. W taki oto sposób fińscy nauczyciele muzyki wraz ze swoimi uczniami kształtują wzajemnie swój gust muzyczny, swobodnie muzykują i wraz ze zdobywaną wiedzą poznają, słyszą i rozumieją więcej.

Refleksje podsumowujące

Edukacja muzyczna realizowana jedynie jako przedmiot szkolny, obowiązek wynikający z podstawy programowej, karty pracy do wykonania samodzielnie w domu, nauka gry na instrumencie bez jego posiadania, czy śpiewanie piosenek nieadekwatnych do wieku i zmieniającej nas rzeczywistości nigdy nie przyczynią się do wykształcenia młodego człowieka uwrażliwionego na sztukę i wartości ludzkie. Wychowanie muzyczne jest o wiele bardziej złożonym instrumentem metodycznym w ręku nauczyciela, jednak

¹⁷ Tamże, s. 259.

¹⁸ J. Adamczewski, M. Obrębska, *Sisu – emocja kulturowa, schemat poznawczy czy słowo klucz do tożsamości Finów?* Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia, 2018, 31, 4, s. 53-56.

źle używane może bardziej zaszkodzić, niż przynieść pożytek. Potrzebujemy, jak w Finlandii, świadomych i wykształconych nauczycieli edukacji muzycznej, którzy są nie tylko muzykami, ale przede wszystkim nowoczesnymi dydaktykami.

Edukacja muzyczna we współczesnych czasach to nie tylko uczenie śpiewania czy grania na flecie lub dzwonkach. Obecnie pojawia się wiele wyzwań, które są wspólne dla pedagogów na całym świecie. W jaki sposób rozwijać zainteresowania muzyczne dzieci? Jak zachęcać do samodzielnego muzykowania? Czy jest miejsce na wspieranie wrażliwości na barwę, głośność i rytm? Czego słuchać i co śpiewać, aby zachować podstawy kultury muzycznej i zyskać uwagę oraz zaangażowanie uczniów? Z pewnością, odpowiedź na choćby część powyższych pytań można znaleźć w salach muzycznych, na auli lub korytarzach fińskich szkół podstawowych, gdzie zawsze jest czas i miejsce na uczniowskie muzykowanie. Pomimo pojawiających się w Internecie informacji odnośnie likwidacji w kształceniu ogólnym podziału na przedmioty, fińscy nauczyciele tłumaczą, że przedmioty nadal będą obecne, ale zostaną wprowadzone dodatkowe moduły. Według zmian dokonanych w 2016 roku w podstawie programowej, która będzie obowiązywać do roku 2020, w szkole będzie odbywać się przynajmniej jeden rocznie międzyprzedmiotowy blok nauczania¹⁹. Oznacza to, że muzyka (jeśli wybrana przez szkołę lub uczniów) jako jeden z przedmiotów będzie miała szansę być jeszcze lepiej przez nich zrozumiana i przede wszystkim usłyszana.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczewski J., *The Multicultural School. Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Övningsskola*, Biulletin of the History of Education, 2017, 36.
- Adamczewski J., *Edukacja muzyczna w klasach I-III. Dobre praktyki edukacyjne w fińskich szkołach podstawowych*, [w:] *Edukacja i społeczeństwo. Dynamika socjopedagogicznych konstrukcji*, red. A. Gromkowska-Melosik, E. Grzesiak, J. Drozdowicz, M. Gierczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Adamczewski J., Obrębska M., *Sisu – emocja kulturowa, schemat poznawczy czy słowo klucz do tożsamości Finów?* *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 2018, 31, 4.
- Białkowski A., Sacher W.A., *Standardy edukacji muzycznej*, Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2010.
- Białkowski A., *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- Elliott D., *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, Oxford University Press, New York 1995.

¹⁹ Finnish National Board of Education, *New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach*, <<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-curriculum-for-basic-education.pdf>> [data dostępu: 30.12.2019].

- Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
- Lähdemäki J., *Case Study: The Finnish National Curriculum 2016 – A Co-created National Education Policy*, [w:] *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, red. J. Cook, Palgrave Macmillan, Cham 2019.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
- Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja przez kulturę. Kreatywność i innowacyjność*, red. W. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Wolumin, Bydgoszcz 2002.
- Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

EMILIA WIECZOREK
ORCID 0000-0002-5523-1506

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZACHOWANIA TRUDNE I PROBLEMOWE MŁODZIEŻY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU UMIARKOWANYM I ZNACZNYM

ABSTRACT. Wieczorek Emilia, *Zachowania trudne i problemowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym* [Difficult and Problem Behaviors of Young People with Intellectual Disabilities to a Moderate and Significant Degree]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 271-282. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.16

The article deals with difficult and problem behaviors of young people with moderate and severe intellectual disabilities. For an accurate presentation of the specificity of functioning of a person with intellectual disability, the article presents functioning in particular developmental spheres. The argumentation gathered was confirmed by the results of our own research – IDI in-depth interviews

Key words: disability, intellectual disability, youth, difficult behavior, care problems, educational problems

Ustalenia terminologiczne

Prezentowana w niniejszej publikacji tematyka wymaga zdefiniowania i przyjęcia na gruncie literatury przedmiotu określeń, które są elementami składowymi niniejszej rozprawy. Należą do nich: faza młodzieńcza, niepełnosprawność intelektualna. Termin pierwszy wymaga ogólnego wskazania koncepcji K. Mannheima, który zakładał, iż

pokolenia nie są jedynie kategoriami biologicznymi ustalonymi na podstawie kryterium wieku, ale są rezultatem procesów społecznych i historycznych. To pokolenia decydują o kształcie całego społeczeństwa¹.

Literatura przedmiotu bogata w różnorodne definicje pożądanej fazy rozwojowej człowieka pozwala na przyjęcie wiodącej definicji, że młodzież to

jednostki znajdujące się w instytucjonalizowanym stanie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, w trakcie którego określone zostają ostateczne ramy tożsamości człowieka².

Drugim wskazaniem terminologicznym jest zjawisko niepełnosprawności intelektualnej, które przez lata obarczone było dużą ilością mitów i stereotypów. Sformułowanie niepełnosprawność intelektualna jest terminem stosunkowo nowym. Nazwa została wprowadzona z wielu powodów. Niewątpliwie jednym z nich były trendy występujące w pedagogice specjalnej oraz psychologii. Działanie takie miało na celu odejście od nazewnictwa stygmatyzującego³. Obecnie panujący trend w obrębie pedagogiki specjalnej zaowocował posługiwaniem się trzema najbardziej znanymi definicjami i klasyfikacjami. Należą do nich: definicja opracowana przez Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej – AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), definicja Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatryczno-Diagnostycznego – DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) oraz definicja przedstawiona w Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń Niepełnosprawności i Upośledzeń – ICD- 10⁴ (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). Ostatnią wskazaną klasyfikację przyjęto jako wiodącą na gruncie obecnych tu rozważań, która wskazuje, że

upośledzenie ujmowane jest jako zahamowanie lub niepełny rozwój umysłowy, wyrażający się przede wszystkim w upośledzeniu umiejętności, które ujawniają się w okresie rozwojowym i stanowią o ogólnym poziomie inteligencji, tzn. zdolności poznawczych, mowy, motorycznych i umiejętności społecznych. Może występować samodzielnie lub z innymi zaburzeniami psychicznymi lub fizycznymi. Oznacza to, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się nieprawidłowo rozwiniętymi umiejętnościami i predyspozycjami. Występują u nich zaburzenia niepozwalające na prawidłowy przebieg procesów poznawczych, komunikacji, motoryki oraz występują nieprawidłowości w funkcjonowaniu społecznym⁵.

¹ T. Prauzner, *Wpływ nowoczesnych mass mediów na osobowość człowieka*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2010, 7, s. 46-47.

² E.H. Erikson, *Identifikation und Identität*, [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie*, red. H.M. Griesse, Kraków 1996, s. 70.

³ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2005, s. 18.

⁴ R.L. Schalok, S.A. Borhwick-Duffy, R. Luckasson i in., *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification*, 11th Edition, Washington 2010, s. 276.

⁵ S. Pużyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD- 10*, Warszawa 1998, s. 128.

Analiza funkcjonowania w poszczególnych sferach rozwoju człowieka

Na potrzeby niniejszych rozważań w kontekście problemów opiekuńczo-wychowawczych młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym przedstawiona zostanie analiza specyfiki funkcjonowania w sferze społeczno-emocjonalnej, poznawczej oraz motorycznej.

Specyfika funkcjonowania w sferze społeczno-emocjonalnej

Rozwój społeczny jest jednym ze składników całościowego rozwoju psychofizycznego. Należy zwrócić uwagę iż:

Stosunki jednostki z otoczeniem zależą od zdolności rozumienia sytuacji występujących we współżyciu społecznym, od zdolności zapamiętywania, wyobrażania sobie oraz przewidywania skutków własnego działania⁶.

Biorąc pod uwagę, iż mowa tutaj o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, należy pamiętać o wielorakich zaburzeniach czynności. Funkcjonowanie społeczne charakteryzuje się spostrzeganiem na poziomie egocentrycznym i ograniczonym rozumieniem sytuacji społecznych. Duże znaczenie odgrywa doświadczenie. Czynności dotyczące samoobsługi są bardzo zróżnicowane. Na uwagę zasługuje fakt, iż odpowiednie oddziaływania dają możliwość podejmowania współpracy, a także realizacji podstawowych zachowań prospołecznych, które warunkowane są cyklicznie powtarzającymi się czynnościami⁷.

Rozwój społeczny młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym pozostaje w związku z ich ogólnym rozwojem. Zauważalna jest bardzo duża potrzeba kontaktów społecznych oraz jasnych komunikatów werbalnych i pozawerbalnych, dających poczucie bezpieczeństwa, miłości i przynależności. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną podejmują interakcje na miarę swoich możliwości. Jednak należy wskazać na dużą zmienność cech osobowości: od cech pożądanых, właściwych do cech niewłaściwych, społecznie nieakceptowanych. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym w większości przypadków są samodzielne w prostych czynnościach samoobsługowych i z powodzeniem mogą wykonywać wyuczone oraz utrwalone czynności związane z życiem domowym. Prawidłowo rozumieją proste sytuacje wynikające z życia społecznego i na ogół przedstawiają swoje potrzeby. Potrafią także porozumiewać się oraz podejmować współpracę z innymi osobami⁸. Mowa tych osób jest jednak

⁶ R. Kościelak, *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989, s. 56.

⁷ B. Szychowiak, *Pedagogika osób z niepełnosprawnością ruchową*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykciak, Poznań 2001, s. 43.

⁸ J. Lausch-Żuk, *Dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1989, s. 132.

agramatyczna i niepoprawna, bardzo często bełkotliwa. Język mówiony oparty w bardzo prostej formie, dysponuje ubogim zasobem słownictwa⁹.

Specyfika funkcjonowania społeczno-emocjonalnego młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym różni się od przypadku opisanego wyżej. Istnieją jednak pewne cechy wspólne, jak na przykład potrzeba komunikatów zapewniających poczucie miłości i bezpieczeństwa, które muszą być o wiele łatwiejsze w przekazie i zrozumieniu. Rozwój społeczno-emocjonalny młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym jest mocno zaburzony; osoby te potrafią jednak zaspokajać samodzielnie swoje potrzeby fizjologiczne oraz wykonywać proste czynności samoobsługowe, jak na przykład ubieranie się, czy przygotowanie prostego posiłku. Występuje poprawność rozumienia prostych sytuacji życia społecznego i zdolność porozumiewania się w prostych sprawach¹⁰.

Specyfika funkcjonowania w sferze poznawczej

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym charakteryzują się poważnymi uszkodzeniami centralnego układu nerwowego. Należy pamiętać, że na funkcjonowanie poznawcze człowieka składają się: uwaga, spostrzeganie, pamięć, myślenie, wyobrażenia i mowa. Pierwszy z elementów, czyli uwaga jest mimowolna. Jednak istnieje możliwość wywołania dowolnej uwagi. U osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym występują problemy z koncentracją, najczęściej w sytuacjach wykonywania czynności, które nie cieszą się ich zainteresowaniem. Wobec tego występuje konieczność podtrzymywania uwagi przez bodźce z zewnątrz. Charakterystyczne są trudności z przerzutnością uwagi oraz brak jej podzielności¹¹. Spostrzeganie jest niedokładne, występują trudności w dostrzeganiu szczegółów, przebiega ono wolno – jest to konsekwencja osłabionej dynamiki procesów nerwowych. Podobnie wolniej przebiega porównywanie bodźców z wewnętrznym obrazem, co jest spowodowane trudnościami podczas skupiania uwagi na najistotniejszych punktach. Występują trudności rozróżniania elementów szczegółowych, zauważania różnic w podobnych przedmiotach. Spostrzeganie cechuje się powierzchownością oraz nieprawidłową analizą i syntezą¹². Pamięć jest mechaniczna, epizodyczna i proceduralna, nawiązuje do najprostszych czynności manualnych. Ponadto, jest krótkotrwała, znacznie ograniczona – zwłaszcza pamięć świeża. Występują skłonności do

⁹ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, s. 38.

¹⁰ L. Lausch-Żuk, *Dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*, s. 134.

¹¹ B. Szychowiak, *Pedagogika osób z niepełnosprawnością ruchową*, s. 50.

¹² Tamże, s. 53.

konfabulacji¹³. Myślenie można określić jako konkretne na poziomie konkretnych wyobrażeń. Organizację informacji cechuje poziom polikonkretny. Zakodowane o świecie informacje są zapamiętywane głównie poprzez spostrzeganie i wyobrażenia. Występują trudności w kształtowaniu stałego pojęcia przedmiotu, zwłaszcza w niepełnosprawności znacznej. Dochodzi do procesu tworzenia i wykorzystywania pojęć, jednak bardzo często brakuje umiejętności definiowania. Umiejętność ta może być ukierunkowana na definiowanie ze względu na użytek, a w sytuacji niepełnosprawności umiarkowanej dodatkowo jeszcze na cechy. Antycypacja jest niewykształcona. Klasyfikacja elementów przebiega bardzo prosto – odbywa się na zasadzie łączenia w pary lub tworzenia kolekcji. Myślenie cechuje się trudnościami w wyodrębnianiu poszczególnych elementów czy własności przedmiotów. Porównywanie odbywa się jedynie ze względu na cechy zmysłowe. Często występują błędy hipergeneralizacji oraz hipogeneralizacji, niewykształcona umiejętność myślenia abstrakcyjnego, planowania, czy poszukiwania związków przyczynowo-skutkowych¹⁴.

Specyfika funkcjonowania w sferze motorycznej

Sprawność motoryczna u osób z niepełnosprawnością intelektualną jest opóźniona w stosunku do ich zdrowych rówieśników. Zauważono tendencję, że im głębszy poziom niepełnosprawności intelektualnej, tym bardziej opóźniony rozwój ruchowy. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i umiarkowanych charakteryzują się słabą koordynacją ruchową¹⁵.

Zachowania trudne i problemowe. Specyfika funkcjonowania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest tematem wielu rozważań zarówno empirycznych, jak i teoretycznych. Najczęstszym sposobem badania funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną jest porównanie ich funkcjonowania z funkcjonowaniem osób w normie intelektualnej. Na tle tak opracowanych badań porównawczych wskazuje się na różnice i koncentruje na odmiennościach¹⁶.

Istotnym zagadnieniem dla poruszanego tematu są zachowania trudne i problemowe, które powodują szereg kłopotów opiekuńczych i wychowawczych w poszczególnych sferach rozwojowych młodego człowieka. Zachowania problemowe, o których mowa, mogą być różnorodne i sprawiać trudności jednostce, osobie z nią współpracującej, czy też innym otaczającym ją

¹³ Tamże, s. 57.

¹⁴ Tamże, s. 59.

¹⁵ J. Wyczęsany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, s. 38-39.

¹⁶ B. Cytowska, *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, Toruń 2011, s. 17-18.

ludziom¹⁷. Wszelkie zachowania destrukcyjne u młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w bardzo dużym stopniu objawiają się agresją, która jest ukierunkowana w stronę samej jednostki z niepełnosprawnością (autoagresja) lub zachowań agresywnych skierowanych wobec innych jednostek. Należy zaznaczyć, iż wszelkie działania o charakterze agresywnym wpływają znacznie na funkcje poznawcze i społeczne. Na uwagę zasługuje fakt, iż uwarunkowania tych problemów nie są ściśle biologiczne. Co więcej, istnieje teoria, że mogą to być zachowania wyuczone¹⁸. Istotną rolę w podejmowaniu zachowań autoagresywnych odgrywa otoczenie oraz interakcje zachodzące w społeczeństwie. Można zauważyć, iż postawy społeczne charakteryzujące się dużą ochroną, nadmiernym wyręczaniem czy współczuciem budzą w jednostce z niepełnosprawnością emocje negatywne. To właśnie one powodują agresję¹⁹. Podobnie jak w innych przypadkach zaburzeń zachowania, tak i tutaj zależą one od stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Badacze zwracają także uwagę, iż wszelkie zachowania autoagresywne stanowią wyuczoną reakcję instrumentalną. Są one także możliwymi sposobami stymulacji zmysłowej i efektem bólu, złej temperatury ciała, hałasu, czy nawet przebywania w tłoku²⁰.

Zachowaniami, które nie zostały uznane na gruncie literatury przedmiotu jako zachowania problemowe, a jednak powodują znaczne problemy w przebiegu procesu rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, są depresja i zachowania lękowe. Diagnoza osób z niepełnosprawnością intelektualną przysparza wielu problemów, a podstawowy dotyczy zróżnicowania umiejętności poznawczych oraz społecznych. Objawy depresji zależne są od stopnia niepełnosprawności. Należy pamiętać, iż w wielu przypadkach różnią się od objawów dotyczących osób w normie intelektualnej²¹. Do charakterystycznych objawów zaliczyć można: złe samopoczucie, afekt depresyjny oraz duże problemy ze snem. Są one w ogóle niezależne od normy intelektualnej. Natomiast objawy charakterystyczne, zależne od stopnia niepełnosprawności prezentują się nieco inaczej. Analizując depresję oraz jej objawy u osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, należy zwrócić uwagę na objawy powodujące zachowania problemowe: drażliwość, pobudzenie psychoruchowe, obniżenie, a nawet utrata zachowań adaptacyjnych. Wraz z tymi objawami mogą pojawić się zachowania agresywne, krzyk, czy nawet samookaleczanie. Jeśli natomiast przyjrzymy się niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, to depresja ce-

¹⁷ I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1995, s. 76.

¹⁸ M. Orzeł, *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób upośledzonych umysłowo*, *Zeszyty Naukowe WSSP* 2013, 16, s. 92.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 93.

²¹ Tamże, s. 89.

chuje się u tych jednostek różnorodnymi działaniami autoagresywnymi oraz wycofaniem z życia społecznego²².

Zaburzenia lękowe występują bardzo często u osób z niepełnosprawnością intelektualną. Spektrum objawów jest tutaj bardzo rozległe, w związku czym zaburzenia lękowe są często niezdiagnozowane. Do najbardziej charakterystycznych ich objawów możemy zaliczyć zachowania agresywne oraz autoagresywne, agitacyjne i kompulsywne. Często spotykanym przejawem jest także krzyk lub płacz, bezsenność, znacznie większa aktywność oraz emocjonalna labilność²³. Częstymi przypadłościami przy zaburzeniach lękowych, które mogą być przejawem stresu pourazowego, są ataki paniki, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, a także różnorodne fobie. Należy pamiętać, iż u osób niepełnosprawnych intelektualnie są one często determinowane środowiskiem. Osoby te muszą nieustannie zmierzać się z różnymi oczekiwaniami i często negatywną oceną społeczeństwa. Jeśli dodamy do tego ograniczone umiejętności postrzegania i właściwej analizy, wówczas nie powinny nas dziwić zaburzenia lękowe²⁴.

Badania własne

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadzono badania²⁵, których celem było zdefiniowanie zachowań trudnych i problemowych młodzieży w kontekście problemów opiekuńczo-wychowawczych. Dokonując analizy wyników tych badań, będę kolejno charakteryzowała wskazane przez respondentów trudności w poszczególnych sferach funkcjonowania.

Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne

Analizując odpowiedzi respondentów na temat trudności występujących w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym, na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż zdecydowana większość respondentów wskazywała na „niski iloraz inteligencji”. Dużym, wielokrotnie ukazany problemem był znacznie ograniczony zasób słownictwa. Podkreślano konieczność pracy

²² Tamże, s. 90.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże, s. 92.

²⁵ Badania zostały przeprowadzone wśród osób pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. W wielu przypadkach są to asystenci oraz wolontariusze, jednak wśród respondentów znalazły się osoby prowadzące prywatną praktykę psychologiczną, terapeutyczną, czy pedagogiczną. Uważam, iż obcując na co dzień z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie zgromadzili różnorodne doświadczenia z zakresu ich funkcjonowania oraz trudności pojawiające się na różnych płaszczyznach życia. Badania prowadzone przeze mnie miały na celu zdiagnozowanie problemów opiekuńczo-wychowawczych na gruncie poszczególnych sfer funkcjonowania.

nad podstawowym słownikiem komunikacji. Zwrócono także uwagę na zagrożenia płynące z braku umiejętności postrzegania związków przyczynowo-skutkowych. Analiza wszystkich wypowiedzi wskazuje, iż rozwój społeczno-emocjonalny młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym jest zagadnieniem skomplikowanym i zindywidualizowanym. Osoby ze wskazaną niepełnosprawnością często przekraczają granicę bliskości w relacjach społecznych, bywają nachalne i bardzo absorbują swoją osobą. Często ich zachowania są nieadekwatne do bodźca. Istotną trudnością jest:

(...) brak uświadomienia pełnosprawnych ludzi o problemach wynikających z niepełnosprawności intelektualnej tego stopnia. Powoduje to odrzucenie i zmarginalizowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ma to bardzo negatywny wpływ na motywację tych osób podczas dalszego procesu rehabilitacji. [R8]

Nieprawidłowości w funkcjonowaniu społeczno-emocjonalnym powodują silny emocjonalny związek z nauczycielem, rehabilitantem, asystentem, opiekunem i tak dalej. Jest to zjawisko bardzo problemowe, ponieważ może prowadzić do wielu nieporozumień, rozczarowań, a w konsekwencji do niechęci realizowania procesów rozwojowych z daną osobą (mowa tutaj o niechęci ze strony osoby z niepełnosprawnością ze względu na poczucie odrzucenia).

Samoobsługa

Osoby badane zwróciły uwagę na brak umiejętności wykonywania podstawowych czynności samoobsługowych. Odwoływano się także do zagrożeń płynących z braku umiejętności przewidywania własnych zachowań. Respondenci zwracali uwagę na fakt, iż ogromny wpływ na trudności w tej płaszczyźnie ma zupełnie rozbudowana emocjonalność, nieumiejętność koncentracji uwagi. Im większy stopień trudności wykonywanego zadania, tym większe zagrożenie, iż może mieć ono negatywny skutek dla osoby z niepełnosprawnością, a także dla innych osób. Powoduje to konieczność ciągłej obecności asystenta, może prowadzić do rozproszenia uwagi i dekoncentracji. Obniża zdolności i umiejętności wykonywania wielu czynności w przebiegu procesu rehabilitacji. Opanowanie umiejętności samoobsługowych uznane było przez większość respondentów jako jeden z rodzajów rehabilitacji. Zwracano uwagę na trudności, jakie tutaj występują:

Słaba koordynacja ruchowa oraz niepłynność ruchów powodują duże utrudnienia w wykonywaniu czynności samoobsługowych. [R7]

Zwracano także uwagę na konieczność obecności opiekuna/asystenta podczas wykonywania prostych czynności samoobsługowych.

Asystent osoby z niepełnosprawnością intelektualną musi pozostawać przy niej cały czas. To ciągłe sprawdzanie temperatury wody, posługiwanie się przyrządami kuchennymi czy przyborami szkolnymi. Nawet w sytuacji kiedy pozornie umiejętność ta zostanie opanowana, nie można pozostawić takich działań bez kontroli. Zupełnie inaczej rozbudowana emocjonalność, brak koncentracji uwagi i analizy związków przyczynowo-skutkowych może zaowocować urazem. Dlatego należy pamiętać, iż koncentrujemy się na nauce używania różnego typu przedmiotów czy samodzielnego korzystania np. z toalety. Jednak zawsze pozostaje to pod nadzorem. [R1]

Komunikacja

Wszystkie odpowiedzi respondentów wskazują na ograniczony zasób słownictwa, a co za tym idzie – budowanie podstaw komunikacji. Bardzo często ogromna wada wymowy, złe artykułowanie słów powoduje, że osoba pracująca z niepełnosprawnymi intelektualnie musi nauczyć się swojego sposobu komunikacji alternatywnej, a respondenci wskazywali na jej zalety:

Często komunikacja werbalna jest problematyczna. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym znają swoje potrzeby, jednak dochodzi do blokady i nieumiejętności przekazu. Dobrym rozwiązaniem jest właśnie komunikacja alternatywna. Przykładem takiej komunikacji jest PECS. Łatwa i przystępna jej forma ułatwia znacznie proces komunikacji. [R4]

Lub

Problemy z prawidłową komunikacją są i zawsze będą charakterystyczną cechą osób z niepełnosprawnością. Jednak istnieje możliwość komunikacji alternatywnej. Przykładem są grupy metod w komunikacji AAC, gdzie funkcjonuje system znaków manualnych, graficznych i przestrzenno-dotykowych, znacznie ułatwiających proces komunikowania się. [R6]

Funkcjonowanie poznawcze

Szczególną uwagę osoby badane zwróciły na: ograniczone zdolności komunikacyjne, brak wielopłaszczyznowego postrzegania, nieumiejętność przewidywania skutków i brak myślenia abstrakcyjnego. Osobliwą trudnością jest tutaj brak syntezy i analizy związków przyczynowo-skutkowych różnorodnych zjawisk zachodzących w otaczającym świecie. Do trudności wynikających z nieprawidłowego funkcjonowania poznawczego zaliczamy konieczność indywidualizowania środków dydaktycznych i terapeutycznych. Wskazano, iż:

asystent osoby z niepełnosprawnością intelektualną musi być nastawiony na poszukiwanie nowych rozwiązań. Konieczność dostosowania metod do funkcjonowania psychiki podopiecznego jest dużym wyzwaniem. Trzeba stale pobudzać motywację i zachęcać do podejmowania kolejnych wyzwań. Należy jednak pamiętać o dostosowaniu skali trudności zadań, z którymi jednostka się zmierza. [R11]

Funkcjonowanie motoryczne

Potrzeby ruchowe człowieka z niepełnosprawnością intelektualną są kwestią bardzo zindywidualizowaną – to ogólny wniosek z analizy wypowiedzi osób badanych. Respondenci wskazywali, iż wiele osób nie przejawia chęci ponadpotrzebnego ruchu. Ma to też niewątpliwie związek z wieloma niepełnosprawnościami sprzężonymi, powodując ograniczenie procesu rehabilitacji nie tylko ruchowej. Często występuje konieczność dotarcia na zajęcia rehabilitacyjne i terapeutyczne, co niewątpliwie łączy się z koniecznością ruchu. Niechęć wywołana jego koniecznością ma zatem negatywny wydźwięk na całociowy przebieg procesu rehabilitacji. W odpowiedziach respondentów widać pewną sprzeczność. Jeden z nich marginalizuje rozwój motoryczny:

Rozwój motoryczny osób niepełnosprawnych intelektualnie nie będzie miał aż tak dużego znaczenia w przypadku rehabilitacji umysłowej, może on się wiązać bardziej z brakiem skupienia czy rozkojarzeniem wynikających z potrzeb ruchowych człowieka. [R6]

Inny z kolei upatruje w nim pobudki do społecznego odrzucenia:

Bardzo często spotykamy się z reakcjami ruchowymi – takimi nadpobudliwymi. Bardzo często są one też źle odbierane i pojawiają się na ich podstawie opinie stereotypowe na temat osób niepełnosprawnych intelektualnie. Są one bardzo krzywdzące i znacznie ograniczają możliwość współuczestnictwa w życiu społecznym. [R11]

Zachowania agresywne

Stanowią one niezmiernie istotny problem w podejmowaniu działalności opiekuńczo-wychowawczej. Stwierdzenie to jest charakterystyczne dla wszystkich osób, które brały udział w badaniach. Nieodzwrotnie zachowania agresywne łączą się z nieumiejętnym funkcjonowaniem społeczno-emocjonalnym. Źle zrozumiane intencje powodują narastające napięcie, które często kończy się zachowaniem agresywnym. Respondenci wielokrotnie zaznaczali, iż zachowanie agresywne jest istotnym czynnikiem w procesie wykluczenia społecznego. Ludzie zdrowi bojąc się reakcji ze strony osób z niepełnosprawnością intelektualną, często doprowadzają do ich izolacji. Jeden z respondentów przedstawił następującą sytuację:

(...) będąc kiedyś wychowawcą podczas turnusu rehabilitacyjnego, miałam podopiecznego z przejawami zachowań agresywnych w bardzo nasilonym stadium. Chłopiec będący pod moją opieką w bardzo odważny i nagminny sposób podejmował próby nawiązania kontaktów społecznych. Kiedy ktoś nie reagował, popadał w złość. Zdawało się, że potrafił kogoś popchnąć, uderzyć, oblać zupą itd. (...) co jeszcze bardziej potęgowało odtrącenie. [R2]

Inny respondent wskazuje:

Zachowania agresywne są przejawem nieprawidłowo funkcjonującej sfery emocjonalnej. W istocie, poznanie wychowanka powoduje, iż jesteśmy w stanie przewidzieć okoliczności, które mogą doprowadzić do takich zachowań i starać się je wyeliminować. [R8]

Zachowanie autoagresywne

Rozmowa z respondentami wykazała, iż zachowanie autoagresywne w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną ma podłoże w braku rozumienia otaczającej ich rzeczywistości. Bardzo często nawet dobre intencje są źle odbierane. Również brak umiejętności sformułowania myśli w sposób klarowny dla otoczenia może powodować zachowania autoagresywne. Bardzo często po akcie autoagresji osoby wycofują się z grupy społecznej, w której funkcjonują. Trudności wynikające z zachowań autoagresywnych koncentrują się na konieczności zastosowania odpowiednich metod, aby pozytywnie wzmacniać zachowania pożądane.

Masturbacja

Temat ten był niechętnie poruszany przez moich respondentów. Zwrócili oni jednak uwagę, iż nawykowa masturbacja jest zjawiskiem bardzo negatywnym. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie kontrolują tego typu zachowań, toteż może do nich dochodzić w miejscach publicznych. Jest to niezmiernie istotny problem, ponieważ przyczynia się również do izolacji i społecznego wykluczenia. Respondenci wskazywali, iż pracują nad problemem masturbacji swoich podopiecznych, jednak odmawiali szczegółowej odpowiedzi na to pytanie. Problem ten pojawiający się w procesie rehabilitacji był dla respondentów krępujący. Inne osoby badane zaprzęcały istnieniu tego zjawiska. Pytanie to spotkało się z dużą niechęcią i brakiem konkretnych odpowiedzi, mających tutaj znaczny wpływ na edukacyjną rzeczywistość.

Konkluzja

Zachowania trudne i problemowe młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną powodują szereg kłopotów opiekuńczych i wychowawczych. W zależności od stopnia niepełnosprawności utrudniają, a często uniemożliwiają prawidłowe funkcjonowanie w obrębie poszczególnych sfer życiowych. Zaprezentowane badania wskazują, iż przedstawione na gruncie literatury zachowania trudne i problemowe są aktualnym zjawiskiem w różnorodnych obszarach życia jednostek z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz osób z nimi pracujących.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5), United States 2013.
- Cytowska B., *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, Toruń 2011.
- Dega W., *Wiktoria Degi ortopedia i rehabilitacja*, Poznań 2004.
- Erikson E.H., *Identifikation und Identität*, [w:] *Socjologiczne teorie młodzieży, wprowadzenie*, red. H.M. GRIESE, Kraków 1996.
- Głódowska J., *Założenia i kontekst procesu rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia. Teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości*, red. J. Głódowska, A. Giryński, Warszawa 2004.
- Hulek A., *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, Materiały II Kongresu TWK, Warszawa 1986.
- Kościelak R., *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1989.
- Lausch-Żuk J., *Dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1989.
- Lausch-Żuk J., *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2001.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1995.
- Obuchowska I., *Osoby niepełnosprawne: diagnoza dla rozwoju*, [w:] *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, red. D. Lotz, K. Wenta, W. Zendler, Szczecin 2006.
- Orzeł M., *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób upośledzonych umysłowo*, Zeszyty Naukowe WSSP, 2013, 16.
- Prauzner T., *Wpływ nowoczesnych mass mediów na osobowość człowieka*, Edukacja – Technika – Informatyka, 2010, 7.
- Pużyński S., Wciórka J., *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD– 10*, Warszawa 1998.
- Schalok R.L., Borhwick-Duffy S.A., Luckasson R. i in., *Intellectual Disability. Definition, Classification and Systems of Supports. The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification*, 11th Edition, Washington 2010.
- Szychowiak B., *Pedagogika osób z niepełnosprawnością ruchową*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2001.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2005.

NAVA BAR

ORCID 0000-0001-7944-7654

*University of Haifa
Israel*

THE CHALLENGE OF SPECIAL EDUCATION NOVICE TEACHERS IN BUILDING OF INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM FOR SPECIAL NEEDS STUDENTS

ABSTRACT. Bar Nava, *The Challenge of Special Education Novice Teachers in Building of Individualized Education Program for Special Needs Students* [Wyzwania stojące przed początkującymi nauczycielami nauczania specjalnego przygotowującymi zindywidualizowane programy edukacyjne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami]. *Studia Edukacyjne* nr 55, 2019, Poznań 2019, pp. 283-294. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2019.55.17

The individualized education program (IEP) constitutes a main component in the formation and adjustment of special education services, the supports, and the teaching for special needs students. It is based on the recognition of the differences among special needs students and the need to provide an answer to this diversity. This article presents findings of a longitudinal qualitative study, conducted among thirty special education novice teachers (SENTs) in Israel. The study examined the perceptions of the SENTs on the continuum of the induction year, regarding the obligation, anchored in the Special Education Law (1988), to build IEPs to their special needs students – already in their first steps of their entry into teaching, and the support they received for coping with this challenge.

Key words: Special Education; Individualized Education Program (IEP); Special Education Novice Teacher (SENT); Induction Year

Special Education Novice Teachers' Challenges in the Induction Year

The stage of entry into the teaching profession is a distinct stage on the continuum of the professional development of teachers and is described in many research studies in Israel and in the world as the most important and significant period in the process of the teachers' professional development. The nature of the entry into the teaching profession affects the novice teachers' professional

future, their role perception, and the formation of their professional identity.¹ Alongside the professional and personal challenges that beginning teachers face, the beginning of the path in teaching is described in the literature as one of the most complex, difficult, and critical periods in teachers' career.² The research literature engages at length, reports of beginning teachers about their challenges and notes a series of prominent and frequent difficulties.³ Moreover, the research literature emphasize that special education novice teachers have unique challenges and difficulties in the entry into teaching which are additional to those of novice teachers who work in general education.⁴

The challenges of the SENTs stem from lack of sufficient knowledge about the inclusion policy, regulations and procedures, and the large amount of paperwork that derives from this policy. Additional challenges relate to the inclusion of students with special needs in the general education framework, in providing teaching suited to a large number of students with diverse disabilities and abilities, in coping with pupils who set complex behavioral challenges, in teaching according to the general education curricula, in lack of support from colleagues and management in issues regarding SENTs' work, and also challenges that stem from the feeling of isolation, role ambiguity, workload, and lack of time and resources.⁵ These challenges cause to the dropout of many

¹ S. Zilbershtrum, *The stage of the entry into the teaching profession: In the mirror of theory and research*, [in:] *On the continuum: Training, induction, and teachers' professional development – Policy, theory, and practice*, Eds S. Shimoni, A. Avidav-Unger, Tel-Aviv 2013, p. 101-131.

² H. Tam, *Is the support of absorption effective for the professional development of beginning teachers? Findings of a longitudinal research*, Pages, 2005, 39, p. 66-84; D. Pritzker, D. Chen, *Burnout factors in teaching among teachers in the initial years of their work*, *Studies and Research in Teacher Education*, 2010, 12, p. 94-131.

³ L. Darling-Hammond, *Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do*, *Educational Leadership*, 2003, 60, p. 6-13; S. Feiman-Nemser, *What new teachers need to learn*, *Educational Leadership*, 2003, 60, 8, p. 25-29; S. Moore-Johnson, *Teacher unions can support new teachers' desire for assistance and professional growth while aiding teacher effectiveness*, *American Educator*, 2006, 30, p. 9-45; I. Harrari, E. Eldar, H. Shechter, "With this I came home today" – Significant events in the eyes of novice teachers (interns) in their first year of work, In *Movement*, 2007, 8, 3-4, p. 335-360.

⁴ T.W. Busch et al., *Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher*, *Journal of Special Education*, 2001, 35, p. 92-99; V. MacDonald, D.L. Speece, *Making time: A teacher's report on her first-year of teaching children with emotional disabilities*, *Journal of Special Education*, 2001, 35, p. 84-91; M.A. Mastropieri, *Challenges encountered by first-year special education teachers*, *Journal of Special Education*, 2001, 35, p. 66-74; K.L. Kilgore et al., *The problems of beginning Special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work*, *Action in Teacher Education*, 2003, 25, 1, p. 38-47.

⁵ T.W. Busch et al., *Teaching students with learning disabilities*; M.A. Mastropieri, *Challenges encountered by first-year special education teachers*; S.D. Whitaker, *Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education*, *Teacher Education and Special Education*, 2003, 26, 2, p. 106-117; B.S. Billingsley, B. Carlson, S. Klein, *The working conditions and induction support of early career special educators*, *Exceptional Children*, 2004, 70, p. 333-347.

SENTs from the educational system in the first five working years,⁶ while the number of students with special needs who need services of special education is steadily increasing.⁷ This fact can affect the quality of services that special needs students get.⁸ SENTs who dropped out from the education system reported being lacking of support and appropriate preparation for their role. Moreover, the literature indicates that the support programs and other activities for the novice teachers are not specifically designed for SENTs.⁹ Therefore, the identification and understanding of the unique challenges of SENTs may shed light on planning and executing appropriate support solutions for coping with their challenges, in order to lead them to better and effective professional functioning and will lead to their remaining in the educational system.

Characteristics of Individualized Education Program (IEP)

The IEP is a main important component in the work of special education teachers, therefore it is a central challenging task that SENTs are facing when they entry into teaching. The IEP is a written document that describes the individualized educational plan that set for the special needs students and includes the special education services, support, and teaching for them. It is based on the recognition of the differences among special needs students and the need to provide responses to this diversity.¹⁰ This approach is consistent with the principle of 'quality of life' upon which the work with special needs students is based.¹¹ The construction of the IEP is an obligation anchored in

⁶ B.S. Billingsley et al., *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions* (National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development Document No. RS-1), 2009; R.D. Fantilli, D.E. McDougall, *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*, *Teaching and Teacher Education*, 2009, 25, p. 814-825; R.M. Ingersoll, M. Strong, *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, *Review of Educational Research*, 2011, 81, p. 201-233.

⁷ G.R. Swanson, N. Murri, *Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here*, *Teacher Education and Special Education*, 2006, 29, 3, p. 179-190.

⁸ B.S. Billingsley, *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature*, *The Journal of Special Education*, 2004, 38, 1, p. 39-55.

⁹ C.C. Griffin et al., *New teacher induction in Special Education*, Gainesville, FL, 2003; M. Bay, M. Parker-Katz, *Perspectives on induction of beginning special educators: Research summary, key program features, and the state of state-level policies*, *Teacher Education and Special Education*, 2009, 32, p. 17-32.

¹⁰ C. Igel, S. Malichi, *Special Education Law – Social, value-oriented, and professional reflection on policy design and its implementation*, [in:] *Inclusiveness: Learners with disabilities in educational systems*, Eds S. Reiter, Y. Leyser, G. Avissar, Haifa 2007, p. 143-154; P. Shavit, D. Tal, *Teaching in an inclusive classroom: Contemporary trends and issues*, [in:] *Inclusiveness: From theory to practice*, Eds S. Reiter, G. Avissar, Haifa 2013, p. 131-160.

¹¹ R.L. Schalock, *Introduction and overview to the special issue on quality of life*, *Journal of Intellectual Disability Research*, 2005, 10, p. 695-698.

legislation in the special education Law in Israel (1988; Amendment 7, 2002),¹² as well as in other countries such as the federal law in the United States – The Individuals with Disabilities Educational Act (IDEA, 2004).¹³

The IEP constitutes a framework for the planning of the tailored work with the special needs student according to his personal needs and is built at the beginning of every school year, and is summarized at the end of the school year. The IEP includes description of the special needs student's abilities and strength and the functional performance at the time of the IEP preparation in the various areas of his functioning – learning, behavioral, emotional, physical, sensory.¹⁴ The plan presents the annual goals and aims set for the students, the duration to achieve them, the means and teaching methods required to achieve them and – the criteria for measuring the assessment of their achievement. In addition, the IEP specifies the accommodations, modifications and alternatives required according to the needs of the student, his functional performance, his disabilities and his age, and the special support given to him such as a personal assistant, devices, and unique aids.¹⁵ The student and his parents are partners in the process of the construction and implementation of the IEP.¹⁶

The construction, implementation and monitoring of the implementation of the IEP is a process that led by the homeroom teacher with the partnership and involvement of the interdisciplinary school team. The variety of professional skills of the interdisciplinary members and the sharing of information are essential for the holistic view of the student when preparing and implementing the IEP that can be based on accurate and relevant description of the child's strengths and weaknesses in many different settings.¹⁷ This indicates that the role of the special education teacher in building IEP necessitates knowledge and skills in the field of functional assessment, in setting of goals, in assessment methods and more. In addition, his role necessitates teamwork and collaboration skills due to his need to establish an ongoing process of connection, shared work and cooperation with the interdisciplinary school

¹² *The Special Education Law, 5748-1988*, State of Israel, section 19; *The Special Education Law 5762-2002 (Amendment No. 7)*, State of Israel, section 20f.

¹³ *Individuals with Disabilities Education Act*. IDEA, 2004. United States of America.

¹⁴ *The Special Education Law, 1988*. State of Israel; S.W. Smith, *Creating useful individualized education programs (IEPs)*, Washington, DC, (ERIC, Clearinghouse on Disabilities and Gifted, Arlington, VA, No. ED449636), 2000.

¹⁵ C. Igel, S. Malichi, *Special Education Law*; S.W. Smith, *Creating useful individualized education programs*.

¹⁶ *The Special Education Law, 1988*, State of Israel; *Individuals with Disabilities Education Act*. IDEA, 2004; R. Hillel Lavian, *Artists of weaving: The role complexity of the special education teacher*, *Issues in special education and Rehabilitation*, 2008, 23, p. 37-51.

¹⁷ S.W. Smith, *Creating useful individualized education programs*; I. Manor-Binyamini, *Teamwork in interdisciplinary teams: Theory, research, and implementation*, Jerusalem 2009.

team and the students' parents, for the achievement of the goals set out in the IEP for each student.¹⁸

Methodology

This article is focused on findings of research study conducted in Israel that examined the perceptions of SENTs regarding the challenge in the construction of IEPs during their induction year, as well as the support they received for the fulfillment of this obligation. Since the study examined challenges of novice teachers it based on the *qualitative-constructivist paradigm* that assumes that a phenomena can be understood only from the perspective of those who experience it and are part of the phenomenon, and that perceives the context of the phenomena as vital to understanding its reality.¹⁹

Selecting the Study Participants

The perceptions of the SENTs were examined among 30 SENTs from Israel who worked in the different educational frameworks in which students with special needs study, that committed to participate in three stages of the research process throughout their induction year. The participants are graduates of three Universities and seven academic colleges of education. They were chosen in '*purposeful sample*' focusing on deliberate selection of participants representing in the best manner a wide range of SENTs in the researched population.²⁰ The SENTs' selection criteria were as follows: (1) Ten participants from each framework in which special education teachers are assigned to in Israel: *inclusion framework* for special needs students who are integrated in general education schools; *special education classes* in general schools; and, *special education schools*; (2) SENTs from the three mentioned educational frameworks who work with students from a wide range of disabilities; (3) SENTs who work in elementary and middle schools. However, as some of the special education schools in Israel are designated for students aged 6 to 21, some of the research participants worked with students from these ages; (4) SENTs who have graduated from colleges and from universities and belong to the different tracks of teacher education; (5) SENTs that fill different teaching roles.

Research Instruments and the Data Collection Process

The examination of SENTs perceptions *on the continuum of the induction year* constituted the consideration in choosing a qualitative longitudinal re-

¹⁸ R. Hillel Lavian, *Artists of weaving*.

¹⁹ R.E. Stake, *The art of case study research*, London 1995; A. Shkedi, *Words of Meaning: Qualitative Research – Theory and Practice*, Tel Aviv 2015.

²⁰ A. Shkedi, *Words of Meaning: Qualitative Research*.

search design. The study was conducted during one school year – a duration that suits the core definition of a longitudinal study.²¹ Qualitative longitudinal research is predicated on the investigation and interpretation of change over time and the process in social contexts²². Hence, the data have been collected at three points of time: (1) At the beginning of the school year (in the months of October and November) – semi structured interviews were conducted with the participants; (2) At the end of the first half of the school year (at the end of January) – open-ended questionnaire was sent via email to the research participants and they were asked to fill it out and send it via return email; and, (3) At the end of the second half of the school year (in the months of May and June) – semi structured interviews were conducted with the participants. The data collection at three points of time during the entire school year enabled extensive data collection through increasing the number of research encounters with the 30 participants –total 90 research encounters during the school year in which the research was conducted.

Findings and Discussion

The data analysis was performed through content analysis of the transcriptions of the semi-structured interviews and the open-ended questionnaire.²³

Lack of Familiarity,

Knowledge and Experience of the SENTs in Building IEP

The SENTs who are responsible for the building of the IEPs, noted already at the beginning of the school year their lack of familiarity with the IEP subject and knowledge of its building, which caused them frustration. They said: “If I hadn’t asked and I hadn’t been requested to do this (IEP) – I would not know how to do it”; “I never built an IEP”; “I knew ahead of time that this will be difficult since ... I am doing this for the first time ... I built it and I thought that this was an excellent IEPs. I discovered ... that what I did apparently was a class learning program”. The SENTs explained their lack of knowledge in building IEP by the fact that they did not learn this subject in the framework of teacher education, or that the topic was learned superficially: “ To write an IEP – they did not teach us in the studies ... we learned to write it technically

²¹ K. Woodfield, D. Molloy, J. Bacon, *Longitudinal qualitative approaches in evaluation studies*, London 2003.

²² J. Holland, R. Thomson, S. Henderson, *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*, London, 2006.

²³ A. Shkedi, *Words of Meaning: Qualitative Research*.

and really briefly”; “Only ten minutes were dedicated to this and it was in the last lesson ... they did not really tell us how to build IEP, they simply said – this is the pattern, go ahead”; “At the end of the year [of studies] I learned it, really at the end ... and a moment before I started to teach. This year I built IEPs ... this requires far more professional discretion”. Similar findings were found in study conducted by Whitaker (2003), according to which many SENTs reported that they did not receive in the period of their studies any training related to building IEPs.²⁴

The SENTs’ statements indicate fundamentally technical reference to the topic of the IEP. They focused on its structure and components, with the goal of meeting the commitment and submitting it immediately as required as they described: “I must prepare the IEPs ... this is simply to prepare it in order that it will later be filed in the binder”. This technical approach characterizes the novice teachers’ survival behavior at the start of their path.²⁵ The survival behavior is expressed by the technical performance of tasks to which novice teachers are committed to in the shortest term, without deepening and without observation of their broad context. Reinforcement of the technical perception of the SENTs arises from the fact that only few of them addressed in the beginning of the school year the IEP as a vital instrument for the professional work with their class students. They noted: “Because I have not written the IEPs yet I do not have something to work with. I do not have goals for each student”; “For every child that I type the IEP ... I already think about the learning strategy ... the document greatly helps”.

Despite the fact that the IEP is supposed to constitute a basis for the special education teacher’s work with his students throughout the entire school year, only one interviewee addressed in the continuation of the year the use of the IEPs in her work and its contribution. In the first half of the school year she said: “The building of the IEPs was the high point in terms of my difficulties ... but the moment I finished the building of the IEPs number of things started to change ... the IEPs helped me in the organization of the goals and the objectives for the students and focused me on the preparation of the teaching materials”. At the second half of the year she noted: “The IEPs is what helped me and got me out of the shock that I was in. I needed something that would guide me and this is exactly what the IEPs did – [gave me direction] about what to work, what to promote onward, and what to repeat in the lesson”.

²⁴ S.D. Whitaker, *Needs of beginning special education teachers*.

²⁵ F.F. Fuller, O.H. Brown, *Becoming a teacher*, [in:] *Teacher education*, (The 74th yearbook of the national society for the study of education. Part 2), Ed K. Ryan, Chicago 1975, p. 25-52; P.F. Conway, C.M. Clark, *The journey inward and outward: A re-examination of Fuller’s concerns-based model of teacher development*, *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19, p. 465-482; H. Tam, *Is the support of absorption effective*.

At the beginning of the school year, the SENTs were required to dedicate considerable time to the building of the IEPs, as evidenced in their statements: "During the weekend, I worked only on the IEPs ... since I did not finish preparing lesson plans ... I have feelings of guilt ... but [the building of] every IEP takes me a lot of time"; "In the building of the IEPs ... my difficulty is mainly the issue of the burden. I did not think that I would experience in this way my entry into teaching, to the children. I would like to reach the children with a clearer head and with strength to invest efforts in them". The SENTs' insufficient knowledge caused load, which burdened them in the first year of their work: "This [the IEP] adds to me burden ... I devoted to this lots of time. If I knew to build [IEP], this could have been avoided. It could have already been over". The dedication of time and the load that stemmed from the construction of the IEPs constituted a difficulty since it was added to the various tasks and assignments to which they are committed in the framework of their role such as the process of getting to know students, conducting assessments for the students, preparing group and class learning programs, and more. These tasks, which are a part of every special education teacher work and duties routine in the beginning of the school year, are added to the SENTs encounter with a new and unfamiliar work environment as they described: "The lack of time is the main difficulty in the work ... you do not know where to begin and what to do first ... There are many things to do during the year, report cards, IEPs, formative assessments"; "To attempt to prepare materials for the students ... to assess them and to understand in which situation each one is found and also ... to begin to write IEPs that I did not know this before ... this does not end".

These challenges are commensurate with difficulties of SENTs that have mentioned in the literature.²⁶ However, a significant finding, which did not previously arise in the literature, indicated that most of the SENTs who are not homeroom teachers in the special education class frameworks and some of those who are not homeroom teachers in the special education schools were not involved in the building of the IEPs. They noted that they worked according to IEPs written by the homeroom teachers, as a 'fait accompli': "We have the binders in the classroom ... they contain the IEPs. I read and look in them and acted accordingly"; "The homeroom teacher builds the IEPs herself". The absence of responsibility for building the IEPs gave one of the SENTs a feel-

²⁶ T.W. Busch et al., *Teaching students with learning disabilities*; Mastropieri, *Challenges encountered by first-year special education teachers*; S.D. Whitaker, *Needs of beginning special education teachers*; S.D. Whitaker, *Needs of beginning special education teachers*; M. Bay, M. Parker-Katz, *Perspectives on induction of beginning special educators*; B.S. Billingsley et al., *A review of teacher induction in special education*.

ing that “I am a teacher but not a teacher ... I do not have responsibility ... to build the IEPs”. The recognition of the experience as a significant and essential component of learning received main expression already in the educational thought of Dewey in the beginning of the twentieth century. Dewey (1933) defined the learning as a re-organization of experience, which adds to the meaning of the existing experience and broadens the ability to direct the course of the following experience.²⁷ The lack of experience with the building of the IEP in the year in which the SENTs are accompanied with support and instruction may have influence on their ability to build professional IEPs for their students in the continuation of their path.

SENTs’ Expectations for Support, and the Actual Support they Received in the Process of Building IEPs

The SENTs who filled a role of homeroom teachers expected to receive instruction for the building of the IEP, as they detailed: “that the teacher who begins to work will have instruction ... until the end of October, the deadline for completing the IEPs – what is IEP ... the table template, how to build it, what is expected of her. There must be more instruction”; “I would expect to receive an example ... to see how they expect it to be built ... from the teacher who accompanies me [the mentor teacher] ... from the beginning and until the end and getting tips from her how to do this more effectively”. A possible explanation is that it is likely that SENTs expect that the school will continue to train them, as something obvious, from the recognition that they are in the transition stage between the ‘training world’ and the ‘professional world’ – the school, in which expertise in the writing of the IEP is required. Nevertheless, it seems that the schools assume that the SENTs, who are graduates for special education teaching, come to their role when they are equipped with the knowledge required of them in the field of their specialization as described by one of the SENTs: “The school principal said that I need to build IEPs for the students. I asked how to build it and she said: ‘you come from special education, you need to know’”. It is apparent that there is an essential gap between the way in which the schools perceive the SENTs’ knowledge with their entry into their role and the knowledge they actually obtained in in their training.

Most of the SENTs received support in actuality in building the IEPs, but the support was not uniform – they received support from different professionals and in different ways as they noted: (1) Instruction in the process of building IEPs: “I told her [the mentor teacher] that I need help in building

²⁷ J. Dewey, *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Buffalo, NY 1933.

IEPs ... within a few days we met"; "She [the district instructor] scheduled for us an instruction meeting, to show us ... how to build [the IEP] for one specific child"; "We [the new teachers] receive instruction gradually ... the principal did something called a 'gift child', which is to choose two children ... with whom it is hard to work and to write all their positive traits and the goals we set for them ... and gradually we begin to build the IEPs [for them]"; (2) Getting a prepared example of an IEP as a model: "The special education teachers gave me a prepared plan and showed me how to build IEP"; "I asked for help from the more experienced teachers ... an example of an IEP they built, I read this in order to see what is expected of me"; (3) Building the IEP along with another staff member in the special education schools: "I worked [on the IEP] along with the para-therapeutic caregiver"; "The IEP - I built 'hand in hand' with the mentor teacher ... I do not know the students well enough ... she sharpened for me things that apparently I would not have noticed - a full partnership". It was found that the support and assistance the SENTs from the special education schools received stemmed from the staff and school culture anchored in the teaching language of special education. In contrast, in the frameworks of inclusion and special education classes, the school staff does not have training in special education and they rely, naturally, on special education professionals such as the mentor teacher and the special education instructors, whose role is to support them professionally.

Conclusion and Recommendations

By asking the question "*What is the IEP?*" the SENTs expressed their challenge in the building of the IEP for their special needs students in the induction year. This challenge stemmed from their lack of familiarity, knowledge, and experience in building of the IEP which they claimed, was not taught in teacher education or superficially studied. As a result, the SENTs used survival mechanisms that are characterized by performance of short-term actions that reflect a technical-instrumental approach - They built the IEP but they did not rely on it during the school year as a professional tool in their work with their students, while the IEP is supposed to form a basis for a tailored work with them. It can be concluded that there is a close linkage between inadequate training in teacher education for work with special needs students at schools, and the increased use of unprofessional survival mechanisms by the SENTs. Hence, it is necessary to rethink and to plan anew the training of special education pre-service students in order to prepare them already in the 'training world' to the challenges and difficulties they will meet in the 'school world'.

Facing the challenge of building the IEP, most of the SENTs received support. It is noticeable that the special education schools hold perception of support and it is an inseparable part of their educational culture. However, in the frameworks of the general education the SENTs get support only from a few of professionals whose duty was to support them. In addition, it is apparent that there is a gap between the SENTs and the schools regarding their readiness to their role as special education teachers. While the SENTs expect that the school will recognize their situation as a stage of transition between the 'training world' and the 'working world' and will support them in the learning and the building of the IEP, it seems that the schools expect that they will be equipped with professional tools by virtue of their training for their profession. It is only right that the educational system – the policy shapers and schools, will be aware and will recognize the special status of the SENTs as learners in between the 'worlds' during the induction year, who are undergoing a process of professional socialization to the role, and therefore will support them by understanding them, showing patience towards them and providing specific assistance according to their needs. Appropriate preparation of the SENTs in teacher training for the various components of their role and reference to the SENTs as still in a continuous process of learning may reduce, to some extent, their sense of overload in the entry into teaching.

BIBLIOGRAPHY

- Bay M., Parker-Katz M., *Perspectives on induction of beginning special educators: Research summary, key program features, and the state of state-level policies*, Teacher Education and Special Education, 2009, 32.
- Billingsley B.S., *Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature*, The Journal of Special Education, 2004, 38, 1.
- Billingsley B.S., Carlson B., Klein S., *The working conditions and induction support of early career special educators*, Exceptional Children, 2004, 70.
- Billingsley B.S., Griffin C.C., Smith S.J., Kamman M., Israel M., *A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions* (National Center to Inform Policy and Practice in Special Education Professional Development Document No. RS-1), 2009. Available: http://ncipp.education.ufl.edu/files_5/NCIPP%20Induction%20Exc%20Summ.pdf
- Busch T.W., Pederson, K., Espin, C.A., Weissenburger, J.W., *Teaching students with learning disabilities: Perceptions of a first-year teacher*, Journal of Special Education, 2001, 35.
- Conway P.F., Clark C.M., *The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development*, Teaching and Teacher Education, 2003, 19.
- Darling-Hammond L., *Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do*, Educational Leadership, 2003, 60.
- Dewey J., *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Prometheus Books, Buffalo, NY, 1933.

- Fantilli R.D., McDougall D.E., *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*, Teaching and Teacher Education, 2009, 25.
- Feiman-Nemser S., *What new teachers need to learn*, Educational Leadership, 2003, 60, 8.
- Fuller F.F, Brown O.H., *Becoming a teacher*, [in:] *Teacher education*, (The 74th yearbook of the national society for the study of education. Part 2), ed K. Ryan, University of Chicago Press, Chicago 1975.
- Griffin C.C., Winn J., Otis-Wilborn A., Kilgore K., *New teacher induction in Special Education*, Center on Personnel Studies in Special Education, Gainesville, FL, 2003.
- Harrari I., Eldar E., Shechter H., "With this I came home today" – Significant events in the eyes of novice teachers (interns) in their first year of work, *In Movement*, 2007, 8, 3-4. (Hebrew).
- Hillel Lavian R., *Artists of weaving: The role complexity of the special education teacher*, Issues in special education and Rehabilitation, 2008, 23. (Hebrew).
- Holland J., Thomson R., Henderson S., *Qualitative longitudinal research: A discussion paper*, London South Bank University, London 2006.
- Igel C., Malichi S., *Special Education Law – Social, value-oriented, and professional reflection on policy design and its implementation*, [in:] *Inclusiveness: Learners with disabilities in educational systems*, Eds S. Reiter, Y. Leyser, G. Avissar, AHVA Publishers, Haifa 2007. (Hebrew).
- Individuals with Disabilities Education Act*. IDEA, 2004. United States of America. Retrieved June 4, 2018, from <http://idea.ed.gov/>
- Ingersoll R.M., Strong M., *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, Review of Educational Research, 2011, 81.
- Kilgore K.L., Griffin C.C., Otis-Wilborn A., Winn J., *The problems of beginning Special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work*, Action in Teacher Education, 2003, 25, 1.
- MacDonald V., Speece D.L., *Making time: A teacher's report on her first-year of teaching children with emotional disabilities*, Journal of Special Education, 2001, 35.
- Manor-Binyamini I., *Teamwork in interdisciplinary teams: Theory, research, and implementation*, Ministry of Education, the Department of Special Education, Jerusalem 2009. (Hebrew)
- Mastropieri M.A., *Challenges encountered by first-year special education teachers*, Journal of Special Education, 2001, 35.
- Moore-Johnson S., *Teacher unions can support new teachers' desire for assistance and professional growth while aiding teacher effectiveness*, American Educator, 2006, 30.
- Pritzker D., Chen D., *Burnout factors in teaching among teachers in the initial years of their work*, Studies and Research in Teacher Education, 2010, 12. (Hebrew).
- Schalock R.L., *Introduction and overview to the special issue on quality of life*, Journal of Intellectual Disability Research, 2005, 10.
- Shavit P., Tal D., *Teaching in an inclusive classroom: Contemporary trends and issues*, [in:] *Inclusiveness: From theory to practice*, Eds S. Reiter, G. Avissar, AHVA Publishers, Haifa 2013. (Hebrew)
- Shkedi A., *Words of Meaning: Qualitative Research – Theory and Practice*, Ramot Press, Tel Aviv 2015. (Hebrew)
- Smith S.W., *Creating useful individualized education programs (IEPs)*, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington DC, (ERIC, Clearinghouse on Disabilities and Gifted, Arlington, VA, No. ED449636), 2000, Retrieved May 21, 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449636.pdf>
- The Special Education Law, 5748-1988*, State of Israel. (Hebrew)
- The Special Education Law 5762-2002 (Amendment No. 7)*, State of Israel. (Hebrew)
- Stake R.E., *The art of case study research*, Sage Publication, London 1995.

- Swanson G.R., Murri N., *Beginning special educators' intent to stay in special education: Why they like it here*, Teacher Education and Special Education, 2006, 29, 3.
- Tam H., *Is the support of absorption effective for the professional development of beginning teachers? Findings of a longitudinal research*, Pages 2005, 39. (Hebrew)
- Whitaker S.D., *Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education*, Teacher Education and Special Education, 2003, 26, 2.
- Woodfield K., Molloy D., Bacon J., *Longitudinal qualitative approaches in evaluation studies*, DWP Working Paper No. 5, London 2003.
- Zilbershtrum S., *The stage of the entry into the teaching profession: In the mirror of theory and research*, [in:] *On the continuum: Training, induction, and teachers' professional development – Policy, theory, and practice*, Eds. S. Shimoni, A. Avidav-Unger, Mofet Institute, Tel-Aviv 2013. (Hebrew).

II. RECENZJE I NOTY

KATARZYNA OLBRYCHT, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, ss. 309

Z największą przyjemnością przystąpiłam do lektury tekstów Pani Profesor Katarzyny Olbrycht, które złożyły się na tę wyjątkową – jubileuszową monografię. Przyznaję, że zamysł, by zebrać już publikowane teksty Pani Profesor uważam za znakomity. Twórczość Pani Profesor jest bardzo bogata, lecz z uwagi na jej rozproszenie, tzn. publikowanie w różnorodnych formach wydawniczych; monografie autorskie, rozdziały w pracach zbiorowych, artykuły w czasopismach naukowych, artykuły popularno-naukowe i inne często nie są znane w szerszym środowisku naukowym.

Pani Profesor Katarzyna Olbrycht to wybitna Uczona i Humanistka, która wniosła istotny wkład w rozwój nauk humanistycznych i społecznych. Niniejsza książka przypomina zatem poglądy Uczonej. Mają one charakter teoretyczny, poznawczy, a zarazem bardzo praktyczny, inspirujący czytelnika do refleksji nad tym, co nie tylko ważne w życiu oraz procesie edukacji człowieka, ale także możliwe do osiągnięcia.

Swoistym spoiwem łączącym wszystkie publikacje Pani Profesor jest proces wzrastania jednostek ku człowieczeństwu w i poprzez kulturę oraz edukację kulturalną, którą Uczona rozumie

(...) jako edukację zakorzenioną w myśleniu o człowieku rozwijającym swoje człowieczeństwo poprzez realizację wartości, przede wszystkim przez dążenie do wartości absolutnych: prawdy, dobra i piękna, a także przez urzeczywistnianie wartości osobowych, w tym również wspólnotowych.

Wszystkie teksty Pani Profesor cechuje głębia rozważań, podyktowana pasją naukową w dążeniu do odkrywania określonej rzeczywistości. Pasja odkrywcy, która daje odwagę w poszukiwaniu, dociekaniu prawdy, a której pomimo szumnych wypowiedzi już chyba coraz mniej osób poszukuje, wybierając raczej drogi ukierunkowane na szybki efekt rozwiązania.

Monografia składa się z czterech rozdziałów, z których w zasadzie każdy mógłby wypełnić treścią osobną monografię, jednak powiązane ze sobą two-

rzą wyjątkowo spójny obraz rozważań nad człowiekiem prowadzonym, w jego rozwoju, ku życiu godnemu i wartościowemu, w którym szacunek do osoby ludzkiej jest wyznacznikiem wszelkich działań i odniesień edukacyjnych.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym: *Od wychowania estetycznego do edukacji kulturalnej* Autorka podejmuje zagadnienia znaczenia wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę. Rozważania te zaczyna od niezwykle interesującej kwestii, a mianowicie od roli zachwyty w rozwoju człowieka. Przyznaję, że nie spotkałam się wcześniej z takim ujęciem doświadczenia człowieka, które przecież odczuwamy szczególnie w zetknięciu ze sztuką plastyczną, muzyczną, w zetknięciu z pięknem natury itp. To takie oczywiste, a czy zastanawiamy się nad zachwytem o człowieku? Czy w ogóle rozumiemy znaczenie zachwyty? Autorka przekonuje, że zachwyty jest

(...) ważnym uczuciem. Nie można i nie należy z niego rezygnować, lekceważyć przeżywania go, ale trzeba pamiętać o jego sile. Nie można poddawać się całkowicie bezrefleksyjnie zachwytości.

Rozważania na temat zachwyty otwierają namysł Autorki nad zadaniem wychowania do piękna i jego miejsca w wychowaniu estetycznym. Przypomina czytelnikom rozumienie piękna w „trwającej około 2000 lat historii tego pojęcia i jego teorii” aż po czasy współczesne, w których piękno „częściej przywoływane przez nauki tzw. ścisłe i przyrodnicze, niż przez nauki humanistyczne” nadal jest ważną wartością w życiu człowieka i jego twórczości. Autorka precyzuje trzy istotne zadania wychowania do piękna:

1) uświadamianie istnienia jakiejś obiektywnej prawdy o świecie i człowieku, prawdy do odkrycia, a więc i sensu stawiania rzeczywistości wciąż nowych pytań;

2) kształcenie nastawienia, sprawności i umiejętności potrzebnych do kontemplowania rzeczywistości jako realnie istniejącego świata;

3) świadome wzbogacenie doświadczeń bezpośredniego obcowania z tym, co historia kultury uznała za sfery wyrażnie realizujące i uwidaczniające piękno.

Tylko wykształcona wrażliwość na piękno, przekonuje Autorka,

pozwoli przeżywać głęboki podziw i zachwyty dla tajemnicy talentów człowieka, budzić coraz większą samodzielność i pewność dla własnych sądów, dostrzegać wokół siebie nawet drobne okrucieństwa piękna, jako formy, którą przybiera prawda odkrywana w imię dobra.

Sensem, rolą oraz uwarunkowaniami edukacji dzieci oraz kształcenia nauczycieli, jako przewodników po świecie kultury Autorka wypełnia rozdział drugi, tej niezwykle interesującej monografii, który tytułuje: *Edukacja kulturalna*. Punktem wyjścia podejmowanych rozważań, w tym fragmencie monografii, jest założenie, iż najważniejszym kierunkiem rozwoju człowieka jest zwiększenie jego autonomii, co dla Autorki monografii oznacza

świadome kierowanie się własną hierarchią wartości, dokonywanie samodzielnych ocen w oparciu o dobrowolnie przyjęte kryteria, podejmowanie działań w poczuciu wolności decyzji i akceptacji różnych możliwych jej skutków.

Podkreśla, że do autonomii aksjologicznej dochodzi się drogą od standardów hedonistycznych (łączyących wartość z określonym afektem) do standardów konformistycznych (schematów i wyobrażeń wiążących określoną ocenę z akceptacją osób i grup dla jednostki znaczących) poprzez weryfikowanie w toku życia osobistej hierarchii wartości. Jednocześnie zauważa, że

chwilowe zainteresowanie, czy nawet upodobanie do poznanych form kultury, nie zbliża do ludzi tej kultury, ponieważ nie motywuje do ich zrozumienia. Nie jest to również droga do integracji społeczności wielokulturowych, bowiem każda integracja powinna przynajmniej w pewnym stopniu opierać się na podzieleniu jakichś wspólnych wartości. Żeby było to możliwe, niezbędna jest świadomość wartości własnej kultury oraz wartości innych kultur, by można znaleźć wymiary wspólne.

Jakże istotne i ważne jest to spostrzeżenie w kontekście zmieniającego się i globalizującego świata, w którym coraz częściej znajdujemy się tuż obok człowieka, środowisk życia ludzi pochodzących z innej kultury. To oznacza, że coraz częściej tożsamość kulturowa człowieka powinna pojawiać się jako przedmiot dyskusji o jednostkach, społeczeństwie i współczesnym świecie.

Na plan pierwszy wysuwa się więc zadanie edukacji kulturalnej w budowaniu tożsamości kulturowej ukierunkowanej na poszukiwanie odpowiedzi na pytania „kim jestem?”, „skąd pochodzę?” W nawiązaniu do przytaczanej w tekście typologii Charlesa Taylora odnoszącej się do poziomów tożsamości Autorka

tożsamość kulturową interpretuje – jako horyzont moralno-duchowy, uwzględniający indywidualną tożsamość ekspresywną i tożsamość grupową (w skali różnych grup), ale świadomie i dobrowolnie uznawany za nadrzędny wobec nich.

W tym kontekście odnosi się do tożsamości kultury europejskiej i podkreśla, że

dyskusja o istnieniu bądź nieistnieniu jej wyrazistego kanonu, o roli tej świadomości we wszystkich kulturach narodów tworzących Europę (lub z tą kulturą się identyfikujących) znajduje niestety bardzo słabe odzwierciedlenie w programach oświatowych i szerokiej edukacji społecznej państw europejskich. W sporach politycznych nacechowanych emocjami o charakterze właśnie kulturowo-tożsamościowym już mało kto przypomina, iż idea wspólnej Europy miała rodowód przede wszystkim kulturowy i na dialogu kulturowym opierała wizję kontynentu zjednoczonego pokojowo wokół wspólnie uznanych wartości.

Autorka monografii z uwagi na szczególną podatność człowieka na mody kulturalne i intelektualne, manipulacje, ruchy religijne zacierające wspomniany już horyzont moralny człowieka, grup społecznych i w ogóle społeczeństw wysuwa konkretne propozycje dla pracy pedagoga, który realizując swoją rolę

w ramach edukacji społecznej, ma szansę zmieniać ich świadomość i tożsamość, kształtując zdolności jednostek do podejmowania właściwych relacji w środowisku międzykulturowym. Jednak, podstawą pracy pedagogicznej, w ramach edukacji kulturowej, musi być, jak podkreśla

uznanie i respektowanie bezwarunkowej wartości człowieczeństwa, wyrażające się w uznaniu i respektowaniu *godności ludzkiej* jako wartości bezwzględnej. Normą, która ma jej bronić jest nakaz szacunku i zakaz traktowania człowieka w sposób instrumentalny.

Zagadnienie znaczenia edukacji wielokulturowej Autorka poszerza w tekście zatytułowanym *Edukacja wielokulturowa – w świetle koncepcji kulturowych wymiarów globalizacji Ariuna Appaduraia*. W świetle tej koncepcji formułuje trafne postulaty pedagogiczne dla procesów edukacyjnych przebiegających w świecie pośrednich i bezpośrednich kontaktów różnych kultur.

Rozdział drugi kończą rozważna na temat znaczenia pedagogiki kultury. Autorka przywołuje poglądy czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury: Sergiusza Hessena, Bogdana Suchodolskiego, Ireny Wojnar, przypominając, że pedagogzy Ci koncentrowali swoje poszukiwania na istocie wprowadzania wychowanka „w takie regiony kultury i takimi metodami, które budowałyby jego duchowy rozwój”. Zatem, szansę i perspektywę współczesnej kultury Autorka opracowania upatruje „w personalistycznym widzeniu człowieka”. Jej zdaniem „kultura powinna, ukazując człowieka: ujawniać w nim osobę, afirmować ją, chronić i zależnie od stopnia zagrożenia, bronić osoby, wspierać rozwój osoby”.

W rozdziale trzecim monografii pomieszczono artykuły Autorki, w których podejmuje problematykę wychowania ku wartościom, co Jej zdaniem stanowi istotę rozwoju duchowości człowieka, a zarazem jest najwyższym wymiarem jego dojrzałości. To szczególnie fragment monografii, w którym jesteśmy przekonywani, jak istotne znaczenie ma kształcenie postaw aksjologicznych w działaniach pedagogicznych, obejmujących zarówno edukację aksjologiczną, jak i wychowanie do wartości. W dobie swoistego zagubienia aksjologicznego jednostek i społeczeństw o wadze tych rozważań nie trzeba przekonywać. Autorka zauważa, że

człowiek jest wychowywany zawsze nie tyle do wartości w ogóle, ale do wartości jakichś, określonych, nazwanych. Wychowanie w tej sferze ma charakter głównie naturalny, w różnym stopniu uświadamiany – jak w rodzinie, w społeczeństwie, przez media, ale także programowy, instytucjonalny, prowadzony w sposób przemyślany treściowo i metodycznie – jak w szkole.

Pedagogzy zdają sobie sprawę z tego, że to wartości wyznaczają cele wychowania i kryteria jego oceny. Zaś odpowiedzią na ewentualne obawy, że

mocniejsze oddziaływanie na świadomość i orientację aksjologiczną może, poprzez wskazanie pożądanych wartości, pozbawić wychowania do wartości istotnego elementu, jakim jest przygotowywanie do wolnego i odpowiedzialnego ich wyboru, jest

kształcenie postaw, które otwierają drogi do wartości. Kształcenie takich „otwierających” postaw stanowi wymiar kierunkujący wychowania do wartości. Przewodnikiem ku i w świecie wartości jest między innymi nauczyciel, który – jak pisał Tadeusz Kotarbiński – „skazany jest na wielkość moralną”.

Zagadnieniu etosu pedagoga i jego roli w kształceniu aksjologicznym u progu XXI wieku Autorka poświęca osobne rozważania. Powraca więc do już raczej niepopularnego, a nawet niezrozumiałego dla młodszego pokolenia pedagogów pojęcia „etosu”. Dostrzega, że etos tej grupy zawodowej zdecydowanie się zmienił w wyniku coraz bardziej pogarszających się warunków pracy pedagogów zaliczanych do tzw. sfery budżetowej, co w konsekwencji doprowadziło do negatywnej selekcji do zawodu. Wobec takiej sytuacji przedstawia szkic swojego myślenia o roli pedagogów, a szczególnie nauczyciela w kształceniu aksjologicznym, które może być „realizowane w postaci programów ukrytych niedeklarowanych wprost i często pozostających poza pełną świadomością uczestników procesu wychowania”. Autorka uświadamia zakres dylematów, które wiążą rolę pedagoga z edukacją aksjologiczną. Osobne miejsce poświęca zagadnieniom godności i szacunku w teorii i praktyce wychowania, podkreślając istotę celu wychowawczego, jakim jest przygotowanie człowieka do samowychowania.

Rozważania tego, jakże interesującego, rozdziału zamyka tekst, w którym Autorka odnosi się do wychowania w rodzinie, rozumianego jako wychowanie do wartości „domu”. Podkreśla, że

dom jako miejsce życia rodziny może być tylko siedzibą, ale może też być miejscem sprzyjającym w różnym stopniu realizacji wielorakich rodzinnych wartości. Jeśli jest tworzony z myślą o wszystkich członkach rodziny, w postawie wzajemnej miłości i szacunku, staje się przestrzenią wspomagającą ich wspólne życie, budowanie rozumianego osobowo ich człowieczeństwa.

Rozdział czwarty monografii zatytułowany: *Edukacja kulturalna w świetle nauczania Jana Pawła II* obejmuje teksty Autorki, w których analizuje religijność z perspektywy przestrzeni realizowanych procesów edukacyjnych. Powraca do zagadnień edukacji międzykulturowej, jako szczególnej dziedziny edukacji w ogóle, uwzględniając jednak w prowadzonej narracji istotę religijności – tej szczególnej sfery życia duchowego człowieka. Podkreśla, że

jak długo jest ona traktowana wyłącznie jako element tradycji i folkloru, jako zespół utrwalonych obyczajów i wzorców zachowań, tak długo stymuluje religijność, nieautentyczną, nieświadomą i bezrefleksyjną, w efekcie – karykaturalną, blokującą rozwój religijności dojrzałej. Konsekwencją jest konfliktogenny charakter kontaktów przedstawicieli różnych wyznań i religii, a co za tym idzie brak możliwości stworzenia przestrzeni spotkania.

Jak ważne i aktualne są to spostrzeżenia Autorki, które dowodzą, że zachowania przedstawicieli różnych kultur wskazują na powierzchowność różnych form kontaktów, rezygnujących z poznania „Innego”.

W końcowej części monografii, zgodnie z przyjętą koncepcją osobowego rozwoju człowieka w dążeniu do prawdy, dobra i piękna, Autorka analizuje kwestię edukacji i kultury w odwołaniu się do personalizmu Karola Wojtyły, a następnie już nauczania Papieża Jana Pawła II.

Całość tego wyjątkowego opracowania zamykają *Współczesne pytania wokół relacji mistrz – uczeń*, tj. relacji, znaczenia, której młodsze pokolenie już nie potrafi bądź, co gorsze, nie chce doceniać. Autorka zaprasza do refleksji nad wartością tej relacji w różnych wymiarach; doskonałości, psychospołecznym oraz funkcjonowaniu w roli wzoru osobowego i w roli osoby go naśladowującej. Za szczególne miejsce, w którym podkreśla znaczenie relacji mistrz – uczeń, uznaje szkołę wyższą, a głównie uniwersytet. Czyni tak z uwagi na kontynuowanie tradycji i postrzeganie uniwersytetu jako swoistej wspólnoty. Szczególnie więc wybrzmiewa ta treść rozważań Autorki w sytuacji, kiedy obecnie w środowisku uniwersytetu odczuwamy pierwsze skutki obowiązującej od października 2018 roku reformy szkolnictwa wyższego pod nazwą „Konstytucja dla Nauki”. Wdrażana menadżeryzacja zarządzania uczelnią, nakierowanie na szybki efekt w działalności naukowej, a także zdecydowane pomniejszenie pozycji i roli profesorów tytularnych w nauce skutecznie przekreśla wagę relacji mistrz – uczeń w procesie rozwoju naukowego i odpowiedzialności za wartości uznane jako dobro wspólne.

Należy podkreślić, że recenzowany tom zawiera teksty Uczzonej, które opublikowała, bądź wygłaszała, jak sama pisze we wprowadzeniu do tomu, na przestrzeni ostatnich 30 lat. Jest to monografia niezwykle w swej treści, która zapewne ucieszy każdego myślącego człowieka, coraz bardziej odczuwającego zagubienie w chaosie moralnym świata zewnętrznego. Czytelnik doświadczy nie tylko uczt intelektualnej, lecz także odnajdzie inspirację do refleksji nad tym, co w życiu jest naprawdę ważne. A zatem, Autorka podejmując problem edukacji zakorzenionej w myśleniu o człowieku pielęgnującym swoje człowieczeństwo, przychodzi w sukurs współczesnemu człowiekowi, który w wielu konfrontacyjnych sytuacjach życiowych ma poczucie bezsilności, gdyż zakłóceniu podlegają granice jego istnienia oparte na przyjętej aksjologii życiowej.

Barbara Kromolicka
ORCID 0000-0002-1831-6623

ADAM A. ZYCH (RED.), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, t. 3, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017, ss. 560

W trakcie naszego życia nabywamy bezcennego doświadczenia życiowego i zawodowego. Od urodzenia do późnej starości pełnimy różne role społeczne, które wraz z rozwojem dostosowują się do społecznych potrzeb. Niekiedy mamy mniej szczęścia, gdy los potraktuje nas mniej łaskawie i wówczas naszemu życiu towarzyszy niepełnosprawność, która staje się naszą codziennością. Recenzowa-

na publikacja zbiorowa, zatytułowana *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, to trzeci tom pięcioczęściowego dzieła, poświęconego środowisku osób starszych, starzejących się i niepełnosprawnych. Niniejszy zbiór, jak dotąd, jest pierwszym i długo oczekiwanym opracowaniem dotyczącym rzeczowej problematyki. Obejmuje on litery P-Ś oraz liczy 560 stron, na których zamieszczono łącznie 243 hasła i noty biograficzne.

W skład zespołu autorskiego recenzowanej *Encyklopedii* wchodzi osoby o bogatym dorobku z dziedziny: gerontologii i geriatrii, różnych działów medycyny, polityki społecznej i pracy socjalnej, czy nauk o zdrowiu, a także specjaliści zajmujący się niepełnosprawnościami oraz prawnicy, psychologowie i pedagodzy, reprezentujący pedagogikę specjalną i jej szczegółowe dyscypliny. Już sam tytuł zachęca do sięgnięcia po niniejszą pozycję. *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności* nie tylko przyciąga swoją interesującą treścią, ale także czołówką polskich profesorów zajmujących się tematyką senioralną i niepełnosprawnością. Wystarczy wymienić Osoby następujące: Barbarę Bień, Beatę Ewę Bugajską, Olgę Czerniawską, Małgorzatę i Jerzego Halickich, Stanisława Z. Kowalika, Elżbietę Kowską-Dubas, Wiesława Osińskiego, Annę Skalską, Annę Skrzek, Marię Straś-Romanowską, Zofię Szarotę, Piotra Szukalskiego, Elżbietę Trafialek i wiele innych.

Ta wyjątkowa praca zbiorowa skierowana jest nie tylko do środowiska seniorów i osób z niepełnosprawnościami, ale również do szerokiego grona odbiorców, takich jak: naukowcy, lekarze, prawnicy, pracownicy socjalni, doktoranci, studenci medycyny, pracy socjalnej, pielęgniarstwa, pedagogiki, opiekunów osób starszych i innych, bowiem znaleźć w niej można hasła i informacje charakteryzujące problemy, które mogą dotyczyć dowolnej grupy społecznej. Każdy w trakcie swojego życia doświadcza dylematów, z którymi trudno sobie poradzić. Recenzowane opracowanie zawiera istotne zagadnienia, takie jak na przykład „strata bliskiej osoby i żałoba”, „stres”, „psychoterapia kryzysowa”. Czy te hasła zarezerwowane są wyłącznie dla grupy seniorów? Naszym zdaniem – nie. Świadczy to jedynie o uniwersalności zbioru.

Jesteśmy tylko ludźmi, każdy z nas ma inną wrażliwość, inną psychikę, odmienne reakcje na pojawiające się wydarzenia. Borykamy się ze swoimi słabościami, problemami, uczuciami i tym podobnymi. Dlatego, warto zapoznać się z *Encyklopedią* i mieć w zasięgu gotowy, możliwy scenariusz naszej rzeczywistości.

Nasze zainteresowania zagadnieniami dotyczącymi osób niepełnosprawnych, starszych i starzejących się oraz prowadzona działalność społeczna upoważnia nas do napisania recenzji niniejszej publikacji. Pojawienie się na rynku wydawniczym tej *Encyklopedii* dobrze wypełniło dotychczasową lukę poznawczą dotyczącą wskazanych wcześniej grup społecznych. Dlatego, bardzo ucieszył nas fakt wydania niniejszego opracowania i możliwość sięgnięcia po kolejny, tym razem trzeci tom kolekcji, z którym uważnie się zapoznaliśmy. Jego treść nie tylko zachwycała nas przepięknym i barwnym językiem, ale także wyczerpującym i profesjonalnym objaśnieniem poruszanych tematów. Zawarte w nim hasła opatrzone są obszernymi opisami, a nie, jak to zazwyczaj bywa w typowych encyklopediach, krótką definicją. Autorzy poszczególnych artykułów przeglądowych,

bo tak należy rozpatrywać hasła, zadbali o ich pełne opisy z różnych obszarów nauki zajmujących się kondycją biopsychospołeczną człowieka.

Encyklopedia przyciąga uwagę Czytelnika szykownym wyglądem i solidnym wykonaniem. Zielony kolor okładki oraz tytuł napisany złotymi literami nadaje całości elegancji i wytworności.

W opisywanym dziele można znaleźć między innymi informacje z wielu obszarów życia z zakresu opieki i/lub pomocy związanej z działalnością instytucjonalną, jak też indywidualną na rzecz osób starszych, starzejących się i niepełnosprawnych. Niniejsze opracowanie może pomóc zrozumieć wiele nurtujących problemów społecznych i skłonić Czytelnika do refleksji na temat tej grupy osób oraz poruszanych zagadnień. *Encyklopedia* jest dziełem zespołu autorskiego jako dojrzałej i zaangażowanej wersji holistycznego myślenia o środowisku seniorów i osób niepełnosprawnych.

Czytając spis haseł zawartych w omawianym tomie, można odnieść wrażenie, że są one skategoryzowane i umieszczone w określonym porządku. Naszym zdaniem, do najważniejszych kategorii należą: rozwiązania instytucjonalne, polityka społeczna, choroby, organizacje pozarządowe, psychologia, wszelakie poradnictwo (szczególnie geragogiczne), projekty wspierające osoby starsze i niepełnosprawne, zagrożenia, terapie, rehabilitacja, problemy życia codziennego, ludzkie tragedie, potrzeby egzystencjalne, pełnienie ról społecznych, religie i poglądy na świat, problemy socjologiczne i tym podobne.

Merytoryczna część publikacji rozpoczyna się hasłem „pamięć serca”, które przyciąga uwagę Czytelnika i zachęca do lektury oraz wnikliwego jej studiowania. Książka kończy się niemniej ważnymi tematami, jak „Światowy Dzień Alzheimera” i „Światowy Dzień Parkinsona”, które stanowią swego rodzaju hołd za ponoszenie niewyobrażalnych wysiłków i kosztów przez najbliższych chorego oraz za towarzyszenie człowiekowi w chorobie odbierającej mu tożsamość.

Encyklopedia odpowiada na palące potrzeby coraz szybciej starzejącego się polskiego społeczeństwa. Niniejsze opracowanie zawiera przegląd najważniejszych zapisów związanych z przedmiotową problematyką, których podstawą stały się stanowiska polskich i zagranicznych naukowców.

Czasu nie da się jednak zatrzymać. Niejednokrotnie można spotkać się z obojętnością przedstawicieli grupy aktywnej zawodowo w zakresie starości i niepełnosprawności, którzy sądzą, że „dziś” ich tego typu problemy nie dotyczą, tylko ich sąsiadów, znajomych lub obcych ludzi. Boją się myśleć o nieszcześliwym wypadku, chorobie, wieku emerytalnym, ale to już „jutro” może okazać się „dziś”. Dlatego, warto pochylić się nad *Encyklopedią starości, starzenia się i niepełnosprawności* oraz poddać refleksjom nad upływem czasu i problemami, jakie niesie on ze sobą...

Izabela Zapalska

ORCID 0000-0003-1185-5832

Jarosław Grzebyk

ORCID 0000-0003-2556-127X

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report from the 8th International Conference Early Childhood Care and Education ECCE

Moscow (Russia), 29th of May – 1st of June 2019

The 8th International Conference “Early Childhood Care and Education” in Russia was held from the 29th of May to the 1st of June in Moscow. The Conference is a follow-up to the successful first ever World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE) organised by UNESCO in 2010 in Moscow. Since that time, the event has been held annually and it is one of the most significant and biggest forums for the professionals in this field. This year the meetings were focused on the subject of preschool education quality and development. The 8th edition gathered participants from over a hundred countries all over the world.

The main aim of the Conference is to congregate leading researchers, practitioners, teachers, doctoral students and parents interested in the field of early childhood education. What is more, the organisers managed to create a community of ambitious leaders who strive for continuous development and are ready to take responsibility for the future of education in the world. This particular conference was organised by MGIMO University, which is a leading institution of higher education in the field of international relation and education in Russia. The event was organised under the patronage of UNESCO and in cooperation with partner country Turkey and partner region Sakha. The numberless participants of the annual meeting were welcomed in the impressive interior of the MGIMO building, right in the centre of Moscow.

On the first day the event was officially opened with welcoming addresses from the Organising Committee and ECCE Partners followed by two plenary sessions with seven key presentations from this year’s experts. The opening speech was made by Lubov Dukhanina who is a Deputy Chairman of the State Duma Committee on Education and Science in Russia. Next, Nikolay Veraksa, Rector of the International Academy of Preschool Education (IAPE) delivered his speech “Space for Child Development Implementation”. Ilkiz Altinoglu

Dikmeer, the Vice Chair of the Turkish Psychological Association, who was the last one in the first session, spoke about "Ethical Consideration in Child Mental Health Practises".

After a short tea-break the second session started with Ludmila Dudova as a chairman. Vladimir Egorov, Minister of Education and Science of the Republic of Sakha started with his presentation "Early Childhood Education: Investing in the Future". Joachim Quintino-Aires, Director of the Vygotsky Institute of Lisbon followed and started his speech about "Neuropsychological re-education in preschoolers with a diagnosis of behavioural and emotional disorder". Next to last, Sergey Kiselev, Head of the laboratory of brain and neurocognitive development at the Ural Federal University, presented his research "Computer Neuropsychological Diagnostics of Preschool Children: Research Results and Prospects". Final speech was made by Anastasia Shlemko, the winner of the all-Russian competition „The best Preschool Teacher – 2018“ in Russia talked about "Small science: Experience in organising educational and research activities".

On the same day, sixteen simultaneous breakout sessions were organised in two sittings. The first one discussed the following topics: *The best practises of preschool education, Professional development of teachers, Sociology of Early Childhood, Social Partnership in Preschool Education, Quality of early childhood education, Ecological Education for Sustainable Development of Children, Threats to Psychological Health of Children: Risk Areas and Ways of Recovery, Education in partner-region Sakha*. The second set of sessions covering other topics took place after a short break. This time the organisers emphasised the following ideas: *The best practises of preschool education part 2, Professional development part 2, Kindergarten and Family, Cognitive development of children, Mathematics in Preschool, Early Childhood Education in the era of digitalization: Multimedia Technology, Preschool Education Administrrating, Partner-region Sakha*.

The next day was very intensive and busy as the breakout sessions in combination with other activities lasted the whole day. Additional eight simultaneous sittings were conducted to discuss the following: *Workshops The best practises of preschool education, ICT in early childhood education, Morality Development, Personality Development, Toddler care and education, Child-adult communication, Role of Books in the Development of a Modern Child, Investing in Early Childhood Education as a Key Factor for the Human Capital Formation*. It is worth mentioning that Jakub Adamczewski was selected and spoke as an expert during this session. He also presented his doctoral research in the form of a presentation entitled *Compare impossible. Early Childhood Education Ideas in Finland and Poland*.

The second session on the same day continued some of the topics from the morning's meeting. The topics were as follows: *The best practices of preschool education, Artistic and Aesthetic Development in Early Childhood, Cognitive development of children, Preschool Educational the Juncture of Eras, Toddler care and education, Child-adult communication, Preschool education for children with special needs*.

The last breakout session which was divided into eight areas was mostly complementing the previous one. Participants discussed the following issues:

The best practices of preschool education in modern world, Artistic and Aesthetic Development in Early Childhood, Physical Activity and Health in Early Childhood, Giftedness Development in Early Childhood, Development-friendly object-space environment, Preschool education for children with special needs, Play in Digital Age, Children in Multicultural Environment.

The final part of the conference included a UNESCO round table, a poster session and the closing plenary session. Round table discussion focused on the sustainable development as a humanitarian issue and as a subject of education for young children. The experts stressed that sustainable development is now becoming not just an educational subject and guide to action, but also an organisation of the child's educational process. The round table considered the role of preschool education in achieving the sustainable development goals and the role of sustainable development in the transformation of preschool education. During the long lunch break the time came for the question and answer poster session. Multiple researchers presented their posters including ideas like: digital storytelling, supporting play, socio-cognitive advantages of learning a new language, classroom rules and civil sociality, museum in the preschool period and other.

In the closing plenary session the time came for summing up Early Childhood Care and Education Conference of 2019. The final presentations of passionate experts from different educational backgrounds were delivered, which was an inspirational and constituted a perfect summary of the conference. Everyone was able to hear about Modern didactic preschool education (Olga Shiyan, Moscow City University), The Power of Pre-school (Brenda Taggart, United Kingdom), Spatial modeling in the process of free play for preschoolers (Sergey Plakhotnikov, Russia) and Pay it forward. Let's talk about the quality of life of Generation Z, Alpha, Beta... Epsilon, Zeta (Nico van Oudenhoven, Netherlands). This closing ceremony was well-planned and incredibly interesting.

The 8th International Conference on Early Childhood Care and Education was one of the best global meetings of pre-school practitioners I have been able to experience as a doctoral student. The great numbers of academics, teachers, politicians, community workers, psychologists, and students gathered in Moscow with the purpose of exchanging thoughts and experiences from their research and practice. The topics and ideas presented during the productive plenary sessions and workshops were outstandingly interesting and what is more, engaging. Many of them impressed me and undoubtedly appeared to become my inspiration for the future pedagogical practice and research. And since the conference ended, I cannot wait to attend the 9th edition among the same (and new) passionate people.

Jakub Adamczewski

0000 0002 0152 3159

Sprawozdanie z I Zjazdu Historyków Wychowania, Poznań, 13-15 października 2019 roku

Z okazji 500-lecia utworzenia Akademii Lubrańskiego, 100-lecia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz 20 lat mijających od podjęcia działań inicjujących powołanie Towarzystwa Historii Edukacji, 13-15 października 2019 roku odbył się w Poznaniu I Zjazd Historyków Wychowania pod hasłem „Polskie tradycje akademickie”. Został on zorganizowany przez Towarzystwo Historii Edukacji oraz Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. Patronat nad tym wydarzeniem objęli: JM Rektor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. dr hab. Andrzej Lesicki, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, patronat honorowy – Prezydent Miasta Poznania Jacek Jaśkowiak, Marszałek Województwa Wielkopolskiego Marek Woźniak.

W niedzielę 13 października 2019 roku, w historycznej Sali im. Lubrańskiego Collegium Minus UAM, prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prezeska Towarzystwa Historii Edukacji, powitała uczestników Zjazdu – przedstawicieli najważniejszych krajowych ośrodków naukowych i gości zagranicznych prowadzących badania w dziedzinie historii wychowania. Otwarcia Zjazdu dokonali Prorektor UAM prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. W swoich wystąpieniach podkreślili znaczenie historii wychowania jako dyscypliny naukowej i przedmiotu nauczania. Referaty wprowadzające w problematykę Zjazdu wygłosili: prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik – „Rekonstrukcje tożsamości uniwersytetu w kulturze niepewności” oraz prof. zw. dr hab. Andrzej Meissner – „U źródeł historii wychowania”. Następnie dr Mirosław Piwowarczyk przedstawił tragiczny stan pomnika Stanisława Sobińskiego, kuratora okręgu szkolnego lwowskiego, zamordowanego w 1926 roku we Lwowie i pochowanego na Cmentarzu Łyczakowskim. Po wysłuchaniu koncertu muzycznego odbyło się posiedzenie zarządu Towarzystwa Historii Edukacji w poszerzonym składzie, podczas którego podjęto decyzję o rozpoczęciu działań w celu zabezpieczenia, a następnie odnowienia pomnika Stanisława Sobińskiego, a także zaproponowano czas i miejsce II Zjazdu Historyków Wychowania – Kraków 2023.

Drugiego dnia Zjazdu obrady toczyły się wokół trzech zasadniczych zagadnień: koncepcji i modelu uniwersytetu, roli i zadań profesora uniwersyteckiego oraz znaczenia historii wychowania jako dyscypliny naukowej. Największym zainteresowaniem badaczy cieszył się panel pierwszy, podczas którego obradowano m.in. wokół zagadnień roli i organizacji nowożytnych uniwersytetów oraz zagadnień funkcjonowania oświaty wyższej w czasach najnowszych, a ponadto tajnego nauczania w czasie II wojny światowej, wybranych problemów z historii pedagogiki specjalnej.

Równolegle toczyły się obrady panelu czwartego na temat: „Profesor uniwersytetu – uczoney czy urzędnik”, które dotyczyły kwestii kształtowania się profesji nauczycielskiej (np. problem ukształtowania się pojęcia i zawodu profesora uniwersyteckiego w Polsce na przełomie XVIII i XIX w.) oraz akademickich karier kobiet, a także były okazją do zaprezentowania wybranych sylwetek zasłużonych uczonych, w tym m.in. Pietra Paola Vergeria Starszego, czy Jana Henryka Alsteda.

Dużym zainteresowaniem cieszył się panel piąty, poświęcony historii wychowania, rozpatrywanej jako dyscyplina naukowa i przedmiot nauczania, z uwzględnieniem zarówno tradycji, jak i współczesnych tendencji. Obok przedstawienia pozycji historii wychowania w wybranych ośrodkach akademickich, omówione zostały m.in. zagadnienia metodologiczne, w tym rodzaje materiałów źródłowych do badań nad dziejami szkolnictwa wyższego.

Podkreślenia wymaga fakt, iż podczas omawianego zjazdu referenci nie tylko prezentowali efekty swoich badań naukowych, ale uczestniczyli także w intensywnych dyskusjach, które były okazją do wymiany doświadczeń. Ważnym aspektem drugiego dnia Zjazdu była wystawa poświęcona Profesorowi Mirosławowi Chamcównie z okazji setnej rocznicy urodzin Uczzonej. Inaugurując ją referat wygłosiła dr Jolanta Szablicka-Żak, przypominając liczne zasługi Pani Profesor dla rozwoju dyscypliny i środowiska naukowego.

Podczas wtorkowych panelowych obrad podjęto dyskusję nad dwoma zagadnieniami. Pierwsze dotyczyło kształcenia i karier kobiet na uniwersytetach między XVIII a XX w. (m.in. w Poznaniu, Lublinie, Łodzi), zarówno z perspektywy kobiet – studentek, jak i kobiet – naukowczyń. Drugie obejmowało kwestie zagranicznych studiów Polaków (m.in. wyjazdy edukacyjne pijarów i jezuitów, czy absolwentów ich szkół) oraz studiowania cudzoziemców w Polsce. Chronologicznie panel ten był również rozległy, gdyż rozciągał się od czasów staropolskich po wiek XX.

Obrady podsumował prof. zw. dr hab. Krzysztof Jakubiak. Podkreślił znaczenie I Zjazdu Historyków Wychowania oraz wskazał pewne możliwości/propozycje dotyczące organizacji II Zjazdu Historyków Wychowania – m.in. zebrania i zaprezentowania dorobku naukowego, publikacji oraz projektów badawczych realizowanych w poszczególnych ośrodkach akademickich. Poczynił również uwagi odnośnie sytuacji w nauczaniu historii wychowania oraz w badaniach naukowych w tym zakresie.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak

ORCID 0000-0001-8098-3403

Michał Nowicki

ORCID 0000-0001-6147-9295

Report from the International Conference on Architectural Culture and Society & Housing

London (United Kingdom), 29-30 November 2019

The Annual SPACE International Conference on Architectural Culture and Society & Housing was held from the 29th to 30th of November 2019 in Docklands Academy in London. This year's motive for the conference is the meaning of space in terms of social architecture. The event was organised by the SPACE Studies of Planning and Architecture Institute in central London. The organisation which was established with a mission to build multi-layered bridges through space and architecture. The participants of the annual meeting were hosted from around the world in the Docklands Academy located in the unique outskirts of London.

The two-day conference was opened on the first day by the SPACE Studies of Planning and Architecture Committee with the opening speech of Dr Pinar Engunean. After that, Dr Michael E. Leary-Owhin delivered the keynote lecture: "The City, Spaces of Difference and Henri Lefebvre" which touched the case of publicness and quasi-public space. The second person in this opening panel was Cynthia Musafili-Wright from Australia with her speech "Building Communities Initiative". No words can sum up the passion and creativity of this lecturer about the current situation in Africa with proposed solutions that might change countless lives there. The opening section finished with a short but very edifying coffee break.

The first session was fully devoted to the topic of architectural culture and society. Laila Sabsabiova was the first one to introduce her topic: "A reading of the phenomena of continuous space in architecture in the 20th century". The next speaker, Yusfan Adeputera Yusran talked about "Visual and Spatial Aspect of Translocated Jaavanese's Omah in Kampoeng Djawi Wonosalam". The last presenter in this session was Melek Demiroz with his speech: "Evaluation on Public Space Notion with Information and Communication Technology (ICT) Through Non-Place Phenomena".

The second session which focused on the housing in a broad sense was represented by three specialists: Foyuan Li and Jian Dai presented speech "Research on Residential Space Design Based on Shared Housing". Next, Iris Reuther and Andrea Jany with a presentation titled: "Conceptual Proceeding: From Theory to Practice: New Design Practises in Residential Buildings".

The last one in this session were Lidiana Maria Batista, Hugo Farias and Joao Branco Pedro with their speech "Flexibility Analysis of Tiny Houses".

After the lunch break, the third session started. In this part, there were four speeches widely focused on spatial development and the effect on changing housing policies. Santa Freeman presented the speech "Spatial Development of Riga 21st Century Residential Environment". Afua Wilcox and Amira Osman delivered a speech "When Two Worlds Collide: Reflections on Informally Occupied Inner-City Buildings and How They Could Become Catalysts for Inclusive Hou-

sing in Johannesburg". Cansu Korkmaz and H. Filiz Alkan Meshur gave a speech "The Effects of Changing Housing Policies on Urban Space and Housing Problem in Turkey". The last one in this session were Bambang Purwoko Kusumo Bintoro, Tri Susanto, Eli Jamilah Mihardja, Mirsa Diah Novianti, Jouvan Chandra Pratama Putra who presented speech based on their long-term research "Sustainable Development: A Pilot Study Regarding Factors Considered on Low-Cost Health Housing in Jakarta, Indonesia". In that way, the participants finished the whole day lectures and discussions.

On the second day of the conference, the sessions were held in the same friendly and well-organised way. The first two morning sessions were planned to cover the topics of modern housing and current research on architectural culture and society. During the fourth session, the following speeches were delivered by Side Kanyar "Architecture as a Cultural Discourse: An Assessment on the Impact of the Globalization on Junction Between Culture and Material Structure of the Cities", Jakub Adamczewski (Adam Mickiewicz University in Poznan) with his speech „Between Church and City Hall. Where Should We Build Our Schools?" and last but not least, Sanaz Shobeiri "Human-Nature-Human Interactions in Urban Parks — Case Study".

After the short break, there was a time for another, the fifth session dedicated to modern housing. The first project was presented by the group of architects: Jouvan Chandra Pramata Putra, Bambang Purwoko Kusumo Bintoro, Tri Susanto, Eli Jamilah Mihardja, Mirsa Diah Novianti titled "Study of Significant Factors in Low-Cost and Healthy Housing". Next one was Imane Hamdi and Meriem Chabou-Othmani with their speech on "Recognition of The Appropriation of Space as a Right to the City in Algeria: Informal Self-Construction, From Demolition to Regularization. What Role for Civil Society?". The section ended with "Impact of Globalisation on Housing and Its Inhabitants" presented by Harshita Deo.

Later on, participants could take part in a joint session which was in the form of virtual presentations. In this part, there were four speeches dedicated to the theory and practice of housing and society architecture supported by several case studies. The following presentations were as followed: Tugba Ozer with "Window as a Tool for Framing a View", Naeem Abrar with her speech "Contemporary Architecture in Historical Context Guidelines from Important International Charters", Arti Jaiswal, Anjali Gupta and Jayshri Gautam presented speech on "Enhancing Rental Housing Provision for Indian Cities — a Case of Bhopal City in India" and the last one presented by Canay Tuncer Yildirim and Ahsen Ozsoy "The Origins of Kitchen Office Space and Its Reflections on Modern Turkish Housing".

The sixth session started right after the part of the virtual presentations. The following academics delivered a speech: Cisem Soylu "Importance of Interior Space Setup in Exhibition Spaces: A New Hopelessness by Sener Ozmen in Pilevneli Gallery Istanbul as a Reverse Exemplar, Chunhui Zheng and Qi Wang "Metaphorical Expression of Building from the Museum Content" and the last but not least, Naime Esra Akin with her presentation "Using Social Media Data for The Cultural and Social Sustainability in Architecture".

The last session of the conference was dedicated to the new findings in architectural culture and society. The final presentations were given by Melissa Di Giovanni "A Proposed Conceptual Framework of Drawing Ability: Implication for Research in Design Education", Valter Fabietti and Carlo Pozzi "The Minimum Urban Structure" and the last one from Mohammed Alghafis, Eshrar Latif and Magda Sibley about "A Review of Existing Literature on Architectural Identity of Saudi".

The SPACE International Conference on Architectural Culture and Society & Housing in London was one of the best global meetings of theoreticians and practitioners in a field of architecture, sociology, political science and education I was the part of. The SPACE Institute was able to create a great space for exchanging thoughts and experiences among scientists from around the world. The presented ideas and solutions I believe can change the world. Even the conference ended, I am looking forward to the next editions of this conference in the future.

Jakub Adamczewski

0000 0002 0152 3159

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

- AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MARZENNA NOWICKA, prof. UWM dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
- ANDRZEJ OLUBIŃSKI, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
- JOANNA MADALIŃSKA-MICHALAK, prof. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski
- KATARZYNA SEGIET, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MARIUSZ DEMBIŃSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KAROLINA KURYŚ-SZYNCCEL, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KATARZYNA WASZYŃSKA, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EWA KARMOLIŃSKA-JOGODZIK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KAZIMIERZ CZERWIŃSKI, dr, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
- EWELINA K. NIEMCZYK, Prof. PhD, North-West University, Education and Human Rights in Diversity Research Unit Potchefstroom, Republic of South Africa
- MARZANNA POGORZELSKA, dr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Opolski
- MAREK A. MOTYKA, dr, Instytut Socjologii, Uniwersytet Rzeszowski
- DAWID ABRAMOWICZ, mgr, Wydział Nauk Geograficznych i Geologicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EMILIA WIECZOREK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- NAVA BAR, University of Haifa, Israel

II. RECENZJE I NOTY

BARBARA KROMOLICKA, prof. dr hab., Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński
IZABELA ZAPALSKA, mgr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

JAROSŁAW GRZEBYK, mgr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ NOWICKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

LISTA RECENZENTÓW

EWA BIELSKA, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR BŁAJET, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIA DEPTUŁA, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

EWA JAROSZ, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROŚLAW KOWALSKI, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

ROMAN LEPPERT, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. ChAT dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

INETTA NOWOSAD, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ALENA VALIŠOVÁ, prof. PhDr. CSc., Czech Technical University in Prague

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do założeń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzentkiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w **przypisy dolne**. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim 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: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 22,75. Ark. druk. 20,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9