

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 56/2020



POZNAŃ 2020

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 2020

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

JANUSZ MORBITZER, <i>Edukacja w epoce współczesnych kryzysów</i>	7
IWONA MURAWSKA, BEATA PRZYBOROWSKA, <i>Potencjał edukacyjny szkoły a strategie adaptacji uczniów</i>	27
KINGA KUSZAK, <i>Językowy obraz wojny według uczniów klas IV-VII szkoły podstawowej</i>	39
MARIA DEPTUŁA, ANNA BORUCKA, <i>Problemy i potrzeby uczniów klas IV szkoły podstawowej w relacjach z rówieśnikami</i>	57
DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, <i>Kapitał i zaufanie społeczne a aktywność obywatelska w Anglii i Polsce – implikacje dla edukacji obywatelskiej</i>	85
MAREK WALANCIK, <i>Symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej na rzecz przeciwdziałania nietolerancji</i>	111
ANNA KARŁYK-ĆWIK, <i>Satysfakcja zawodowa a style humoru nauczycieli</i>	129
KRYSTYNA M. BŁESZYŃSKA, MAŁGORZATA ORŁOWSKA, <i>Seniorzy w cyberprzestrzeni. Między stereotypem a rzeczywistością</i>	153
HANNA KUBIAK, <i>Narracje rodziców młodzieży z zaburzeniami psychicznymi</i>	167
AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Wybrane aspekty realizacji współczesnych ról rodzicielskich ze szczególnym uwzględnieniem zniewolonego macierzyństwa</i>	185
SŁAWOMIR TRUSZ, <i>Czy badacze jakościowi wiedzą co widzą, a osoby badane wiedzą co mówią? O jakości danych jakościowych</i>	199
SONIA WAWRZYNIAK, <i>Tutoring, mentoring i coaching w edukacji osób z trudnościami w uczeniu się</i>	221
MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Miłość, wierność i odpowiedzialność w przestrzeniach spotkań młodzieży studiującej</i>	235
EWELINA SZCZECHOWIAK, <i>Doradca zawodowy we współczesnym systemie edukacyjnym</i>	253
EMILIA GRZESIAK, <i>Eudajmonizm w dobie pokolenia Z. Rozważania aksjologiczne</i>	267
KAROLINA WALANCIK-RYBA, <i>Rodzina naturalna a rodzina zastępcza. Pojęcia, podobieństwa i różnice</i>	297
KARINA LEKSY, <i>The Significance of the Participatory Approach in Health Promotion and Cancer Prevention</i>	309
IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK, <i>Mieć ciastko i zjeść ciastko, czyli o postawach przedsiębiorczych wśród humanistów na przykładzie studentów i studentek kierunków humanistycznych uczelni wyższych z Polski, Hiszpanii i Norwegii. Wstępny raport z badań</i>	323
KRZYSZTOF OSÓBKA, <i>Historia autyzmu: od baśni i legend po badania genetyczne – laboratorium budowy mitów w nauce</i>	339

MAŁGORZATA CHOJAK, <i>Neuropedagogika wśród dyscyplin naukowych – próba doprecyzowania nazewnictwa</i>	369
DARIA WRONA, <i>Cosplay – znaczenie fenomenu w relacjach uczestniczek</i>	385
MAŁGORZATA PIASECKA, <i>Topoanaliza autobiograficzno-symboliczna jako metoda badania (nie)dokończonych marzeń</i>	401
RUI DIAO, <i>Factors for Chinese Students Choosing Poland Higher Education</i>	421
EID DIALA ABU-OKSA, <i>The Arab Educational System in Israel: Challenges and Changes</i>	435

II. RECENZJE I NOTY

Oskar Szwabowski, <i>Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów</i> , Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2019, ss. 349 (EWA KRUSZYŃSKA)	449
Thurston Domina, Benjamin G. Gibbs, Lisa Nunn, Andrew Penner, <i>Education and society. An Introduction to Key Issues in the Sociology of Education</i> , University of California Press, pp. 328 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	456

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report from the International Scientific Conference “University and College against the crises of autonomy”, Szczecin, September 14-15, 2018 (EŁŻBIETA ROGALSKA) ..	459
Sprawozdanie z LISBON ADDICTIONS 2019, Third European Conference on Addictive Behaviours and Dependencies, Lizbona (Portugalia), 23-25 października 2019 (HANNA KARASZEWSKA, KATARZYNA PAWELEK, EWELINA SILECKA-MAREK, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER)	465
Informacje o autorach	469
Informacje dla autorów	471

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

JANUSZ MORBITZER, <i>Education in the Era of Contemporary Crises</i>	7
IWONA MURAWSKA, BEATA PRZYBOROWSKA, <i>Educational Potential in Schools and Students' Adaptation Strategies</i>	27
KINGA KUSZAK, <i>Linguistic Image of War According to Students of Years 4-7 of Primary School</i>	39
MARIA DEPTUŁA, ANNA BORUCKA, <i>Problems and Needs of 4th Grade Students in their Relations with Peers</i>	57
DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, <i>Capital and Social Trust vs. Active Citizenship in England and Poland – Implications for Civic Education</i>	85
MAREK WALANCIK, <i>Symbols of Multiculturalism in Public Space to Counteract of Intolerance</i>	111
ANNA KARLYK-ĆWIK, <i>Job Satisfaction and Teachers' Humor Styles</i>	129
KRYSZYNA M. BŁESZYŃSKA, MAŁGORZATA ORŁOWSKA, <i>Seniors in Cyberspace. Between Stereotype and Reality</i>	153
HANNA KUBIAK, <i>Adolescents with Mental Disorders in their Parents Narratives</i>	167
AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Selected Aspects of the Implementation of Contemporary Parental Roles, with Special Emphasis on Enslaved Motherhood</i>	185
SŁAWOMIR TRUSZ, <i>Do Qualitative Researchers Know what They See and do the Subjects Know what They Say? On the Quality of Qualitative Data</i>	199
SONIA WAWRZYŃIAK, <i>Tutoring, Mentoring and Coaching in the Education of People with Learning Difficulties</i>	221
MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, <i>Love, Loyalty and Responsibility in Meeting Spaces of University Students</i>	235
EWELINA SZCZECHOWIAK, <i>Career Advisors in the Contemporary Educational System</i>	253
EMILIA GRZESIAK, <i>Eudaimonism in the Era of Generation Z. Axiological Considerations</i>	267
KAROLINA WALANCIK-RYBA, <i>Natural Family and Foster Family. Concepts, Similarities and Differences</i>	297
KARINA LEKSY, <i>The Significance of the Participatory Approach in Health Promotion and Cancer Prevention</i>	309
IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK, <i>To Have a Cake and Eat a Cake, Paper about Entrepreneurial Attitudes Among Humanists on the Example of Humanistic Students at Universities from Poland, Spain, and Norway. A Preliminary Report</i>	323
KRZYSZTOF OSÓBKA, <i>History of Autism: from Fairy Tales and Legends Through Genetic Research – a Laboratory of Building Scientific Myths</i>	339

MAŁGORZATA CHOJAK, <i>Neuropedagogy Among Scientific Disciplines – an Attempt to Clarify Terminology</i>	369
DARIA WRONA, <i>Cosplay – the Significance of the Phenomenon in Female Participants' Accounts</i>	385
MAŁGORZATA PIASECKA, <i>Autobiographical-symbolic Topoanalysis as a Method of Examining (Un)Finished Dreams</i>	401
RUI DIAO, <i>Factors for Chinese Students Choosing Poland Higher Education</i>	421
EID DIALA ABU-OKSA, <i>The Arab Educational System in Israel: Challenges and Changes</i>	435

II. REVIEWES AND NOTES

Oskar Szwabowski, <i>Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów</i> , Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2019, ss. 349 (EWA KRUSZYŃSKA)	449
Thurston Domina, Benjamin G. Gibbs, Lisa Nunn, Andrew Penner, <i>Education and society. An Introduction to Key Issues in the Sociology of Education</i> , University of California Press, pp. 328 (JAKUB ADAMCZEWSKI)	456

III. SCIENTIFIC LIFE

Report from the International Scientific Conference “University and College against the crises of autonomy”, Szczecin, September 14-15, 2018 (EŁŻBIETA ROGALSKA) ..	459
Report from the LISBON ADDICTIONS 2019, Third European Conference on Addictive Behaviours and Dependencies, Lisbon (Portugal), October 23-25 2019 (HANNA KARASZEWSKA, KATARZYNA PAWELEK, EWELINA SILECKA-MAREK, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER)	465
Information of Authors	469
Information for Authors.....	471

I. STUDIA I ROZPRAWY

JANUSZ MORBITZER
ORCID 0000-0002-9316-0059

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

EDUKACJA W EPOCE WSPÓŁCZESNYCH KRYZYSÓW

ABSTRACT. Morbitzer Janusz, *Edukacja w epoce współczesnych kryzysów* [Education in the Era of Contemporary Crises]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 7-26. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.1

The article shows that the educational process is always carried out in a complex, multidimensional world and its competent description requires consideration of many contexts, which also include numerous crises. The essence of a crisis is presented and such selected crises: ecological, socio-cultural, intellectual, and educational (including the crisis of universities) are described and briefly characterized. Their interpenetration and impact as well as influence on the educational process are demonstrated.

Key words: crisis, Anthropocene, education, Idiocracy, culture, coronavirus

*Chińczycy, by napisać „kryzys”,
wykonują dwa pociągnięcia pędzla.
Jedno oznacza zagrożenie, drugie szansę.
W kryzysie bądź świadomy zagrożenia,
ale rozpoznawaj też szansę.*
John Fitzgerald Kennedy (1917-1963)

Wstęp

Odpowiedzialne i kompetentne spojrzenie na edukację musi obejmować wielorakie, szerokie konteksty otaczającego nas świata, a więc nie jest ono redukowalne do podstawowych jej komponentów. Szkoła bowiem to nie tylko uczniowie, nauczyciele, rodzice, budynki, program nauczania i tym podobne, ale też całe – bliższe i dalsze – środowisko, w którym żyją aktorzy edukacyjnej sceny. Ogromne znaczenie ma, w jakiej rzeczywistości funkcjonuje edukacja

– jaki jest klimat, zamożność kraju, a przede wszystkim, jaki ustrój w nim panuje, kto sprawuje rządy i tym podobne. Inne szanse edukacyjne ma uczeń urodzony w bogatym, wolnym europejskim kraju, a całkowicie odmienne urodzony w jednym z państw islamskich, w surowym klimacie Himalajów, czy biednym państwie Afryki Równikowej.

Podając problematykę edukacyjną, konieczne jest więc uwzględnienie wielu aspektów, do których należy zaliczyć także zagadnienie licznych współczesnych kryzysów, wywierających na edukację wpływ bezpośredni lub pośredni, ale też niekiedy świadomie niedostrzeganych i pomijanych jako zbyt od edukacji odległych. Tymczasem współczesny świat to sieć naczyń połączonych, w którym w zasadzie wszystko jest ze wszystkim powiązane i konieczne jest dostrzeganie tych połączeń. Obecnie świat dotknięty jest wieloma kryzysami, z których do najważniejszych należy zaliczyć kryzys: ekologiczny, demograficzny, kulturowy, społeczny, intelektualny, edukacyjny (w tym kryzys uniwersytetów), energetyczny oraz bardzo prawdopodobny kryzys gospodarczy. Wspomnieć też trzeba o najbardziej współczesnym globalnym kryzysie związanym z rozszerzaniem się koronawirusa SARS-Cov-2, wywołującym chorobę o nazwie COVID-19.

Wymienione tu kryzysy nie tworzą odrębnych podzbiorów, ale wzajemnie się przenikają, warunkują i wzmacniają. Można więc mówić o swoistej synergii kryzysów. Zjawisko to jest doskonale widoczne właśnie na przykładzie epidemii koronawirusa, który z chińskiego Wuhan rozprzestrzenił się na cały świat. Eksperti z OECD szacują, że dalsze rozprzestrzenianie się wirusa w regionie Azji i Pacyfiku, Europy i Ameryki Północnej spowoduje zmniejszenie przewidywanego na rok 2020 wzrostu gospodarczego o połowę, to jest do 1,5% względem 2,9% w roku 2019¹. Według tego scenariusza, spadek ten będzie najbardziej odczuwalny w Chinach, ale z uwagi na istniejące obecnie łańcuchy dostaw, stanie się dolegliwy dla całej światowej gospodarki. Kryzys ten dotknie (a właściwie już dotyka) także handlu, medycyny (objawiając się możliwym brakiem wielu leków), branży turystycznej i wszystkich z nią powiązanych gałęzi, jak na przykład przewozy lotnicze. Bill Gates, założyciel Microsoftu, w artykule z 28 lutego 2020 roku na łamach „The New England Journal of Medicine”, zwracał uwagę, że „koronawirus jest poważnym wyzwaniem globalnym, w tym dla krajów o średnim i niskim dochodzie”, a świat stoi w obliczu natychmiastowego kryzysu².

¹ *Koronawirus dopieka światowej gospodarce*, 2020, <https://www.dw.com/pl/koronawirus-dopieka-%C5%9Bwiatowej-gospodarce-najwi%C4%99ksze-ryzyko-od-kryzysu-finansowego/a-52611949>, [dostęp: 5.03.2020].

² *Bill Gates o epidemii koronawirusa: stoimy w obliczu natychmiastowego kryzysu*, 2020, <https://alebank.pl/bill-gates-o-epidemii-koronawirusa-stoimy-w-obliczu-natychmiastowego-kryzysu/>, [dostęp: 5.03.2020].

Istota kryzysu

Kryzys jest pojęciem szerokim, odnoszącym się do wielu obszarów ludzkiej aktywności. Termin ten wywodzi się z języka greckiego (*krisis*) i oznacza wybór, decydowanie, zmaganie się, walkę, w której konieczne jest działanie pod presją czasu³. Dodatkowo atrybutami kryzysu są: nagłość, urazowość i subiektywne konsekwencje urazu w postaci przeżyć negatywnych. Takie wyjaśnienie nie oddaje jednak istoty kryzysu, choćby zgodnie z jego intuicyjnym rozumieniem. Znacznie lepiej pojęcie to definiuje *Słownik języka polskiego*, według którego kryzys to:

- sytuacja, w której jakiś konflikt staje się tak poważny, że grozi wybuchem wojny, zmianą rządu lub innym radykalnym rozwiązaniem;
- załamanie się procesu wzrostu gospodarczego i regres w rozwoju ekonomicznym państwa;
- stan zniechęcenia i utraty motywacji do życia i pracy;
- zachwianie jakiegoś systemu wartości lub pozycji czegoś;
- najcięższy, przełomowy moment w przebiegu choroby⁴.

Słownik ten wymienia jeszcze „kryzys rządowy” jako „sytuację wywołaną upadkiem rządu w wyniku wyrażenia mu przez parlament wotum nieufności”⁵.

Najczęściej pojęcie „kryzys” odnoszone jest do obszaru ekonomii (załamanie wzrostu gospodarczego), polityki (kryzys polityczny, oznaczający załamanie realizacji przyjętego sposobu rządzenia), socjologii (kryzys społeczny przejawiający się skumulowanym stanem napięć i konfliktów społecznych) oraz medycyny (nagle pogorszenie stanu zdrowia pacjenta). W niniejszym artykule „kryzys” będzie rozumiany jako załamanie się dotychczasowej linii rozwoju, zmiana na gorsze, sytuacja, w której istnieje zagrożenie dla podstawowych wartości, interesów i celów grup społecznych lub organizacji bądź stan zagrożenia praw lub swobód obywatelskich, a nawet ich zdrowia, życia i mienia, utrudniające normalne funkcjonowanie.

Kryzys może być zjawiskiem nagłym lub procesem narastającym, może być uświadomiony lub dla całych grup społecznych nieczytelny i nierozpoznawalny, zawsze jednak wymaga podjęcia trudnych, najczęściej kosztownych działań, mających na celu przeciwstawienie się jemu.

Kryzysy, rozumiane najogólniej jako silne pogorszenie się sytuacji w określonej dziedzinie, towarzyszyły człowiekowi od zarania dziejów, stanowią więc część naszego życia. Są wywoływane zdarzeniami losowymi, niepowodzeniami osobistymi, błędnymi decyzjami oraz porażkami życiowymi. Pro-

³ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kryzys>.

⁴ *Słownik języka polskiego*, 2020, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kryzys.html>, [dostęp: 5.03.2020].

⁵ Tamże.

blemem jest wielkość kryzysu, jego zasięg, głębokość, czas trwania i – przede wszystkim – poziom odczuwania przez daną społeczność lub – w przypadku kryzysów globalnych – całą ludzkość. Poziom ten można nazwać świadomością kryzysu, a ściślej – świadomością jego ewentualnych, negatywnych konsekwencji.

Epoka antropocenu – kryzys ekologiczny

Współczesna epoka nazywana jest epoką człowieka – antropocenem. Ewa Bińczyk w swojej książce *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*⁶ zwraca uwagę, że antropocen to epoka wyparcia, krótkowzroczności i nieodwracalnych strat. Te trzy cechy są ściśle połączone, gdyż to właśnie krótkowzroczność, wynikająca głównie z chęci doraźnego zysku przy całkowitej ignorancji dla możliwych przyszłych negatywnych konsekwencji dla środowiska, w skali zarówno lokalnej, jak i globalnej, swoiste wyparcie z własnej świadomości faktu niszczenia naszej planety, prowadzą do nieodwracalnych strat w obszarze przyrody.

Antropocen nie jest poglądem nowym, wyrasta on z teorii antropocentryzmu, który do końca XVI wieku oznaczał dominującą, ale przyjazną i harmonijną relację człowieka ze światem natury oraz poszanowaniem dla jego piękna. Epoka industrialna przyniosła jednak zapotrzebowanie na ogromne ilości energii i związaną tym rabunkową eksploatację surowców naturalnych – węgla, ropy naftowej, gazu. Będący w centrum człowiek, przestał już być tylko człowiekiem-twórcą, ale stopniowo przemienił się w człowieka-niszczyciela naszej planety. Doprowadziło to do globalnego kryzysu ekologicznego, przejawiającego się wzrostem temperatury na Ziemi, szybkim topnieniem lodowców, szerzej – zmianą klimatu. Zjawiskiem ściśle powiązanym jest wszechobecne w naszym kraju spalanie rozmaitych toksycznych odpadów, które w ramach pseudooszczędności służą także do ogrzewania domów.

Problem kryzysu ekologicznego podjęła nasza najnowsza noblistka Olga Tokarczuk w swojej mowie ogłoszonej 7 grudnia 2019 roku, uważanej przez niektórych za „modlitwę w intencji umierającego na naszych oczach świata”, zatytułowanej „Czuły narrator”:

Kryzys klimatyczny i polityczny, w którym dzisiaj próbujemy się odnaleźć, i któremu pragniemy się przeciwstawić ratując świat, nie wziął się znikąd. Często zapominamy, że nie jest to jakieś fatum i zrządzenie losu, ale rezultat bardzo konkretnych posunięć i decyzji, ekonomicznych, społecznych, światopoglądowych, w tym i religijnych.

⁶ E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018.

Chciwość, brak szacunku do natury, egoizm, brak wyobraźni, niekończące się współzawodnictwo, brak odpowiedzialności, sprowadziły nasz świat do statusu przedmiotu, który można ciąć na kawałki, używać i niszczyć⁷.

Niezwykle cenne jest zwrócenie uwagi w końcowym fragmencie tego cytatu na negatywne cechy współczesnego człowieka, prowadzące do niszczenia świata.

Z oczywistych względów problem współczesnego kryzysu ekologicznego został też poruszony przez papieża Franciszka w ważnym dokumencie, jakim jest „zielona” encyklika *Laudato Si*, poświęcona „trosce o wspólny dom”. Papież Franciszek przypomina, że kryzys ekologiczny nie jest zagadnieniem nowym:

(...) w roku 1971, błogosławiony papież Paweł VI odniósł się do problematyki ekologicznej, wskazując na kryzys, będący „dramatyczną konsekwencją” niekontrolowanej działalności człowieka, który „wskutek nierozważnego wykorzystywania przyrody powoduje niebezpieczeństwo jej zniszczenia, oraz że z kolei on sam padnie ofiarą tej degradacji”⁸.

Papież zwraca uwagę, że

Zmiany klimatyczne są problemem globalnym, z poważnymi następstwami ekologicznymi, społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi oraz dotyczącymi podziału dochodów, i stanowią jedno z największych wyzwań dla ludzkości. Najprawdopodobniej najpoważniejsze konsekwencje spadną w najbliższych dziesięcioleciach na kraje rozwijające się⁹.

Odwołując się do patriarchy Bartłomieja, papież Franciszek daje wskazówki walki z kryzysem ekologicznym:

Jednocześnie Bartłomiej zwrócił uwagę na etyczne i duchowe przyczyny problemów ekologicznych, które zachęcają nas do poszukiwania rozwiązań nie tylko w technice, ale także w przemianie człowieka, ponieważ w przeciwnym razie zmagać się będziemy jedynie z objawami. Zaproponował, byśmy przeszli od konsumpcji do poświęcenia, od chciwości do wielkoduszności, od marnotrawstwa do zdolności dzielenia się, do ascezy, która oznacza uczenie się dawania, a nie po prostu rezygnowania...¹⁰.

W innym zaś fragmencie zielonej encykliki papież podkreśla braki wychowawcze współczesnego człowieka:

⁷ O. Tokarczuk, *Przemowa noblowska*, 2019, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf>, [dostęp: 25.03.2020].

⁸ *Laudato Si'. W trosce o wspólny dom. Encyklika*, Wrocław 2015, s. 4.

⁹ Tamże, s. 22.

¹⁰ Tamże, s. 9.

Faktem jest, że „człowiek nowoczesny nie został wychowany tak, by umiał się posługiwać swą mocą właściwie”, ponieważ ogromnemu wzrostowi technologicznemu nie towarzyszył rozwój istoty ludzkiej w odniesieniu do odpowiedzialności, wartości i sumienia¹¹.

Z powyższych wywodów jasno wynika, że kryzys ekologiczny jest obecnie ogromnym wyzwaniem edukacyjnym, tematem, który szkoła w imię przetrwania ludzkości musi nie tylko podejmować, ale też angażować młodych ludzi w rozmaite proekologiczne inicjatywy. Dziwić może postawa niektórych hierarchów kościelnych, którzy nadal interpretują piękną myśl z Księgi Rodzaju Starego Testamentu „Czyńcie sobie Ziemię poddaną” (Rdz 1,28) jako przyzwolenie na rabunkową gospodarkę zasobów naszej planety, zamiast nawoływać do pokory i ochrony Matki-Ziemi przed wszelkimi szkodliwymi działaniami i wpływami.

Pozytywną konsekwencją tej rabunkowej dla natury polityki jest natomiast wzrost świadomości ekologicznej u wielu, zwłaszcza młodych, ludzi, którzy są, a przynajmniej powinni być, najbardziej zainteresowani stworzeniem sobie godziwych warunków życia na poziomie środowiska naturalnego.

Kryzys społeczno-kulturowy

Cytowany już papież Franciszek, w grudniu 2019 roku na spotkaniu z przedstawicielami Kurii Rzymskiej wskazał, iż obecnie

Nie żyjemy jedynie w epoce przemian, ale w czasach, kiedy dochodzi do zmiany epoki. Zmiany nie są już linearne, lecz epokowe. Szybko zmienia się sposób życia, odnoszenia się do siebie, komunikowania i formułowania myśli, relacje między pokoleniami, a także rozumienie oraz przeżywanie wiary i nauki¹².

Ta myśl pokazuje skalę przemian, za którymi trudno nadążyć współczesnemu człowiekowi, który często czuje się zagubiony. Problemem jest – na co zwraca uwagę amerykański biolog i zoolog, jeden z twórców współczesnej socjobiologii Edward Osborne Wilson – to, że „Człowiek wciąż ma emocje na poziomie epoki kamienia łupanego, instytucje ze średniowiecza, a technikę o boskich możliwościach”¹³. Ów rozdział między techniką a ludzką zdolnością do jej zrozumienia i racjonalnego wykorzystania, opisany szeroko w raporcie Klubu Rzymskiego pt. „Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć lukę

¹¹ Tamże, s. 84.

¹² *Papież: Jesteśmy 200 lat do tyłu. Czasy na zmiany*, 2019 <https://www.frona.pl/a/papiez-jestesmy-200-lat-do-tylu-czasy-na-zmiany,138051.html>, [dostęp: 10.03.2020].

¹³ E.O. Wilson, 2020 https://pl.wikiquote.org/wiki/Edward_Osborne_Wilson, [dostęp: 5.03.2020].

ludzką?”¹⁴ jest coraz ważniejszym problemem edukacyjnym. Podnoszą go autorzy książki *Phynne pokolenie*, zwracając uwagę na fakt, że młode pokolenie ma obecnie trudności w poszukiwaniu i formułowaniu celów:

O ile w czasach, w których dorastał Bauman, teza Maxa Webera o racjonalności instrumentalnej była najlepszą reprezentacją rzeczywistości – ponieważ cele do osiągnięcia były jasne, trzeba tylko było znaleźć właściwe środki do ich realizacji – o tyle dzisiaj płynne pokolenie dysponuje w najlepszym razie samymi środkami. Pewnymi zasobami, kompetencjami, zdolnościami. Ale na poziomie nieświadomym wciąż pytamy samych siebie: co ja mam z tym wszystkim zrobić?¹⁵

Jedną z ważniejszych ról współczesnego nauczyciela jest zatem rola facilitatora oraz sprzymierzeńca ucznia i w jej ramach ukazywanie pozytywnych wzorców oraz ideałów, jak też różnorodnych możliwości i dróg rozwoju, wspieranie i pomaganie mu w trudnym procesie poszukiwania oraz wyznaczania celów.

Niezwykłe przyspieszenie we wszystkich niemal obszarach naszego życia utrudnia realizację zadań wychowawczych. Wychowanie zawsze odbywa się zgodnie z wybranymi wartościami, a kategorie aksjologiczne stanowiły – przez całe wieki – w miarę stabilny obszar ludzkiej aktywności, były obszarem w obrębie jednego pokolenia niemal niezmiennym, opoką, wokół której realizowano procesy wychowawcze. Obserwowane od kilkunastu lat zmiany w rozwoju społeczeństw i silnie z nimi skorelowane zmiany w edukacji, polegające na stopniowym przechodzeniu od hierarchii do sieci, doprowadziły do wielu niekorzystnych zmian w rozumieniu demokracji oraz kultury, a w dalszej konsekwencji – do pewnej erozji wychowania i zachowań ludzi, i to nie tylko młodego pokolenia. Sieć spłaszczyła relacje międzyludzkie, niszcząc w mentalności wielu ludzi dawną hierarchię. Pisz o tym w swoim *Manifeście dzieci sieci* Piotr Czerski:

Nie ma w nas tej wynikającej z onieśmienia pokornej akceptacji, jaka cechowała naszych rodziców – przekonanych o nadzwyczajnej wadze spraw urzędowych i odświętnym charakterze interakcji z państwem. Nie czujemy tego respektu, który brał się z odległości między samotnym obywatelem a majestatycznymi szczytami „władzy”, mającymi gdzieś pośród mgieł. Nasza wizja struktury społecznej jest zresztą inna niż wasza: sieciowa, a nie hierarchiczna. Przywykliśmy do tego, że niemal z każdym – dziennikarzem, burmistrzem miasta, profesorem uniwersytetu albo znanym piosenkarzem – możemy spróbować podjęcia dialogu i nie potrzebujemy do tego uprawnień wynikających ze społecznego statusu¹⁶.

¹⁴ J.W. Botkin, M. Malița, M. Elmandjra, *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Warszawa 1982.

¹⁵ Z. Bauman, T. Leoncini, *Phynne pokolenie*, Warszawa 2018, s. 109.

¹⁶ P. Czerski, *My, dzieci sieci*, 2012, <https://dziennikbaltycki.pl/pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci/ar/506821>, [dostęp: 10.03.2020].

Zmiany w kulturze mają liczne, bardzo złożone przyczyny. Jednak w ujęciu ogólnym można stwierdzić, że kultura i wartości, które są jej częścią i ją współtworzą, mają charakter hierarchiczny i zburzenie tej hierarchii, zastąpienie jej bardziej „demokratycznymi” strukturami sieciowymi, jest jedną z głównych przyczyn współczesnego obniżenia się ogólnego poziomu kultury. Drugą, szczególnie ważną przyczyną jest ideologia postmodernistyczna, stawiająca na piedestale niczym nieograniczoną wolność, przy jednoczesnym dopuszczaniu wielości prawd (skuteczny i często wykorzystywany dziś mechanizm tworzenia kłamstw czy tzw. *fake newsów*).

Obecnie jesteśmy świadkami degradacji kultury i planowego niszczenia świata tradycyjnych wartości. Nie można jednak mówić o upadku wartości, jest tylko kryzys aksjologicznej struktury człowieka – zatraciliśmy wrażliwość i smak wartości¹⁷.

Elementem kryzysu kultury jest potężny kryzys zaufania. Przeszliśmy od funkcjonującej w małych społecznościach kultury zaufania do jej przeciwnieństwa – kultury nieufności. Utrudnia ona realizację wielu zadań edukacyjnych, w szczególności tak ważnej i mającej duże znaczenie praktyczne – pracy zespołowej i współpracy. Współpraca zawsze bazuje na zaufaniu, zatem jego brak znacznie utrudnia realizację efektywnej współpracy.

Kryzys intelektualny

Kolejnym kryzysem, istotnym dla rozwoju i losów świata jest kryzys intelektualny. Jest to zjawisko globalne, silnie występujące w krajach cywilizacyjnie rozwiniętych. O problemie idiokracji, czyli epidemii głupoty pisałem w dwóch artykułach¹⁸. Idiokracja stała się dziś jedną z chorób cywilizacyjnych, a narzędziem do jej upowszechniania i – w pewnym sensie – katalizatorem tego zjawiska, przyspieszającym społeczną cyrkulację głupoty, jest Internet. Profesor Zbigniew Kwieciński w swoim artykule¹⁹ wspomina, że kiedy w 2002 roku, podczas odczytu we Wrocławiu, w bardzo elitarnym „Salonie Profesora Dudka” streścił w jednym zdaniu swoje wieloletnie analizy: „żyjemy w kraju powszechnej demoralizacji i epidemicznej głupoty”, wywołało to burzę sprzeciwu. Obecnie sprzeciw byłby zapewne mniejszy, gdyż zapa-

¹⁷ W. Stróżewski, *O wielkości*, Kraków 2002, s. 168.

¹⁸ J. Morbitzer, *Sokrates odwrócony, czyli o internetowej głupocie*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 123-134; tenże, *Into Idiocracy – pedagogical Reflection on the Epidemic of Stupidity in the Generation of the Internet era*, *Humanitas University Research Papers. Pedagogy*, 2018, 17, s. 125-137.

¹⁹ Z. Kwieciński, *Spółczesność wychowująca w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2016, 2, s. 7.

nowała swoista moda na naukową ignorancję, której wcale już nie trzeba się wstydić.

Problem epidemii głupoty nie jest dla świata nowy. Pisał o nim już w 1509 roku jeden z czołowych humanistów renesansu – niderlandzki pisarz, filozof, pedagog, propagator kultury antycznej, myśliciel chrześcijański Erazm z Rotterdamu (1466-1536), w słynnym dziele *Pochwała głupoty*, w którym przedstawił krytykę przywar renesansowego społeczeństwa, takich jak przekupstwo, hipokryzja, rozwiązłość i tytułowa głupota. Z rodzimych autorów należy przywołać pracę *Dzieje głupoty w Polsce* Aleksandra Adolfa Marii Bocheńskiego (1904-2001), młodszego brata uważanego za mędrca dominikana Józefa Marii, który niejako dla kontrastu napisał – między innymi – poczytny *Podręcznik mądrości tego świata*.

Filozof i historyk idei prof. Marcin Król zwraca uwagę, że obecnie rośnie generacja analfabetów nie tylko intelektualnych, ale społecznych i moralnych²⁰. Duże grupy społeczne, w tym ludzie młodych, nie czytają książek ani gazet, nie mają żadnych zainteresowań, straciły szacunek do myślenia, sami nie potrafiąc się zdobyć na jakikolwiek wysiłek intelektualny, wykazują całkowity brak krytycyzmu wobec docierających do nich informacji. Są też bierni wobec ważnych wydarzeń społecznych, nie mają żadnych ambicji, a pojęcia takie jak wolność, praworządność, czy konstytucja są dla nich zupełnie abstrakcyjne. Ten pogląd w pełni podziela polski filozof i historyk religii, eseista, poeta, pedagog prof. Zbigniew Mikołajko. W wywiadzie zatytułowanym „Żyjemy w starzejącym się świecie”, charakteryzując część współczesnych przedstawicieli młodego pokolenia, mówi:

„Przecież mamy do czynienia w Polsce z ludźmi, którzy mają skończone studia wyższe, a nie są w stanie wymienić krajów, z którymi sąsiadujemy. Krótko mówiąc: dramatem jest to, że ludzie »nie chcą chcieć«, jak się to mówi u Wyspiańskiego, nie chcą wiedzieć, nie chcą czuć – chcą żyć w swoich studziennych światach właśnie i to im wystarcza. Nic ich nie obchodzi”²¹.

Możliwość łatwego i szybkiego dostępu do ogromnego zbioru informacji w Internecie stwarza wielu ludziom ułudę posiadania wiedzy czy nawet mądrości. Tymczasem, w Internecie są tylko informacje, wiedza natomiast jest efektem twórczego ich przetwarzania, interpretowania, ujmowania w rozmaitych kontekstach, łączenia w szersze całości. Internet można przyrównać do ogromnego, niemal nieskończonego długiego szwedzkiego stołu, na którym potrawami są informacje. Amerykański pisarz, zajmujący się problematyką nowych technologii, ekonomii i kultury, Nicholas Carr w swojej nominowanej do Nagrody Pulitzera książce *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg* nie

²⁰ Prof. Marcin Król: *Rośnie pokolenie analfabetów moralnych*, 2019, <https://www.wiadomo.co/prof-marcin-krol-rosnie-pokolenie-analfabetow-moralnych/>, [dostęp: 10.03.2020].

²¹ Z. Mikołajko, *Żyjemy w starzejącym się świecie*, „Dziennik Polski”, 8-9.02.2020.

odwołuje się wprawdzie do takiej metafory, ale wyraża zbliżony pogląd: „(...) jedno danie za drugim, każde następne bardziej smakowite od poprzedniego, aż brakuje nam chwili na zaczerpnięcie oddechu między kęsami”²². Łatwo zauważyć, że wielość potraw i ich rosnąca smakowitość wymusza strategię płytkości – nie można się zbyt głęboko zagłębić w pierwsze informacyjne „dania”, bo nie starczy nam czasu na choć tylko pobieżne przejrzenie kolejnych.

Kryzysowi intelektualnemu sprzyja również traktowanie demokracji jako stanu powszechnej równości, także w zakresie potencjału intelektualnego. Tymczasem – jak zauważa amerykański profesor bezpieczeństwa narodowego Tom Nichols:

demokracja to ustrój polityczny, nie zaś rzeczywisty stan równości, co oznacza, że cieszymy się równymi prawami wobec władzy i siebie nawzajem. To, że mamy równe prawa nie oznacza, że posiadamy takie same talenty, umiejętności czy jednakową wiedzę. A już na pewno nie oznacza to, że „opinia każdego na dany temat jest tak samo dobra, jak kogokolwiek innego”. I choć to w sposób oczywisty nonsens, to takie jest, niestety, credo niemałej rzeszy ludzi²³.

Podobnemu pogładowi sprzyja niemal równy, a więc „demokratyczny” dostęp do takich narzędzi, jak Google czy Wikipedia. Wszyscy czują się ekspertami, w osądzie wielu zanika różnica między uczniami a ich nauczycielami, między dyletantami a tymi, którzy dysponują rozległą wiedzą. T. Nichols zjawisko to nazywa agonią wiedzy, która „straciła swój autorytet jako coś, co powinno kształtować nasze myśli lub zmieniać sposób życia”²⁴.

Warto też zwrócić uwagę na dodatkowe zjawisko tak zwanej bańki informacyjnej bądź bańki filtrującej (ang. *filter bubble*), polegające na zamykaniu się w kręgu poglądów wyłącznie zgodnych z naszymi własnymi oraz braku otwartości na nowe idee i sposób myślenia innych ludzi. Taka swoista dobrowolna blokada informacyjna i wykluczanie różnorodności treści stanowi poważne ograniczenie poznawcze i wzmacnia intelektualny kryzys w jego wymiarze społecznym. Profesor Tomasz Szlendak z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu twierdzi, że owo zamykanie się w kręgu własnych poglądów, w połączeniu z niezdolnością krytycznej selekcji i weryfikacji prawdziwości internetowej (i nie tylko) informacji, jest nowym paradygmatem współczesnego analfabetyzmu²⁵.

²² N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Gliwice 2013, s. 12.

²³ T. Nichols, *Agonia wiedzy. Koniec ekspertów. Śmierć elit*, Nowe Media, 2017, 7, także dok. elektr. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/tom-nichols-agonia-wiedzy-koniec-ekspertow-smierc-elit/>, [dostęp: 15.03.2020].

²⁴ Tamże.

²⁵ *Cywilizacja, czyli maszyna do przytulania krów*, rozmowa z prof. T. Szlendakiem (UMK), „Dziennik Polski”, 5.01.2018.

Dodatkowym czynnikiem przyczyniającym się do oglupiania dużych grup społecznych jest komercjalizacja Internetu (a także innych mediów) i powszechny konsumpcjonizm. W pogoni za jak największym audytorium i potencjalnymi odbiorcami reklam infantylizuje się przekaz, by był on dla każdego zrozumiały i przyjemny. Wpadamy więc w niebezpieczny mechanizm błędnego koła – głupszy przekaz infantylizuje odbiorcę, a infantylny odbiorca (a także, co gorsza, nadawca, bo przecież Internet jest medium interaktywnym) wymaga i sam generuje coraz płytsze treści.

Współcześnie możemy mówić o imperializmie kulturowym Internetu²⁶, polegającym na narzucaniu określonego sposobu postrzegania i wartościowania rzeczywistości, którego ukrytym celem jest dążenie do obniżenia poziomu intelektualnego „podbijanych” obszarów. O ile jednak dawniej podbijane były realne terytoria (obszary geograficzne), o tyle współcześnie mamy do czynienia z kolonizacją umysłów i dusz użytkowników oraz kształtowaniem ich systemu wartości. Współczesnymi kulturowymi imperialistami Internetu, czy – szerzej – imperialistami medialnymi mającymi największy wpływ na człowieka, jest pięć czołowych w świecie firm o największej wartości:

- Google (główny dostarciciel informacji);
- Apple (dostarciciel markowego sprzętu);
- Facebook (zapewnia użytkownikom Internetu kontakty);
- Amazon (dostarciciel wszystkiego);
- Microsoft (producent najpopularniejszego w świecie oprogramowania).

Kryzys intelektualny, przenikający się z kryzysem społeczno-kulturowym, a właściwie stanowiący jego część, jest groźny dla funkcjonowania społeczeństwa. Środków zaradczych należy poszukiwać głównie w dobrej edukacji i szeroko pojętej humanistyce, z kształtowaniem poczucia odpowiedzialności za własny rozwój i świadomości swojego miejsca w świecie²⁷. Dobra edukacja i zawarte w niej wychowanie to edukacja skierowana ku mądrości i duchowości, bo tylko człowiek mądry i dobry będzie potrafił i chciał zadbać o samego siebie, o innych i o środowisko, w którym żyje.

Kryzys edukacyjny

Pochodną wszystkich wspomnianych kryzysów, a w szczególności społeczno-kulturowego, intelektualnego i aksjologicznego jest kryzys w edukacji, która stanowi niezwykle wrażliwą tkankę społeczną. Zostało nim dotknięte szkolnictwo wszystkich szczebli, jednak szczególnie jest on odczuwany w szkolnictwie wyższym, częściowo sprywatyzowanym.

²⁶ M. Szpunar, *Imperializm kulturowy Internetu*, Kraków 2017.

²⁷ Zob. J. Morbitzer, *Into Idiocracy – pedagogical Reflection*, s. 125-137.

Kryzysowi szkoły niższych szczebli poświęcił swoją pracę *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* światowej renomy duński terapeuta rodzinny i pedagog Jesper Juul²⁸. Podkreślając, że współczesna szkoła znajduje się w głębokim kryzysie²⁹, zwraca on uwagę na metaprzyczynę takiego stanu – brak humanistycznego fundamentu, czyli prawdziwego zrozumienia dla dzieci i młodzieży³⁰. J. Juul jest gorącym zwolennikiem różnych modeli szkół działających pod wspólnym hasłem „Radosne dzieci uczą się lepiej”³¹, uwolnionych od presji i przymusu, realizujących idee szacunku i współdziałania we wzajemnych relacjach z dzieckiem, w których uczeń znajduje przede wszystkim uznanie i akceptację. Opowiada się za szkołą i – szerzej – wychowaniem, w którym stara kultura posłuszeństwa ustąpi z czasem miejsca kulturze odpowiedzialności³², a rodzice spełniają swoją główną powinność, jaką jest empatyczne towarzyszenie dziecku. J. Juul rozpatruje więc problem współczesnego kryzysu szkoły na bardzo praktycznym poziomie, wskazując na możliwe dobre rozwiązania w prawidłowej współpracy w trójkącie szkoła – rodzice – dziecko. Takie ujęcie wydaje się jednak nadmiernie optymistyczne, wręcz idealistyczne. Obecnie w Polsce około 9% dzieci i młodzieży, czyli blisko 600 tysięcy młodych ludzi potrzebuje jakiejś formy pomocy psychiatrycznej, co jest szczególnie dramatyczne wobec sytuacji kryzysu sieci opieki psychiatrycznej³³. Przyczyny tego stanu są złożone, jednak z pewnością swój udział ma w nich zarówno szkoła, jak i rodzina oraz zbyt szybko zmieniające się warunki i wirtualizacja życia. Zarówno szkoła, jak i rodzina nie radzą sobie z problemami psychicznymi własnych uczniów i dzieci. W dużej mierze sytuację poprawiłby właściwie realizowany dialog w rodzinie i postulowana przez J. Juula poprawa relacji między nauczycielami a uczniami w szkole. Jest to zapewne trafna diagnoza, nie ma jednak – jak dotąd – właściwego lekarstwa, gdyż realizacja tych pozornie prostych postulatów w praktyce okazuje się bardzo trudna.

Jak pisze filozof prof. J. Szmyd, kryzys edukacyjny, w tym kryzys wychowania, nie jest kryzysem autonomicznym ani nie jest też kryzysem funkcji wychowawczych samej szkoły – jest to jeden z najbardziej charakterystycznych przejawów kryzysu cywilizacji współczesnej, głównie cywilizacji Zachodu³⁴. Kryzys ten

²⁸ J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Podkowa Leśna 2014.

²⁹ Tamże, s. 7.

³⁰ Tamże, s. 146.

³¹ Tamże, s. 158, 162.

³² Tamże, s. 144.

³³ Coraz więcej dzieci i młodzieży potrzebuje specjalistycznej opieki psychiatrycznej, 2020, <https://ostrzegamy.online/coraz-wiecej-dzieci-i-mlodziezy-potrzebuje-specjalistycznej-opieki-psychiatrycznej/>, [dostęp: 15.03.2020].

³⁴ J. Szmyd, *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i prospektywny*, Katowice 2019, s. 292.

dawno już wykroczył poza mury szkół i uczelni, poza tradycyjne instytucje i środki wychowawcze, z rodziną i kościołami włącznie, i niejako rozlał się na całe społeczeństwo i właściwie na całą wspólnotę ludzką naszego kręgu kulturowego³⁵.

Całkowitą klęską i utopią okazała się piękna w założeniach koncepcja społeczeństwa wychowującego polskiego filozofa i socjologa Floriana Znanieckiego (1882-1958). Profesor Z. Kwieciński już w roku 2016 w swoim artykule poświęconym społeczeństwu wychowującemu zauważył, że

Nastąpiło wielowymiarowe pęknięcie społeczeństwa (wychowującego): materialne, społeczne, polityczne, technologiczne, ideologiczne i światopoglądowe oraz co do poziomu rozwoju³⁶.

Współczesny kryzys edukacyjny ma dwa podstawowe źródła: historyczno-społeczne oraz kulturowe, w tym aksjologiczne³⁷. Do tych pierwszych należy zaliczyć wszelkie zjawiska i procesy będące wykroczeniem przeciwko podstawowym wartościom humanistycznym i społecznym, jak wojny, ideologie totalitarne, rasizm, nacjonalizm, fanatyzm religijny, ksenofobia, przemoc, ubóstwo, brak tolerancji, przestępczość, narkomania, rozmaite patologie życia społecznego, upadek kultury wyższej i tym podobne³⁸. Jednakże, najistotniejsze przyczyny edukacyjnego kryzysu mają naturę aksjologiczną. Od dłuższego już czasu narasta tak zwane „przesunięcie aksjologiczne”, polegające na coraz silniejszej dominacji wartości materialnych (mieć) przy jednoczesnym zaniedbywaniu wartości duchowych (być). Obserwujemy również entropię rzeczywistości społecznej i cywilizacyjnej³⁹, polegającą na coraz szybszym procesie złożoności współczesnego świata, którego większość ludzi nie potrafi już zrozumieć. W szybko zmieniającym się, skomplikowanym świecie procesy wychowawcze są coraz trudniejsze, niekiedy wręcz niemożliwe do zrealizowania, a właśnie niemożność skutecznego działania wychowawczego stanowi istotę kryzysu edukacyjnego. Bardzo przykrą, negatywną konsekwencją tej niemożności jest kryzys zawodu i upadek etosu nauczyciela – dotyczy to nauczycieli wszystkich szczebli.

Nieżyjący już znakomity polski socjolog i filozof prof. Zygmunt Bauman (1925-2017) w swoim zbiorze esejów opisujących kondycję człowieka w społeczeństwie konsumpcyjnym *Razem osobno*, zaznaczając, że nie jest zawodowym pedagogiem, lecz „człowiekiem z boku”, zwraca uwagę, że głęboki kryzys edukacyjny, kryzys wychowania i kształcenia jest całkowicie odmienny od wcześniejszych kryzysów edukacyjnych. Pisze:

³⁵ Tamże.

³⁶ Z. Kwieciński, *Spółczeństwo wychowujące w zagrożeniu?* s. 7.

³⁷ J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015, s. 294.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże, s. 296.

Dzisiejsze wyzwania godzą w samą istotę idei edukacji ukształtowanej u progu długiej historii cywilizacji: kwestionują podstawy tej idei, konstytutywne cechy edukacji, które oparły się wszelkim wcześniejszym wyzwaniom i wyszły nienaruszone z wszystkich wcześniejszych kryzysów – założeń tych nikt nigdy dotąd nie podawał w wątpliwość, nie mówiąc już o tym, by ktokolwiek mógł się spodziewać, że zajdzie potrzeba ich generalnej rewizji i wymiany⁴⁰.

Socjolog ten daje też znakomitą diagnozę kryzysu w edukacji:

Kłopot polega na tym, że niewiele (jeśli cokolwiek) da się dziś zrobić dzięki samej tylko reformie strategii edukacji, choćby najlepiej pomyślanej i najgruntowniej przeprowadzonej. (...) To świat na zewnątrz szkoły stał się zupełnie różny od świata, do którego szkoły (...) przygotowywały swoich wychowanków⁴¹.

Ściśle związany z epidemią koronawirusa kryzys w edukacji, jaki ujawnił się w marcu 2020 roku pokazał jeszcze jedno oblicze. Szkoły zostały zamknięte, ale nie oznaczało to dodatkowych wakacji dla uczniów. Gorączkowo poszukiwano alternatywnych dróg edukacji na odległość. Okazało się jednak, że wiele szkół i nauczycieli nie są do tej formy kształcenia przygotowani, brakowało także koniecznych uregulowań prawnych. I tu wielu nauczycieli zaoferowało bezinteresowną pomoc oraz wsparcie w dziedzinie kształcenia na odległość, przygotowania odpowiednich materiałów dydaktycznych i tym podobnych. Było to bardzo ludzkie oblicze kryzysu.

Głębokie zmiany dotknęły także szkoły wyższe, powodując ich pograżanie się w kryzysie. Jest to zagadnienie bardzo obszerne, poruszone między innymi w pracach profesorów Łukasza Sułkowskiego⁴² i Zbyszko Melosika⁴³. Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu, przedstawię tu jedynie najważniejsze wątki. Pierwszy z wymienionych Autorów wśród przyczyn kryzysu uniwersytetów wymienia między innymi: komercjalizację instytucji akademickich, umasowienie edukacji wyższej i obniżenie poziomu kształcenia, erozję etosu książki papierowej, odejście od kształcenia intelektualistów na rzecz kształcenia wąskospecjalistycznego, stopniową eliminację humanistyki z kształcenia i sfery badań, odchodzenie od idei krytycznego i refleksyjnego kształcenia⁴⁴. Łatwo zauważyć dużą zbieżność tych przyczyn z przyczynami, ale i konsekwencjami kryzysu intelektualnego.

Współczesne uniwersytety porzucają wdrożone przez niemieckiego filozofa i językoznawcę Wilhelma von Humboldta (1767-1835) powszechnie przyjęte klasyczne zasady, w tym jedności wiedzy i nauki, jedności badań

⁴⁰ Z. Bauman, *Razem osobno*, Kraków 2003, s. 106.

⁴¹ Tamże, s. 116.

⁴² Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa 2016.

⁴³ Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca*, Poznań 2019..

⁴⁴ Ł. Sułkowski, *Kultura akademicka*, s. 11.

i kształcenia, wolności i autonomii akademickiej. W rezultacie jesteśmy świadkami erozji akademickiego etosu nauki, degradacji znaczenia uniwersytetu oraz znacznego umniejszenia roli i statusu profesorów uniwersyteckich, jak i akademickich. Tradycyjną kulturę akademicką, którą cechowała – między innymi – kultura zaufania, zastępuje nowa forma kultury: kultura audytu, zwana także kulturą kontroli, oceny, czy kulturą dowodu⁴⁵. Wymaga ona, aby szkoły wyższe i naukowcy udowadniali i dokumentowali swoją produktywność, w rezultacie czego pracę czysto intelektualną zastępuje planowanie i sprawozdawczość, a miarą współczesnego naukowca są zdobyte punkty. Te „biurokratyczne miary tłumią kreatywność oraz krytycyzm”⁴⁶.

Profesor Zbyszko Melosik w swojej wysoce erudycyjnej książce, odwołując się do wielu światowej klasy autorytetów naukowych, podkreśla, że obecnie szkoły wyższe zrezygnowały ze swojej szlachetnej misji – poszukiwania wiedzy jako wartości autotelicznej na rzecz wiedzy użytkowej⁴⁷, a naukowcy podzielili się na dwie wyraźne grupy – tych, dla których miarą sukcesu jest posiadany w społeczności akademickiej status biograficzny oraz tych, którzy sukcesu upatrują w formalnej ewaluacji, czyli w zdobytych za publikacje punktach⁴⁸. Rezygnacja – widoczna zwłaszcza u młodych naukowców – ze sformułowanej przez amerykańskiego socjologa Roberta Kinga Mertona (1910-2003) jednej z najważniejszych norm naukowych, głoszącej, iż

oryginalny wkład w wiedzę naukową musi być uznany przez społeczność naukową, ściśle związany z podstawową misją profesora, jaką jest odkrywanie nowej wiedzy i rozwijanie nowych idei, a następnie przekazywanie ich innym⁴⁹

to jeden z ważniejszych przejawów współczesnego kryzysu szkół wyższych.

Kryzys w szkolnictwie wyższym jest zjawiskiem postępującym i pogłębiającym się. Zadziwiające, że narzucane odgórnie, płynące z Zachodu biurokratyczne rozwiązania czy systematyczne obniżanie poziomu kształcenia i niszczenie klasycznych wartości związanych z etosem funkcjonowania uniwersytetów oraz szkół wyższych innego typu budzi coraz mniejszy sprzeciw środowiska pracowników naukowo-dydaktycznych. Już tylko nieliczni profesorowie starszego pokolenia upominają się, zresztą bez większych sukcesów, o zachowanie przynajmniej dawnego etosu uniwersyteckiego.

⁴⁵ Tamże, s. 25.

⁴⁶ Tamże, s. 31.

⁴⁷ Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca*, s. 123.

⁴⁸ Tamże, s. 85.

⁴⁹ Za: tamże, s. 87.

Uwagi końcowe

Kryzys – w dowolnym wymiarze – może być postrzegany odmiennie przez różne grupy społeczne. W wielu krajach ekipy rządzące oceniają funkcjonowanie gospodarki, edukacji, czy medycyny jako sukces, podczas gdy specjaliści z tych obszarów sygnalizują wyraźne znamiona kryzysu. Kryzys ma zatem bardzo subiektywny charakter. Niewątpliwie jednak ocena ekspertów jest zdecydowanie bardziej obiektywna od oceny polityków, gdyż kierują się oni obiektywnymi, naukowymi kryteriami, a nie chęcią zdobycia bądź utrzymania władzy.

Jak wspomniano we wstępie, wymienione tu i bardzo skrótowo scharakteryzowane kryzysy wzajemnie się przenikają i warunkują. Stwarzają zagrożenie dla harmonijnego rozwoju człowieka oraz pełni jego człowieczeństwa – są zatem kryzysem człowieka. Cytowany już J. Szmyd mówi w tym kontekście o regresie człowieczeństwa, homodestrukcji, a nawet szerzej – o regresji ewolucyjnej, która „w odniesieniu do ewolucji człowieka, zwłaszcza na jej obecnym etapie, daje się przeformułować na termin regresja antropologiczna”⁵⁰.

Odwroćcie tego wysoce niekorzystnego dla ludzkości trendu jest wielkim, globalnym i pilnym wyzwaniem edukacyjnym. Będzie to jednak bardzo trudne, gdyż żyjemy w świecie, w którym niemal wszystko jest towarem i zysk ekonomiczny bardzo często przysłania racjonalne i odpowiedzialne myślenie, a bardzo niska świadomość wielu ludzi nie pozwala im dostrzegać problemów istotnych dla przetrwania ludzkości. A może tego trendu nie warto już odwracać? Amerykański ornitolog i ewolucjonista niemieckiego pochodzenia Ernst Walter Mayr (1904-2005), zwany „Darwinem XX wieku”, twierdzi bowiem, że czas trwania gatunku to około 100 tysięcy lat. Jak zauważa prof. Z. Mikołajko, „Nasz gatunek trwa właśnie około stu tysięcy lat i pora, żeby zszedł już ze sceny”⁵¹. Może więc nadchodzi kres kultury i kres człowieka w formach jakie znamy? Na pociechę Profesor dodaje, że poprzednie gatunki funkcjonowały w przestrzeni naturalnej, a współczesny człowiek radykalnie ją zmienił – jesteśmy zdrowsi i żyjemy dłużej, zatem może będziemy nadal trwać.

Globalna pandemia koronawirusa i kryzys epidemiologiczny, jaki ogarnął świat w marcu 2020 roku, skłaniają do głębokiej refleksji nad tymi słowami. Ludzkość zapewne przetrwa, wiele jednak wskazuje, że mogą pojawić się daleko idące zmiany kulturowe. Koronawirus pokazał, jak szybko może się rozwinąć kryzys na różnych polach. Pojawił się nagle i błyskawicznie zmienił

⁵⁰ J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo*, s. 13.

⁵¹ Z. Mikołajko, *Żyjemy w starzejącym się świecie*.

nasze życie. Świat stanął w obliczu gruntownej przemiany, może także przemiany duchowej. Trzeba tu przywołać piękne i mądre słowa naszej noblistki Olgi Tokarczuk z poświęconego koronawirusowi eseju *Nadejdą nowe czasy*, z kwietnia 2020 roku:

Wirus przypomniał nam przecież to, co tak namiętnie wypieraliśmy – że jesteśmy kruchymi istotami, zbudowanymi z najdelikatniejszej materii. Że umieramy, że jesteśmy śmiertelni. (...) Że nie jesteśmy oddzieleni od świata swoim „człowieczeństwem” i wyjątkowością, ale świat jest rodzajem wielkiej sieci, w której tkwimy, połączeni z innymi bytami niewidzialnymi nićmi zależności i wpływów. Że jesteśmy zależni od siebie i bez względu na to, z jak dalekich krajów pochodzimy, jakim językiem mówimy i jaki jest kolor naszej skóry, tak samo zapadamy na choroby, tak samo boimy się i tak samo umieramy. (...) Pokazał nam, że nasza gorączkowa ruchliwość zagraża światu. I przywołał to samo pytanie, które rzadko mieliśmy odwagę sobie zadać: Czego właściwie szukamy?⁵²

Aby nadal w miarę normalnie funkcjonować, potrzebna będzie zdecydowanie większa odpowiedzialność, wzajemne zaufanie i międzyludzka solidarność. Zatrudnieni na kontraktach aktorzy, śpiewacy, ludzie prowadzący bary, restauracje, biura podróży i wiele innych form działalności, chwilowo tracą pracę i źródło dochodów. Ogólnoświatowy kryzys, jaki rozpoczął się w Europie i w Polsce w marcu 2020 roku jest ogromną szansą na wykazanie takiej solidarności i pomysłowości w rozmaitych formach wsparcia, na pokazanie, że obok tak dziś pożądanых wartości materialnych są też inne, o wiele dla człowieka ważniejsze. To także wielka szansa na refleksję nad życiem, jego dotychczasowym porządkiem, nadmiernym tempem i przewartościowanie tego, co wydawało się już tak dobrze poukładane. To również lekcja pokory wobec butnych poglądów, że człowiek stał się panem wszelkiego stworzenia.

A taki pogląd znajdziemy na przykład w jednej z najważniejszych prac światowej sławy hiszpańskiego socjologa Manuela Castellsa *Spółeczeństwo sieci*. Znakomity autor (od stycznia 2020 r. minister szkolnictwa wyższego Hiszpanii), omawiając trzy modele relacji między kulturą a naturą, która jest – zgodnie ze starą tradycją socjologiczną – kluczowa dla opisu wszelkich działań społecznych, konkluduje, że po epoce dominacji natury nad kulturą (społeczeństwo agrarne i wszystkie wcześniejsze formy życia człowieka), a następnie zdominowania natury przez kulturę (od czasów rewolucji przemysłowej), wkroczyliśmy

w nowy etap, w którym kultura odsyła nas do kultury, wypierając naturę do punktu, w którym przyroda jest sztucznie odtwarzana („chroniona”) jako forma kulturowa, gdyż takie jest faktycznie znaczenie ruchu środowiskowego – zrekonstruować przy-

⁵² O. Tokarczuk, *Nadejdą nowe czasy*, 2020, <https://thefad.pl/aktualnosci/nowe-czasy/>, [dostęp: 5.04.2020].

rodę jako pewną idealną formę kulturową. (...) historia właśnie się zaczyna, jeśli przez historię rozumiemy moment, kiedy – po tysiącach prehistorycznych walk z naturą, najpierw, żeby przeżyć, potem, by ją podbić – gatunek nasz osiągnął ten poziom wiedzy i organizacji społecznej, który pozwoli nam żyć w zasadniczo społecznym świecie. Jest to początek nowej egzystencji i rzeczywiście początek nowej epoki, Wieku Informacji, naznaczony autonomią kultury w stosunku do materialnej bazy naszej egzystencji⁵³.

Koncepcja autonomii kultury wobec natury – jako wyraz buty człowieka i pogardy dla świata natury – okazała się całkowicie błędna. Już wcześniej istniały przecież czytelne znaki natury w postaci trzęsień ziemi, tsunami i innych kataklizmów, a nawet dobrze nam znanego uderzenia pioruna, które nie upoważniały do tak buńczucznych stwierdzeń. A teraz koronawirus o średnicy pojedynczej cząsteczki od 60 do 140 nanometrów (jeden nm to jedna miliardowa część metra, czyli jedna milionowa część milimetra) pokazał, że to jednak natura w wielu przypadkach kształtuje kulturę. Bo za sprawą tego maleńkiego wirusa musieliśmy zmienić nasze zachowania – jesteśmy uwięzieni we własnych mieszkaniach, nastąpiło znaczne wyhamowanie gospodarki, wielu z nas zostało zmuszonych do wykonywania pracy zdalnej, nie możemy skorzystać z usług fryzjerskich czy kosmetycznych, nie odbywają się imprezy kulturalne, sportowe i tym podobne. Czyż to nie szczególna lekcja pokory? Z pewnością nie żyjemy już w epoce dominacji natury nad kulturą, ale też nie osiągnęliśmy – i najprawdopodobniej nigdy nie osiągniemy – stanu pełnego panowania nad naturą. Przyroda od początku istnienia świata zawsze była silniejsza od człowieka i tylko wybiórczo, i w korzystnych warunkach potrafimy ją ujarzmić, na przykład budując zapory wodne czy wprowadzając regulacje rzek. Szkoda tylko, że teraz tak spektakularnie i w globalnym wymiarze musiała nam o tym przypomnieć.

Obecna kryzysowa sytuacja to znakomita okazja do wykazania mądrości, rozumianej nie tylko jako umiejętność podejmowania trafnych decyzji, ale też – zgodnie z poglądem amerykańskiego psychologa Roberta Sternberga – jako osłabienie egocentryzmu, wzrost znaczenia problemów globalnych i wynikająca stąd gotowość do działania na rzecz dobra wspólnego. Wiele wskazuje na to, że agresywny model nieustannego wzrostu wyczerpał już swoje możliwości i musimy pilnie poszukiwać modeli alternatywnych. A może rozwiązań należy szukać znacznie dalej? Zgodnie z przywołaną, jako motto tego artykułu, myślą J.F. Kennedy'ego, w kryzysie istotne jest poszukiwanie sposobów przeciwdziałania mu, a także minimalizowanie jego negatywnych konsekwencji.

⁵³ M. Castells, *Spółeczeństwo sieci*, Warszawa 2007, s. 474.

Pozytywną stroną kryzysu mogą być jego walory edukacyjne – refleksyjny człowiek w wyniku przeżycia kryzysu wzbogaca swoje doświadczenie, uczy się jak postępować, by go uniknąć w przyszłości, może też dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniami z innymi osobami. Kryzys epidemiologiczny Anno Domini 2020 niewątpliwie stworzył nam ku temu wielką szansę.

* * *

Niniejszy tekst powstał w okresie dynamicznego rozwoju epidemii koronawirusa w USA, Europie, jak również w Polsce i na Bliskim Wschodzie (kraje te nie ujawniały jednak rzetelnych danych o zachorowaniach). W chwili odczytywania go przez Czytelnika, może on mieć już inny kontekst oraz inne znaczenie, ale niechaj ta fotografia bieżącej chwili nadal będzie pewnym asumptem do głębokiej refleksji nad współczesnym światem i naszym w nim miejscem.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
- Bauman Z., Leoncini T., *Płynne pokolenie*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2018.
- Bill Gates o epidemii koronawirusa: stoimy w obliczu natychmiastowego kryzysu, 2020, <https://alebank.pl/bill-gates-o-epidemii-koronawirusa-stoimy-w-obliczu-natychmiastowego-kryzysu/>, [dostęp: 5.03.2020].
- Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Botkin J.W., MaliŃa M., Elmandjra M., *Uczyć się – bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”? Raport Klubu Rzymskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przekł. K. Rojek, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Castells M., *Spółczesność sieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Coraz więcej dzieci i młodzieży potrzebuje specjalistycznej opieki psychiatrycznej, 2020, <https://ostrzegamy.online/coraz-wiecej-dzieci-i-mlodziezy-potrzebuje-specjalistycznej-opieki-psychiatrycznej/>, [dostęp: 15.03.2020].
- Cywilizacja, czyli maszyna do przytulania krów, rozmowa z prof. T. Szlendakiem (UMK), „Dziennik Polski”, 5.01.2018.
- Czerski P., *My, dzieci sieci*, 2012, <https://dziennikbaltycki.pl/pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci/ar/506821>, [dostęp: 10.03.2020].
- <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kryzys>.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?* Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Koronawirus dopieka światowej gospodarce, 2020, <https://www.dw.com/pl/koronawirus-dopieka-%C5%9Bwiatowej-gospodarce-najwi%C4%99ksze-ryzyko-od-kryzysu-finansowego/a-52611949>, [dostęp: 5.03.2020].
- Kwieciński Z., *Spółczesność wychowująca w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji*, Pedagogika Szkoły Wyższej, 2016, 2, s. 7-8.

- Laudato Si'.* W trosce o wspólny dom. Encyklika, Wydawnictwo TUM, Wrocław 2015.
- Melosik Z., *Pasja i tożsamość naukowca*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Mikołajko Z., *Żyjemy w starzejącym się świecie*, „Dziennik Polski”, 8-9.02.2020.
- Morbitzer J., *Sokrates odwrócony, czyli o internetowej głupocie*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, D. Morańska, E. Musiał, Wydawnictwo Naukowe WSB, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 123-134.
- Morbitzer J., *Into Idiocracy – pedagogical Reflection on the Epidemic of Stupidity in the Generation of the Internet era*, Humanitas University Research Papers. Pedagogy, 2018, 17.
- Nichols T., *Agonia wiedzy. Koniec ekspertów. Śmierć elit*, Nowe Media, 2017, 7, także dok. elektr. <https://wszystkoconajwazniejsze.pl/tom-nichols-agonia-wiedzy-koniec-ekspertow-smierc-elit/>, [dostęp: 15.03.2020].
- Papież: Jesteśmy 200 lat do tyłu. Czasy na zmiany*, 2019, <https://www.fronda.pl/a/papiez-jestesmy-200-lat-do-tylu-czasy-na-zmiany,138051.html>, [dostęp: 10.03.2020].
- Prof. Marcin Król: Rośnie pokolenie analfabetów moralnych*, 2019, <https://www.wiadomo.co/prof-marcin-krol-rosnie-pokolenie-analfabetow-moralnych/>, [dostęp: 10.03.2020].
- Słownik języka polskiego*, 2020, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/kryzys.html>, [dostęp: 5.03.2020].
- Stróżewski W., *O wielkości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Sułkowski Ł., *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae, Katowice 2015.
- Szmyd J., *Moc i niemoc edukacji i wychowania w społeczeństwie rynkowym. Wgląd krytyczny i perspektywy*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 2019.
- Szpunar M., *Imperializm kulturowy Internetu*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2017.
- Tokarczuk O., *Przemowa noblowska*, 2019, <https://www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-polish.pdf>, [dostęp: 25.03.2020].
- Tokarczuk O., *Nadejdą nowe czasy*, 2020, <https://thefad.pl/aktualnosci/nowe-czasy/>, [dostęp: 5.04.2020].
- Wilson E.O., 2020, https://pl.wikiquote.org/wiki/Edward_Osborne_Wilson, [dostęp: 5.03.2020].

IWONA MURAWSKA

ORCID 0000-0002-9691-4311

BEATA PRZYBOROWSKA

ORCID 0000-0003-3418-3709

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

POTENCJAŁ EDUKACYJNY SZKOŁY A STRATEGIE ADAPTACJI UCZNIÓW

ABSTRACT. Murawska Iwona, Przyborowska Beata, *Potencjał edukacyjny szkoły a strategie adaptacji uczniów* [Educational Potential in Schools and Students' Adaptation Strategies]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 27-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.2

In the article below, We explore the level of strategies of modern youth, in the context of various ways of adapting to school and being a student in schools of diverse educational potential. For research purposes, We have used an original, five-stage scale to measure student strategies. We developed the scaled based on the Theory of Social Adaptation by R. K. Merton. Adaptation can be implemented through attitudes of conformity, innovation, ritualism, retreatism and rebellion. The analysis presented is part of a larger project on youth adaptation strategies. The results obtained show the differences in the occurrence of strategies in different types of schools.

Key words: youth, school, student strategies, R.K. Merton, educational potential

Wstęp

Pośród wielu zagadnień, istotny i zawsze aktualny dla teorii oraz badań edukacyjnych jest problem dotyczący kondycji uczniów, ich stosunku do szkoły. Generalnie, jak odnajdują się w narzuconej im społecznie roli. W tym kontekście warto dokonać diagnozy uczniowskich sposobów adaptacji do szkoły i roli ucznia. Wybraną podstawą teoretyczną do prowadzenia badań w tym zakresie stała się teoria typów społecznego przystosowania Roberta K. Mertona, bowiem uwzględniała uniwersalne typy przystosowania (konformizm, innowacyjność, buntowniczość, rytualizm i wycofywanie się), któ-

re zdają się odzwierciedlać kluczowe postawy ludzi wobec społeczeństwa i jego instytucji (w tym edukacyjnych). Aby dowiedzieć się, jakie strategie stosuje współczesna młodzież, skonstruowano autorskie narzędzie – skalę do mierzenia strategii uczniowskich (opartą na teorii społecznego przystosowania R.K. Mertona, z uwzględnieniem współczesnych kontekstów edukacyjnych).

Założenia teoretyczne badań własnych

Teoria społecznego przystosowania spełniła przyjęte kryteria badawcze. R. Merton wskazuje w niej na dwa zasadnicze komponenty struktury społecznej: cele i prowadzące do nich środki, przy czym cele kulturowe nie zawsze pozostają w związku ze sposobami ich realizacji¹. Jednostki lub grupy wciąż przystosowują się do nowych warunków społeczno-kulturowych. Adaptacja może być realizowana poprzez następujące postawy: konformizm, innowacyjność, rytualizm, wycofywanie się, buntowniczość². Zostały one zidentyfikowane przez stosunek (pozytywny lub negatywny) do środków i celów.

Postawy konformistyczne wiążą się z aprobatą wartości danej kultury/sytuacji społecznej, przez akceptację jej środków i celów. Można zatem zakładać, że uczniowie konformiści wierzą w cel i istotę działania szkoły, a także generalnie akceptują środki, które do niego prowadzą³. Postawa innowacyjna charakteryzuje się akceptacją celu, jednak z jednoczesnym odrzuceniem środków do niego prowadzących. Dostępne środki są zastępowane nowymi, adekwatnymi do aktualnej potrzeby, często nietypowymi, nowatorskimi lub nieakceptowanymi⁴. Postawy rytualistyczne pomagają przetrwać szkolny dzień osobom, które nie wierzą w misję szkoły, jednak dla własnej wygody stosują się do zastanych środków⁵. Strategie wycofania wiążą się z odrzuceniem zarówno środków, jak i celów instytucji. Osoby stosujące tę strategię, same jakby wykluczają się z grona społeczności szkolnej⁶. Z kolei, bunt umożliwia uczniom wyjście na zewnątrz szkolnej struktury w celu realizacji jej od nowa. Zakłada wyobcowanie ze znanych celów i środków, kiedy system staje się przeszkodą w ich realizacji⁷.

¹ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 197.

² Tamże, s. 198-203.

³ Tamże, s. 203-220.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

Drugą osią teoretyczną prezentowanych w artykule badań było włączenie potencjału edukacyjnego szkoły, czyli wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej (dalej EWD) jako zmiennej ustalonej. Wskaźnik EWD stanowi jeden ze sposobów mierzenia jakości pracy placówek edukacyjnych, którego celem jest ewaluacja szkoły na podstawie egzaminów zewnętrznych. Uwzględnia się tu nie tylko sam wynik egzaminu, ale tak zwaną wartość dodaną, czyli przyrost wiedzy i umiejętności ucznia podczas nauki w danej szkole. Zatem, narzędzie to zdaje się wiele bardziej obiektywne, aniżeli tworzenie rankingu na podstawie surowego wyniku egzaminu⁸. Edukacyjną Wartość Dodaną w kontekście edukacji można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego. Ideę tego wskaźnika możemy rozumieć dwojako. Po pierwsze, jako ideę postępów w nauce, czyli uwzględnienie w pomiarach początkowego stanu osiągnięć uczniów. Po drugie, jako wskaźniki względne, kiedy wynik egzaminu na niższym szczeblu jest ogólną miarą potencjału edukacyjnego, gdzie w następnym kroku jest on prognostykiem wyniku na kolejnym etapie. Uzyskany przez ucznia rezultat odnosimy do wartości oczekiwanej i w ten sposób otrzymujemy oszacowanie wartości dodanej na danym szczeblu kształcenia⁹.

Material i metody

Przedmiotem badań (prowadzonych w latach 2016-2017) były strategie uczniowskie młodzieży gimnazjalnej. Zmienna ta była rozumiana jako sposoby bycia w roli ucznia oraz sposoby adaptacji do środowiska szkolnego w szkołach o zróżnicowanym potencjale edukacyjnym¹⁰. Za znaczące, dla teorii jak i praktyki edukacyjnej, uznano dokonanie klasyfikacji typów uczniów ze względu na sposób adaptacji do roli ucznia i środowiska szkoły. Nieliczne, aktualne badania¹¹ na ten temat, a także możliwość porównania badanych strategii ze środowiskiem szkoły – bardziej lub mniej sprzyjającym w związku z procesami stratyfikacyjnymi – otworzyły nam szerokie pole do pedagogicznej refleksji i dalszych pogłębionych badań.

⁸ A. Jeżowski, *Na obrzeżach Edukacyjnej Wartości Dodanej. Szanse i nadzieje*, Dyrektor Szkoły, 2009 maj, 5, s. 30-34.

⁹ Potencjał był identyfikowany na podstawie wskaźnika EWD. *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania: na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych*, red. R. Dolata, Warszawa 2007, s. 9.

¹⁰ Edukacyjna Wartość Dodana – jeden ze sposobów mierzenia aspektów jakości pracy szkoły, w tym przypadku realnego wkładu placówki w przyrost wiedzy i umiejętności.

¹¹ Por. Z. Kwieciński, R. Borowicz, A. Sadownik, B. Dusza, A. Babicka-Wirkus, E. Bilińska-Suchanek i inni.

W toku eksploracji problemu sformułowano pytania badawcze główne, które odwołują się do dwóch kluczowych zmiennych¹²: strategii uczniowskich i typu szkoły, a także relacji między nimi: Jakie strategie przystosowania stosują gimnazjaliści wobec szkoły i roli ucznia w szkołach o zróżnicowanym potencjale edukacyjnym? Jakie są różnice w średnich wynikach skali mierzącej strategię uczniowskie pomiędzy szkołami o zróżnicowanym potencjale edukacyjnym? Zmienną ustaloną był typ szkoły, określany na podstawie wskaźnika EWD – tabela 1.

Tabela 1

Zmienna ustalona (warianty zmiennej). Typy szkół na podstawie wskaźnika EWD

Szkoła sukcesu	wysoki wynik wraz z dodatnim przyrostem wiedzy (wysoki wynik + wysoka efektywność)	wskaźnik trzyletni EWD 2013-2015
Szkoła wspierająca	niski wynik wraz z dodatnim przyrostem wiedzy (niski wynik + wysoka efektywność)	wskaźnik trzyletni EWD 2013-2015
Szkoła wymagająca pomocy	słaby wynik wraz ze słabym przyrostem wiedzy (niski wynik + niska efektywność)	wskaźnik trzyletni EWD 2013-2015
Szkoła niewykorzystanych możliwości	wysoki wynik wraz z ujemnym przyrostem wiedzy (wysoki wynik + niska efektywność)	wskaźnik trzyletni EWD 2013-2015
Szkoła neutralna	przeciętny wynik i przeciętny przyrost wiedzy (średni wynik + średnia efektywność)	wskaźnik trzyletni EWD 2013-2015

Źródło: www.ewd.edu.pl, [data dostępu: 2015.04.20].

W badaniach typ szkoły określono na podstawie potencjału edukacyjnego, identyfikowanego za pomocą metody Edukacyjnej Wartości Dodanej. Na potrzeby pracy przyjęto, że szkoła o zróżnicowanym potencjale edukacyjnym stanowi określony typ szkoły na podstawie trzyletniego wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej dla gimnazjum, a zatem jest to wynik EWD i pozycja szkoły na wykresie przedstawiającym typy szkół.

Zmienną losową były strategie uczniowskie, rozumiane jako sposoby adaptacji do bycia w roli ucznia i środowiska szkolnego, mierzone za pomocą skali opracowanej na podstawie typów indywidualnego przystosowania R. Mertona (adaptowanych do specyfiki funkcjonowania w środowisku szkolnym) – tabela 2.

¹² Zmienne opisano w kolejnym punkcie.

Tabela 2

Zmienna: strategie uczniowskie

Strategia	Definicja	Sposób badania
Konformizm	akceptacja celów i środków prowadzących do ich osiągnięcia	natężenie wartości zmiennej na skali własnego autorstwa
Innowacyjność	akceptacja celów wraz z brakiem akceptacji dla środków służących do ich osiągnięcia	natężenie wartości zmiennej na skali własnego autorstwa
Rytualizm	brak akceptacji dla celów wraz z akceptacją środków	natężenie wartości zmiennej na skali własnego autorstwa
Wycofywanie się	brak akceptacji dla celów i środków służących do ich osiągnięcia	natężenie wartości zmiennej na skali własnego autorstwa
Buntowniczość	wyobcowanie z celów i środków, kiedy system staje się przeszkodą dla ich osiągnięcia, ambiwalencja wobec celów i środków	natężenie wartości zmiennej na skali własnego autorstwa

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 203-220.

Badania prowadzono na podstawie strategii ilościowej, a uzyskane wyjaśnienia były nomotetyczne. Badania mieszczą się w schemacie porównawczym¹³. Wykorzystano do nich autorską skalę do mierzenia strategii uczniowskich.

Ze względów organizacyjnych do badań zostali wybrani losowo uczniowie szkół z województwa kujawsko-pomorskiego (Polska). Wylosowana próba była reprezentatywna dla populacji uczniów województwa. Należy zaznaczyć, że wyniki badań z województwa kujawsko-pomorskiego odzwierciedlają zazwyczaj wyniki populacji całego kraju. Objęci badaniami uczniowie wywodzili się ze szkół reprezentujących każdy z pięciu typów placówek, selekcionowanych na podstawie wskaźnika Edukacyjnej Wartości Dodanej.

Wyniki

Przedstawione wyniki, ukazujące sposoby adaptacji do bycia w roli ucznia, oparto na autorskiej skali do mierzenia strategii uczniowskich (Iwo-

¹³ M. Myszkowska-Litwa, *Badania porównawcze. Wprowadzenie*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 308-310.

ny Murawskiej): konformizmu, innowacyjności, buntowniczości, rytualizmu oraz wycofywania się. Skala zawierała dla każdej ze strategii sześć stwierdzeń, w stosunku do których odpowiadano w skali od 1 do 5, przy czym: 1 – zdecydowanie się nie zgadzam; 2 – nie zgadzam się; 3 – nie mam zdania; 4 – zgadzam się; 5 – zdecydowanie się zgadzam. W związku z tym „5” oznacza wysoki stopień identyfikacji z komponentem danej strategii, a „1” – niski. Szczegółowe wyniki zawierają poniższe tabele.

Tabela 3

Statystyki opisowe dla strategii konformizmu

Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
3,335	4	4	1,215	-0,438

Źródło: badania własne.

Tabela 4

Wyniki ogólne dla strategii konformizmu. Statystyki opisowe ze względu na typ szkoły

Szkoła	Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
Sukcesu	3,455	4	4	1,102	-0,569
Niewykorzystanych możliwości	3,498	4	4	1,074	-0,546
Neutralna	3,423	4	4	1,233	-0,551
Wspierająca	3,027	3	3	1,377	-0,087
Wymagająca pomocy	3,282	3	4	1,245	-0,369

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabelach odnoszących się do strategii konformizmu, można wnioskować, że uczniowie generalnie akceptują zarówno cele realizowane przez szkołę, jak i środki do nich prowadzące, czyli w znacznym stopniu identyfikują się ze strategią konformizmu. Obliczone średnie, mediany i dominanty dowodzą ogólnej wierzze w cel, jaki towarzyszy nauce w szkole, a także akceptacji jej metod działania. Uzyskane wyniki w pewnym stopniu demityzują przeświadczenie o kontestacji wszystkiego, co związane ze szkołą przez gimnazjalistów, a szczególnie mit o nie-respektowaniu zasad w niej obowiązujących. Najwyższą średnią dla strategii konformizmu osiągnęły szkoły niewykorzystanych możliwości, sukcesu oraz neutralne, a najniższą – szkoły wspierające, gdzie poziom stosowania strategii konformizmu jest średni.

Tabela 5

Statystyki opisowe dla strategii innowacyjności

Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
3,431	4	4	1,216	-0,443

Źródło: badania własne.

Tabela 6

Wyniki ogólne dla strategii innowacyjności. Statystyki opisowe ze względu na typ szkoły

Szkoła	Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
Sukcesu	3,499	4	4	1,153	-0,453
Niewykorzystanych możliwości	3,713	4	4	1,098	-0,659
Neutralna	3,388	4	4	1,156	-0,463
Wspierająca	3,366	3	3	1,327	-0,393
Wymagająca pomocy	3,352	3	3	1,251	-0,375

Źródło: badania własne.

Uzyskane średnie wskazują na ogólny wysoki poziom stosowania strategii innowacyjności wśród uczniów. Najwyższą średnią dla strategii innowacyjności osiągnęły szkoły niewykorzystanych możliwości oraz szkoły sukcesu. Strategia innowacyjności, wraz z jej oczekiwaniem ze strony szkoły, sytuuje się generalnie na wysokim poziomie. Uczniowie, chociaż akceptują ogólne cele szkoły, oczekują przełamania szkolnej rutyny. Z analizy otrzymanych danych można wnioskować, że szkolna codzienność wyzwala w uczniach kompetencje emancypacyjne, a także, że uczniowie chcieliby (choć w różnym stopniu, z różnym zaangażowaniem) zmieniać szkołę. Wyniki te potwierdzają badania E. Bilińskiej-Suchanek, która wskazała na opór transformatywny (czyli nastawiony na zmianę), jako dominantę wśród uczniowskich sposobów kontestacji¹⁴.

Tabela 7

Statystyki opisowe dla strategii buntowniczości

Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
3,116	3	3	1,322	0,07

Źródło: badania własne.

¹⁴ Por. E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Kraków 2003, s. 269-276.

Tabela 8

Wyniki ogólne dla strategii buntowniczości. Statystyki opisowe ze względu na typ szkoły

Szkoła	Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
Sukcesu	3,007	3	3	1,223	0,116
Niewykorzystanych możliwości	3,124	3	3	1,267	-0,184
Neutralna	2,865	3	3	1,308	0,177
Wspierająca	3,34	3	4	1,321	-0,332
Wymagająca pomocy	3,17	3	3	1,367	-0,136

Źródło: badania własne.

Uczniowie w różnym stopniu kontestują szkołę, jednak bunt w stosunku do niej funkcjonuje, choć umiarkowanie. Jednakże, uzyskane wyniki ukazują, że ten uczniowski bunt nie stanowi jedynie chęć prowokacji. Jeżeli uczniowie buntują się, to głównie po to, aby nastąpiła jakaś zmiana korzystna dla nich, całej społeczności szkolnej i procesu edukacyjnego. Typ szkoły znacząco różnicuje poziom buntu. Tam, gdzie szkoła nie wywiązuje się zadowalająco ze swoich zadań, a także nie gwarantuje uczniom możliwości współdecydowania o sobie i o tym co się w niej dzieje, jego poziom jest wyższy.

Tabela 9

Statystyki opisowe dla strategii rytualizmu

Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
3,013	3	3	1,229	-0,088

Źródło: badania własne.

Tabela 10

Wyniki ogólne dla strategii rytualizmu. Statystyki opisowe ze względu na typ szkoły

Szkoła	Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
Sukcesu	2,837	3	3	1,147	0,070
Niewykorzystanych możliwości	2,839	3	3	1,25	0,109
Neutralna	2,865	3	3	1,142	0,064
Wspierająca	3,016	3	3	1,231	-0,058
Wymagająca pomocy	3,165	3	3	1,262	-0,269

Źródło: badania własne.

Uzyskane dane ukazują, że uczniowie szkół wymagających pomocy i wspierających wykazują większy poziom aprobaty dla strategii rytualizmu. Można w związku z tym wnioskować, że częściej, niż uczniowie pozostałych szkół, działają bez większych oczekiwań. Najbardziej przełamania szkolnej rutyny oczekują uczniowie szkół sukcesu. Badani gimnazjaliści, choć doceniają pewne zalety stosowania strategii rytualizmu w szkolnej praktyce, wolą wierzyć w celowość działań aniżeli w formę. Jednakże, często porzucają cele w obawie przez porażką.

Tabela 11

Statystyki opisowe dla strategii wycofania

Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
2,801	3	3	1,295	0,202

Źródło: badania własne.

Tabela 12

Wyniki ogólne dla strategii wycofania. Statystyki opisowe ze względu na typ szkoły

Szkoła	Średnia	Mediana	Dominanta	Odchylenie	Skośność
Sukcesu	2,714	3	2	1,224	0,332
Niewykorzystanych możliwości	2,738	3	3	1,159	0,166
Neutralna	2,746	3	2	1,257	0,259
Wspierająca	2,755	3	1	1,419	0,265
Wymagająca pomocy	2,879	3	3	1,335	0,11

Źródło: badania własne.

Badani uczniowie w niewielkim stopniu postępują według strategii adaptacji związanej z wycofywaniem się (średnie poniżej wartości 3). Taki stan rzeczy potwierdzają badania E. Mianowskiej, która analizując strategię społecznego uczestnictwa młodzieży, wskazała na niższy poziom potrzeby odłączenia się od grupy wśród badanych w stosunku do integracji¹⁵. Uczniowie wiedzą, że strategia wycofania przynosi wątpliwe korzyści, a może przy okazji powodować odrzucenie w grupie czy klasie.

¹⁵ Por. E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008.

Dyskusja

W świetle przeprowadzonych badań trudno jednoznacznie wskazać, czy uczniowskie strategie adaptacji są silnie skorelowane z potencjałem edukacyjnym szkoły czy to tylko jedna z płaszczyzn mająca znaczenie dla wyboru określonej strategii. Okazuje się, że najbardziej ze swoimi placówkami identyfikują się uczniowie szkół sukcesu. Zdecydowanie łatwiej utożsamiać się ze szkołą, do której sama przynależność sprawia, że uczeń czuje się dowartościowany, aby nie powiedzieć: wybrany. Jednakże, każdy rodzaj placówki wymaga trochę innych strategii przystosowania. Są szkoły, w których trzeba bardziej walczyć o swoje prawa, a inne gwarantują ich współtworzenie.

Badacze strategii (J. Holt, Ph. Jackson, G. Turner, J. Wakeford, P. Woods) podkreślali, że głównym zadaniem ucznia w szkole jest szybkie odpracowanie zadania przypadającego na danego ucznia w konkretnym czasie, a także przejście bez większego kłopotu przez meandry szkolnego dnia. W badaniach tych bardzo eksponowano strategie opozycyjne w stosunku do szkoły lub te związane z wycofaniem. Jednak, wycofanie wskazuje na brak wiary we wszystko co oferuje szkoła, a buntowniczość dodatkowo zastąpienie tego czymś innym¹⁶. Zatem, w świetle uzyskanych wyników można z owym podejściem polemizować, uwzględniając, że wśród uczniów dominują postawy konformistyczne i innowacyjne, które zakładają wiarę w cel działania szkoły.

Zaskoczeniem okazała się ogólna analiza wyników w konfrontacji ze społecznym postrzeganiem osoby nastolatka. Samo pojęcie nastolatka, osoby dorastającej, gimnazjalisty, jest jednak często naznaczone w negatywny sposób¹⁷. Konotacje, jakie mają te pojęcia, wiążą się z niedostosowaniem, obojętnością, czy buntem kojarzonym z nieustającą rebelią i podważaniem autorytetu. Taki obraz wzmacniają liczne medialne przekazy. W świetle badań okazuje się, że wśród współczesnych dorastających przeważają strategie innowacyjne i konformistyczne. W klasycznym ujęciu R.K. Mertona, są to postawy osób wierzących w cele i misję danej instytucji/społeczności/kultury, przy czym innowatorzy pragną zmiany i unowocześnienia środków, a konformistom odpowiada zastany stan rzeczy, do którego odnoszą się optymistycznie¹⁸. Rozkład uczniowskich strategii wskazuje na najniższą pozycję strategii wycofywania się, a następnie rytualizmu. Rozkład występowania uczniowskich strategii wygląda następująco: dominuje innowacyjność (średnia 3,431), lecz tuż za nią plasuje się konformizm (średnia 3,335). Buntowniczość sytuuje się na średnim poziomie (średnia 3,116), na niższym

¹⁶ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna*, s. 216-220.

¹⁷ H. Ostrowicka, *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Kraków 2012, s. 7.

¹⁸ Tamże, s. 204-213.

znalazł się rytualizm (średnia 3,013), a dopiero na końcu wycofanie (średnia 2,801), co dowodzi, że nawet jeżeli uczniowie czasami wolą nie zwracać na siebie większej uwagi, to nie znaczy, że w szerszej perspektywie szkoła jest im obojętna bądź są wobec niej nastawieni negatywnie i bez oczekiwań. Z kolei, sam rytualizm jest krytykowany przez uczniów, który ich zdaniem wiąże się z męczącą monotonią i bywa identyfikowany jako przyczyna szkolnej nudy.

Strategie adaptacji nie zawsze są znacząco związane w potencjałem edukacyjnym szkoły. Uczniowie w podobnym wieku oczekują często tego samego. Z drugiej jednak strony, wyższy potencjał placówki sprawia, że oczekiwania od siebie i otoczenia okazują się większe, a rutyna, niesprawiedliwość czy brak jej dostrzeżenia w przestrzeni szkoły częściej jest nie do zaakceptowania.

Można zauważyć, że na skali porównań odpowiedzi wyodrębniły się dwie opozycyjne wobec siebie grupy, plasujące się w stosowaniu strategii na przeciwnych biegunach sposobów adaptacji do bycia w roli ucznia: na jednym – uczniowie szkół sukcesu i niewykorzystanych możliwości, a na drugim – uczniowie szkół wspierających i wymagających pomocy, ustanawiając, tym samym, dwa nowe obszary eksploracji na zasadzie różnic i podobieństw.

W kontekście uzyskanych wyników wyraźnie wyodrębnia się rola szkoły jako nieodłącznej części otoczenia społeczno-kulturowego, której status, działania, normy i wartości przekładają się na postawy uczestników procesu edukacyjnego. Uczestnicy muszą wytworzyć swoiste strategie adaptacji do miejsca i roli, którą przyszło im wykonywać. Badania pomagają zrozumieć, a także poznać strukturę środowiska uczniowskiego, która do tej pory pozostawała bardziej w sferze domysłów i spekulacji.

Badania są reprezentatywne dla próby województwa kujawsko-pomorskiego, lecz z dużym prawdopodobieństwem mogą odzwierciedlać charakterystykę pokolenia współczesnej młodzieży, realizującej społeczne oczekiwania, zintegrowanej raczej w obrębie swojej grupy i broniącej (choć nie zawsze) swoich racji. Jedno nie pozostawia wątpliwości: uczniowie w kontekście zmieniającego się świata znajdują się dalej niż szkoła, która często frustruje ich swoimi tradycyjnymi, często przestarzałymi metodami, czy niezrozumiałymi zasadami, które (podobnie jak pozory szkolnej demokracji) są od razu dostrzegane przez uczniów oczekujących elementarnej sprawiedliwości, a przynajmniej równego traktowania.

Z perspektywy realizacji zadań stawianych przez społeczeństwo, w świetle badań, uczniowie w okresie dorastania zdają się być grupą, którą można określić jako dychotomiczną: konformiści lub innowatorzy. Z jednej strony – adaptującą się do otoczenia, z drugiej zaś – mającą potrzebę zmieniania najbliższego otoczenia. Może to stanowić swoiste zaskoczenie w konfrontacji z potocznym obrazem osób w tym wieku. Taki obraz młodzieży, jaki wyłania

się z badań, jest naszym zdaniem optymistyczny i staje się nowym wyzwaniem dla edukacji, która funkcjonuje w otoczeniu niezwykle dynamicznym i zmiennym.

BIBLIOGRAFIA

- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu: studium socjopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia: casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000.
- Boryczko M., *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015.
- Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania: na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych*, red. R. Dolata, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2007.
- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie: między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., Szymański M.J. (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Jeżowski A., *Na obrzeżach Edukacyjnej Wartości dodanej. Szanse i nadzieje*, Dyrektor Szkoły, 2009 maj, 5.
- Kwieciński Z., *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1973.
- Kwieciński Z., *Drogi szkolne młodzieży a środowisko*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P., *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, przekł. W. Lipnik, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- Mianowska E., *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Myszkowska-Litwa M., *Badania porównawcze. Wprowadzenie*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Ostrowicka H., *Urządzanie młodzieży. Studium analityczno-krytyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Schulz R., *Szkoła – instytucja, system, rozwój*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1992.

Netografia

www.ewd.edu.pl, [data dostępu: 2015.04.20].

KINGA KUSZAK

ORCID 0000-0002-2430-7803

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

JĘZYKOWY OBRAZ WOJNY WEDŁUG UCZNIÓW KLAS IV-VII SZKOŁY PODSTAWOWEJ

ABSTRACT. Kuszak Kinga, *Językowy obraz wojny według uczniów klas IV-VII szkoły podstawowej* [Linguistic Image of War According to Students of Years 4-7 of Primary School]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 39-56. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.3

The article discusses the linguistic image of war as an element of the linguistic worldview, based on statements made by students of years 4-7. The author follows Jerzy Bartmiński's assumption that a linguistic worldview is a linguistic interpretation of reality, which can be defined as a set of judgements about the world. These judgements may be fixed in the language itself, in its grammatical forms, lexicon, clichéd texts (e.g. proverbs), or as implied linguistic forms and texts. Language is a means of interpreting the world and the words used not so much to "render a photographic reproduction of things" as to "portray" them mentally. The author, inspired by Franciszek Hinczer's research on war conducted in 1919 among students aged 8-14, asked students of two primary schools (302 people in total) about their opinions on the same topic. The students taking part in the research, conducted a hundred years after the study was published in the *Szkoła Powszechna* journal, answered the following questions: What do they think a war is? What do people do during a war? What do adults do during a war and what do children do? The students' statements were analyzed and categorized. Each selected category was illustrated with sample answers from the respondents. The presentation of the results was preceded by an analysis of the notion and image of war in selected dictionaries of the Polish language.

Key words: linguistic worldview, the notion of war, linguistic image of war, linguistic image of war in statements of year 4-7 students, language competencies of students in upper years of primary school

Wprowadzenie

W 1920 roku nauczyciel szkoły we Włocławku opublikował na łamach „Szkoły Powszechnej”¹ artykuł, zatytułowany „Stosunek dziecka polskiego

¹ F. Hinczer, *Stosunek dziecka polskiego do wojny*, „Szkoła Powszechna”, zeszyt II, Warszawa 1920, s. 63-79.

do wojny”. Przedstawił w nim rezultaty zadania, jakie zaproponował swoim uczniom:

dnia 30 stycznia 1918 roku napisałem na tablicy w swej klasie następujące zdanie: „Czy chciałbyś, żeby wojna się skończyła i dlaczego” (...). Napiszcie to wszystko, co teraz wam przyjdzie. Piszcie szczerą prawdę”².

W lutym i marcu 1918 roku, dzięki życzliwości innych nauczycieli, zebrał 504 wypowiedzi dzieci 8-14-letnich na temat wojny, które przedstawił w artykule. Wśród nich znalazły się narracje prezentujące własne doświadczenia, indywidualną perspektywę, marzenia o zakończeniu niewoli. Zainspirowana wynikami tych badań, postanowiłam zbadać, jaki jest językowy obraz wojny współczesnych dzieci. Poprosiłam 302 uczniów klas IV-VII³ z dwóch szkół podstawowych zlokalizowanych w Poznaniu o wypowiedzi na temat: „Czym według Ciebie jest wojna? Co robią ludzie w trakcie wojny? Co podczas działań wojennych robią dorośli, a co robią dzieci?” Zależało mi, aby poznać rozważania tych uczniów na temat indywidualnego obrazu wojny, refleksji i przemyśleń związanych z czasem wojennego niepokoju, a więc to, co ujmujemy obecnie jako elementy językowego obrazu świata.

Pojęcie: językowy obraz wojny

Językowy obraz świata ujmuję za Jerzym Bartmińskim jako

zawartą w języku interpretację rzeczywistości, którą można ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy bądź to utrwalone w samym języku, w jego formach gramatycznych, słownictwie, kliszowanych tekstach (np. przysłów), bądź to przez formy i teksty języka implikowane⁴.

Za pomocą języka człowiek może interpretować świat, a słowa którymi się posługuje nie tyle „odwzorowują rzeczy fotograficznie”, lecz „portretują je mentalnie”⁵. W procesie interpretowania świata każda jednostka jest „podmiotem doświadczającym”⁶, jest aktywna, przyjmuje indywidualną perspektywę, dokonuje takiej a nie innej konceptualizacji rzeczywistości, którą „ogląda”. Interpretacja świata nie może bowiem być zunifikowana; zakłada wiele możliwych spojrzeń⁷, wiele punktów widzenia, zaś przyjęty przez podmiot punkt

² Tamże, s. 63.

³ W badaniu wzięło udział 149 dziewczynek, 148 chłopców, zaś 5 osób nie podało imienia ani nie określiło płci.

⁴ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2012, s. 76-76.

⁵ Tamże, s. 77.

⁶ Tamże, s. 208.

⁷ R. Tokarski, *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Lublin 2014, s. 65.

widzenia funkcjonuje „jako zespół dyrektyw kształtujących treść i strukturę treści słów i całych wypowiedzi”⁸. Jerzy Bartmiński dodaje, że przyjęta perspektywa „różnicuje znaczenia słowa przez to, że bezpośrednio determinuje wybór podstawy definicji, a pośrednio – dobór kategorii i sposób ich wypełnienia”⁹. Perspektywa językowego ujmowania świata jest zatem subiektywna, a

zarówno codzienne doświadczenie, jak i najgłębsza refleksja wskazują na tę ułomność języka, upatrując w owej dziedzinie odległą krainę, do której tylko język prowadzi, a i on nigdy całkiem do niej nie dociera¹⁰.

„Ułomność” perspektywy, na którą wskazuje Wilhelm von Humboldt wyraża się właśnie w tym, że jest indywidualna. Zatem, z tego względu „nie do dociera” do istoty rzeczy, lecz odzwierciedla indywidualne myślenie, rozumienie, interpretowanie jakiegoś faktu w rzeczywistości. Jak dodaje Tomasz Nowak, językowy obraz świata

wydobywa się z metafor pojęciowych, a także stereotypów językowych i konotacji. Stereotypy językowe tkwią w utrwalonych w języku zbitkach słownych, w przysłówkach, frazeologizmach i kolokacjach. (...) Konotacje to z kolei zabarwienia wyrazów, w tym kryjące się w nich wartości¹¹.

Podążając tą drogą, językowy obraz wojny będę postrzegała jako subiektywny, wynikający z wiedzy uczniów, ich refleksji, wrażliwości, konceptualizację wyrażoną ich słowami, obraz wojny. Ten obraz, co postaram się pokazać, nie jest oceną wartościowania, zakorzenionych w języku metafor i stereotypów.

Językowe ujęcie wojny według uczniów klas IV-VII¹²

W *Popularnym słowniku języka polskiego*¹³ pojęcie wojny zdefiniowano w dwóch znaczeniach, jako:

- 1) konflikt zbrojny; zorganizowana walka zbrojna między państwami, narodami lub grupami społecznymi, religijnymi itp., prowadzona dla osiągnięcia zamierzonych celów;
- 2) awantury, kłótnie, spory, bójk.

⁸ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, s. 78.

⁹ Tamże, s. 82.

¹⁰ W. Humboldt, *O myśli i mowie*, Warszawa 2002, s. 274.

¹¹ T. Nowak, *Język w świetle odkryć nauki*, Kraków 2011, s. 47.

¹² Wątek ten rozwinęłam w artykule K. Kuszak *Interpretacje pojęcia wojny według uczniów klas starszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecięce interpretacje rzeczywistości. Werbalne i pozawerbalne reprezentacje dziecięcych znaczeń*, red. E. Kochanowska (w przygotowaniu).

¹³ *Popularny słownik języka polskiego*, Poznań 2009, s. 562.

Z kolei *Słownik języka polskiego PWN* pojęcie to ujmując jako:

- 1) zorganizowaną walkę zbrojną między państwami, narodami lub grupami społecznymi, religijnymi itp., prowadzoną dla osiągnięcia zamierzonych celów, np. zagarnięcia obcego terytorium;
- 2) kłótnię, bójkę;
- 3) grę karcianą polegającą na automatycznym zbieraniu lew¹⁴.

W *Internetowym słowniku języka polskiego* wymieniono kilka typów wojen, jak na przykład: atomowa (jądrowa, nuklearna), biologiczna, błyskawiczna, domowa, podjazdowa, pozycyjna, przewencyjna, psychologiczna, secesyjna, święta, totalna. *Słownik języka polskiego z frazeologizmami i przysłowiami*¹⁵ uzupełnia tę listę o wojnę: obronną, zaczepną, bratobójczą, bakteriologiczną, zimną, zaś *Słownik frazeologiczny – o wojnę nerwów i wojnę na górze*¹⁶. Władysław Kopaliński¹⁷ dodaje jeszcze inne typy, w tym: brudną wojnę, dziwną wojnę, wojnę kokoszą, wojnę peloponeską, wojnę trojańską, trzydziestoletnią, wojny krzyżowe, sukcesyjne. We wspomnianym słowniku internetowym za synonimy tego pojęcia uznano: kampanię, wojenkę, walkę¹⁸. Natomiast, w *Słowniku 3w1 wyrazów obcych, synonimów, frazeologicznym* Wydawnictwa Buchmann¹⁹ zawarto synonimy odnoszące się do dwóch znaczeń pojęcia wojna:

- 1) konflikt zbrojny, walka;
- 2) spór, kłótnia, konflikt.

Z kolei, w *Słowniku idiomów polskich*²⁰ pojęciu wojna przyporządkowano następujące idiomy: być w lesie; pójść do lasu; chłopcy z lasu; coś spłynęło krwią; iść na barykady, kłaść, położyć nieprzyjaciela, wroga pokotem, trupem; mięso armatnie; przelew (rozlew) krwi; święta wojna; taktyka spalonej ziemi; tonąć we krwi; wydać bitwę (wojnę); wyjść z lasu; czyn zbrojny; paść, polec, zginąć na polu chwały.

A zatem, już ta pobieżna analiza ujęć słownikowych wspomnianego pojęcia wskazuje na wielość ujęć i różnorodność perspektyw. Jerzy Bartmiński odnosząc się do definicji słownikowych, zaznacza, że ich treść odpowiada wiedzy naukowej (podanej językiem specjalistycznym), nie zaś wiedzy „zdroworozsądkowej”²¹. Dodaje, że wiedza naukowa jest pod pewnymi względami bogatsza od potocznej, a pod innymi uboższa. U jej źródeł znajduje się

¹⁴ L. Drabik i in., *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2011, s. 1160.

¹⁵ E. Dereń, T. Nowak, E. Polański, *Słownik języka polskiego z frazeologizmami i przysłowiami*, Warszawa 2012, s. 470.

¹⁶ E. Sobol, *Słownik frazeologiczny z Bralczykiem*, Warszawa 2008, s. 367-368.

¹⁷ W. Kopaliński, *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa 2011, s. 1445-1447.

¹⁸ <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wojna.html>, [dostęp: 15.04.2020].

¹⁹ *Słownik 3w1 wyrazów obcych, synonimów, frazeologicznym*, Warszawa 2012, s. 545.

²⁰ L. Drabik, E. Sobol, A. Stankiewicz, *Słownik idiomów polskich PWN*, Warszawa 2006, s. 189-190.

²¹ J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, s. 35.

postawa wobec rzeczywistości, którą charakteryzuje zwięźenie punktu widzenia, nastawienie wyłącznie na cele poznawcze oraz ujęcie wyników tego poznania w system pojęciowy (...). W przeciwieństwie do niej wiedza potoczna, która leży u podstaw języka ogólnego (można ją nazwać wiedzą „językową”), odznacza się tym, że ujmuje rzeczywistość w wielu aspektach, preferuje pragmatyczne, a nie teoretyczne podejście, a spetryfikowanych charakterystyk przedmiotów nie zamyka w spójny system²².

I tak właśnie jest w przypadku uczniowskich interpretacji pojęcia „wojny”. Uczniowie w swoich wypowiedziach rozszerzają i uzupełniają „tradycyjną” definicję słownikową, akcentując elementy, które z ich perspektywy są istotne i według nich są/mogą być użyteczne. Z wypowiedzi uczniów wynika, że wojna to: 1) działanie prowadzące do utraty życia (36,09%)²³; 2) konflikt (kłótnia, spór, sprzeczka, waśń) (27,15%); 3) walka (bitwa, bójka) (17,22%); 4) „trudne emocje”: cierpienie, rozpacz, smutek, żal itp. (30,46%); 5) niszczenie (zniszczenia) (8,6%); 6) codzienne doświadczenie (5,29%). Zatem, obraz wojny stworzony przez uczniów jest bogatszy, aniżeli definicja zawarta w *Popularnym słowniku języka polskiego*²⁴. W tabeli 1 zamieszczono podkategorie do każdej z tych kategorii wyłonionych na podstawie analizy wypowiedzi uczniów, uzupełnione wybranymi przykładami.

Tabela 1

Kategorie pojęcia wojny według uczniów klas IV-VII

Kategoria	Podkategorie	Wybrane wypowiedzi uczniów
Działanie prowadzące do utraty życia	wzajemne zabijanie	„wojna to jest straszny czas, kiedy ludzie z innego kraju zabijają inne osoby codziennie” (ch., kl. IV), „wojna jest czymś strasznym, na wojnie giną ludzie (...)” (ch., kl. V), „według mnie wojna, to okres, gdy dzieją się potworne rzeczy. Ludzie siebie mordują” (dz., kl. V), „Chaos na świecie, zabijanie siebie nawzajem” (dz., kl. VI), „wojna, według mnie, to pole walki, na którym ludzie się zabijają” (dz., kl. VI)
	strata bliskich ludzi	„według mnie wojna to utrata bliskich (...), to smutek i złość (...). Wojnie towarzyszy śmierć i samotność” (dz., kl. VI), „według mnie to jest okres śmierci, zagłady i smutku. Ludzie tracą najbliższe im osoby” (dz., kl. VI)
	masowe mordowanie	„słowo wojna, według mnie, kojarzy się z krwią i płaczem, bo bardzo dużo ludzi zabija i umierają, i wiele rodzin na tym traci” (ch., kl. VI), „wojna to (...) sposób na wymordowanie milionów, a nawet miliardów ludzi” (dz., kl. VI), „wojna to problem, zagłada ludzi” (dz., kl. VII)
	pozbawianie życia niewinnych ludzi	„wojna to zabijanie niewinnych ludzi” (dz., kl. VII), „wojna to zabicie ludzi młodych i starych” (ch., kl. VI), „wielu niewinnych ginie w trakcie takich wydarzeń” (ch., kl. VII)

²² Tamże.

²³ Dane nie sumują się do 100%, ponieważ każdy uczeń mógł w zaproponowanej definicji zawrzeć kilka elementów odpowiadających różnym kategoriom.

²⁴ *Popularny słownik języka polskiego*, Poznań 2009, s. 562.

Konflikt	między ludźmi	<i>„to kłótnia pomiędzy osobami, które nie umieją się pogodzić” (dz., kl. V), „kiedy dwoje ludzi pokłóci się nawet o drobną rzecz” (dz., kl. VI), „jest konfliktem między (najczęściej) osobami, które zamiast używać stosownych argumentów, by postawić na swoim, wolą użyć przemocy. Cierpi na tym społeczeństwo” (? , kl. V),</i>
	między państwami	<i>„dla mnie wojna to konflikt między kilkoma państwami” (dz., kl. VI), „wojna, to sprzeczka pomiędzy krajami” (ch., kl. VI), „wojna to konflikt między państwami lub miastami” (dz., kl. V), „wojna to nieporozumienie pomiędzy dwoma np. państwami, które doprowadzą do starcia militarnego” (ch., kl. V), „wojna to kłótnia pomiędzy dwoma, trzema krajami” (dz., kl. V),</i>
	konflikt zbrojny	<i>„wojna to konflikt zbrojny. Podczas niej wiele istot żywych cierpi i w zasadzie ma silne nacechowanie negatywne” (dz., kl. VI), „konfliktem zbrojnym między dwoma lub więcej stronami” (? , kl. VI),</i>
Walka	między ludźmi	<i>„wojna to bitwa z rodzeństwem” (dz., kl. VI), „wojna jest bitwą między ludźmi” (dz., kl. VII), „według mnie jest to krwawa walka dwóch lub więcej drużyn” (ch., kl. VI),</i>
	między państwami	<i>„wojna: bitwa między jednym krajem a drugim” (dz., kl. VI), „jest to bitwa pomiędzy dwoma krajami” (ch., kl. VI), „wojna to jest taki okres, w którym jest ileś wrogich królestw, które się „biją” (włączając w to strzelanie z pistoletu)” (dz., kl. VII)</i>
	z jakiegoś powodu	<i>„wojna to walka o dany teren” (dz., kl. VI), „stanem bitwy (...) często na tle politycznym lub religijnym” (dz., kl. VI), „między dwoma walczącymi o terytorium państwami” (dz., kl. VII), „wojna to walka o władzę i udziały” (ch., kl. VII), „według mnie, wojna to bitwa o coś, co jest dla kogoś ważne” (dz., kl. V)</i>
	z wykorzystaniem narzędzi (środków) przemocy	<i>„to walka zbrojna” (ch., kl. VII), „moim zdaniem, wojna to inaczej walka, w której używa się broni” (dz., kl. V), „(...) ileś wrogich królestw, które się „biją” (włączając w to strzelanie z pistoletu)” (dz., kl. VII)</i>
	prowadząca do przelewu krwi i śmierci	<i>„walka, w której się ginie” (ch., kl. VI), „zabijesz komuś brata, ale twój też może nie wrócić” (ch., kl. VI), „na wojnie giną ludzie” (ch., kl. V)</i>
„Trudne” emocje	cierpienie (rozpacz)	<i>„wyrządza dużo szkód i cierpienia” (dz., kl. VI), „według mnie, wojna to obraz zniszczenia, śmierci i cierpienia” (ch., kl. VII), „moim zdaniem, wojna to śmierć, rozpacz” (? , kl. V)</i>
	smutek	<i>„wojna to (...) bardzo dużo smutku” (dz., kl. VI), „wojna to jest wielki hałas i smutek” (dz., kl. VI)</i>
	strach (trwoga)	<i>„(...) ciągły strach, walka o przetrwanie” (dz., kl. VII), „wojna to wydarzenie, kiedy ludzie żyją w strachu, niepokoju” (dz., kl. VI), „czas głodu i trwogi” (dz., kl. V)</i>
	samotność	<i>„wojnie towarzyszy śmierć i samotność” (dz., kl. VI)</i>

„Trudne” emocje	złość (gniew, nienawiść)	„moim zdaniem, wojna to nienawiść do siebie” (dz., kl. V), „wojna to zło, nienawiść (...)” (dz., kl. V), „krew, śmierć, bum bum, (...), gniew” (ch., kl. V), „wojna kojarzy mi się ze złością” (ch., kl. V)
Niszczenie	dóbr materialnych (zabytków)	„wiele miast zostaje zniszczonych” (ch., kl. VI), „zniszczona zostaje przyroda”, „dochodzi do zniszczenia miast i przyrody” (ch., kl. VII), „(...) i niszczonych jest wiele pięknych miejsc związanych nie tylko z naturą, ale i z historią naszych przodków” (dz., kl. VII), „cenne pamiątki i zabytki są niszczone” (ch., kl. VII)
	przyrody	„(...)giną też zwierzęta” (dz., kl. VII), „ginie dużo osób oraz konie” (dz., kl. VI)
Codzienne doświadczenie	klótnie (nieporozumienia)	„wojna to jest wtedy, gdy Zuza M. o mnie coś powie, to jest ok, ale gdy ja to zrobię, to wojna na całą szkołę. Wojna to moje relacje z Zuzą” (dz., kl. VI)
	rywalizacja	„wojna to są emocje w szatni po lekcji WF” (dz., kl. VI)
	temat filmów i gier komputerowych	„wojna jest głównym tematem gier komputerowych (...) tematem filmów” (ch., kl. V), „Star Wars” (ch., kl. VI)
	koronawirus	„koronawirus (...) rozwalony świat” ²⁵ (ch., kl. V)

Źródło: badania własne.

W interpretacjach zaproponowanych przez uczniów zaznacza się ich negatywne nastawienie do wszystkiego, co wiąże się z udziałem w konfliktach, nieporozumieniach, przemocy, wojnie. Badani podkreślają bezsensowność i okrucieństwo działań wojennych, na przykład: „(...) uważam, że jest to okropna rzecz i nigdy nie chcę jej przeżyć” (dz., kl. VII), „wojna jest dla mnie (...) po prostu straszna rzecz” (ch., kl. VII), „(...) nie chcę, żeby w Polsce kiedykolwiek były wojny” (dz., kl. V), „wojna to jest zło, którego nikt nie chce, ludzie umierają i nie mają szansy mieć chwili wytchnienia, bo cały czas musisz uważać” (ch., kl. VI), „wojna to okropny czas, w którym giną ludzie i cierpią” (dz., kl. V), „dla mnie wojna to najokropniejsza rzecz na świecie. Ludzie umierają, tracą rodziny, chowają się” (dz., kl. V), „wojna jest okropna. Umiera wtedy wiele ludzi” (dz., kl. V), „nic pożytecznego z niej przeważnie nie wynika” (dz., kl. V).

Językowy obraz aktywności ludzi w trakcie wojny według uczniów

Poproszono uczniów, aby określili, jakiego rodzaju aktywność podejmują ludzie podczas wojny. Sformułowali oni 820 propozycji tej aktywności²⁶,

²⁵ Badania prowadzono przed ogłoszeniem stanu epidemicznego w Polsce, kiedy do naszego kraju docierały pierwsze medialne informacje z Chin.

²⁶ Niektórzy uczniowie wymieniali i opisywali kilka aktywności.

które zostały pokategoryzowane, a wyłonione kategorie zaprezentowano w tabeli 2 wraz z przykładowymi wypowiedziami uczniów.

Tabela 2

Aktywności ludzi podczas trwania wojny według uczniów klas IV-VII

Kategorie aktywności ludzi	%	Przykłady wypowiedzi uczniów
Związane z walką (zabijaniem)	34,63	„w trakcie wojny ludzie walczą” (dz., kl. VII), „mężczyźni walczą” (dz., kl. VII), „w trakcie wojny ludzie walczą, czasem mszczą się za krzywdy, robią innym krzywdę” (dz., kl. V), „walczą, biją się między sobą” (dz., kl. V), „niektórzy walczą, (...) mordują, naumyślnie zabijają” (dz., kl. V), „strzelają do siebie lub biją się” (dz., kl. V), „ludzie w trakcie wojny strzelają się i zabijają” (ch., kl. V), „szykują broń, miejsce wojny. Walczą z drugim krajem albo drugimi osobami” (dz., kl. VI), „zabijają wrogów” (dz., kl. IV), „walczą w obronie kraju lub atakują inny kraj” (ch. kl. V), „podczas wojny ludzie próbują walczyć o swoje, walczą i umierają za ojczyznę” (dz., kl. V), „podczas wojny wiele ludzi walczy o wygraną. Reszta im pomaga i stara się przetrwać. Dążą do sukcesu” (ch., kl. VII), „dziel się na dwie grupy: cywile i żołnierze. Cywile często pomagają wojsku albo tej stronie, która walczy w słusznej sprawie. Żołnierze walczą z rozkazów od dowódców i nie mają możliwości się z nimi sprzeciwić” (ch., kl. VII)
Związane z ochroną (obroną, przeżyciem, przetrwaniem)	20,97	„w trakcie wojny ludzie (...) chronią siebie i rodzinę, wspierają siebie, starają się przetrwać ten trudny czas” (ch., k. VII), „w trakcie wojny ludzie próbują przetrwać i nie odnieść znaczących strat” (ch., kl. VII), „ludzie podczas wojny (...) chowają się, próbują przetrwać” (dz., kl. VII), „bronią siebie, rodzinę, znajomych, przedmioty” (ch., kl. VII), „ludzie w trakcie wojny próbują się chronić, ale gdy się to nie uda, to dzieje się przykra rzecz” (dz., kl. V), „chowają się w schronach” (ch., kl. VI), „moim zdaniem, ludzie w trakcie wojny uciekają do kanałów lub piwnic, po prostu w bezpieczne miejsce” (ch., kl. V)
Związane z ucieczką (emigracją)	14,02	„uciekają jak najdalej od miejsca walki, np. do państwa, w którym jej nie ma” (ch., kl. V), „w trakcie wojny ludzie emigrują do innych krajów” (ch., kl. V), „uciekają do innych krajów, w których nie ma wojny” (dz., kl. V), „przeprowadzają się do innych krajów, w których jest bezpiecznie” (dz., kl. V), „uciekają do Europy” (ch., kl. VI)
Związane z cierpieniem	11,11	„płaczą po umarłych, modlą się do Boga o szczęście” (dz., kl. V), „płaczą, czują smutek, strach” (ch., kl. V), „mamy broń swoje dzieci. Martwią się o siebie i swoich bliskich. Dzieci boją się o swoich ojców” (ch., kl. V), „boją się o życie swoje i bliskich” (? kl. VI), „cierpią, są nieszczęśliwi” (ch., kl. V), „tęsknią za bliskimi” (dz., kl. VII), „cywile żyją w strachu, nie wiedzą czy przeżyją do jutra, nie wiedzą, czy będą mieli co jeść, lub pić” (dz., kl. VII)

Związane z utratą życia	7,68	<i>„w trakcie wojny ludzie (...) giną za ojczyznę” (ch., kl. VII), „trać innych” (ch. kl. VI), „są bardzo ostrożni, ponieważ jak zrobią coś złe, to przypłacą życiem” (dz., kl. V), „idą do obozu koncentracyjnego, na mękę, pewną śmierć” (dz., kl. V), „na wojnie ludzie giną, zabijają się i okaleczają” (ch., kl. V), „umierają, krwawią” (dz., kl. IV), „żołnierze próbują nie zginąć” (ch., kl. VI), „umierają” (ch., kl. VI), „giną i (...) nie myślą o innych ludziach, których umierają rodziny” (ch., kl. V)</i>
Związane z życiem	10,00	<i>„w trakcie wojny ludzie głodują” (ch., kl. V), „zbierają zapasy” (dz., kl. V), „w trakcie wojny ludzie starają się przeżyć” (ch., kl. VI), „jedzą raczej żywnościowe” (ch., kl. V), „udawają, że nic się nie stało, ciągle żyją jak zawsze” (ch., kl. V), „normalnie żyją albo próbują przetrwać” (ch., kl. VII), „warunki życia znacznie się pogarszają” (ch., kl. VII)</i>
Inne	0,97	<i>„są wierni ojczyźnie” (ch., kl. V), „mają niskie poczucie własnej wartości” (dz., kl. VI), „oszukują” (dz., kl. VI), „starają się złagodzić nieporozumienia” (dz., kl. VII)</i>

Źródło: badania własne.

Z danych przedstawionych w tabeli wynika, że wojna kojarzy się uczniom z bezpośrednią walką (zabijaniem, biciem się z wykorzystaniem różnych narzędzi służących do walki i zabijania *„bronią palną, ostrą amunicją, zabijają się”* (ch., kl. VII)), której nie można zaniechać. Wojna jest związana z walką, niezależnie od woli jednostek (patrz ostatnia wypowiedź w tabeli odnosząca się do kategorii walka). Ludzie są wobec niej bezradni, wręceni w maszynę wojennych działań, stają się narzędziami w walce: *„są zaciągnięci do wojska”* (ch., kl. VII).

Stosunkowo niewielu, bo jedynie 10,00%, uczniów dostrzega, że w trakcie wojny ludzie wykonują szereg czynności związanych z życiem i próbują w tych trudnych, nienaturalnych warunkach organizować życie własne i bliskich. Znaczna część uczniów zwraca uwagę na działania związane z ochroną siebie, rodziny, dzieci. Jednak ta ochrona w wyobrażeniach badanych wiąże się w dużym stopniu z przebywaniem, chronieniem się w bunkrach i piwnicach. W wypowiedziach uczniów dominuje zatem obraz aktywności ludzi w trakcie wojny znany im z filmów historycznych, zwłaszcza odnoszących się do II wojny światowej. To obraz romantycznego bohatera umierającego za kraj z tradycyjnym stereotypowym podziałem ról i zadań: *„mężczyźni walczą w polu bitwy, nawet czasami dzieci, natomiast kobiety (jeśli dziecko jest w domu) starają się opiekować dzieckiem”* (dz., kl. V), *„mężczyźni wstępują do wojska oraz zostawiają własne rodziny. Kobiety i dzieci pewnie muszą się ukrywać, albo uciekać z kraju”* (dz. kl. VII), *„mężczyźni idą walczyć, kobiety pomagają w szpitalach polowych”* (dz., kl. VII). Uczniowie dostrzegają też zmienione warunki życia,

w których ludzie próbują „normalnie żyć” i „każdy żyje jak może” (ch., kl. VI) ale też, jak to zauważyła jedna z dziewczynek: „doceniają nawet najmniejszą rzecz, czy pomoc, dużo bardziej niż my dziś” (dz., kl. VI).

Obraz aktywności dorosłych w trakcie wojny według uczniów

W odniesieniu do aktywności dorosłych w trakcie wojny, uczniowie sformułowali 548 skojarzeń, które poddano analizie i pokategoryzowano. Tabela 3 przedstawia wyodrębnione kategorie i przykładowe odpowiedzi uczniów. Najwięcej wypowiedzi (21,90%) dotyczyło trudu wojennego życia, niełatwej codzienności wypełnionej staraniami, zapewnieniem pożywienia i tym podobnymi. Uczniowie dokonali oceny jakości życia dorosłych podczas wojennego niepokoju, wskazując na trudności, obciążenia (także emocjonalne), zmaganie się z biedą, niedostatkiem, strachem. Ich wypowiedzi odnosiły się też do zadań, jakie podejmują dorośli w związku z ich odpowiedzialnością za najmłodsze pokolenie. Aż 18,43% skojarzeń zorientowanych było wokół zagadnienia ochrony (obrony, troski) dzieci. Badani postrzegają też wojnę jako walkę (15,33% odpowiedzi). Stosunkowo niewielu uczniów (5,30%) odnosiło się do śmierci jako doświadczenia będącego udziałem ludzi w sytuacji wojny.

Tabela 3

Aktywności dorosłych podczas wojny w opiniach uczniów klas IV-VII

Kategorie aktywności dorosłych	%	Przykłady wypowiedzi uczniów
Codzienne życie	21,90	<p>Odniesienia do zadań i czynności osób dorosłych: „szukają pożywienia dla nich i dla swojej rodziny” (dz., kl. VII), „muszą walczyć o jedzenie i picie” (ch., kl. VII), „ich życie wygląda o wiele trudniej, ciężiej jest zarobić niektórym pieniądze” (ch., kl. VI), „nie mają pracy, przez co nie mają pieniędzy na jedzenie, picie, poza tym sklepy są nieczynne” (dz., kl. VI), „życie ludzi dorosłych w czasie wojny jest bardzo trudne, ponieważ muszą wykarmić nie tylko siebie, lecz także swoje dzieci lub bliskich” (dz., kl. VI), „mieszkają w ciasnych mieszkaniach, oczekują aż wojna się skończy” (ch., kl. VII);</p> <p>Oceny jakości życia osób dorosłych: „w trakcie wojny życie ludzi dorosłych wygląda strasznie i okropnie” (dz., kl. V), „mają biedne życie, bo muszą walczyć” (ch., kl. V), „życie ludzi dorosłych w trakcie trwania wojny jest bardzo niespokojne” (dz., kl. V), „ciężko, trudno” (ch., kl. VII), „ciężko, ponieważ walczą z ciężkościami, które spotkały naród” (ch., kl. VII), „źle i niemiło, smutno, okropnie” (ch., kl. V), „smutne, niebezpieczne, napięte” (ch., kl. V)</p>

Ochrona dzieci	18,43	„dorośli chronią dzieci przed śmiercią” (ch., kl. VI), „życie ludzi w trakcie wojny, według mnie skupia się na (...) jak mają, na trosce o swoje dzieci” (dz., kl. VI), „dorośli szczególną wartość przywiązują do dzieci, bronią je, opiekują się nimi” (ch., kl. V), „dorośli ludzie bronią swoje dzieci” (dz., kl. V), „mama musi chronić dzieci” (dz., kl. V), „dorośli starają się ratować swoje dzieci” (dz., kl. V), „dorośli muszą zapewnić jedzenie i bezpieczeństwo swoim dzieciom” (ch., kl. VII), „jeśli mają dzieci, często robią wszystko, by je ochronić” (dz., kl. VII)
Walka	15,33	„walczą w imię swojego kraju” (dz., kl. VI), „próbują dostać się do wojska, pomagają żołnierzom, transportują amunicję, (...), strzelają” (ch., kl. VI), „część z nich walczy, druga część wykonuje pociski do pistoletów” (dz., kl. VII), „idą do wojska aby walczyć za ojczyznę” (ch., kl. VII), „najczęściej odbywa się obowiązkowy pobór do wojska, więc czas wojny to generalnie służba wojskowa” (ch., kl. VII), „w trakcie wojny dorośli ludzie walczą, spiskują, tworzą tajne organizacje” (dz., kl. VII), „ludzie dorośli muszą się stawić do wojska lub służyć jako medycy” (ch., kl. VII)
Emocje	13,50	„życie w strachu, niepewność” (ch., kl. VI), „jest ono smutne, nieprzyjemne, nieszczśliwe” (ch., kl. VII), „ludzie żyją w niepewności i obawie o siebie” (dz., kl. VII), „boją się o swoje życie” (dz., kl. VI), „smutek, rozpacz, strach” (ch., kl. V), „dużo stresu, (...), obawa o życie dzieci” (dz., kl. VI), „(...) mają nieprzyjemne myśli” (dz., kl. V), „są smutni i wystraszeni” (dz., kl. V), „podczas wojny dorośli panikują (...)” (dz., kl. V)
Dążenie do przeżycia	10,95	„życie w trakcie wojny ludzi dorosłych jest trudne (tak samo jak dzieci). Starają się przeżyć, chowają się” (dz., kl. VI), „chronią się” (dz., kl. VII), „ukrywają się w bunkrze” (dz., kl. V), „starsi ludzie próbują chronić siebie (...)” (dz., kl. V), „najczęściej są oni schowani w swoich bunkrach” (dz., kl. V), „niektórzy walczą o własną skórę” (ch., kl. V), „próbują nie zginąć (przeżyć)” (ch., kl. V)
Ochrona innych ludzi	7,85	„ludzie dorośli podczas wojny zazwyczaj starają się uchronić bliskich” (dz., kl. VI), „opiekują się rodziną, budują morale i zaufanie, starają się pomagać” (dz., kl. VII), „ludzie dorośli w trakcie wojny muszą zrobić wszystko, aby uchronić swoją rodzinę oraz ojczyznę” (dz., kl. VII), „dorośli przede wszystkim chcą uchronić swoją rodzinę” (dz., kl. VII), „jeżeli są np. (...) lub opiekunami starszych osób (np. ich własnych rodziców) z pewnością chyba chcą dla nich jak najlepiej, często sami się poświęcają” (dz., kl. VII), „myślą, co zrobić ze swoją rodziną, co zrobić, żeby wyszło jak najlepiej dla niej” (ch., kl. VII)

Utrata życia	5,30	<i>„w trakcie wojny ludzie (...) giną za ojczyznę” (ch. kl. VII), „umierają” (dz., kl. V), „(...) chcą oddać życie za innych” (ch., kl. IV), „giną” (ch., kl. V), „zaciągają się do wojska albo są do niego rekrutowani, dużo z nich nie wraca” (ch., kl. VI)</i>
Ucieczka	5,11	<i>„w trakcie wojny ludzie najczęściej uciekają” (ch., kl. VII), „życie dorosłych w trakcie wojny (...) albo ucieczka” (ch., kl. V), „muszą uciekać i do tego opiekować się dziećmi” (dz., kl. V), „uciekają na emigrację” (ch., kl. V), „dorośli mają obowiązek walczyć, ale też mogą uciekać, więc walczą i uciekają” (dz., kl. V), „w trakcie wojny starsi ludzie wyjeżdżają (...)” (dz., kl. V)</i>
Doświadczanie przemocy	0,91	<i>„są bici i zmuszani do niewolniczej pracy” (dz., kl. VII), „przymusowa praca na wojnie, obozy koncentracyjne” (dz., kl. VI)</i>
Inne	0,72	

Źródło: badania własne.

Z wypowiedzi części uczniów (4,92%)²⁷ wynika, że inne zadania w trakcie działań wojennych przypisane są mężczyznom a inne kobietom. Do zadań mężczyzn należy walka z przeciwnikiem i poświęcenie życia: *„niektórzy dorośli mężczyźni wstępują do wojska, a ci co nie wstępują do wojska próbują przeżyć”* (ch., kl. VII), *„jeśli chodzi o mężczyzn, to są zabierani do walki”* (dz., kl. VII), *„mężczyźni najczęściej walczą”* (dz., kl. V), *„większość mężczyzn idzie na front”* (ch., kl. VII), *„mężczyźni: wstąpienie do armii, udział w walkach”* (dz., kl. VI). Zdaniem uczniów, mężczyźni muszą wykazać się męstwem i odwagą: *„mężczyźni dzielnie walczą”* (dz., kl. VI). Badani dostrzegają, że mężczyźni zostają odseparowani od rodziny: *„dorośli, najczęściej mężczyźni, walczą na wojnach. Nie mogą wtedy być z rodziną”* (dz., kl. V), co wiąże się z doświadczaniem „trudnych” emocji: *„są smutni i wystraszeni”* (dz., kl. V).

Natomiast, do zadań kobiet należy:

- utrzymanie rodziny: *„kobiety muszą utrzymać rodziny, co jest utrudnione przez likwidowanie miejsc pracy”* (ch., kl. VII), *„kobiety gotują”* (dz., kl. VII);
- troska o dzieci i innych członków rodziny: *„kobiety w tym czasie zajmują się dziećmi i resztą rodziny”* (dz. kl. VII), *„kobiety najczęściej chronią dzieci i próbują się ukryć”* (dz., kl. V), *„mama musi chronić dzieci”* (dz., kl. V), *„kobiety zajmują się dziećmi i dobytkiem”* (dz., kl. VII);
- walka o przeżycie swoje i dzieci: *„kobiety zwykle walczą o życie swoje i ich dzieci”* (dz., kl. V), *„dziewczyny się chowają”* (ch., kl. V);

²⁷ Nie zadałam pytania, które wymagałoby odniesienia się przez uczniów do zadań kobiet i mężczyzn w trakcie wojny. Spontaniczne odpowiedzi udzielone przez badanych pokazują tradycyjne, stereotypowe myślenie o zadaniach „męskich” i „kobięcych”.

- wychowanie dzieci: „kobiety: ochranianie dzieci i wychowywanie ich jak najlepiej” (dz., kl. VI);

- praca w domu: „kobiety, jeżeli mogą, pracują lub są w domu” (ch., kl. VI), „kobiety pracują w domu” (ch., kl. VII), „kobiety (...) pracują, żeby mieć co jeść i pić” (dz., kl. V);

- działania pomocowe: „mężczyźni walczą, a kobiety im pomagają” (ch., kl. VII);

- zadania sanitarno-medyczne: „kobiety opatrują rannych” (dz., kl. VII), „dorosłe kobiety najczęściej pracują w szpitalu” (dz., kl. VI), „kobiety opiekują się rannymi” (dz., kl. V), „kobiety idą np. do AK jako pielęgniarki wojskowe” (dz., kl. VI), „kobiety zostają sanitariuszkami” (ch., kl. V).

Uczniowie dostrzegają, że w czasie wojennego niepokoju kobiety stają się obiektami przemocy: „kobiety są często wykorzystywane seksualnie przez ludzi wroga” (ch., kl. VII).

Obraz aktywności dzieci w trakcie wojny według uczniów

Na pytanie dotyczące aktywności dzieci w trakcie trwania wojny uczniowie sformułowali łącznie 668 propozycji. W swoich wypowiedziach przede wszystkim skoncentrowali się na własnych emocjach doświadczanych przez młode pokolenie uczestniczące w wojnie (prawie 34% wypowiedzi). Dominowały głównie: lęk, strach oraz inne ujemne emocje, wyrażające niepokój o własne życie, życie najbliższych, niepewność, smutek, żal, przerażenie, rozpacz i tym podobne. Uczniowie wskazywali na „życie w stresie” i „emocjonalne rany” wywołujące cierpienie, prowadzące do „załamania nerwowego”, z którego „trudno się wyleczyć”. Próbowali też wyrazić słowami wyobrażenie o emocjach, które wywołane są poczuciem bezradności, bezsilności, różnego typu ograniczeniami, przymusem. Wiele wypowiedzi dotyczyło codziennego życia i aktywności wynikających z roli dziecka (zabawa, nauka), ale też takich, które, zdaniem badanych, młodzi ludzie podejmują tylko w sytuacji niewoli. Można do nich zaliczyć na przykład działalność konspiracyjną, w szczególności roznoszenie tajnych wiadomości, korespondencji i tym podobnych. Uczniowie wskazywali, że w trakcie wojny dzieci ukrywają się (prawie 12% wypowiedzi). Część ich wypowiedzi wiąże się dokonywaniem ocen jakości życia młodego pokolenia w sytuacji wojennego niepokoju. Uczniowie oceniają życie dzieci w trakcie trwania wojny jako złe, smutne, straszne, okropne. Niewielka część odpowiedzi (0,61%) została przyporządkowana do kategorii: „inne”, bowiem wypowiedzi kilkorga dzieci nie mieszczą się w żadnej z wyodrębnionych kategorii, co przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

Aktywności dzieci podczas wojny w opiniach uczniów klas IV-VII

Kategorie aktywności dzieci	%	Przykładowe wypowiedzi uczniów
Emocje	33,98	<p>„dzieci boją się wojny” (ch., kl. VI), „dzieci zawsze boją się wychodzić z domu” (dz., kl. VII), „(...) boją się, popadają w depresję (...)” (ch., kl. VII), „zamykają się w domach i boją się każdego, kto zapuka do drzwi” (dz., kl. V), „żyją w strachu i niepokoju” (ch., kl. VII), „martwią się o swoje życie i o życie rodziny” (ch., kl. VI), „dzieci boją się o rodziców i rodzeństwo, żeby nie zginęli” (dz., kl. V), „dzieci są przerażone, boją się. Są zdruzgotane oraz przygnębione” (dz., kl. VI), „strach, troska, smutne myśli” (dz., kl. VII), „przerażenie, stres, niepokój” (dz., k. VII), „dzieci czują strach, przerażenie i martwią się o swoją rodzinę i swój dom” (dz., kl. VII), „są wystraszone i boją się, że w którymś momencie mogą zginąć” (ch., kl. VII), „dzieci w trakcie wojny bardzo się boją, nie wychodzą z domu” (ch., kl. V), „strach, że wszystko stracisz, smutek, nie ma odpowiedzi dlaczego” (dz., kl. V), „nienawidzą, mają dużo ran” (dz., kl. VI)</p>
Codzienne życie	19,31	<p>Odniesienia do typowego dzieciństwa: „żyją normalnym ale biedniejszym życiem” (dz., kl. VII), „starają się normalnie żyć, bawić się” (dz., kl. VII), „dzieci chcą jednak normalnie żyć, dlatego bawią się z rówieśnikami i starają się prowadzić normalne życie” (dz., kl. VII), „dzieci chodzą do przedszkola, szkoły, jeżeli to możliwe, a jak nie to zostają w domu” (dz., kl. VII), „grają w piłkę na dziedzińcu swojego domu” (ch., kl. V), „pomagają rodzicom” (ch., kl. VI), „zabawa na trzepaku” (ch., kl. VI)</p> <p>Odniesienia do wojennego dzieciństwa: „dzieci muszą potajemnie się uczyć, zdobywać jedzenie” (dz. kl. VI), „dzieci w trakcie wojny albo siedzą w domu, albo z pola bitwy zabierają rannych” (ch., kl. V), „dzieci przenoszą listy do innych osób, pomagają dorosłym” (dz., kl. IV), „dzieci potajemnie przynosiły pocztę” (dz., kl. V), „muszą się uczyć narzuconego języka w szkołach” (dz., kl. V)</p>
Ukrywanie się	11,98	<p>„dzieci nie mogą się bronić, tylko uciekają i się chowają” (ch., kl. V), „dzieci podczas trwania wojny ukrywają się” (ch., kl. VI), „chowają się przed złymi ludźmi, którzy chcą je zabić” (dz., kl. IV), „dzieci w czasie wojny uciekają, (...) i znajdują kryjówki” (dz., kl. IV), „dzieci w trakcie wojny, moim zdaniem, chronią się w schronach” (dz., kl. V), „chowają się w bezpiecznych miejscach” (ch., kl. VI), „dzieci boją się, ukrywają się przed strzałami” (dz., kl. VI), „chowają się przed pociskami” (ch., kl. VI)</p>

Wojenne dzieciństwo	11,38	<i>„myślę, że mają okropne dzieciństwo i pragną żyć w lepszych warunkach” (dz., kl. V), „wojna psuje im dzieciństwo i wspomnienia oraz nie pozwala zbudować im ugruntowanych wartości np. ufności” (dz., kl. VI), „niefajnie, bo muszą siedzieć w okopach i słuchać strzelanin” (ch., kl. VI), „życie dzieci jest pełne smutku i płaczu, jakby z jakiegoś filmu dokumentalnego” (dz., kl. V), „życie dzieci w trakcie trwania wojny wygląda okropnie (...)” (dz., kl. V), „dzieci są bardziej pokrzywdzone, niż dorośli, ponieważ dorośli sporą część swojego życia przeżyli a dzieci nie” (dz., kl. V), „źle i niemiło (...)” (ch., kl. V)</i>
Walka	5,83	<i>„zostają wzięci do pobrania, ładowania i rzucania różnymi broniąmi” (dz., kl. VI), „są szpiegami swojego kraju, idą na wojnę” (ch., kl. V), „starają się walczyć o niepodległość” (dz., kl. VII), „robią mały sabotaż, wstępują do harcerstwa” (ch., kl. VII), „niektóre odważne, a czasem nawet wszystkie dzieci walczą z innymi” (dz., kl. V), „(...) potem przychodzi duch walki i chcą oddać krew za naszą ojczyznę” (ch. kl. VII), „dzieci próbują walczyć poprzez strajki” (dz., kl. VII)</i>
Ucieczka	5,69	<i>„wyjeżdżają z rodzicami do innego kraju” (dz., kl. V), „zostają wywiezieni w bezpieczne miejsce” (ch., kl. V), „dzieci uciekają z domów przed bombardowaniem” (dz., kl. V), „cały czas przenoszone z miejsca na miejsce” (ch., kl. VI), „dzieci w trakcie wojny słuchają rodziców i wyjeżdżają do innych krajów” (dz., kl. V)</i>
Utrata życia własnego lub bliskich	4,49	<i>„wojna to ciężki czas dla nich, bo często tracą bliskich” (dz., kl. VI), „większość umiera albo jest ranna” (dz., kl. V), „są w obozie koncentracyjnym, umierają tam” (dz., kl. V), „umierają np. w szpitalach” (ch., kl. VI), „wiele dzieci traci swoich rodziców w czasie trwania wojny, a część traci własne życie” (ch., kl. VII)</i>
Ograniczenia	4,34	<i>„dzieci nie mogą się bawić” (dz., kl. V), „brak nauki, zabawy” (ch., kl. V), „dzieciom brakuje miłości i radości” (ch., kl. VI), „mają problem z nauką, szkoły raczej nie działają” (ch., kl. VI), „nie mają możliwości realizowania swoich marzeń, muszą szybko dorosnąć i nie mogą się uczyć” (dz., kl. VII)</i>
Doświadczenie przemocy	2,39	<i>„dzieci są bite, zła postawa dorosłych w stosunku do dzieci” (dz., kl. VI), „są zabierane do obozów” (dz., kl. IV), „są czasami brane w niewolę ze swoimi rodzicami i ciężko pracują” (dz., kl. V), „są wykorzystywane do ciężkich prac” (dz., kl. V)</i>

Źródło: badania własne.

Uczniowie w swoich wypowiedziach wskazują, że doświadczenia wojenne dzieci są zróżnicowane ze względu na ich wiek: „małe dzieci nie zdają sobie wtedy sprawy co się dzieje” (dz., kl. VII), „dzieci w wieku 1-4 nie wiedzą o co chodzi, w wieku 5-7 wiedzą, że dzieje się coś złego, dzieci w wieku 11-16 lat już wiedzą prawie wszystko. 17+ stają się przeciętnymi dorosłymi” (dz., kl. VII). Uczniowie wskazują na niezrozumienie sytuacji, zagubienie młodszych dzieci w innej, niż wcześniej, rzeczywistości, na przykład: „zapewne (szczególnie młodsze) nie rozumieją, co się dzieje” (dz., kl. VII), „dzieci niektóre nie zdają sobie sprawy, co to jest” (ch., kl. V), „są nieświadome tego, co się dzieje” (dz. kl. V), „młodsze nie wiedzą, co się dzieje, starsze rozumieją co się dzieje wokół nich” (ch., kl. V). Dostrzegają bezradność dzieci wobec sytuacji, w której się znalazły: „dzieci są (...) zabłąkane, bo nie wiedzą, co się dzieje i nie wiedzą, jak sobie z tym poradzić” (dz., kl. VI).

Podsumowanie

Językowy obraz wojny w ujęciu uczniów klas IV-VII jest zróżnicowany i odzwierciedla zarówno indywidualną perspektywę, jak i perspektywę wspólną oraz perspektywę pokolenia, które nie doświadczyło wojny, a zna ją z przekazów historycznych, opracowań naukowych i dokumentów, filmów, literatury, przekazów popularyzatorskich i tym podobnych. Jest odzwierciedleniem tego, co uczniowie wiedzą na temat wojny z prezentowanych im faktów i ich interpretacji dokonywanych przez inne osoby. Stanowi zatem obraz „z drugiej ręki”, wyobrażenie tego, czym jest, czym może być doświadczenie wojny.

Uczniowie w swoich wypowiedziach tworzą językowy obraz wojny jako złego, traumatycznego, „okropnego”, stresującego doświadczenia ludzi. Wykorzystują znane im metafory i związki frazeologiczne lub tworzą własne, pozwalające nazwać, odzwierciedlić tragizm wojennych doświadczeń ludzi. Mówią o: „krwawej wojnie”, „krwawym piekle”, „krwawym pobojo-wisku”, „ludzkiej rzeźni”, o doświadczeniu pozostawiającym „ślady, które trudno zmyć”, „katastrofie kraju i ludzi”, „rozwalonym świecie”, „wielkiej masakrze”, „katastrofalnych skutkach” i tym podobnych. Starają się zwerbalizować tragizm doświadczeń indywidualnych i zbiorowych, a właściwymi środkami językowymi stają się wulgaryzmy, jak „gówno”, „wielkie gówno”. Zdaniem uczniów, ludzie podczas wojny uruchamiają różne strategie i sposoby bezpośredniej walki z przeciwnikiem (wrogiem, najeźdźcą, okupantem) i przemocy (walczą, biją się, zabijają, mordują, torturują, gazują, gwałcą, mszczą się, okaleczają, robią innym krzywdę itp.), ale również strategie przetrwania (ochrony siebie i innych ludzi, ucieczki przed niebezpieczeństwem). Dostrzegają różne doświadczenia ludzi ze względu na wiek i płeć. Jak wyni-

ka z zaprezentowanego fragmentu badań, osoby dorosłe koncentrują swoją energię i działania wokół zabezpieczenia i organizacji codziennego życia własnego oraz bliskich, jak też ochrony dzieci przed zagrożeniem. Odmienne doświadczenia, zdaniem uczniów, mają jednak mężczyźni i kobiety. Pierwsi biorą udział w bezpośredniej walce, natomiast kobiety zajmują się organizowaniem życia i ochroną dzieci, ludzi starszych, innych członków rodziny. Inne doświadczenia są, według badanych, udziałem dzieci. Te, zdaniem uczniów, w sytuacji zagrożenia zdrowia i życia własnego oraz bliskich osób doświadczają „nieprzyjemnych” niechcianych emocji i uczuć „burzących harmonię i wyzwalających zachowania obronne”²⁸, jak chowanie się, chronienie się, ucieczka. Z wypowiedzi badanych wyłania się trudny obraz rzeczywistości wojennej osób dorosłych oraz obraz bolesnego przepełnionego strachem, łzami dzieciństwa.

Na zakończenie warto podkreślić, że językowy obraz wojny wyrażony przez uczniów klas IV-VII jest nie tylko obrazem odpowiadającym ujęciu słownikowemu typu: *wojna to walka, wojna to konflikt, wojna to starcie zbrojne*; wartościującym: *wojna to coś złego, wojna jest okropna, wojna jest zła, lecz zawiera wiele aspektów, niuansów, szczegółów niekoniecznie oczywistych, a istotnych z perspektywy badanych, gdyż podkreślanych w ich wypowiedziach*, na przykład: *„w trakcie wojny księża odprawiają więcej mszy, a ludzie się modlą”, „inni żyją jak nigdy nic, uciekają od rzeczywistości, po prostu się tym nie przejmują”, „żołnierze walczą z rozkazów dowódców i nie mają możliwości się z nimi sprzeciwiać”, „cywilni ludzie podczas wojny często są po prostu bezbronni”, „dzieci boją się o swoich ojców”, „chowają się przestraszeni w kątach”, „wojna zmienia życie o 180 stopni. Muszą oni zrezygnować ze swojego dawnego życia”, „bo ktoś może być miły, a tak naprawdę w kieszeni trzyma broń”*. Powyższe refleksje i interpretacje sformułowane przez uczniów inspirują do kolejnych pytań, na przykład: Czego ludziom brakuje w trakcie wojny? Co można zrobić, żeby wojny uniknąć?²⁹, by uzupełnić opis językowego obrazu wojny z perspektywy uczniów klas IV-VII.

BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
Dereń E., Nowak T., Polański E., *Słownik języka polskiego z frazeologizmami i przysłówkami*, ARTI, Warszawa 2012.
Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., Wiśniakowa L., *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

²⁸ H. Gasiuł, *Teorie emocji i motywacji*, Warszawa 2007, s. 35.

²⁹ Materiał znajduje się w opracowaniu i przygotowaniu do publikacji.

- Drabik L., Sobol E., Stankiewicz A., *Słownik idiomów polskich PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wojna.html>, [dostęp: 15.04.2020 r.]
- Hinczer F., *Stosunek dziecka polskiego do wojny*, „Szkoła Powszechna”, zeszyt II, Warszawa 1920.
- Humboldt W., *O myśli i mowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Kopaliński W., *Słownik mitów i tradycji kultury*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2011.
- Kuszak K., *Interpretacje pojęcia wojny według uczniów klas starszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecięce interpretacje rzeczywistości. Werbalne i pozawerbalne reprezentacje dziecięcych znaczeń*, red. E. Kochanowska, 2020 (w druku).
- Nowak T., *Język w świetle odkryć nauki*, Petrus, Kraków 2011.
- Popularny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Ibis, Poznań 2009.
- Słownik 3w1, wyrazów obcych, synonimów, frazeologiczny*, Wydawnictwo Buchmann, Warszawa 2012.
- Sobol E., *Słownik frazeologiczny PWN z Bralczykiem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Tokarski R., *Światy za słowami. Wykłady z semantyki leksykalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

MARIA DEPTUŁA

ORCID 0000-0003-3888-7623

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

ANNA BORUCKA

ORCID 0000-0003-4872-5986

*Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii
w Warszawie*

PROBLEMY I POTRZEBY UCZNIÓW KLAS IV SZKOŁY PODSTAWOWEJ W RELACJACH Z RÓWIEŚNIKAMI¹

ABSTRACT. Deptuła Maria, Borucka Anna, *Problemy i potrzeby uczniów klas IV szkoły podstawowej w relacjach z rówieśnikami* [Problems and Needs of 4th Grade Students in their Relations with Peers]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 57-84. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.4

The aim of the paper is to present the results of longitudinal questionnaire surveys carried out among students of the 4th grade on their problems and needs in relations with peers.

Method: Students from 17 classes from all IV grades existing in the 2017/2018 school year in public schools in Bydgoszcz took part in the study. An anonymous questionnaire containing 21 closed-end questions and open questions regarding the relationship with peers and teachers was used.

¹ Badanie przeprowadzono w ramach projektu: „Niebieskoocy” w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju, dofinansowanego ze środków przyznanych autorom projektu – Marii Deptule i Szymonowi Borsichowi w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 – umowa z UKW Nr 6/53/3.4.3/17/DEA. Program badań pozytywnie zaopiniowała Komisja ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorzy uzyskali pisemną zgodę rodziców na udział dzieci w badaniach. Opis projektu i części wykonanych prac znajduje się w publikacjach: M. Deptuła, Sz. Borsich, „Niebieskoocy” w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej, *Studia Edukacyjne*, 2017, 46, s. 153-168; Sz. Borsich, M. Deptuła, *Propozycja narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem wśród dzieci, opracowanego na podstawie koncepcji multizagrożeń Jenessy Shapiro i Stevena Neubergera*, *Studia Edukacyjne*, 2018, 49, s. 185-213.

Results: The qualitative analysis was used to distinguish categories of students' statements, which referred to individual experiences related to (1) functioning among peers and (2) the social climate of the school.

Quantitative analyses did not show any correlation between student statements and variables related to the school environment. In contrast, there was a correlation between the frequency of statements about changes in the class and the wishes related to the desirable behavior towards the respondent and the quality of the conditions of psychosocial development in relation with peers.

Key words: problem and needs of students, peer's relations, class climate

Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problemów i potrzeb zgłaszanych przez uczniów klas IV szkoły podstawowej, które wynikają z ich codziennych doświadczeń w relacjach z rówieśnikami w klasie szkolnej oraz zachodzących w tym zakresie zmian w trakcie roku szkolnego. Wyniki badań wskazują, że pozytywny klimat szkoły, na który składają się cechy relacji społecznych w szkole, cechy środowiska kształcenia i wychowania oraz poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego dzieci, ogranicza występowanie zachowań ryzykownych wśród uczniów². Relacje z kolegami i koleżankami, które zaspokajają ważne potrzeby psychiczne, jak potrzeba uznania, akceptacji, przynależności i bezpieczeństwa, odgrywają istotną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości oraz sprzyjają otrzymaniu wsparcia ze strony rówieśników w trudnych sytuacjach³. Spostrzeganie relacji z nauczycielami i rówieśnikami jako pozytywne ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci zagrożonych wystąpieniem zaburzeń zachowania. Może im to pomóc w pokonaniu przeciwności losu, sprzyjać rozwojowi i odnoszeniu sukcesów w nauce⁴.

W artykule przedstawiono wybrane wyniki podłużnych badań ankietowych uczniów klas IV, dotyczące jakości relacji z rówieśnikami. Pochodzą

² M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. [www.seminare.pl/24/Kulesza 2007.pdf](http://www.seminare.pl/24/Kulesza%202007.pdf) [dostęp: 12.11.2018]; K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szcutnik, K. Ostaszewski, H. Kołolo, A. Dzielska, A. Kowalska, Warszawa 2008, s. 19-45.

³ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i Terapia*, Warszawa, 2013.

⁴ N. Garnezy, *Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, [w:] *Recent Research in Developmental Psychopathology*, red. J. Stevenson, Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt 1995, s. 213-234; M.A. Zimmerman, R. Arunkumar, *Resiliency research: Implications for schools and policy*, Social Policy Report. Society for Research in Child Development, 1994, 9(4), s. 1-19; S.S. Luthar, *Resilience in development. A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, Volume 3 (2 edition), red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, New York 2006, s. 740-795; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*; P.P. Kwiatkowski, *Mądrość – zasoby – pozytywna adaptacja*, [w:] *Teorie i konteksty profilaktyki niedostosowania społecznego*, red. P. Kwiatkowski, Wrocław 2016, s. 254-339.

one z odpowiedzi dzieci na pytanie otwarte zamieszczone na końcu ankiety zawierającej 21 pytań zamkniętych, którą badani anonimowo wypełniali na początku i pod koniec roku szkolnego. Pytanie brzmiało: *Jeśli jest coś, co chciałabyś/chciałbyś zmienić w swojej klasie, proszę napisz o tym w tym miejscu*⁵. Przeprowadzono analizę jakościową odpowiedzi dzieci, a następnie analizy ilościowe obejmujące zróżnicowanie ich życzeń w zależności od:

- płci i wieku (w badanych zespołach klasowych znajdowali się uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w wieku 6 i 7 lat);
- warunków rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami, ustalonych na podstawie odpowiedzi badanych na pytania zamknięte tej samej ankiety, w której znajdowało się wspomniane wyżej pytanie otwarte;
- poziomu deklarowanego przez badanych stresu związanego ze szkołą i nauką;
- stosunku emocjonalnego do szkoły.

Charakterystyka badanej próby i procedury badawczej

Badano uczniów 17 klas wylosowanych ze wszystkich klas IV istniejących w roku szkolnym 2017/2018 w publicznych szkołach ogólnodostępnych w Bydgoszczy. Autorzy i realizatorzy projektu przedstawili go rodzicom na zebraniach organizowanych przez wychowawców klas we wrześniu 2017 roku, prosząc o pisemną zgodę na udział dzieci w badaniu. Podstawowe dane o badanej próbie przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Zestawienie liczby uczniów, którzy odpowiedzieli i nie odpowiedzieli na pytanie otwarte w ankiecie dotyczącej warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami

	I pomiar						II pomiar					
	udzielili odpowiedzi		nie udzielił odpowiedzi		razem		udzielili odpowiedzi		nie udzielił odpowiedzi		razem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dz.	86	57,0	65	43,0	151	100	87	57,6	64	42,4	151	100
Ch.	74	48,1	80	58,9	154	100	79	51,3	75	48,7	154	100
Razem	160	52,5	145	47,5	305	100	166	54,4	139	45,6	305	100

⁵ W badaniach wykorzystano mobilną pracownię diagnostyczną składającą się z tabletów i rutera, a anonimowość zapewniono dzieciom dzięki posługiwaniu się przez nie we wszystkich pomiarach tym samym 7-cyfrowym kodem, które same wylosowały, a wychowawca przechowywał w zamkniętych kopertach w klasie.

Rocznik 2005	3		1		4		2		2		4	
Rocznik 2006	0		5		5		0		5		5	
Rocznik 2007	101	53,7	87	46,3	188	100	107	56,9	81	43,1	188	100
Rocznik 2008	51	50,5	50	49,5	101	100	56	55,4	45	44,6	101	100
Razem	155	52,0	143	48,0	298*	100	165	55,4	133	44,6	298*	100

* Liczba badanych jest mniejsza od 305, ponieważ dla 7. dzieci brakowało danych odnośnie roku urodzenia.

Na pytanie otwarte w I i II pomiarze udzieliło odpowiedzi prawie tyle samo uczniów. W obu pomiarach odsetek dziewcząt udzielających odpowiedzi był wyższy niż chłopców. Wśród badanych formułujących życzenia co do pożądanych zmian w klasie i/lub sposobu traktowania ich przez rówieśników odsetek uczniów, którzy rozpoczęli naukę w wieku 7. lat (rocznik 2007) i w wieku 6. lat (rocznik 2008) był zbliżony. W badaniach wzięło także udział 9. uczniów z rocznika 2005 i 2006, jednak w analizach zróżnicowania wypowiedzi badanych ze względu na wiek ich wypowiedzi nie brano pod uwagę z uwagi na niewielką liczbę dzieci. Badania przeprowadzone przez Marię Deptułę w roku 2016 na losowej próbie reprezentatywnej dla uczniów klas IV, V i VI publicznych szkół podstawowych w Bydgoszczy w roku szkolnym 2015/2016, liczącej 901 uczniów⁶, odpowiedzi na pytanie otwarte w takiej samej ankiecie udzieliło prawie o 10% mniej badanych (43,2). Różnica ta stanowi w pewnym stopniu konsekwencję udziału w badaniach także uczniów starszych klas, bowiem odsetek uczniów klas czwartych udzielających odpowiedzi wynosił 48,0%. Można więc powiedzieć, że prawie połowa uczniów zgłasza konkretne życzenia dotyczące swojej klasy, jeśli ma taką możliwość, ale częściej w pomiarze z roku 2016 robiły to dziewczynki, a różnice w tym zakresie między nimi i chłopcami były statystycznie istotne.

Wyniki

Poniżej przedstawiono kolejno analizy jakościowe wypowiedzi dzieci oraz analizy ilościowe. Definicje zmiennych różnicujących wypowiedzi dzieci oraz podstawowe informacje na temat sposobu ich pomiaru zamieszczono w tych fragmentach tekstu, które ich dotyczą.

⁶ M. Deptuła, *Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami*, Przegląd Pedagogiczny, 2016, 2, s. 127-150.

Analizy jakościowe

W analizach jakościowych wypowiedzi uczniów zastosowano metodę analizy treści, która wykorzystuje „zbiór systematycznych i obiektywnych procedur pozwalających na wyciąganie wniosków z tekstów”⁷. Dwóch sędziów kompletnych stworzyło kategorie analizy na podstawie:

- teorii z nurtu psychologii humanistycznej podkreślających znaczenie dla rozwoju człowieka poczucia akceptacji i szanowania go takim jakim jest⁸;
- psychologicznych teorii motywacji, z których wywodzą się pojęcia: potrzeba kontaktu emocjonalnego⁹, potrzeba szacunku i uznania oraz potrzeba bezpieczeństwa¹⁰;
- koncepcji klimatu społecznego szkoły, ze szczególnym naciskiem na cechy relacji społecznych¹¹ oraz poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego w szkole¹²;
- kryteriów oceny jakości życia dzieci i młodzieży (m.in. projekt KID-SCREEN), odnoszących się do takich obszarów funkcjonowania w szkole, jak: relacje z rówieśnikami, uczucia względem szkoły, akceptacja społeczna *versus* dręczenie przez rówieśników, poczucie akceptacji albo odrzucenia przez rówieśników¹³.

Następnie sędziowie, po wspólnej weryfikacji tych kategorii i stworzeniu klucza kodowego, dokonali, niezależnie od siebie, kategoryzacji *a priori* zebranego materiału badawczego. W wyniku tego procesu wypowiedziom uczniów przydzielono kody, grupując je w 10 kategoriach treściowych (zaprezentowanych w tabeli 2 i oznaczonych kodem cyfrowym), wyrażających ich potrzeby związane z relacjami z rówieśnikami oraz zachowaniami w klasie. Następnie przeprowadzono redukcję danych, w której brano pod uwagę frekwencję wypowiedzi przypisanych do danej kategorii. Jej wynikiem jest połączenie kategorii od 1 do 3 oraz nadanie kategoriom kodów literowych.

⁷ K. Krejtz, I. Krejtz, *Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza*, [w]: *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Warszawa 2005, s. 130.

⁸ C. Rogers, *Sposób bycia*, Poznań 2002; E. Fromm, *O sztuce miłości*, Poznań 2005.

⁹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

¹⁰ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990.

¹¹ C. Anderson, *The Search for school climate*, *Review of Educational Research*, 1982, 52(3), s. 368-420; M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów*.

¹² W. Junik, *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*, [w]: *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnoza*, red. M. Deptuła, Warszawa 2009, s. 29-56; J. Cohen, V.K. Geier, *School Climate Research Summary*, New York, 2010 January. (www.schoolclimate.org/climate/research.php) [dostęp: 12.11.2018].

¹³ M. Oleś, *Jakość życia u dzieci i młodzieży – przegląd metod pomiaru*, *Przegląd Psychologiczny*, 2010, 53, 2, s. 211-238, http://www.kul.pl/files/714/nowy_folder/2.53.2010_art.6.pdf [dostęp: 17.05.2019]; M. Oleś, *Kryteria jakości życia młodzieży*, *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, 2016, s. 114-129, <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/rfi/XXII/1>, [dostęp: 17.05.2019].

Tabela 2

Kategorie treściowe, do których zostały przypisane wypowiedzi uczniów i symbole zastosowane do ich opisu w dalszej analizie

Sym-bol	Kategorie główne	Lp.	Kategorie szczegółowe	Wskaźniki – przykłady wypowiedzi uczniów ¹⁴
A	Życzenia dotyczące wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego	1	Potrzeba akceptacji: wyrażone pragnienie, by być przyjmowanym do pracy w grupie, być lubianym.	Chciałbym, aby więcej osób mnie lubiło. Chciałbym, żeby wiele osób mnie lubiło, żeby więcej osób przyjmowało mnie chętnie do grupy.
		2	Potrzeba szacunku: wypowiedź świadcząca o pragnieniu, by rówieśnicy słuchali wypowiedzi badanego i liczyli się z jego opinią.	Chciałabym, aby ktoś zainteresował się tym co ja lubię. Chciałabym, żeby inni też wysłuchali moje zdanie (bo jeśli jest jakaś ważniejsza osoba w klasie, to tylko jej zdanie się liczy, a jeśli ja chcę coś powiedzieć, to nie, bo moje już będzie złe) i jest mi z tego powodu smutno. Chciałabym, aby moja koleżanka mnie szanowała i żeby każdy mnie traktował jak kolegę.
		3	Potrzeba lepszego kontaktu emocjonalnego z rówieśnikami i wsparcia z ich strony.	Chciałabym, żeby wszyscy mi pomagali w trudnych i smutnych chwilach. A jeszcze smuci mnie to, że jeśli coś mnie trapi, nikt się tym nie interesuje.
B	Życzenia dotyczące zaprzestania agresji wobec badanego ze strony koleżanek i kolegów z klasy	4	Potrzeba bezpieczeństwa: wypowiedzi świadczące o tym, że badany jest ofiarą agresji werbalnej lub fizycznej i oczekiwaniu, by sprawca przemocy zmienił swoje zachowanie i/ lub poniósł konsekwencje.	Żeby dziewczyna, która nam dokucza poniosła za to konsekwencje. Chciałabym zmienić zachowanie dziewczyny, która dokucza mi, moim koleżankom i mojej przyjaciółce. Chcę, żeby chłopacy mnie nie przezywali, żeby inne osoby mnie nie wyzywały, żeby koledzy z mojej klasy lepiej mnie traktowali, żeby się nie śmiali ze mnie, kiedy mi coś nie wyjdzie.

¹⁴ W każdym przypadku zachowano oryginalną pisownię.

B	Życzenia dotyczące zaprzestania agresji wobec badanego ze strony koleżanek i kolegów z klasy	4		<p>Sama się dobrze czuję w mojej klasie, mimo tego że mam tylko dwie przyjaciółki, a reszta klasy mnie nie lubi. Ale nie przeszkadza mi to, każdy może mieć swoje zdanie o mnie, dla mnie fajnie by było gdyby dało się poprosić moją klasę o nie bicie, wyzywanie mnie.</p> <p>Chciałabym, żeby kilku chłopaków z mojej klasy mi nie dokuczało i też moim koleżankom, czyli na przykład: nie wyzywali, nie popychali, nie bili, nie przeklinali oraz nie kopali naszych rzeczy.</p>
C	Życzenia dotyczące lepszych warunków do pracy na lekcjach	5	Potrzeba spokoju i ciszy w czasie lekcji: wypowiedzi świadczące o tym, że rówieśnicy swoim zachowaniem na lekcjach przeszkadzają badanemu, utrudniają skupienie i denerwują nauczycieli.	<p>Chcę zmienić hałas na ciszę. Żeby chłopaki nie przeszkadzali na lekcjach.</p> <p>Bym chciał, żeby koledzy na lekcjach nie rozmawiali, żeby było cicho na lekcjach.</p>
D	Życzenia dotyczące lepszych relacji między wszystkimi uczniami i lepszej atmosfery w klasie	6	Potrzeba lepszego kontaktu emocjonalnego i więzi w klasie: wyrażone oczekiwania dotyczące wzajemnego szacunku i pomocy oraz pragnienie, aby wszyscy byli szczęśliwi.	<p>Żeby wszyscy się lubili. Bardzo bym chciała, żeby wszyscy się akceptowali.</p> <p>Chciałabym, żeby wszyscy się lubili i szanowali.</p> <p>Chciałabym, żeby mieli większy szacunek do mało sławnych, żeby wszyscy byli dla siebie mili i tolerancyjni.</p>
E	Życzenia dotyczące zaprzestania agresji w klasie	7	Potrzeba bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, której wyrazem są wypowiedzi dotyczące zaprzestania agresji w każdej postaci w życiu klasy: życzenia, by w klasie uczniowie nie	<p>Żeby się nie bili, nie przezywali.</p> <p>Chciałabym, żeby nikt nie przeklinał i nie robił sobie na złość.</p> <p>Żeby, więcej osób akceptowało inne osoby; nie za to, że są np. bogate albo ładne. Dużo w naszej klasie się kłócimy albo się wkurzamy na inne osoby, ponieważ np. ktoś się nazwał CYCKIEM.</p>

E	Życzenia dotyczące zaprzeczania agresji w klasie	7	przeklinali, nie bili się, nie kłócili się, nie przezywali się, nie dokuczali sobie itp.	Chciałbym, żeby niektóre osoby były mniej agresywne, a byli dla siebie miłsi. Żeby nikt sobie nie dokuczał, żeby nikt nie był odrzucany, nikt się nie bił.
F	Życzenia dotyczące zwiększenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego	8	Potrzeba bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego: wypowiedzi dotyczące poczucia zagrożenia na przerwach z powodu gry w piłkę przez chłopców, biegania i przepychania się przy ustawianiu się oraz wypowiedzi świadczące o potrzebie zaufania komuś w klasie.	Żeby chłopcy się nie popychali przy ustawianiu przed klasą. (...) żebym mógł komuś zaufać.
G		9	Żądanie wykluczenia z zespołu klasowego ucznia bądź uczniów, których zachowanie jest nieakceptowane, uciążliwe dla innych, stanowi źródło złego samopoczucia.	Chciałbym, żeby (tu imię chłopca) zmienił szkołę. Wypędzić (tu imię chłopca)
H	Brak potrzeby zmian w klasie	10	Akceptacja klasy i swojej w niej sytuacji: wypowiedzi o braku potrzeby zmian, o pozytywnym stosunku emocjonalnym do klasy.	Ja nie chcę zmieniać nic w mojej klasie, moim zdaniem moja klasa jest super! Ja nic nie chcę w mojej klasie zmienić, dobrze czuję się w tej klasie, mam najmiłszą panią na świecie i fajne koleżanki i kolegów. Nic

Przedstawione w tabeli kategorie wypowiedzi uczniów odnoszą się do dwóch wątków. Pierwszy dotyczy indywidualnych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem w zespole klasowym. Życzenia w tym zakresie mają bardzo osobisty charakter i są wyrazem potrzeby zmiany traktowania badanego ucznia przez inne osoby w klasie. Wyodrębniono w nich te, które wyrażają pragnienie większej akceptacji, szacunku, kontaktu emocjonalnego i wspar-

cia (kategoria A). Do drugiej grupy (B) zaliczono skargi na doświadczanie przemocy i życzenia jej przerwania oraz ukarania sprawców. Zdarzyły się także wypowiedzi wskazujące na poczucie zagrożenia z powodu zachowania konkretnej osoby w klasie, co w kilku przypadkach przejawiało się w żądaniu wykluczenia tej osoby z klasy (kategoria G). Zgodnie z wiedzą na temat warunków rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży, przeżycia tego typu negatywnie wpływają na samopoczucie i zdrowie psychiczne uczniów, poczucie własnej wartości, jak też na wyniki w nauce¹⁵.

Drugi wątek odnosi się do klimatu społecznego klasy i zawiera również dwa rodzaje wypowiedzi. Jeden wskazuje na chęć poprawy więzi łączących uczniów w klasie, czego wyrazem są wypowiedzi sformułowane w postaci pozytywnych życzeń, których adresatem są wszystkie osoby chodzące do jednej klasy. Dotyczą one między innymi dobrego zdrowia, szczęścia, wzajemnej akceptacji i tolerancji, pomagania sobie, okazywania życzliwości. Następny nurt stanowią wypowiedzi wyrażające potrzebę zaprzestania danego zachowania w klasie. Uczniowie piszą między innymi o agresji werbalnej i fizycznej, nieostrożności i konieczności wykluczenia z klasy uczniów, których zachowania są dla nich uciążliwe, zagrażające. Na spostrzegany przez uczniów klimat społeczny klasy, który odzwierciedla przeżywaną przez nich rzeczywistość szkolną, mają wpływ doświadczenia, przekonania, wartości, płeć oraz inne czynniki związane z warunkami żywymi¹⁶. W celu pogłębienia wiedzy na temat uczniów, którzy zgłosili życzenia dotyczące zmian w swojej klasie, zostały przeprowadzone analizy ilościowe zebranego materiału badawczego.

Analizy ilościowe

Ze względu na to, że wypowiedzi części uczniów zawierały kilka wątków mieszczących się w różnych kategoriach, w dalszych analizach 100% stanowi zawsze liczba wypowiedzi danej grupy badanych. Rozkłady procentowe omawiane są zgodnie z wyodrębnionymi kategoriami treści, oznaczonymi kodami literowymi. Z uwagi na niewystarczającą liczbę przypadków do analizowania istotności różnic między porównywanymi grupami badanych z uwzględnieniem 8 kategorii, do analizy statystycznej

¹⁵ M. Deptuła, A. Potorska, Sz. Borsich, *Wczesna profilaktyka w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych*, Warszawa 2018; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*.

¹⁶ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów*; K. Ostaszewski, *Kluczowe elementy pozytywnej profilaktyki: wspieranie konstruktywnych relacji międzyludzkich w środowiskach dojrzenia*, [w:] *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resiliencji*, Warszawa 2014, s. 134-148; A. Kołakowski, *Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, red. M. Jerzak, Warszawa 2016, s. 417-428.

za pomocą testu Chi-kwadrat¹⁷ łączono dane z poszczególnych kategorii w sposób podany w tabeli 3.

Tabela 3

Łączenie danych z poszczególnych kategorii jakościowych do analiz istotności różnic między porównywanymi grupami badanych

Rodzaj porównania	Dane łączone w jedną grupę	Dane stanowiące drugą grupę lub łączone w jedną grupę
Życzenia dotyczące pożądanых zmian <i>versus</i> życzenia dotyczące utrzymania <i>status quo</i>	A, B, C, D, E, F, G	H
Życzenia dotyczące wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego i w klasie <i>versus</i> życzenia dotyczące zaprzestania agresji	A, C, D	B, E, F, G

W przypadku pierwszego porównania sens łączenia kategorii wyrażających potrzebę zmiany nie wymaga uzasadnienia. W wypadku porównań drugiego rodzaju, za połączeniem kategorii B, E, F i G przemawia fakt, że wypowiedzi w nich zawarte dotyczą jakiejś formy agresji i zagrożenia poczucia bezpieczeństwa.

Życzenia dotyczące zmian w klasie wyrażane przez badanych uczniów na początku i na końcu roku szkolnego

Częstotliwość wypowiedzi uczniów na temat pożądanых zmian w zespole klasowym w I i II pomiarze przedstawiono w tabeli 4.

¹⁷ Warunkiem poprawności analizy za pomocą testu Chi-kwadrat jest, aby liczebności oczekiwane (teoretyczne) wszystkich pól w tabelach 2 x 2 nie były mniejsze od 5, a w przypadku tabel o liczbie pól większej niż 4 dopuszcza się, by liczebności oczekiwane od 1 do 4 nie występowały w więcej niż 20% pól tabeli; por. J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 1996. Testem tym przeprowadzono wszystkie analizy istotności różnic między porównywanymi grupami prezentowane w niniejszym artykule.

Tabela 4

Częstotliwość wypowiedzi
w poszczególnych kategoriach treściowych w I i II pomiarze

Po- miar	N/ %	Symbol kategorii treści								
		A	B	C	D	E	F	G	H	Ra- zem
I	N	20	12	21	34	12	7	0	39	145
	%	13,8	8,3	14,5	23,4	8,3	4,8		26,9	100
II	N	16	25	15	42	20	0	5	30	153
	%	10,5	16,3	9,8	27,5	13,1		3,3	19,6	100,1

W I pomiarze najwyższy odsetek wypowiedzi uczniów wyrażał zadowolenie z takiej klasy jaką ona jest, jednak w II pomiarze był on już o 7,3% niższy. Różnice pomiędzy liczbą wypowiedzi wyrażających zadowolenie z tego jaka klasa jest a liczbą wypowiedzi dotyczących oczekiwanych zmian w obu pomiarach są nieistotne statystycznie. W przytaczanych w tym artykule badaniach M. Deptuły z roku 2016 uczniowie, którzy niczego nie chcieli zmieniać w swojej klasie stanowili tylko 9,7% badanych.

Na początku klasy IV blisko $\frac{1}{4}$ wypowiedzi dotyczyła potrzeby większej więzi w klasie, wzajemnej pomocy, kultury osobistej (kategoria D). Zbliżone odsetki wypowiedzi uczniów sygnalizowały potrzeby większej akceptacji, szacunku, nawiązania kontaktu emocjonalnego, uznania i wzajemnego wsparcia ze strony rówieśników (kategoria A) oraz potrzebę ciszy na lekcjach i sprawdzianach (kategoria C). Wypowiedzi dzieci w II pomiarze świadczą o wzrastającym zapotrzebowaniu na dobrą atmosferę w klasie i lepsze relacje między uczniami (kategoria D) oraz o narastaniu problemu agresji fizycznej, werbalnej i dokuczania przez rówieśników (kategoria B i E). Odsetek wypowiedzi dotyczących zaprzestania agresji wymierzonej w wypowiadające się dziecko (kategoria B) jest nieco wyższy niż wypowiedzi dotyczących agresji w klasie (kategoria E). Różnice w tym zakresie – częstotliwości życzeń dotyczących wzrostu zachowań pożądanых (kategorie A, C, D) i spadku zachowań zagrażających poczuciu bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego (kategorie B, E, F, G) – w I i II pomiarze są nieistotne statystycznie, ale w II pomiarze odnotowano wyniki bliskie wartości krytycznej (wartość Chi-kwadrat = 3,240, df = 1, p = 0,072, wartość krytyczna dla p = 0,05 wynosi 3,841).

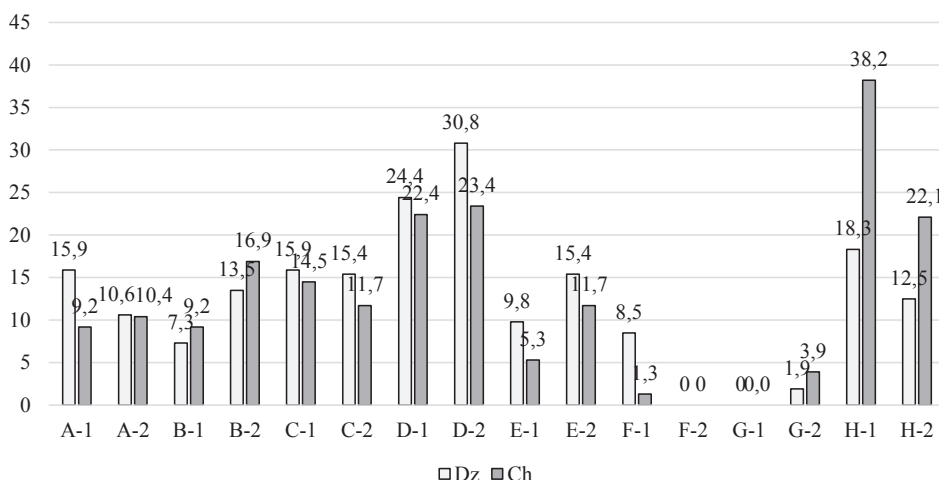
W projekcie uczestniczyło 9 zespołów klasowych, w których wychowawca klasy i wybrany przez niego nauczyciel języka polskiego, matematyki lub języka angielskiego współpracowali z autorami i realizatorami pro-

jektu „Niebieskoocy” w naszej szkole... (grupa N) oraz 8 zespołów klasowych, w których tylko przeprowadzano pomiary tych samych zmiennych w ten sam sposób, a wyniki udostępniano wychowawcy klasy w formie prezentacji w programie PowerPoint wraz z sugestiami dotyczącymi celów pracy z klasą (grupa P). Przed przystąpieniem do dalszych analiz sprawdzono, czy występują istotne różnice między tymi grupami w zakresie częstotliwości wypowiedzi na temat pożądaných przez uczniów zmian w zespole klasowym i wypowiedzi dotyczących utrzymania *status quo*. W pomiarze I odsetek wypowiedzi świadczących o zadowoleniu z tego, jaka klasa jest był znacznie wyższy w grupie N. W drugim pomiarze odsetek wypowiedzi w tej kategorii był w obu grupach zbliżony, ponieważ w grupie N odnotowano w tej kategorii spadek o prawie 20 punktów procentowych. Różnice między wypowiedziami wyrażającymi potrzebę zmian w klasie oraz brak potrzeby zmian w I pomiarze są istotne statystycznie (Chi-kwadrat = 6,015, $df = 1$, $p < 0,02$; wartość krytyczna Chi-kwadrat na tym poziomie 5,412). W II pomiarze różnice między grupami N i P są nieistotne statystycznie.

W analizach drugiego rodzaju dotyczących życzeń wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego i w klasie (kategorie A, C, D) *versus* życzeń odnoszących się do zaprzestania agresji wobec badanego i w klasie (B, E, F, G) nie stwierdzono istotnych różnic pomiędzy grupą N i P ani w I, ani w II pomiarze. Nie można więc powiedzieć, aby przynależność klasy do grupy N lub P istotnie różnicowała treści wypowiedzi badanych, bowiem współpraca z nauczycielami w projekcie rozpoczęła się po I pomiarze. Pozwala to dalej analizować wypowiedzi uczniów z obydwu grup w każdym z pomiarów łącznie.

Życzenia dotyczące zmian w klasie wyrażane przez dziewczęta i chłopców

Jak obrazuje to rycina 1, w obydwu pomiarach odsetek wypowiedzi chłopców zadowolonych ze swojej klasy (kategoria H) był wyższy aniżeli dziewcząt. W I pomiarze różnica wynosiła 10 punktów procentowych, w drugim odsetki zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców spadły, ale blisko 10-punktowa różnica się utrzymała. Wyniki testu wskazują, że w pierwszym pomiarze chłopcy częściej niż dziewczęta wyrażali zadowolenie z tego, jaka klasa jest (Chi-kwadrat = 7,747, $df = 1$, $p < 0,005$), a różnice między tymi grupami są istotne statystycznie. W II pomiarze różnice w tym zakresie między chłopcami i dziewczętami są statystycznie nieistotne.



Ryc. 1. Odsetek wypowiedzi uczniów w I i II pomiarze na temat pożądanych zmian w klasie w grupie dziewcząt i chłopców

Legenda:

- życzenia dotyczące zmian w odniesieniu do badanego dziecka: A - wzrostu pozytywnych zachowań (akceptacji, szacunku, wsparcia), B - zaprzestania agresji;
- życzenia dotyczące zmian w klasie: C - lepszych warunków do pracy na lekcjach (cisza, nieprzeszkadzanie), D - lepszej atmosfery i lepszych relacji między uczniami (większej więzi w klasie, wzajemnej pomocy, kultury osobistej), E - zaprzestania/zmniejszenia agresji, F - zwiększenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, G - żądanie wykluczenia danego ucznia z klasy;
- odpowiedzi wskazujące na zadowolenie z klasy takiej, jaką jest - H

Biorąc pod uwagę rodzaj postulowanych zmian (wypowiedzi dotyczące większej akceptacji, lepszej atmosfery w klasie, czy ciszy na lekcjach *vs* wypowiedzi dotyczące zaprzestania agresji w każdej postaci), można powiedzieć, że dziewczęta częściej niż chłopcy sygnalizowały potrzebę lepszej atmosfery w klasie (kategoria D). W pomiarze I różnica między dziewczętami i chłopcami nie była duża, ale pomiędzy I a II pomiarem odsetek takich wypowiedzi w grupie dziewcząt wzrósł o 5,6 punktów procentowych, a odsetek wypowiedzi chłopców prawie się nie zmienił. W rezultacie odsetek życzeń dziewcząt jest w tej kategorii w II pomiarze wyższy o ponad 7 punktów procentowych. W I pomiarze dziewczęta nieco częściej niż chłopcy wyrażały potrzebę większej akceptacji, szacunku dla siebie i wsparcia (kategoria A). W II pomiarze częstotliwość wypowiedzi na ten temat jest w obu grupach prawie taka sama. W kategoriach dotyczących wzrostu pożądanych zachowań (A, C i D) częstotliwość wypowiedzi była w grupie dziewcząt w I pomiarze wyższa niż w grupie chłopców o nieco ponad 10 punktów procentowych, a w II pomiarze o nieco ponad 11 punktów procentowych.

W I pomiarze w kategoriach zawierających wypowiedzi dotyczące doświadczania poczucia zagrożenia z powodu nieostrożności kolegów (kategoria F), bycia ofiarą agresji (kategoria B) lub obserwowania jej w klasie (kategoria E) było więcej wypowiedzi dziewcząt (o 5,8 punktów procentowych). W pomiarze II różnice te są nieznaczne; nieco wyższy jest odsetek chłopców. Warto zwrócić uwagę na to, że w obu grupach nastąpił wzrost w tym zakresie – w grupie dziewcząt tylko o 5,2 punktu procentowego, ale w grupie chłopców aż o 12,7. Zgromadzone dane nie pozwalają na stwierdzenie, co jest przyczyną tego wzrostu – czy zachowania zakłócające poczucie bezpieczeństwa nasiliły się w badanych zespołach uczniów, czy też zmniejszyła się tolerancja dla nich.

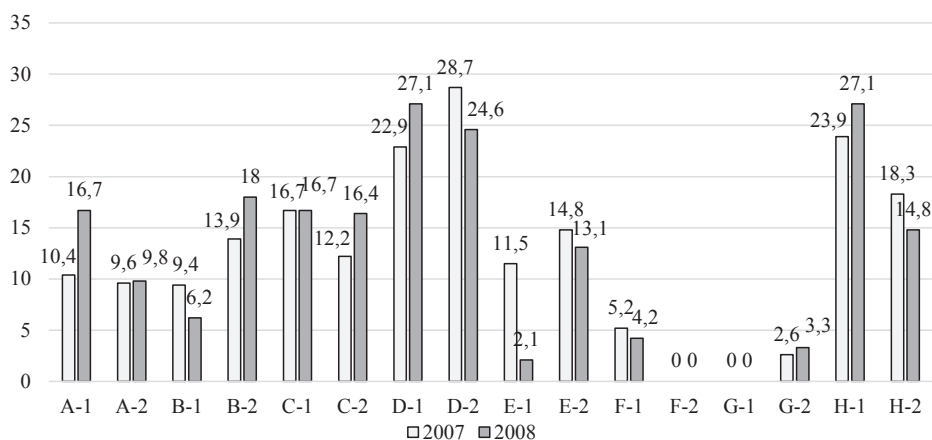
Analiza różnic między dziewczętami i chłopcami w zakresie formułowania życzeń dotyczących wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego i w klasie (kategorie A, C, D) oraz życzeń dotyczących zaprzestania agresji i zachowań zagrażających poczuciu bezpieczeństwa (kategorie B, E, F, G) prowadzi do wniosku, że są one nieistotne statystycznie ani w I, ani w II pomiarze.

Życzenia dotyczące zmian w klasie wyrażane przez młodszych i starszych uczniów

Jak podano w tabeli 1, w badanej próbie znajdowali się uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w wieku 7 lat oraz rok młodsi. Zbliżony odsetek uczniów z obu tych grup udzielił odpowiedzi na pytanie otwarte. Interesujące było ustalenie, czy występują między nimi różnice w zakresie poruszanych problemów.

Częstotliwość wyrażania zadowolenia ze *status quo* istniejącego w klasie i formułowania życzeń dotyczących zmian zarówno w I pomiarze, jak i w II nie zależy od wieku wypowiadających się uczniów. Jeśli chodzi natomiast o zróżnicowanie treści wypowiedzi dotyczących pożądanых zmian, to w I pomiarze widoczne są różnice pomiędzy starszymi i młodszymi uczniami w zakresie częstotliwości zgłaszania potrzeby akceptacji, szacunku i wsparcia ze strony kolegów i koleżanek z klasy (odsetek takich wypowiedzi jest w grupie urodzonych w roku 2008 o 6,3 punktu procentowego wyższy) oraz potrzeby lepszej atmosfery w klasie (odsetek wypowiedzi o 4,2). Starsi uczniowie znacznie częściej niż młodsi zgłaszali problem występowania agresji w klasie (kategoria E1, odsetek o 9,4 wyższy).

W II pomiarze więcej wypowiedzi dzieci, które poszły do szkoły w wieku 6 lat dotyczyło doświadczania różnych form agresji ze strony rówieśników. Wypowiedzi w kategorii B jest w tej grupie o 4,1 punktu procentowego



Ryc. 2. Odsetek wypowiedzi uczniów w I i II pomiarze na temat pożądaných zmian w klasie w grupie młodszych i starszych uczniów

Legenda:

- życzenia dotyczące zmian w odniesieniu do badanego dziecka: A - wzrostu pozytywnych zachowań (akceptacji, szacunku, wsparcia), B - zaprzestania agresji;
- życzenia dotyczące zmian w klasie: C - lepszych warunków do pracy na lekcjach (cisza, nieprzeszkadzanie), D - lepszej atmosfery i lepszych relacji między uczniami (większej więzi w klasie, wzajemnej pomocy, kultury osobistej), E - zaprzestania/zmniejszenia agresji, F - zwiększenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, G - żądanie wykluczenia danego ucznia z klasy;
- odpowiedzi wskazujące na zadowolenie z klasy takiej, jaką jest - H

więcej niż w grupie rozpoczynających naukę w wieku 7 lat. Natomiast starsze dzieci częściej życzą sobie lepszej atmosfery w klasie (różnica o 4,1 pkt.). Różnice w zakresie częstotliwości zgłaszania życzeń dotyczących wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego oraz w klasie (kategorie A, C, D) *vs* częstotliwości zgłaszania życzeń dotyczących zaprzestania agresji wobec badanego i w klasie (kategorie B, E, F, G) są w obu pomiarach nieistotne statystycznie.

Życzenia dotyczące zmian w klasie wyrażane przez uczniów przypisanych do trzech grup ze względu na poziom ryzyka *vs* ochrony przed problemami w rozwoju psychospołecznym i zachowaniami ryzykownymi

Niżej prezentowane porównania dotyczące częstotliwości zgłaszania przez uczniów określonych problemów czy życzeń odnoszą się do następujących czynników różnicujących sytuację dziecka w klasie szkolnej, jak:

- warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami;
- stres odczuwany w związku ze szkołą i nauką;
- stosunek emocjonalny do szkoły.

W celu utworzenia grup zróżnicowanych ze względu na poziom każdego z tych czynników wyznaczono, zgodnie z procedurą stosowaną w badaniach z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, grupę uczniów, których wynik na danej skali można uznać za czynnik ryzyka, wynik typowy, czynnik chroniący¹⁸. Przyjęto, że czynniki ryzyka to właściwości indywidulane, cechy środowiska rodzinnego, rówieśniczego, najbliższego otoczenia społecznego oraz środowiska makrospołecznego, które mają związek z występowaniem zachowań ryzykownych, chorób i zaburzeń zdrowia psychicznego¹⁹. W ujęciu statystycznym są to korelaty albo predyktory zaburzeń zachowania i zdrowia psychicznego. Natomiast, za czynniki chroniące uznaje się te właściwości indywidulane, cechy środowiska rodzinnego, rówieśniczego, najbliższego otoczenia społecznego oraz środowiska makrospołecznego, które wzmacniają zdrowie i pozytywne funkcjonowanie jednostki²⁰. Inaczej mówiąc, zmniejszają lub neutralizują negatywne efekty działania czynników ryzyka²¹.

Ze względu na sposób pomiaru zmiennych zastosowano dwie odmienne procedury wyznaczania wymienionych wyżej grup.

W przypadku zmiennej warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami, które badano odpowiednio na skali porządkowej, do wyodrębniania wyżej wymienionych trzech grup badanych zastosowano kwartyle i nadano wynikowi każdego dziecka kod. Kodem 1 (czynnik ryzyka) oznaczono wynik tych badanych, których rezultat uzyskany w zakresie danej skali mieścił się w kwartylu dolnym, co oznacza około 25% najniższych wyników w badanej próbie. Kodem 2 (wynik typowy) oznaczono wyniki mieszczące się w 2 i 3 kwartylu, co oznacza około 50% wyników. Kodem 3 (czynnik chroniący) oznaczono wyniki znajdujące się w kwartylu górnym.

W przypadku pozostałych zmiennych przyjęto inne rozwiązania, prezentowane w poświęconych im częściach tego artykułu.

¹⁸ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014.

¹⁹ Tamże; K. Ostaszewski, *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych*, s. 19-45.

²⁰ K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży; tenże, Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych*, s. 19-45.

²¹ S.S. Luthar, *Resilience in development*, s. 740-795; A.S. Masten, J.L. Powell, *A Resilience Framework for Research Policy and Practice*, [w:] *Resilience and Vulnerability*, red. S.S. Luthar, Cambridge 2003, s. 1-28.

Warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami a formułowane przez uczniów życzenia dotyczące zmian w klasie

Warunki rozwoju psychospołecznego stanowią fragment społecznego kontekstu rozwoju jednostki odnoszący się do relacji z rówieśnikami. Założono, że o warunkach rozwoju psychospołecznego można wnioskować przez pryzmat możliwości zaspokojenia w danym środowisku, w tym przypadku w klasie szkolnej, potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa. Anna Brzezińska nazywa je warunkami niespecyficznymi, bo istotnymi przez całe życie człowieka²². Drugim kryterium oceny jest możliwość realizacji zadania życiowego przypadającego na dany okres rozwoju, zgodnie z koncepcją Erika H. Eriksona²³. Warunki z tym związane Brzezińska nazywa specyficznymi²⁴, bowiem są one szczególnie ważne w danym okresie życia. W przypadku uczniów w klasach IV-VI jest to zadanie budowania poczucia kompetencji²⁵, dla którego szczególne znaczenie ma poczucie bycia docenianym przez znaczące osoby dorosłe i rówieśników, doświadczanie ich wsparcia oraz odnoszenie sukcesów w nauce i relacjach z rówieśnikami. Wskaźnikiem warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami są w prezentowanym tu badaniu odpowiedzi ucznia na 21 pytań odnoszących się do jego doświadczeń i przekonań dotyczących tego, jak traktują go lub jak mogliby się wobec niego zachować rówieśnicy z klasy szkolnej w podanych sytuacjach. Za Augustynem Bańką²⁶ przyjęto, że zależność między człowiekiem i środowiskiem można analizować przez pryzmat jego wewnętrznego doświadczenia – percepcji, odczuć, emocji, motywacji, wartości. „Indywidualne mechanizmy odbioru środowiska nadają mu określone znaczenia, a te z kolei wyznaczają kierunek aktywności człowieka”. Relacje badanych na temat rzeczywistych i możliwych zachowań rówieśników w typowych sytuacjach szkolnych formułowane są na bazie wcześniejszych doświadczeń, wyniesionych nie tylko z tej klasy, bowiem w przewidywaniu i interpretowaniu cudzych zachowań korzystamy z teorii umysłu tworzonej przez całe życie, ale to ona właśnie wyznacza w znacznym stopniu zachowania człowieka²⁷.

²² A.I. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 21-39.

²³ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

²⁴ A.I. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka?* s. 21-39.

²⁵ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*; B. Smykowski *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012.

²⁶ A. Bańka, *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa 2002.

²⁷ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Kraków 2006; tenże, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

Przykładowe pytania w zastosowanej ankiecie dotyczące tej zmiennej brzmiały: *Jak myślisz, ile osób z Twojej klasy przestałoby robić coś, co Ci się nie podoba, gdybyś powiedział(a) im, że to Ci nie pasuje? Ile osób w Twojej klasie cieszy się razem z Tobą, kiedy odnosisz sukces?* Opcje odpowiedzi: nikt, jedna osoba, kilka osób, wiele osób, prawie wszyscy²⁸. Średni wynik na skali do badania tej zmiennej mieści się w przedziale od 0 do 4 punktów. Wartości graniczne dla grup wyodrębnionych ze względu na poziom ryzyka *vs* ochrony przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5

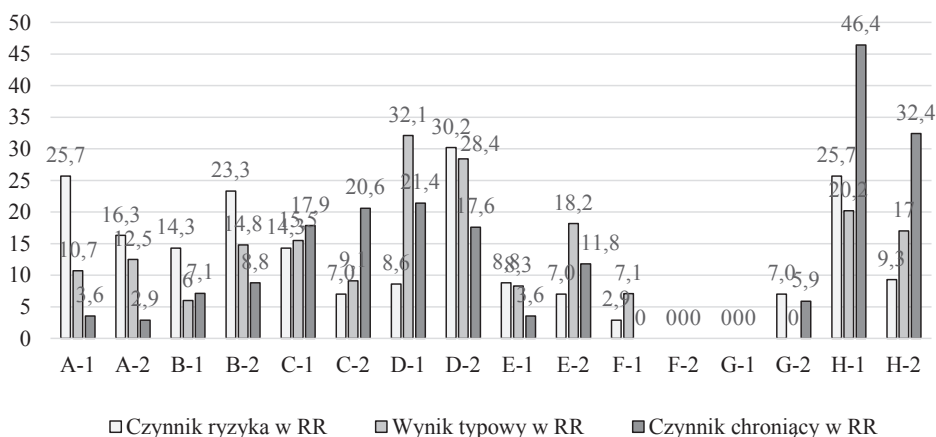
Wartości graniczne dla zaliczania wyników badanych uczniów do trzech grup w zależności od ryzyka związanego z warunkami rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami

Zmienne	Wartości dla poszczególnych grup w I pomiarze			Wartości dla poszczególnych grup w II pomiarze		
	czynnik ryzyka	wynik typowy	czynnik chroniący	czynnik ryzyka	wynik typowy	czynnik chroniący
Relacje z rówieśnikami	$0 \leq x < 1,91$	$1,91 \leq x < 2,74$	$2,74 \leq x = 4$	$0 \leq x < 2,00$	$2,00 \leq x < 2,91$	$2,91 \leq x = 4$

Na rycinie 3 przedstawiono rozkład procentowy wypowiedzi uczniów na dany temat w grupach wyróżnionych ze względu na warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami.

Uczniowie, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem chroniącym w obu pomiarach, znacznie częściej niż pozostałe grupy badanych wyrażali zadowolenie z tego jaka klasa jest, nie chcieli żadnych w niej zmian. W I pomiarze odsetek takich odpowiedzi jest w tej grupie wyższy o 20,7 od badanych, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem ryzyka i o 26,2 od grupy o przeciętnych wynikach w zakresie warunków rozwoju w relacjach z rówieśnikami. Pomimo że odsetek tego typu wypowiedzi w II pomiarze jest w grupie o najlepszych warunkach rozwoju w relacjach z rówieśnikami o 14 punktów procentowych niższy niż w I pomiarze, to i tak jest wyższy od wartości uzyskanej w grupie uczniów o wynikach typowych o 15,4 punktów procentowych i o 23,1 od wyniku w grupie ryzyka. W grupie dzieci, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem ryzyka pomiędzy I a II pomiarem aż o 16,4% dzieci mniej uznało, że nic nie trzeba zmieniać w klasie.

²⁸ Więcej na temat pierwszej wersji tej skali patrz: M. Deptuła, *Poznanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*, Studia Edukacyjne 2015, 37, s. 61-76.



Ryc. 3. Odsetek wypowiedzi uczniów na temat obszarów pożądanych zmian w klasie w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami w klasie szkolnej w I i II pomiarze

Legenda:

- życzenia dotyczące zmian w odniesieniu do badanego dziecka: A - wzrostu pozytywnych zachowań (akceptacji, szacunku, wsparcia), B - zaprzestania agresji;
- życzenia dotyczące zmian w klasie: C - lepszych warunków do pracy na lekcjach (cisza, nieprzeszkadzanie), D - lepszej atmosfery i lepszych relacji między uczniami (większej więzi w klasie, wzajemnej pomocy, kultury osobistej), E - zaprzestania/zmniejszenia agresji, F - zwiększenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, G - żądanie wykluczenia danego ucznia z klasy;
- odpowiedzi wskazujące na zadowolenie z klasy takiej, jaką jest - H

Wynik testu Chi-kwadrat dla różnic pomiędzy wyżej wymienionymi grupami w zakresie częstotliwości wyrażania zadowolenia ze *status quo* i formułowania życzeń dotyczących zmian wskazuje, że zarówno w I pomiarze, jak i w II są one statystycznie istotne (odpowiednio 6,523, $df = 2$, $p < 0,05$ oraz 7,225; $df = 2$, $p < 0,05$).

Z porównania liczebności empirycznych i oczekiwanych w I pomiarze wynika, że w grupie uczniów, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem chroniącym jest znacznie więcej wypowiedzi o tym, że w klasie nic nie trzeba zmieniać (różnica 5,6). Odwrotnie dzieje się w grupie o typowych wynikach w tym zakresie (różnica 5,3). Jedynie w grupie, dla której relacje z rówieśnikami są czynnikiem ryzyka, liczebności empiryczne są bardzo bliskie liczebnościom oczekiwany (różnica 0,3). Tak więc można powiedzieć, że tylko uczniowie, którzy mają lepsze od pozostałych dwóch grup badanych warunki do rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami na początku klasy IV częściej akceptowali *status quo*.

W II pomiarze prawidłowość zaobserwowana w grupie badanych, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem chroniącym nadal się utrzymuje. Badani z tej grupy częściej niż to wynika z liczebności oczekiwanej deklarowali, że klasa nie wymaga zmian (różnica 4,8). W grupie uczniów o wynikach typowych liczebności empiryczne od oczekiwanych różnią się o 1; badani rzadziej wyrażali zadowolenie ze swojej klasy. Większe różnice (o 3,8) w tym zakresie odnotowano w grupie ryzyka; uczniowie z tej grupy rzadziej są zadowoleni z tego, jak ich traktują i jak się zachowują rówieśnicy w klasie.

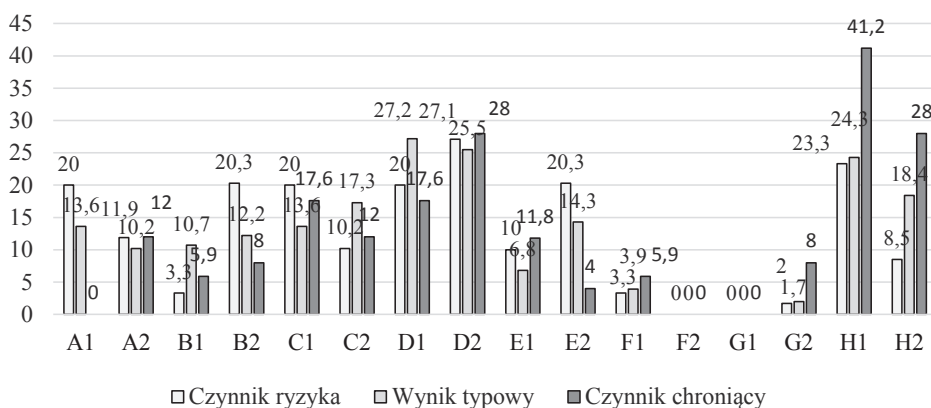
Analiza częstości wypowiedzi dotyczących pożądanых zmian w klasie w I pomiarze pozwala dostrzec szczególne potrzeby uczniów z grupy ryzyka. Chcieliby oni większej akceptacji dla siebie i szacunku, lepszego kontaktu emocjonalnego i wsparcia (kategoria A) oraz zaprzestania wobec nich różnych form agresji (kategoria B). Takie potrzeby i problemy zdecydowanie rzadziej zgłaszali uczniowie, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem chroniącym. W II pomiarze w grupie ryzyka odnotowano spadek (o 9,4%) odsetka życzeń w kategorii A. Natomiast o 9 punktów wzrósł odsetek wypowiedzi w kategorii B. Pomiedzy I a II pomiarem odnotowano także w tej grupie wzrost o 21,6 punktów procentowych życzeń odnoszących się do poprawy atmosfery w klasie, pomagania sobie, życzliwości, więzi (kategoria D). Uczniowie, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem chroniącym, zarówno w I jak i w II pomiarze bardzo rzadko zgłaszali potrzebę większej akceptacji dla siebie, szacunku czy wsparcia (różnica pomiędzy dziećmi z grupy ryzyka a nimi wynosi odpowiednio 22,1 i 13,4 punktu procentowego). Znacznie rzadziej skarżą się też na agresywne zachowania ze strony kolegów i koleżanek w klasie (różnica o 7,2 i 14,5 pkt. na niekorzyść grupy ryzyka). Uczniowie o bardzo dobrych relacjach z rówieśnikami częściej niż pozostałe dwie grupy uczniów dopominali się natomiast o lepsze warunki do pracy na lekcjach – ciszę, nieprzeszkadzanie. Różnica ta jest widoczna zwłaszcza w II pomiarze w stosunku do uczniów z grup ryzyka wynosi 13,6, a do grupy o wyniku typowym o 11,6 punktów procentowych.

Różnice między grupami obserwowane w rozkładzie częstości formułowania życzeń dotyczących wzrostu pozytywnych zachowań rówieśników wobec badanego (akceptacji, szacunku, wsparcia – kategoria A) oraz lepszych warunków do pracy na lekcjach i lepszej atmosfery w klasie (odpowiednio kategoria C i D) w porównaniu z częstością skarg na agresywne zachowania rówieśników wobec badanego ucznia i występujące w klasie (kategorie B, E, F i G) w obu pomiarach są nieistotne statystycznie.

Stres odczuwany w związku ze szkołą i nauką a formułowane przez uczniów życzenia dotyczące zmian w klasie

Do badania tej zmiennej wybrano pytanie: *W jakim stopniu odczuwasz stres związany ze szkołą i nauką?* stosowane w międzynarodowych badaniach nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej Health Behaviour in School-aged Children – HBSC²⁹. Badany miał do dyspozycji jedną z czterech odpowiedzi: wcale, trochę, dość mocno, bardzo mocno. Do grupy ryzyka ze względu na poziom stresu zaliczono uczniów, którzy wybrali odpowiedzi „dość mocno” lub „bardzo mocno”. W kategorii czynników chroniących znaleźli się uczniowie deklarujący, że wcale nie odczuwają stresu, a w kategorii wyników typowych – uczniowie, którzy trochę odczuwają stres.

Na rycinie 4 przedstawiono częstotliwość zgłaszania przez badanych z tych trzech grup życzeń dotyczących zmian w klasie oraz deklaracji o braku takiej potrzeby.



Ryc. 4. Odsetek wypowiedzi uczniów na temat obszarów pożądaných zmian w klasie w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na stres odczuwany w związku ze szkołą i nauką w I i II pomiarze

Legenda:

- życzenia dotyczące zmian w odniesieniu do badanego dziecka: A - wzrostu pozytywnych zachowań (akceptacji, szacunku, wsparcia), B - zaprzestania agresji;
- życzenia dotyczące zmian w klasie: C - lepszych warunków do pracy na lekcjach (cisza, nieprzeszkadzanie), D - lepszej atmosfery i lepszych relacji między uczniami (większej więzi w klasie, wzajemnej pomocy, kultury osobistej), E - zaprzestania/zmniejszenia agresji, F - zwiększenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, G - żądanie wykluczenia danego ucznia z klasy;
- odpowiedzi wskazujące na zadowolenie z klasy takiej, jaką jest - H

²⁹ J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.

W I pomiarze uczniowie deklarujący, że nie odczuwają w ogóle stresu związanego ze szkołą i nauką najczęściej, w porównaniu z dwiema pozostałymi grupami, wyrażali zadowolenie ze swojej klasy. Różnica między nimi a uczniami z grupy ryzyka wynosi 17,9 punktów procentowych. Wynik w grupie „trochę” doświadczającej stresu jest tylko o 1 punkt niższy. Choć w II pomiarze we wszystkich grupach poziom zadowolenia był znacznie niższy, to różnice między nimi odnotowane w I pomiarze nadal występują. Wśród uczniów z grupy ryzyka deklaracje, że nic w klasie nie trzeba zmieniać, zmniejszyło się o 19,5% mniej badanych niż w grupie, dla której poziom stresu uznano za czynnik chroniący i o prawie 10% mniej, niż w grupie odczuwającej stres tylko trochę. Obserwowane różnice są jednak w obu pomiarach statystycznie nieistotne (w II pomiarze wartość Chi-kwadrat = 5,40, dla $df = 2$, $p = 0,067$; wartość krytyczna na poziomie $p < 0,005$ wynosi 5,991).

Uczniowie z grupy ryzyka w I pomiarze częściej od pozostałych dwóch grup pragnęli doświadczać akceptacji, szacunku i wsparcia, a różnica między nimi i uczniami nie odczuwającymi wcale stresu w związku ze szkołą i nauką, gdzie nie odnotowano żadnej wypowiedzi tego typu, wynosiła 20 punktów procentowych. W II pomiarze uczniowie z grupy ryzyka częściej niż obie pozostałe grupy skarżą się na różne formy agresji ze strony koleżanek i kolegów z klasy. Dzieciom z tej grupy także najbardziej przeszkadzają agresywne zachowania w klasie. Różnica między nimi a uczniami nie odczuwającymi stresu wynosi w pierwszym przypadku 12,3 punktu procentowego, w drugim 16,3. Powstaje pytanie: kto jest sprawcą agresji wobec tych uczniów.

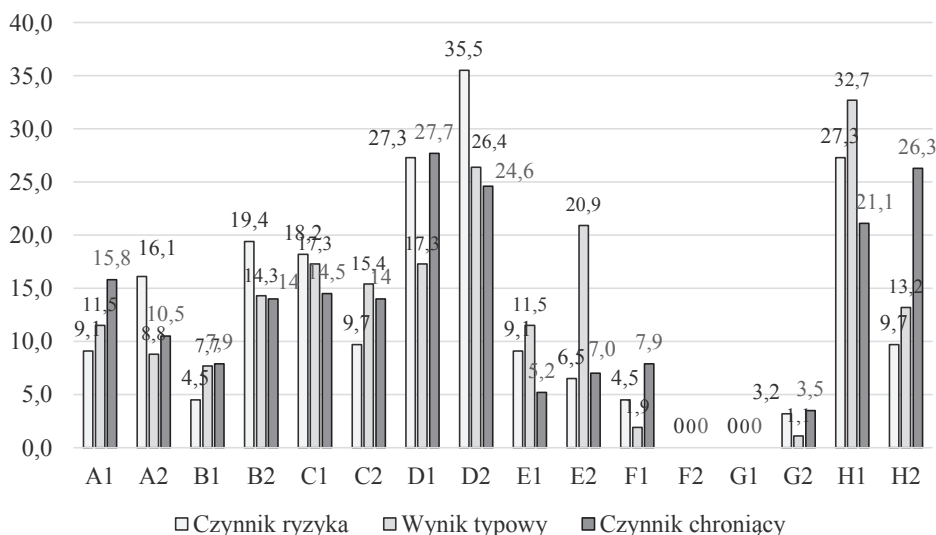
Analiza częstotliwości formułowania życzeń dotyczących wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego i w klasie (kategorie A, C, D) oraz życzeń dotyczących zaprzestania agresji i zachowań zagrażających poczuciu bezpieczeństwa (kategorie B, E, F, G), obserwowane w grupach porównywanych ze względu na poziom stresu odczuwanego w związku ze szkołą i nauką, są w I i II pomiarze nieistotne statystycznie.

Stosunek emocjonalny do szkoły a formułowane przez uczniów życzenia dotyczące zmian w klasie

Stosunek emocjonalny do szkoły badano za pomocą pytania stosowanego w badaniach HBSC: *Co sądzisz obecnie o swojej szkole?* Uczniowie wybierali jedną z następujących opcji: „nie lubię jej wcale”, „niezbyt ją lubię”, „trochę ją lubię”, „bardzo ją lubię”³⁰. Uczniowie, którzy wybrali odpowiedź „nie lubię

³⁰ Tamże.

jej wcale” lub „niezbyt ją lubię” zostali zaliczeni do grupy ryzyka. Badanych, którzy wybrali opcję „trochę ją lubię” przypisano do grupy, której stosunek do szkoły określono jako wynik typowy. Odpowiedź „bardzo ją lubię” uznano za czynnik chroniący.



Ryc. 5. Odsetek wypowiedzi uczniów na temat obszarów pożądanych zmian w klasie w grupach uczniów wyróżnionych ze względu na stosunek emocjonalny do szkoły w I i II pomiarze

Legenda:

- życzenia dotyczące zmian w odniesieniu do badanego dziecka: A - wzrostu pozytywnych zachowań (akceptacji, szacunku, wsparcia), B - zaprzestania agresji;
- życzenia dotyczące zmian w klasie: C - lepszych warunków do pracy na lekcjach (cisza, nieprzeszkadzanie), D - lepszej atmosfery i lepszych relacji między uczniami (większej więzi w klasie, wzajemnej pomocy, kultury osobistej), E - zaprzestania/zmniejszenia agresji, F - zwiększenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, G - żądanie wykluczenia danego ucznia z klasy;
- odpowiedzi wskazujące na zadowolenie z klasy takiej, jaką jest - H

W I pomiarze uczniowie zaliczeni do grupy ryzyka ze względu na to, że nie lubią szkoły lub niezbyt ją lubią, częściej niż uczniowie, którzy bardzo ją lubią, deklarowali, że niczego w klasie nie trzeba zmieniać (różnica o 7,2 punktu procentowego). Najwięcej zadowolonych ze swojej klasy było w grupie uczniów, którzy trochę lubią swoją szkołę. Jednak już w II pomiarze zachodzi odwrotna zależność. W grupie ryzyka odsetek dzieci deklarujących, że klasa nie wymaga zmian jest o 16,6 pkt. niższy niż w grupie, której stosunek do szkoły jest czynnikiem chroniącym i o 3,5 pkt. niższy, niż w grupie uczniów, których stosunek do szkoły można określić jako przeciętny. Różnice obserwowane między tymi grupami są statystycznie nieistotne w I i II pomia-

rze (w II pomiarze Chi-kwadrat = 5,672, $df = 2$, $p < 0,058$; wartość krytyczna Chi-kwadrat = 5,991 dla $p = 0,05$).

O ile w grupie dzieci deklarujących w pomiarze II, że bardzo lubią swoją szkołę odnotowano wzrost (o 5,2 pkt.) uczniów zadowolonych ze swojej klasy, o tyle wśród dzieci z grupy ryzyka i w grupie o przeciętnie pozytywnym stosunku do swojej klasy odnotowano mniej uczniów zadowolonych ze swojej klasy (odpowiednio o 17,6 i 19,5 pkt.).

Porównanie dzieci z grupy ryzyka z dziećmi, których stosunek do szkoły jest czynnikiem chroniącym, w zakresie życzeń dotyczących pożądaných zmian w klasie w I pomiarze prowadzi do wniosku, że uczniowie, którzy bardzo lubią swoją szkołę częściej zgłaszali potrzebę większej akceptacji, szacunku i wsparcia (kategoria A), niż badani z pozostałych dwóch grup. Natomiast w II pomiarze uczniowie z grupy ryzyka nieco częściej skarżyli się na agresywne zachowania wobec nich i wyrażali pragnienie większej akceptacji, szacunku i wsparcia.

Analiza różnic między grupą uczniów, którzy nie lubią swojej szkoły (grupa ryzyka), grupą uczniów, którzy trochę ją lubią (wyniki typowe) i grupą uczniów, którzy mają do niej pozytywny stosunek (czynnik chroniący) w zakresie formułowania życzeń dotyczących wzrostu pozytywnych zachowań wobec badanego i w klasie (kategorie A, C, D) oraz życzeń dotyczących zaprzestania agresji i zachowań zagrażających poczuciu bezpieczeństwa (kategorie B, E, F, G) wskazuje, że są one w obu pomiarach nieistotne statystycznie.

Podsumowanie

Zebrane w toku badań podłużnych wypowiedzi uczniów w wieku 10-11 lat wskazują na istotne problemy, z jakimi stykają się oni w szkole. Zarówno w I jak i II pomiarze wypowiedzi pochodzą od nieco ponad połowy uczniów, którzy wypełnili ankietę dotyczącą relacji z rówieśnikami. Część wypowiedzi dotyczyła własnych doświadczeń dzieci związanych z brakiem poczucia akceptacji, szacunku, wsparcia oraz doświadczaniem przemocy. Część odnosiła się do braku zadowolenia z klimatu społecznego klasy. Wśród wypowiedzi uczniów znalazły się też i takie, które wyrażały zadowolenie z tego, jaka jest klasa. Stanowiły one blisko 1/3 wszystkich wypowiedzi w I pomiarze i blisko 1/5 w II. Zakres tematyczny wypowiedzi uczniów klas IV, którzy uczestniczyli w prezentowanym badaniu jest zgodny z tym, jaki został opisany we wcześniejszych badaniach wśród uczniów klas IV-VI³¹. Zbieżność ta może wskazywać, że problemy związane z za-

³¹ M. Deptuła, *Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie?* s. 127-150.

grożonym poczuciem bezpieczeństwa, zwłaszcza psychicznego, występują wśród uczniów bez względu na ich wiek. Wskazuje to na niekorzystny klimat społeczny klasy.

Przedmiotem dalszych analiz były różnice w treści poruszanych wątków ze względu na płeć, wiek, warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami, stres odczuwany w związku z nauką i szkołą, stosunek emocjonalny do szkoły. Ustalono, że na początku roku szkolnego chłopcy częściej niż dziewczynki wyrażali zadowolenie z tego, jaka jest ich klasa, a różnice między nimi były istotne statystycznie. Pod koniec roku wypowiedzi tego typu było już mniej w obu grupach, a różnice między nimi nieistotne statystycznie. Natomiast wiek osób badanych w żadnym z pomiarów nie różnicował częstotliwości zgłaszanych przez nich życzeń zarówno wobec klasy, jak i wobec badanego ucznia. Stwierdzono również brak istotnych różnic między wypowiedziami uczniów w grupach wyróżnionych ze względu na ryzyko *vs* ochronę ze względu na zmienne odnoszące się do środowiska szkolnego, takie jak poziom odczuwanego stresu związanego z nauką i szkołą oraz stosunek emocjonalny do szkoły.

Natomiast, odnotowano istotne statystycznie różnice w treściach wypowiedzi uczniów w zależności od warunków do rozwoju psychospołecznego, jakie mają oni w relacjach z rówieśnikami. Uczniowie, dla których relacje z rówieśnikami są czynnikiem chroniącym częściej deklarowali zadowolenie ze swojej klasy w obu pomiarach, niż uczniowie z grupy ryzyka i z grupy o przeciętnych warunkach rozwoju psychospołecznego w relacjach rówieśniczych w swojej klasie. Ze względu na to, że skala do badania tych warunków rozwoju jest narzędziem o wysokich parametrach psychometrycznych³², można powiedzieć, że wychowawca klasy może uzyskać rzetelną wiedzę na temat tego, co dzieje się w relacjach między dziećmi zapewniając im anonimowość i zadając właśnie takie pytanie: co chciałoby zmienić w swojej klasie. Może być ono punktem wyjścia do wspólnego zastanawiania się, jak to osiągnąć i dobierania sposobów działania. W ten sposób program pracy wychowawczej może powstać wspólnie z dziećmi, a po zaakceptowaniu go przez rodziców być realizowany. Wybór tej drogi zwiększa szanse na wewnętrzną motywację uczniów do realizacji tak stworzonego programu oraz rozwój poczucia sprawstwa, co stanowi wstęp do rozwijania kapitału społecznego, któ-

³² Rzetelność w prezentowanych tu badaniach w całej próbie uczniów klas IV ($N = 305$) w I i II pomiarze Alfa Cronbacha wyniosła odpowiednio 0,90 i 0,92, a średnia korelacja między pozycjami skali – 0,30 i 0,37. W badaniach przekrojowych uczniów klas IV, V i VI cytowanych już w tym artykule ($N = 910$) Alfa Cronbacha – 0,93, a średnia korelacja między pozycjami – 0,40. Natomiast, w wybranej z całej tej próby mniejszej grupy, w której powtórzono pomiar po 4-6 tygodniach Alfa Cronbacha – 0,95 i 0,92, a średnia korelacja między pozycjami – 0,50 i 0,39. Stałość uzyskanych wyników mierzona współczynnikiem r Pearsona wyniosła 0,76, $p < 0,05$. Więcej na ten temat w przygotowywanej przez Deptułę publikacji dotyczącej tej skali.

rego tak nam w Polsce brakuje. Szkoła jest najważniejszym miejscem społecznych interakcji, które są podstawą tworzenia warunków do uczenia dzieci demokracji w praktyce. Podobnie można pewnie wykorzystać odpowiedzi na otwarte pytanie dotyczące pożądaných przez dzieci zmian w pracy nauczycieli, o czym napiszemy wkrótce. Ważne jest jednak, by wychowawca klasy potrafił przełożyć zgłoszone przez dzieci potrzeby i problemy na działania wspierające rozwój ich umiejętności życiowych.

Wyniki tych badań wskazują też inne możliwe kierunki szkolnych działań profilaktycznych, których celem powinno być włączanie uczniów w zapobieganie/ograniczanie agresji i przemocy między nimi. Internet i sprzęt elektroniczny, którym obecnie dzieci dysponują sprawia, że szanse dorosłych na dostrzeżenie agresji i przemocy dokonywanej tą drogą są niewielkie, a dramaty nękanych dzieci pozbawionych wsparcia dorosłych i rówieśników olbrzymie. Z tego powodu praca nad poprawą klimatu społecznego w klasie musi być wspólną sprawą uczniów, wychowawcy klasy i rodziców.

Jak widać z częstotliwości wypowiedzi na temat potrzeby ciszy, nie przeszkadzania na lekcji, nauczyciele mogą mieć sporą grupę sojuszników w jej utrzymywaniu, jeśli wspólnie z dziećmi znajdą sposób na rozwiązywanie problemów, które prowadzą do zakłócania pracy na lekcji. Nie bez znaczenia będzie tu z pewnością zmiana sposobu pracy tak, by każdy uczeń mógł realizować zadania ważne dla siebie i dostosowane do jego możliwości, jeśli się zaangażuje.

Ważne jest również, aby nauczyciele pamiętali, że modelują sposób komunikowania się między dziećmi i nauczyli się konstruktywnie radzić sobie z napięciem oraz frustracją, jakie nieuchronnie towarzyszą ich trudnej pracy w systemie, który w naszej opinii nikomu już dobrze nie służy, ani dzieciom, ani nauczycielom, ani naszemu społeczeństwu i jego przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson C., *The Search for school climate*, Review of Educational Research, 1997, 52(3).
- Bańka A., *Spółeczna psychologia środowiskowa*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Borsich Sz., Deptuła M., *Propozycja narzędzia do pomiaru natężenia poczucia zagrożenia stereotypem wśród dzieci, opracowanego na podstawie koncepcji multizagrożeń Jenessy Shapiro i Stevena Neuberga*, Studia Edukacyjne, 2018, 49.
- Brzezińska A.I., *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.

- Cohen J., Geier V.K., *School Climate Research Summary*, New York 2010 January (www.schoolclimate.org/climate/research.php) [dostęp: 11.04.2019].
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Deptuła M., *Poznanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego w klasach IV-VI*, Studia Edukacyjne, 2015, 37.
- Deptuła M., *Co uczniowie klas IV, V i VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w relacjach z rówieśnikami*, Przegląd Pedagogiczny, 2016, 2.
- Deptuła M., Borsich Sz., „Niebieskoocy” w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej, Studia Edukacyjne, 2017, 46.
- Deptuła M., Potorska A., Borsich Sz., *Wczesna profilaktyka w rozwoju psychospołecznym i zachowań ryzykownych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005.
- Garnezy N., *Stres-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, [w:] *Recent Research in Developmental Psychopathology*, red. J. Stevenson, Pergamon Press, Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt 1985.
- Junik W., *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*, [w:] *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część I – Diagnoza*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2009.
- Kołąkowski A., *Budowanie ustrukturyzowanego i przyjaznego środowiska w klasie*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, red. M Jerzak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Krejtz K., Krejtz I., *Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza*, [w:] *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005.
- Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, [www.seminare.pl/24/Kulesza 2007.pdf](http://www.seminare.pl/24/Kulesza%202007.pdf) [dostęp: 12.11.2018].
- Kwiatkowski P., *Mądrość – zasoby – pozytywna adaptacja*, [w:] *Teorie i konteksty profilaktyki niedostosowania społecznego*, red. P. Kwiatkowski, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2016.
- Luthar S.S., *Resilience in development. A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology. Risk, disorder, and adaptation*, Volume 3 (2 edition), red. D. Cicchetti, D.J. Cohen, Wiley, New York 2006.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Masten A.S., Powell J.L., *Resilience Framework for Research Policy and Practice*, [w:] *Resilience and Vulnerability*, red. S.S. Luthar, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Mazur J. (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
- Oleś M., *Jakość życia u dzieci i młodzieży – przegląd metod pomiaru*, Przegląd Psychologiczny, 2010, 53, 2, http://www.kul.pl/files/714/nowy_folder/2.53.2010_art.6.pdf [dostęp: 17.05.2019].

- Oleś M., *Kryteria jakości życia młodzieży*, Rocznik Filozoficzny Ignatianum, [https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/rfi/XXII / 1](https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/rfi/XXII/1), [dostęp: 17.05.2019].
- Ostaszewski K., *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*, [w:] *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, red. J. Mazur, I. Tabak, A. Małkowska-Szcutnik, K. Ostaszewski, H. Kołolo, A. Dzielska, A. Kowalska, Instytut Matki i Dziecka. Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2008.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychoatrii i Neurologii, Warszawa, 2014.
- Rogers C., *Sposób bycia*, przekł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2006.
- Smykowski B., *Psychologia kryzysów kulturowych rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Zimmerman M.A., Arunkumar R., *Resiliency research: Implications for schools and policy*, Social Policy Report, Society for Research in Child Development, 1994, 9(4).

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

ORCID 0000-0003-2144-9600

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KAPITAŁ I ZAUFANIE SPOŁECZNE A AKTYWNOŚĆ OBYWATELSKA W ANGLII I POLSCE – IMPLIKACJE DLA EDUKACJI OBYWATELSKIEJ

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *Kapitał i zaufanie społeczne a aktywność obywatelska w Anglii i Polsce – implikacje dla edukacji obywatelskiej* [Capital and Social Trust vs. Active Citizenship in England and Poland – Implications for Civic Education]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 85-109. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.5

The aim of the paper is to analyze the tendencies of shaping both social capital and social trust in England and Poland. The analyses of aforementioned categories allow to explain the patterns of conventional civic participation. The social capital and social trust are also important factors influencing citizenship education. Therefore, analysis comprises policies towards citizenship education in English and Polish schools.

Key words: citizenship education, England, Poland, social capital, social trust

W niniejszej pracy podejmę próbę zarysowania tendencji w kształtowaniu kapitału i zaufania społecznego w Anglii i Polsce w kontekście konwencjonalnej aktywności obywatelskiej. Z tak obranej perspektywy zostaną również przeanalizowane propozycje i rozwiązania dla edukacji obywatelskiej. Zaufanie społeczne stanowi istotną część kapitału społecznego. Znajomość i eksploatacja zagadnień związanych z omawianymi kategoriami pozwala na udzielenie odpowiedzi między innymi na następujące pytanie: dlaczego w jednych społeczeństwach ludzie nie zamykają domów na klucz, a w innych oddzielają od sąsiadów. W społeczeństwach z „otwartymi domami” istnieje większe zaufanie społeczne, a badania wskazują, że wiąże się ono z wyższym kapitałem społecznym. Istnieje także zależność między wykształceniem a kapitałem społecznym – im jest ono wyższe, tym wyższy kapitał. Odwoływanie się do przywołanej kategorii pozwala także zrozumieć, dlaczego w jednych społeczeństwach aktywność i zaangażowanie obywateli jest duże, a w innych znikome.

Zaufanie społeczne jako element kapitału społecznego

Wyłonienie społeczeństwa postindustrialnego (Touraine, Bell) zaowocowało pojawieniem się, zdaniem niektórych badaczy, orientacji indywidualistycznej we współczesnych społeczeństwach. Przedmiotem dociekań socjologów – a wcześniej filozofów – były siły, które scalają jednostki i motywują je do kolektywnego działania. Emil Durkheim w swych pracach podejmował problem społecznej i moralnej solidarności, jako ogniw spajających społeczeństwo i przeciwdziałających społecznej anomii¹. O ogniwach sprzyjających rozwojowi demokracji pisał też Alexis de Tocqueville. Przypisywał on duże znaczenie działalności stowarzyszeń i organizacji w amerykańskim społeczeństwie, które miały przeciwdziałać nadmiernej indywidualizacji jednostek². Kolejne pokolenia obserwatorów i badaczy życia społecznego starają się opisać siły, które przeciwdziałają rozpadowi społeczeństwa. Świat społeczny, podobnie jak świat przyrody, nie składa się jedynie z wolnych atomów, które funkcjonują niezależnie od siebie, pogrążając się w chaosie. Przeciwnie, jednostki ludzkie, tak jak atomy, będą dążyły do tworzenia związków, struktur, konglomeratów, a zatem – do opanowania chaosu i dążenia do stabilizacji społecznej. W strukturze społecznej jednostki wchodzą w interakcje i współpracę. Dzieje się tak w codziennych praktykach społecznych, które przenoszą się także ze szczebla mikrosocjalnego na makrosocjalny. W ostatnich dekadach kategorią, która zostaje wykorzystana do operacjonalizacji więzi społecznych jest kapitał społeczny. Stanowi on ważną kategorię teoretyczną w analizie problematyki edukacji obywatelskiej. Liczne badania pokazują, że poziom wykształcenia społeczeństwa wpływa na budowanie więzi społecznych, status materialny, zadowolenie z życia oraz możliwości samorealizacji. Kapitał społeczny jest częścią kapitału ludzkiego, która istnieje niezależnie od „wieku, pozycji i poziomu umysłowego”³. To właśnie od kapitału społecznego, w który wyposażona jest jednostka, zależy gotowość do angażowania się, poczucie sprawiedliwości oraz poziom zaufania wobec innych osób czy instytucji społecznych⁴. Kapitał społeczny stał się przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych – medycyny, kryminologii, ekonomii, socjologii, politologii – bowiem przypisuje się mu coraz większe znaczenie w funkcjonowaniu jednostek w różnych sferach życia społecznego. W latach osiemdziesiątych XX wieku na-

¹ Zob. E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, Warszawa 2019.

² Zob. A. De Tocqueville, *O demokracji w Ameryce*, Warszawa 2005.

³ K. Przyszczykowski, *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Poznań – Toruń 1999, s. 30.

⁴ W. Kymlicka, *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford 2002, s. 286.

stąpiło ożywienie w badaniu tej kategorii zarówno w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych. W europejskiej myśli socjologicznej koncepcję tę rozwinął między innymi Pierre Bourdieu, który zauważył, że w celu szerszego zrozumienia funkcjonowania społeczeństwa konieczna jest analiza kapitałów: ekonomicznego, kulturowego i społecznego⁵. Natomiast, w Stanach Zjednoczonych problematykę kapitału pod koniec lat osiemdziesiątych rozwinął James S. Coleman, który zdefiniował go, jako „normy, społeczną sieć, oraz relację między dorosłymi a dziećmi, które stanowią wartość w wychowaniu dzieci”⁶. Jednak jednym z najbardziej znanych badaczy kapitału społecznego jest Amerykanin Robert Putnam. Jego badania prowadzone we Włoszech, a później w Stanach Zjednoczonych stały się inspiracją do dalszych dociekań nad znaczeniem omawianej kategorii. Przywołany badacz zauważa, że charakterystycznymi cechami sieci społecznej są aktywność i lojalność obywateli wobec siebie, a także szczerłość i altruizm. Pobudzają one do aktywnego działania, gdyż legitymizują zasadę wzajemności – ludzie są przekonani, że jeżeli uczynią coś dla innych, prawdopodobnie inni uczynią coś dla nich. Poczucie wzajemności, zaufania oraz szczerości są – dla przywołanego teoretyka – elementami, które wpływają łagodząco na społeczeństwo. Jeśli kapitał społeczny jest wysoki, wówczas lokalne społeczności stają się „przyjemnymi miejscami do życia”⁷.

Kapitał społeczny pozwala obywatelom na wspólne rozwiązywanie problemów. Wpływa również na poziom zaufania, gdyż im obywatele wykazują większy jego stopień wobec siebie, tym lepiej rozwijają się społeczności, w których żyją. Ponadto, ci którzy przejawiają wyższy kapitał społeczny, mają lepsze relacje z innymi ludźmi, stają się „bardziej tolerancyjni, mniej cyniczni oraz bardziej empatyczni na nieszczęścia innych”⁸.

Kapitał społeczny oznacza sieć powiązań, normy postępowania oraz sankcje społeczne, które ułatwiają sprawne działanie jednostek i grup społecznych. Dwa rodzaje kapitału – wiążący/spajający (*bonding*) i pomostowy (*bridging*) zostały wprowadzone do socjologii przez Roberta Putnama. Ten pierwszy ma charakter inkluzyjny, dotyczy więzi występujących w jednej grupie społecznej, na przykład w rodzinie czy sąsiedztwie. Natomiast pomostowy kapitał występuje pomiędzy ludźmi należącymi do różnych grup społecznych⁹. Badania pokazują, iż przedstawiciele klasy średniej wykazują większy kapi-

⁵ P. Bourdieu, *Reprodukcja*, Warszawa 2012.

⁶ R.D. Putnam, *Community based social capital and educational performance*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, New Haven – London 2001, s. 58.

⁷ Tamże, s. 60.

⁸ R.D. Putnam, *Bowling alone. The collapse and revival of American community*, New York 2000, s. 288.

⁹ Tamże, s. 359.

tał pomostowy niż przedstawiciele klas robotniczych, dlatego też możliwości osiągania przez nich sukcesu życiowego są relatywnie większe¹⁰.

Na poziomie mezo omawiana kategoria kształtowana jest w szkole oraz społeczności lokalnej. Odwołując się do badań Jamesa Colemana, warto zauważyć, iż dzieci uczęszczające do katolickich szkół w USA osiągały lepsze efekty, rzadziej porzucały przedwcześnie naukę niż te, które uczęszczały do szkół publicznych¹¹. Podobny efekt zaobserwowano w przypadku małych szkół. Badacze przedmiotu przypisują duże znaczenie angażowaniu się rodziców w życie szkoły oraz tworzeniu lepszych więzi między rodzicami. Obserwuje się również pozytywną korelację między relacjami w środowisku lokalnym (poczucie wspólnotowości) a realizowaniem zadań szkoły. Istnieją również dowody, wskazujące na znaczenie kapitału społecznego wewnątrz szkoły, a zatem na relacje występujące między nauczycielami i zwierzchnikami. Jednak, jak zauważa David Halpern, znaczenie więzi w społeczności lokalnej odgrywa znaczącą rolę w działalności szkół. Wysoka koncentracja niskiego kapitału społecznego w rodzinach mieszkających na danym terenie powoduje gorsze osiągnięcia szkolne w całej tamtejszej populacji. Co więcej, niski kapitał społeczny społeczności lokalnej powoduje, że jednostki mają słabsze osiągnięcia edukacyjne, co zostało nazwane efektem podwójnego zagrożenia (wykluczenia)¹². Nic więc dziwnego, iż w ostatnich latach wiele uwagi skupia się na wzmocnieniu kapitału społecznego w społecznościach lokalnych, poprzez wzajemną współpracę środowiska szkolnego i lokalnego, co można zaobserwować w strategiach dla edukacji obywatelskiej w Anglii, jak również w postulatach badaczy polskich¹³.

Badania przywołanego wcześniej Putnama przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych dowodzą, że im wyższy kapitał społeczny, tym lepsze osiągnięcia edukacyjne. W stanach, w których wyniki w nauczaniu były wyższe, wyższa również była aktywność obywateli. Ponadto, tam, gdzie występował większy odsetek mniejszości rasowych, grup o niższym przychodzie oraz niepełnych rodzin, wyniki w nauczaniu również były gorsze¹⁴. W opinii Putnama niezwykle istotny jest kapitał społeczny kumulowany w danej społeczności, jako jeden z czynników wpływających na poziom edukacji. Czynniki kształtujące społeczny kapitał wiążą się z rasą, strukturą rodziny, przycho-

¹⁰ D. Halpern, *Social capital*, Cambridge 2014, s. 23.

¹¹ Tamże, s. 167.

¹² Tamże, s. 168.

¹³ Zob. m.in. A. Szczurek-Boruta, *Statość i zmienność. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży i nowy wymiar edukacji obywatelskiej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobiecki, Białystok 2007; E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2008 oraz diagnozy społeczne pod redakcją J. Czapińskiego.

¹⁴ R.D. Putnam, *Community based social capital*, s. 71.

dem, klasą społeczną. W świetle powyższych poglądów można zauważyć, że kapitał społeczny odgrywa znaczącą rolę w osiągnięciach edukacyjnych. Tym samym, przeciwdziała on wykluczeniu społecznemu. Jeśli obywatele są wykształceni, zaangażowani w społeczność lokalną, ale także globalną, ich status społeczny jest wyższy.

Dla Colemana najważniejszy dla osiągnięć edukacyjnych jednostki był rodzinny kapitał społeczny. Putnam z kolei uważa, że kapitał społeczny skumulowany w społeczności lokalnej reprezentuje dobro publiczne, które również jest źródłem dla rozwoju dzieci. Jednak, jak sam przyznaje, nie do końca poznał mechanizm zależności między tym rodzajem kapitału a edukacyjnymi osiągnięciami. Stawia jednak hipotezę, wedle której wysoki kapitał społeczny wymusza, zarówno na rodzicach jak i na szerszej społeczności lokalnej, większe zaangażowanie w proces edukacji dzieci. W konsekwencji, zależność ta powoduje, że młodzi ludzie nabywają odpowiednich postaw zarówno w szkole, jak i poza nią¹⁵.

Niektóre opracowania zachodnie, jak i polskie wskazują na niski stopień zainteresowania uczestnictwem w życiu politycznym oraz społecznym (np. spadek aktywności w partiach politycznych, spadek aktywności w życiu Kościoła)¹⁶, jednak pojawiają się organizacje, które przyciągają więcej zainteresowanych niż w minionych dekadach. Są to głównie ruchy na rzecz ekologii i ochrony środowiska naturalnego, ale także większym zainteresowaniem cieszą się organizacje promujące „indywidualne członkostwo”, takie jak grupy wsparcia¹⁷. Niektórzy uważają (m.in. Putnam, Bauman, Beck, Giddens), że spadek aktywności obywatelskiej jest następstwem powstania społeczeństwa industrialnego oraz ponowoczesności, które w centrum stawiają jednostkę i jej potrzeby (indywidualizm), a nie kolektywną solidarność. Dlatego, z perspektywy tej ważne wydaje się budowanie kapitału społecznego i wzajemnego zaufania obywateli („aktywnego zaufania”, jak określił A. Giddens), zarówno w systemie szkolnym, jak i poza nim – w lokalnych społecznościach. Nie do końca należy zgodzić się z tezą, iż więzi społeczne oraz społeczne zaufanie spada we wszystkich społeczeństwach. Oto bowiem silny spadek zaangażowania społecznego i politycznego, a także większe przesunięcie w kierunku

¹⁵ Tamże, s. 80.

¹⁶ Zob. H. Lopez, A. Kiesa, *What we know about civic engagement among college students*, [w:] *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, red. B. Jacoby and Associates, San Francisco 2009; C. McTighe Musil, *Educating students for personal and social responsibility*, [w:] *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, red. B. Jacoby and Associates, San Francisco 2009; *Aktywność społeczna Polaków – poziom zaangażowania i motywacje* – Raport z badań, Maj 2011, adres internetowy: <http://erw2011.gov.pl/static/upload/komunikat-1.pdf>, [dostęp: 20.04.2012]; A. Olech, *Między zainteresowaniem a zaangażowaniem – aktywność obywatelska i organizacje pozarządowe w Polsce*, Analizy i Opinie, Numer specjalny, 2014, 7, s. 3.

¹⁷ D. Halpern, *Social capital*, s. 242.

indywidualistycznej orientacji można zaobserwować zwłaszcza w krajach anglosaskich. Natomiast w Holandii, Japonii, czy Szwecji trendy te nie przedstawiają się aż tak pesymistycznie, przeciwnie – obserwuje się wzrost zaufania społecznego, wolontariatu, a także różnych form nieformalnej socjalizacji¹⁸.

Wokół koncepcji kapitału społecznego pojawiły się w ostatnich latach kontrowersje. Po pierwsze, stawiane jest pytanie: czy słusznie jest on nazywany „kapitałem”? W rozumieniu ekonomicznym kategoria ta może ulec zmniejszeniu, a nawet wyczerpaniu, natomiast kapitał społeczny ma zdolność pomnażania¹⁹. Po drugie, kontrowersyjne wydają się metody jego mierzenia, szczególnie te, w których wykorzystuje się pojęcie społecznego zaufania. Istnieją również rozbieżności w metodach pomiaru, wynikające z różnych uwarunkowań kulturowych²⁰. Po trzecie, wielu badaczy krytycznie odnosi się do tej koncepcji, utrzymując, iż jest ona mglista i niedoskonała. Na przykład, Ben Fine twierdzi, iż kategoria ta jest „całkowicie chaotyczna, wieloznaczna i ogólna” i może być wykorzystana jako „hipotetyczny parasol dla niemalże każdego celu”²¹. Trzeba też zauważyć, że Putnam w swych rozważaniach dostrzega także „ciemną” stronę tej kategorii. Stara się bowiem dowieść, że na skutek zwiększenia kapitału społecznego, rośnie tolerancja w społeczeństwie, jednak może to odbywać się kosztem wspólnotowości. Podobnie rzecz traktuje z równością – im większa wspólnotowość, tym większa nierówność, która tworzy się w wyniku powstawania różnych enklaw społecznych, które wykluczają określone jednostki. Tradycyjne wspólnoty mogą ograniczać wolność jednostki oraz bywają opresyjne. Wyzwolenie się z oków więzi wspólnotowych prowadzi do zwiększenia tolerancji, przy jednoczesnym spadku ich siły. Potwierdzają to obserwacje przeprowadzone przez Putnama w społeczeństwie amerykańskim, które bez wątpienia było bardziej tolerancyjne w latach dziewięćdziesiątych niż pięćdziesiątych²². Amerykanie zaczęli funkcjonować wedle zasady „nie jesteśmy ze sobą już tak silnie związani, ale przynajmniej ja nie przeszkadzam tobie, a ty mnie”²³. Z drugiej strony Putnam wskazuje, że osoby zaangażowane społecznie są bardziej otwarte i tolerancyjne niż izolujące się²⁴. Do podobnych wniosków dochodzi David Halpern, stwierdzając, że

etniczna i społeczna heterogeniczność została uznana za czynnik spowalniający rozwój kapitału społecznego, obniżając stopień wzajemnego zaufania i chęci anga-

¹⁸ Tamże, s. 216-222.

¹⁹ R.D. Putnam, *Bowling alone*, s. 58.

²⁰ D. Halpern, *Social capital*, s. 39.

²¹ Tamże, s. 13.

²² R.D. Putnam, *Bowling alone*, s. 351-352.

²³ Tamże, s. 354.

²⁴ Tamże, s. 355.

zowania się, nie tylko między poszczególnymi grupami społecznymi, lecz również wewnątrz nich²⁵.

Z tej perspektywy, w odniesieniu do edukacji obywatelskiej i kształtowania kapitału społecznego w społecznościach lokalnych, istotne wydaje się mieszanie różnych grup społecznych w celu budowania pomostowego kapitału społecznego, jednak nie uda się to, jeśli wewnątrz danej grupy społecznej nie wytworzy się kapitał wiążący²⁶. Istotne znaczenie w tym zakresie przypisuje się systemowi szkolnemu.

Zaufanie społeczne w Anglii i Polsce a aktywność obywatelska – zarys tendencji

W niniejszym opracowaniu wykorzystano badania opinii publicznej dotyczące zaufania społecznego w Wielkiej Brytanii. Przekrojowe badania odnośnie tego problemu zostały przeprowadzane przez niezależną agencję badającą opinię publiczną NatCen. Wykorzystano Raport *British Social Attitudes* nr 35 z 2017 roku²⁷. Natomiast, polskie wyniki na temat społecznego zaufania zaczerpnięto z Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS) nr 18/2016²⁸. Wyodróżnione kategorie diagnozujące poziom zaufania społecznego nie są komplementarne w przeprowadzonych sondażach, dlatego analizowane będą tendencje kształtowania zaufania społecznego w obydwu krajach.

Brytyjczycy wykazują wysoki poziom zaufania społecznego, 54% respondentów uważa, że prawie zawsze lub zwykle można ufać innym ludziom. Odnotowano również wzrost poziomu zaufania w stosunku do ubiegłych lat, kiedy około 45% Brytyjczyków deklarowało wysoki poziom zaufania wobec innych osób (zauważono również 7% wzrost deklarowanego poziomu zaufania w stosunku do badania przeprowadzonego w 2014 roku)²⁹. W Polsce niespełna 23% ankietowanych uważa, że większości ludzi można ufać, podczas gdy 74% deklaruje ostrożność w stosunkach z innymi ludźmi. Zmalał jednak odsetek osób deklarujących nieufność (z 55% do 47%) w porównaniu z 2014 rokiem, ale także zaufanie (z 35% do 32%), powiększyła się natomiast liczba osób niemających w tej kwestii zdania (z 10% do 21%)³⁰. Z tej perspek-

²⁵ D. Halpern, *Social capital*, s. 281.

²⁶ Tamże.

²⁷ Zob. Y. Li, N. Smith, P. Dangerfield, *Social trust. The impact of social networks and inequality*, British Social Attitudes, 2017, 35.

²⁸ CBOS, *Zaufanie społeczne*, Komunikat z badań nr 18/2016, adres internetowy: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_018_16.PDF, [dostęp: 1.12.2019]

²⁹ Y. Li, N. Smith, P. Dangerfield, *Social trust*, s. 2-6.

³⁰ CBOS, *Zaufanie społeczne*, s. 1.

tywy Polacy cechują się nieufnością we wszystkich grupach społeczno-demograficznych. W przypadku Brytyjczyków najniższy odsetek deklarowanego zaufania do ludzi występuje w grupie o niskich kwalifikacjach zawodowych i podstawowym wykształceniu, ale i tak wynosi on 42%. W przypadku osób z wyższym wykształceniem odsetek ten wynosi 64%, a dla osób ze średnim wykształceniem 50%³¹. Natomiast w przypadku polskich respondentów indeks zaufania przyjmuje wartość dodatnią jedynie dla absolwentów uczelni wyższych (wartość wskaźnika 0,12). Wyższe wskaźniki zaufania społecznego zarówno dla Brytyjczyków i Polaków korelują z wykształceniem, stanowiskiem pracy, dochodami oraz miejscem zamieszkania (mieszkańcy większych miast deklarują wyższy poziom zaufania). Wyższy stopień zaufania społecznego w obydwu krajach deklarują osoby starsze³². W Polsce osoby w grupach wiekowych 18-34 lata cechują się niższym poziomem zaufania wobec innych osób³³. Jednakże, w przypadku Brytyjczyków poziom zaufania jest wysoki, podczas gdy w Polsce przeważa nieufność nad ufnością i otwartą postawą we wszystkich grupach społecznych. Niepokojącym zjawiskiem, według Diagnozy Społecznej 2015, jest spadek i tak już niskiego zaufania społecznego Polaków oraz aktywności społecznej, mimo poprawiających się wskaźników dotyczących jakości życia i poczucia szczęścia³⁴.

Z powyższych opracowań wynika, że osoby z wyższym wykształceniem oraz zajmujące wyższe miejsce w hierarchii społecznej manifestują wyższy stopień zaufania społecznego (w przypadku Brytyjczyków tendencja ta jest wyraźniejsza). Według autorów brytyjskiego Raportu (ale również według Putnama czy Halperna), osoby legitymujące się wyższym wykształceniem oraz o stabilnej sytuacji finansowej z tytułu swojej pozycji społecznej mogą wykazywać bardziej optymistyczne spojrzenie na świat, odczuwać większe poczucie kontroli i sprawstwa nad własnym życiem, a przeto być bardziej ufnym wobec innych ludzi³⁵. Jednakże, według przywołanych badaczy, wysoki poziom zaufania społecznego może być efektem, a nie przyczyną podejmowania częstszej aktywności społecznej i obywatelskiej. Brytyjskie badania potwierdzają również tezę o pozytywnej korelacji między stopniem zaufania społecznego a aktywnością społeczną i obywatelską. Osoby cechujące się zaufaniem wobec ludzi częściej podejmują działania na rzecz innych, zrzeszając

³¹ Y. Li, N. Smith, P. Dangerfield, *Social trust*, s. 2-6.

³² Tamże; CBOS, *Zaufanie społeczne*, s. 5.

³³ CBOS, *Zaufanie społeczne*, s. 5.

³⁴ Zob. J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2015; zob. również: A. Wilkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013, s. 49-56.

³⁵ Y. Li, N. Smith, P. Dangerfield, *Social trust*, s. 8; por. także D. Halpern, *Social capital*; R.D. Putnam, *Bowling alone*.

się w organizacjach pozarządowych, partiach politycznych, czy podejmując pracę w ramach wolontariatu.

Odsetek osób cechujących się wysokim stopniem zaufania wobec innych osób, które podejmowały aktywność o charakterze społecznym (w grupach rekreacyjnych, sportowych lub kulturalnych) kilkakrotnie w ciągu roku wyniósł 62%, przynajmniej raz 51%, a nigdy 44%. Natomiast odsetek osób podejmujących aktywność o charakterze obywatelskim (wolontariat, działania w organizacjach charytatywnych i religijnych) kilkakrotnie w ciągu roku oraz przynajmniej raz w roku wynosił 62%, natomiast nigdy takiej aktywności w grupie osób o wysokim stopniu zaufania społecznego nie podjęło 44% badanych. Autorzy Raportu wskazują, że im częściej osoba podejmuje aktywność o charakterze społecznym czy obywatelskim, tym wykazuje się większym stopniem zaufania wobec innych osób³⁶.

Przywołane wcześniej badanie CBOS-u nie dostarcza informacji dotyczących relacji między stopniem zaufania społecznego a podejmowaniem aktywności społecznej i obywatelskiej. O aktywności obywatelskiej i społecznej Polaków możemy dowiedzieć się z innych dokumentów. Badania CBOS-u z 2016 roku wskazują, że Polacy nadal charakteryzują się niską potrzebą afiliacji i partycypacji społecznej. 63% respondentów nie działa w żadnej organizacji o charakterze obywatelskim, aczkolwiek w porównaniu z badaniem z 2012 roku liczba osób deklarujących aktywność w organizacji wzrosła o pięć punktów procentowych. Najwięcej osób deklaruujących przynależność i aktywność w organizacjach obywatelskich ma wyższe wykształcenie, pracuje jako kadra kierownicza lub specjaliści wyższego szczebla (68%), drugą grupą są uczniowie i studenci (56%)³⁷. Najwięcej osób angażuje się w przedziale wiekowym między 35. a 44. rokiem życia oraz ci, którzy demonstrują wyższy wskaźnik częstotliwości praktyk religijnych³⁸. Przywołane badania CBOS-u z 2016 roku wskazują, że Polacy najczęściej podpisują petycję (18%), a 14% kwestuje (zbierało lub przekazało pieniądze na ważny cel).

Dla porównania z respondentami w Anglii, posłużę się danymi pochodzącymi z dokumentu *Citizenship Survey 2008-09*³⁹. 47% respondentów przy-

³⁶ Y. Li, N. Smith, P. Dangerfield, *Social trust*, s. 1 i 9.

³⁷ CBOS, *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, Komunikat z badań nr 13/2016, Centrum Badania Opinii Społecznej CBOS, Warszawa 2016, s. 4-8; zob. również X. Bukowska, E. Wnuk-Lipiński, *Obywatelskość a la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?* Nauka, 2009, 1.

³⁸ CBOS, *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, s. 4-8; Z. Kinowska, *Kondycja społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, INFOS, Biuro Analiz Sejmowych, nr 22, 2012.

³⁹ *Citizenship Survey 2008-09* dostarcza informacji o poczuciu sprawstwa w życiu publicznym Anglii i Wielkiej Brytanii. NatCen nie przeprowadzało od tamtego czasu tego typu sondaży na terenie Wielkiej Brytanii, adres internetowy: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919213933/http://www.communities.gov.uk/documents/statistics/pdf/1284311.pdf> [dostęp: 1.12.2019].

znało, że przynajmniej raz w ciągu ostatniego roku podjęło aktywność o charakterze obywatelskim. Najczęstszą formą działania obywatelskiego było – podobnie jak w przypadku Polski – podpisywanie petycji (60%), aczkolwiek odsetek Anglików jest znacznie wyższy niż Polaków. Anglicy również często biorą udział w konsultacjach społecznych (21%), z czego najbardziej powszechną formą było wypełnienie ankiety dotyczącej lokalnych problemów (67%). Jeśli chodzi o bezpośrednią formę zaangażowania obywatelskiego, to takie działania deklaruje 10% (np. bycie radnym, członkiem rady szkoły itp.). W tym przypadku najbardziej popularną formą działania jest pełnienie funkcji członka rady szkoły 11%.

W angielskich raportach nie istnieje podział na zbieranie i dawanie pieniędzy, jednak przekazanie środków finansowych stanowi osobną, istotną kategorię w badaniach aktywności obywatelskiej. Dane pochodzące z przywołanego wyżej Raportu wskazują, że 74% Anglików przekazało pieniądze na działalność charytatywną w latach 2008-2009. 26% Anglików deklaruje podjęcie formalnej pracy w ramach wolontariatu przynajmniej raz w miesiącu, natomiast 35% – nieformalnej.

Polskie badania dostarczają dane dotyczące podejmowania aktywności wolontaryjnej w perspektywie roku poprzedzającego sondaż. Badania CBOS-u z 2018 roku wskazują, że 23% respondentów zadeklarowało, iż w tym przedziale czasowym podjęło się pracy w charakterze wolontariusza. Natomiast badanie CBOS-u z 2011 roku wskazuje, że aż 48% osób w ciągu ostatniego roku przynajmniej raz zaangażowało się w dobrowolną i nieodpłatną pracę na rzecz osób nieznanym, lokalnej wspólnoty lub na rzecz jakiejś organizacji społecznej. Jednocześnie w tak zwany „wolontariat pośredni” (formalny), a zatem wykonywany poprzez organizacje angażowało się 28%. Należy także podkreślić, iż badanie z 2011 wskazuje, że wielu respondentów nie rozumie, co znaczy praca wolontariusza i myli pojęcie wolontariatu z innymi działaniami podejmowanymi w celach społecznych (np. 26% respondentów uważa, że wysłanie dobrotycznego SMS-a wpisuje się w ramy wolontariatu).

Przywołane badanie potwierdza również wyniki poprzednich, wskazujących na silną relację między podejmowaniem aktywności społeczno-politycznej a kapitałem społecznym (wykształcenie, zamieszkanie, dochód) oraz niższym wiekiem respondentów. Xymena Bukowska wraz z Edwardem Wnukiem-Lipińskim w następujący sposób wyjaśniają tę zależność:

im wyższe wykształcenie, tym – statystycznie rzecz biorąc – silniejsze przesunięcie od postaw autorytarnych w kierunku prodemokratycznych, tym więcej poczucia podmiotowości, a mniej odruchów stadnych, tym bardziej złożone tożsamości społeczne, tym wyraźniej obywatelstwo definiowane jest w kategoriach inkluzywnych i wreszcie

– tym wyraźniejsze przesunięcie od narodowego partykularyzmu w kierunku europejskiego uniwersalizmu⁴⁰.

Od początku okresu transformacyjnego do około 2007-2008 roku niewielki odsetek Polaków czuł, że ma wpływ na wydarzenia społeczno-polityczne w Polsce. Jednak stopniowo odzyskują poczucie sprawstwa i zaczynają dostrzegać swoje możliwości obywatelskie. Podmiotowość obywatelska jest widoczna szczególnie w odniesieniu do działań w środowisku lokalnym. W 2015 roku 49% respondentów uważało, że ma poczucie wpływu na to, co dzieje się w ich mieście lub gminie, a rok później – już 56%. Poczucie sprawstwa w życiu publicznym w wymiarze krajowym deklarowało 41% respondentów, co daje najwyższy wskaźnik od 1992 roku⁴¹.

Jeśli porównamy dane statystyczne z dokumentu *Citizenship Survey 2008-09*⁴², to zauważymy, że 39% osób uważa, że ma wpływ na sprawy lokalne w Anglii, natomiast na sprawy Zjednoczonego Królestwa – jedynie 20%. Jest to ciekawe zestawienie, pokazujące, że w sferze deklaratywnej Polacy odczuwają znacznie większe poczucie sprawstwa na kwestie lokalne i krajowe niż Brytyjczycy. W sferze partycypacji obywatelskiej widać rozbieżność, bowiem to Anglicy częściej podejmują działania o charakterze lokalnym niż Polacy. W latach 2008-2009 38% respondentów przyznało, że angażowało się w jakąś formę działalności obywatelskiej.

Istotnym wskaźnikiem aktywności obywatelskiej jest czynny udział w wyborach. W wyborach do Sejmu w 2019 roku frekwencja wyniosła 61,74% i była najwyższa w historii wyborów parlamentarnych⁴³. Przy czym, ostatnie dwie dekady wskazują na tendencję wzrostową frekwencji w tego rodzaju wyborach. Ostatni wynik frekwencji wyborczej zbliża nas do średniej krajów Europy Zachodniej. W wyborach parlamentarnych w 2019 roku w Wielkiej Brytanii frekwencja wynosiła 67,3%. W porównaniu z poprzednimi latami utrzymuje się na podobnym poziomie, jest wyższa niż w wyborach w 2001 i 2005 roku, jednak niższa aniżeli w 1992 (77%) czy 1979 roku (76%)⁴⁴.

Wydaje się, że wzrost frekwencji wyborczej wśród polskich obywateli może budzić optymizm. Optymistyczne też wydają się tendencje podejmowanych działań na rzecz wolontariatu czy innych aktywności społecznych.

⁴⁰ X. Bukowska, E. Wnuk-Lipiński, *Obywatelskość a la polonaise*, s. 45.

⁴¹ CBOS, *Aktywność społeczno-polityczna Polaków*, s. 2.

⁴² *Citizenship Survey 2008-09*, adres internetowy: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919213933/http://www.communities.gov.uk/documents/statistics/pdf/1284311.pdf> [dostęp: 1.12.2019].

⁴³ Krajowe Biuro Wyborcze, *Wybory do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej 2019*, adres internetowy: www.wybory.gov.pl [dostęp: 2.12.2019].

⁴⁴ House of Commons, *General Election 2019: full results and analysis*, adres internetowy: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-8749>, [dostęp: 2.01.2020].

Niemniej jednak, mimo tendencji wzrostowej nadal niski pozostaje stopień zaufania społecznego, który jest raczej efektem, a nie przyczyną podejmowania aktywności obywatelskiej. Z tej perspektywy wzrost zaufania społecznego będzie pozytywnie wpływał na budowanie społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. Przywołane dotychczas opracowania wskazują na silną korelację między wykształceniem, wykonywanym zawodem, pozycją społeczną a poziomem zaufania. Wydaje się zatem, iż jedną z istotnych ról w budowaniu zaufania społecznego odgrywa edukacja i system szkolnictwa.

Edukacja obywatelska a budowanie kapitału społecznego i zaufania społecznego

W świetle powyższych analiz potwierdza się teza, postawiona między innymi przez Putnama czy Colemaną, o pozytywnej korelacji między wykształceniem a kapitałem społecznym oraz zaufaniem społecznym. Trzeba jednak zauważyć, że budowanie zaufania społecznego w systemie szkolnym jest procesem złożonym, wykraczającym zapewne poza zapisy w strategicznych dokumentach oświatowych i podstawach programowych. Budowanie szkoły demokratycznej, otwartej, wychowującej w duchu zaufania społecznego i przygotowującej młodych ludzi do życia w społeczeństwie obywatelskim wymaga postawienia kluczowych pytań: jakich obywateli potrzebujemy? Jakie cnoty powinny być krzewione? Jak powinna wyglądać współpraca między szkołą, rodzicami a środowiskiem lokalnym? Jaką rolę odgrywa szkoła w socjalizacji i wychowaniu przyszłych obywateli?

Dyskurs obywatelstwa nie był akcentowany w angielskiej szkole. Zmiany nastąpiły wraz z dojściem do władzy Partii Pracy w 1997 roku. Wydany rok później tak zwany Raport Cricka stanowił podstawę dla wprowadzenia obowiązkowej ścieżki edukacji obywatelskiej (jako osobnego przedmiotu) do szkół średnich. W 2002 roku do angielskich szkół wprowadzono obowiązkowy przedmiot „Citizenship”. U podstaw jego implementacji było dążenie do budowania jedności społecznej (*social cohesion*), kształtowania wspólnej tożsamości narodowej (*Britishness*) oraz promocja aktywnego obywatelstwa w celu przezwyciężenia tak zwanej politycznej apatii i deficytu demokratycznego wśród młodych ludzi⁴⁵. Nauczycielom pozostawiono autonomię w zakresie podejmowania decyzji odnośnie realizacji programu nauczania tak, by wpisywał się on w oczekiwania środowiska lokalnego, a tym samym ograniczono

⁴⁵ Zob. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2019; D. Kerr, A. Smith. C. Twine, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, London 2008, s. 252-255.

możliwość kontrolowania ze strony rządu delikatnych kwestii związanych z obywatelstwem⁴⁶. W toku ewolucji strategii edukacji obywatelskiej w angielskich szkołach wprowadzono również do programów nauczania aspekty dotyczące różnorodności (etnicznej, kulturowej, ekonomicznej itp.) oraz tożsamości⁴⁷. Duże znaczenie w polityce oświatowej w kontekście edukacji obywatelskiej przypisuje się również środowisku lokalnemu. Z tak obranego założenia szkoła staje się sercem społeczności lokalnej, w której buduje się promowaną jedność społeczną. Dokumenty strategiczne kładą na szkołach odpowiedzialność za budowanie jedności społecznej (czyli wspólnotowości i odpowiedzialności, których niezbędnym elementem jest zaufanie społeczne), jednak działania podejmowane przez społeczność szkolną mają uwzględniać profil etniczny i wyznaniowy społeczności lokalnej⁴⁸. W tym kontekście Alveena Malik analizując rolę szkół w edukacji obywatelskiej zauważa:

w każdej społeczności lokalnej jej sercem może stać się szkoła (i faktycznie na wielu obszarach tak się stało), będąc bezpiecznym miejscem dla dzieci, rodzin oraz innych osób, tak by mogli wchodzić ze sobą w interakcję, pozbywać się uprzedzeń, a także by uczyć, nie tylko dzieci, wzajemnego zaufania, tak by mogli stać się dobrymi sąsiadami i aktywnymi obywatelami⁴⁹.

Przywołana autorka wskazuje, że największy sukces w osiągnięciu kohezji społecznej odnoszą szkoły aktywnie współpracujące z władzami samorządowymi oraz innymi kluczowymi partnerami na szczeblu lokalnym. W celu zwiększenia zarówno jedności społecznej, jak też aktywności obywatelskiej i społecznej, wprowadzane są różnego rodzaju inicjatywy, w ramach których uczniowie podejmują decyzje odnośnie funkcjonowania ich środowiska lokalnego. Dzięki temu uczą się, że mają realny wpływ na kształt wspólnoty, a poprzez aktywną partycypację dowiadują się, że ważne decyzje nie są jedynie podejmowane odgórnie⁵⁰.

Istotnym aspektem implementacji i realizacji celów edukacji obywatelskiej w Anglii było wprowadzenie monitoringu podjętych działań. Ich efektem były badania o charakterze longitudinalnym, których wyniki zostały przedstawio-

⁴⁶ Zob. A. Petersen, *Where now for citizenship education?* [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London – New York 2012, s. 196; J. Beck, *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London – New York 2012, s. 8.

⁴⁷ J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 8-10; P. Brett, *Identity and Diversity: Citizenship Education and Looking Forwards from the Ajebo Report*, 2007, <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter%20Brett%20Identity%20and%20Diversity.pdf> [dostęp: 21.03.2017].

⁴⁸ A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London – New York 2012, s. 69-70.

⁴⁹ Tamże, s. 70.

⁵⁰ Tamże, s. 74.

ne w raportach *Citizenship Education Longitudinal Study 2001-2009* (CELS 2010). Badanie to przeprowadza się od 2001 roku i ma ono charakter zewnętrznej, podłużnej (dynamicznej) ewaluacji zarówno procesu implementowania do szkół edukacji obywatelskiej, jak i jej znaczenia. Do tej pory stanowi ono największe i najdłużej trwające badanie efektów edukacji obywatelskiej na świecie. Dane zbierane są za pomocą metod jakościowych i ilościowych (m.in. analiza dokumentów, analiza literatury oraz wywiady z nauczycielami, uczniami i kadrami zarządzającą). W latach 2002-2003 grupą objętą badaniami były dzieci w wieku 11-12 lat wchodzące w siódmy rok nauki; następne przeprowadzono w 2005 roku, czyli w dziewiątym roku nauki (13-14 lat), a kolejne odbyły się w jedenastym roku nauki (15-16 lat) i w trzynastym (17-18 lat). Ostatnie badania w tej grupie przeprowadzono pod koniec 2014 roku wśród osób w wieku 22-29 lat, a jego wyniki zostały opublikowane w pracach Avril Keating i współpracowników. Z kolei, Raport *Citizens in Transition – Civic Engagement and Political Participation among Young People 2001-2011*⁵¹ stanowi odrębną część CELS, obejmując młodzież w wieku 19-20 lat, która ukończyła szkołę średnią. Celem badań było sprawdzenie efektywności szkolnej edukacji obywatelskiej we wczesnej dorosłości. Część ich uczestników była uprzednio objęta badaniem CELS.

Przywołane Raporty ukazują pozytywną korelację między prowadzeniem edukacji obywatelskiej w szkołach a aktywnością obywatelską młodych Anglików. Między 2001 a 2009 rokiem (według *Citizenship Education Longitudinal Study 2001-2009* – CELS) odnotowano stały i znaczący wzrost liczby osób zaangażowanych w działalność polityczną, taką jak podpisywanie petycji oraz wybory do samorządów szkolnych. Niewielka jednak liczba uczniów brała udział w innych formach aktywności politycznej. Nastąpił również wzrost partycypacji społecznej i obywatelskiej, a najczęściej wskazywanym działaniem stała się zbiórka pieniędzy na istotne cele społeczne, choć wraz z wiekiem odnotowuje się rosnącą liczbę osób pomagających w społeczności lokalnej⁵². Badanie CELS z 2014 roku pokazuje, że młodzież u progu swojej dorosłości (między 16. a 18. rokiem życia) deklaruje potrzebę i chęć aktywności społecznej, obywatelskiej i politycznej. Rekomenduje się zatem większy nacisk na edukację obywatelską (wprowadzenie jej jako osobnego przedmiotu) dla młodzieży kontynuującej naukę na poziomie *sixth form*⁵³. Zaobserwowano również przeniesienie aktyw-

⁵¹ Zob. L. Sturman i in., *Citizens in Transition – Civic Engagement and Political Participation among Young People 2001-2011*, Economic and Social Research Council (ESRC), National Foundation for Educational Research (NFER), 2012.

⁵² A. Keating i in., *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, Department for Education 2011, s. v.

⁵³ A. Keating, A. Green, G. Janmaat, *Young Adults and Politics Today: disengaged and disaffected or engaged and enraged?: The latest findings from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, Working Paper 2015, adres strony: <http://eprints.ioe.ac.uk/21838/>, [dostęp: 11.11.2017], s. 1.

ności społecznej do wirtualnej rzeczywistości. Przywołane badania CELS wskazują więc, że 41% użytkowników Facebooka dołączyło do grupy o charakterze polityczno-społecznym, choć jedynie 3,6% zadeklarowało, iż założyło taką grupę⁵⁴. Do aktywności obywatelskiej *online* młodych Brytyjczyków należy jednak podejść z dystansem, gdyż obszar ten jest dopiero eksplorowany.

Głównym motywem podejmowanych działań społecznych i politycznych przez młodych ludzi są osobiste korzyści, a nie potrzeba wypełniania obowiązku⁵⁵ – obywatelskiego czy patriotycznego. Podejście to wpisuje się w indywidualistyczną orientację, działanie we własnym interesie, a nie w imię wyższego dobra (np. ojczyzny), sprawiedliwości społecznej, przyszłych pokoleń i tym podobnych. Innymi słowy, młodzi ludzie są bardziej zorientowani na „tu i teraz”, są realistami, a nie marzycielami walczącymi w imię idei, choć należy zauważyć, że wraz z wiekiem następuje przesunięcie z orientacji liberalnej w kierunku konserwatywnej, szczególnie w kwestiach imigrantów, uchodźców, wyroków sądowych, emerytur i problemów środowiska naturalnego⁵⁶.

Należy jednak zaznaczyć, że ewaluacja edukacji obywatelskiej w Anglii nie daje pozytywnych wyników w zakresie budowania jedności społecznej w szkole. Z tej perspektywy autorzy Raportu badań CELS wskazują na konieczność zwiększenia liczby działań edukacyjnych na poziomie szkolnym zarówno w wymiarze formalnym – poprzez uwzględnienie edukacji obywatelskiej w programach nauczania – jak i nieformalnym – poprzez działania w środowisku lokalnym, aktywizowanie rad szkolnych oraz innych działań na rzecz aktywnego obywatelstwa. Autorzy badań konkludują, że edukacja obywatelska przynosi pozytywne efekty w zakresie zwiększenia aktywności obywatelskiej, jeśli jest ona odpowiednio prowadzona w szkole. Ponadto, podnoszą oni argument zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na ten obszar zagadnień, gdyż uzyskane wyniki badań wskazują na silną korelację między aktywnością obywatelską a czasem przeznaczonym w szkole na edukację obywatelską⁵⁷. Innymi słowy, szkoły, które prowadzą zarówno formalną edukację obywatelską, jak i dają możliwość uczniom aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły poprzez codzienne doświadczenia, wyrabiają w uczniach pozytywne postawy wobec działalności społecznej, politycznej i publicznej, a to z kolei wpływa na ich gotowość do podejmowania aktywnych działań na rzecz społeczności lokalnej.

⁵⁴ A. Keating, D. Kerr, *Putting participation into practice: re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England*, [w:] *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach*, red. R. Hedtke, T. Zimenkova, London 2013, s. 121.

⁵⁵ A. Keating i in., *Citizenship education in England 2001-2010*, s. v.

⁵⁶ Tamże, s. vi.

⁵⁷ A. Keating, A. Green, G. Janmaat, *Young Adults and Politics Today*, s. 7.

Edukacja obywatelska w polskiej szkole ma charakter rozproszony. Zagadnienia z tego zakresu realizowane są w ramach różnych przedmiotów, głównie języka polskiego, historii i geografii. Przedmiotem, który realizuje cele edukacji obywatelskiej *explicite* jest wiedza o społeczeństwie. W odróżnieniu od przywołanego w niniejszym artykule przykładu Anglii, mimo reform podstawy programowej (2002, 2008 oraz 2017) nie wprowadzono systemowych rozwiązań mających na celu rozwój edukacji obywatelskiej w szkole. Działania legislacyjne, wprowadzające zmiany w podstawach programowych, dotyczą głównie nauczanych treści, natomiast brakuje długofalowej strategii, określenia, jakich obywateli należy kształcić w systemie szkolnym, opracowania celów wychowawczych i kształcenia przyszłych obywateli oraz wprowadzenia monitoringu w zakresie ich realizacji. Według analizy przeprowadzonej przez Violetę Kopińską, w podstawie programowej z 2008 roku dla III i IV etapu edukacyjnego dominują wymagania odnoszące się do wiedzy (86,5%), następnie do umiejętności (27,8%) oraz postaw (13,5%)⁵⁸. Natomiast, w podstawie programowej z 2017 roku dla zreformowanej szkoły podstawowej 93% wymagań ogólnych odnosiło się do wiedzy⁵⁹. Z tej perspektywy edukacja obywatelska realizowana w ramach szkolnego przedmiotu wiedzy o społeczeństwie stanowi raczej nauczanie „o” niż nauczanie „dla” demokracji i społeczeństwa obywatelskiego. Przywołana autorka zauważa również, że najwięcej wymagań w dziedzinie wiedzy dotyczy systemu politycznego i prawnego na poziomie krajowym oraz na europejskim. Ponadto, marginalnie traktowane są tematy różnorodności kulturowej i religijnej w Europie i na świecie⁶⁰. Należałoby również dodać, iż bardzo ograniczone są wątki dotyczące różnorodności etnicznej, narodowej na poziomie krajowym, brakuje też odniesień (podobnie jak w Anglii) do tematyki ekologicznej i zrównoważonego rozwoju. V. Kopińska wskazuje, że w obszarze umiejętności relatywnie dużo treści dotyczy kształtowania własnego zdania, a także krytycznej oceny przekazu medialnego. Natomiast, mniej uwagi poświęcone zostało kształtowaniu umiejętności w zakresie uczestnictwa w demokratycznych procesach (poza wyborami), zajęcia stanowiska i jego obrony (sztuka argumentacji),

⁵⁸ V. Kopińska, *Edukacja obywatelska. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Toruń 2017, s. 103; por. również H. Solarczyk-Szwec, V. Kopińska, A. Matusiak, *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, Edukacja Dorosłych, 2016, 2.

⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

⁶⁰ V. Kopińska, *Edukacja obywatelska*, s. 103.

rozumienia innych poglądów, krytycznej oceny rozwiązań i praktyk w sferze politycznej. Z kolei, w sferze postaw brakuje kształtowania gotowości do politycznego zaangażowania się, wspieranie różnorodności i spójności społecznej⁶¹. Trzeba zwrócić uwagę, że kształtowanie postaw obywatelskich nie ogranicza się jedynie do przedmiotu wiedza o społeczeństwie. Statuty szkolne, jako istotne dokumenty sankcjonujące pozycje uczniów w szkole, prezentują jej etos w zakresie wychowania (nie)demokratycznego, a nie tylko edukacji o demokracji. Chodzi tu głównie o wspólne podejmowanie decyzji odnośnie funkcjonowania szkoły i włączanie uczniów w codzienne życie szkoły. Badania Bożeny Kubiczek jednoznacznie wskazują, że uczniowie są wykluczani w procesie podejmowania decyzji w szkołach; opinia ta została wyrażona przez większość nauczycieli biorących udział w badaniu, twierdzących, że normy te określone są przez zespół nauczycieli w danej szkole⁶².

Nic więc dziwnego, że wielu pedagogów oraz socjologów zauważa, że polska szkoła nie rozwija kompetencji obywatelskich, a jej klimat nie służy budowaniu kapitału społecznego i zaufania społecznego. Bogusław Śliwowski opisuje polską oświatę jako inhibitor zmian społecznych, szczególnie w zakresie demokratyzacji, powiększania kapitału społecznego oraz budowania zaufania wśród członków społeczeństwa⁶³. Maria Dudzikowa zauważa, że w polskiej rzeczywistości deficyt zaufania zaspokajany jest przez tak zwane jego „funkcjonalne substytuty”, którymi są między innymi paternalizm, wprowadzenie ochrony czy monitoringu⁶⁴. Zdaniem przywołanej pedagogi, zamiast demokratyzacji szkoły mamy do czynienia raczej z tresurą, dehumanizacją i uprzedmiotowieniem jednostki ludzkiej oraz jej relacji ze światem. W żaden sposób nie sprzyja budowaniu kapitału społecznego, zaufania społecznego i zdrowych więzi społecznych⁶⁵.

Nabywanie wiedzy o demokracji, obywatelstwie, społeczeństwie obywatelskim, partycypacji społecznej i samorządności przejawia się w codziennym teatrze życia szkolnego. Problem ten podnosi między innymi Bogusław Śliwowski wskazując na deficyt uspołecznienia polskich szkół. Wyniki jego badań wskazują na bardzo niską liczbę powoływanych rad szkół, niewystarczającą współpracę między tym organem a rodzicami. Uczony ten zauważa, że w kontekście powoływania rad szkół głos członków samorządu uczniowskiego wydaje się, że nie jest brany pod uwagę. Warto też zauważyć, że na

⁶¹ Tamże, s. 104.

⁶² B. Kubiczek, *Projekt „Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”*. Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli. Materiały dla uczestnika Konferencji, Sosnowiec 2012, s. 21.

⁶³ Zob. B. Śliwowski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP*. W Gorsecie centralizmu, Kraków 2013.

⁶⁴ M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, s. 41.

⁶⁵ Tamże, s. 47.

poziomie centralnym – a zatem w ośrodkach władzy – istnieje niski stopień zainteresowania problematyką uspołecznienia szkół, w tym funkcjonowania rad szkolnych⁶⁶. Samorząd uczniowski – mimo że jest organem statutowym w szkole – w wielu aspektach działa „na papierze”. Potwierdzają to badania przeprowadzone między innymi przez Violetę Kopińską⁶⁷ czy Renatę Szczepanik⁶⁸. Świadczą o tym również wyniki porównawcze międzynarodowych badań *International Civic and Citizenship Study 2009*⁶⁹, które wskazują, że chociaż polscy uczniowie często biorą udział w wyborach do samorządu klasowego czy uczniowskiego, to w porównaniu z ich rówieśnikami z innych krajów deklarują, że mają małe poczucie wpływu na decyzje podejmowane przez inne organy szkoły, dotyczące takich kwestii, jak rozkład zajęć, statuty, regulaminy i tym podobne. Być może, niskie poczucie sprawstwa już na etapie edukacji szkolnej objawia się potem nadal niską frekwencją wyborczą osób dorosłych, bowiem wszelkie głosowania, w których brali udział jako młodzi ludzie, nie miały wiele wspólnego z demokratycznym podejmowaniem decyzji i współodpowiedzialnością.

Niepokojące wyniki badań uzyskała Bożena Kubiczek w zakresie demokratyzacji szkół ponadgimnazjalnych. Pokazują one, że

10,2% uczniów zasadniczych szkół zawodowych, 8,30% – techników i 5,42% – liceów ogólnokształcących stwierdziło, iż nauczyciel (najpewniej wychowawca) wybierał szkolnych i klasowych przedstawicieli samorządu uczniowskiego⁷⁰.

Obserwowana tendencja – zwłaszcza w ZSZ – wskazuje na autokratyczny klimat szkoły, który w zestawieniu z okrojoną podstawą programową z edukacji obywatelskiej sygnalizuje, że absolwenci tego typu szkół są nieodpowiednio przygotowywani do właściwego wypełniania roli obywatela. Badania Kubiczek potwierdzają tezę o pozorności działań obywatelskich i demokratycznych w przestrzeni szkolnej, bowiem niecałe 50% respondentów doświadczyło demokratycznego wyboru przedstawicieli szkolnych⁷¹.

W szkołach organizowane są między innymi przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO) i Fundację Batorego tak zwane prawyборы (do samorządu i parlamentu). Ich celem jest przygotowanie młodych ludzi do czynnej partycypacji w wyborach w dorosłym życiu. Mimo że cel akcji wydaje się

⁶⁶ B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP*, s. 180-202.

⁶⁷ Zob. V. Kopińska, *Współczesne problem samorządności uczniowskiej*, [w:] *Opieka o wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, Kraków 2009.

⁶⁸ Zob. R. Szczepanik, *Kształcenie do życia w społeczeństwie demokratycznym*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Kraków 2011.

⁶⁹ Por. *International Civic and Citizenship Study*, 2009.

⁷⁰ B. Kubiczek, *Projekt „Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”*, s. 20.

⁷¹ Tamże.

słuszny, to symulacja wyborów jest kolejnym działaniem pozornym, bowiem uczniowie w codzienności szkolnej najczęściej nie mają wpływu na decyzje podejmowane przez władze szkoły, władze samorządowe, czy parlamentarne. Zwraca na to uwagę Śliwerski, pisząc

skupiono się zatem bardziej na tym, by uczniowie wzmacniali w sobie i szanowali wzajemnie postawy obywatelskie, mając możliwość wyrażania jedynie w **formie zabawy** [podkreśl. DH-G] własnej opinii na temat ubiegających się o realną władzę samorządową czy parlamentarną partii politycznych, niż na budowaniu wraz z uczniami i ich rodzicami rzeczywistej, możliwej prawnie platformy do współpracy i współdecydowania o realnych sprawach ich środowisk i szkoły, np. w formie laboratoryjnego symulowania prac rad szkoły, by tym samym przygotować ich do wspólnego powołania tego organu⁷².

W tej sytuacji polska szkoła nie jest ani demokratyczna, ani obywatelska, jest hierarchiczna i scentralizowana, rzadko respektująca prawa obywatelskie uczniów. Co więcej, kwestie wyborów i procesu głosowania w szkole rozumiane są jako przygotowanie uczniów do udziału w wyborach politycznych, a zatem zaangażowanie obywatelskie zostaje najczęściej zredukowane do konwencjonalnej działalności. Potwierdza to również zawartość dotychczasowych podstaw programowych wiedzy o społeczeństwie⁷³. Pomija się inne aspekty angażowania się uczniów w społeczność szkolną, które są podstawowym ogniwem kształtowania aktywnego obywatelstwa. Warto w tym miejscu odwołać się do spostrzeżeń Marii Czerepaniak-Walczak, która zauważa, że szkoła

zwykle postrzegana jest jako środowisko doświadczania zaangażowania w pracę samorządu uczniowskiego i zdarzenia o charakterze odświeżającym (jak uroczystości szkolne i państwowe), podczas gdy rzeczywistym źródłem doświadczeń społecznych i obywatelskich są codzienne zdarzenia związane z uczeniem się, życiem zespołów klasowych⁷⁴.

⁷² B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP*, s. 54.

⁷³ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

⁷⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 22, s. 143.

Autorzy Raportu z badań przeprowadzonych pod kierownictwem Marii Dudzikowej, dotyczącym kapitału społecznego młodzieży wskazują, że uczniowie nie typowali lekcji wychowawczych jako tych, na których poruszało się problematykę społeczną i obywatelską⁷⁵. Ponadto, wyniki ich badań pokazują niski poziom społecznego zaangażowania młodych ludzi w rozumieniu zarówno konwencjonalnym (udział w wyborach), jak i niekonwencjonalnym (działalność w różnych organizacjach)⁷⁶. Wyniki te wpisują się w trend „społecznego bezruchu” polskiego społeczeństwa, którego głównym motorem wydaje się szkoła.

Warto jednak, jak sądzę, przywołać paradoks polskiej edukacji obywatelskiej, polegający na tym, że chociaż polscy uczniowie wykazują niski stopień demokratyzacji i aktywności obywatelskiej, to posiadają wysoki stopień wiedzy obywatelskiej. Pokazuje to zatem, że założenia podstaw programowych, w których cele nakierowane są na przekazywanie wiedzy, są właściwie realizowane. Oto bowiem 14-latkowie biorący udział w badaniu CIVED w 1999 roku zajęli pierwsze miejsce pod względem wiedzy obywatelskiej z 28 uczestniczących w nim państw. Bardzo dobre wyniki uzyskali również polscy 14-latkowie w *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) z 2009 roku, przeprowadzonych w 38 krajach świata (w tym również w porównywanej w niniejszej pracy Anglii), zajmując szósty wynik na świecie⁷⁷. Anna Wiłkomirska zwraca jednak uwagę, że test ten odsłonił braki wiedzy o demokracji i zasadach jej funkcjonowania oraz na nieznajomość podstaw prawa⁷⁸. Ujawiony został również wyraźny deficyt w zakresie myślenia krytycznego⁷⁹, które jako kluczowa kompetencja jest marginalizowane w podstawach programowych wiedzy o społeczeństwie.

Z tej perspektywy polscy uczniowie charakteryzują się wysokim stopniem wiedzy o demokracji (co wpisuje się w stosowany model oparty na dydaktyzmie i encyklopedyzmie), natomiast gorzej niż ich rówieśnicy z innych krajów są gotowi do mierzenia się z problemami demokracji. Ponadto, przywołane badania pokazały silną korelację między wysokimi wynikami uczniów w teście a wysokim kapitałem społeczno-kulturowym (a zatem, czynnik związany z domem rodzinnym). W tym kontekście Anna Wiłkomirska zauważa:

⁷⁵ Zob. M. Dudzikowa i in., *Kapitał społecznych w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011, s. 159.

⁷⁶ M. Dudzikowa i in., *Oblicza kapitały społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Kraków 2011, s. 111.

⁷⁷ Szczegółowa metodologia i organizacja badań została przedstawiona w: A. Wiłkomirska, *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Warszawa 2013.

⁷⁸ Tamże, s. 126.

⁷⁹ Tamże, s. 128.

szkoła ciągle ma wiele do zrobienia zarówno w procesie wyrównywania szans, jak i organizowaniu oraz wspieraniu na swoim terenie działań, które nie tylko dadzą młodzieży szanse praktykowania demokracji i obywatelstwa, ale również pokażą siłę i skuteczność działań grupowych⁸⁰.

Analizując sondaże opinii publicznej, wyniki raportów, których uczestnikiem jest młodzież oraz liczne badania dotyczące społecznej i obywatelskiej aktywności młodych ludzi, nadal nie napawają one optymizmem. Szkolna edukacja obywatelska – w praktyce – najczęściej jest realizowana w ramach przedmiotu wiedzy o społeczeństwie, a więc jak sama nazwa wskazuje, zorientowana jest w głównej mierze na sferę poznawczą. W efekcie daje to wysokie osiągnięcia polskiej młodzieży w międzynarodowych testach wiedzy. Znacznie gorzej wygląda kształtowanie umiejętności aktywnego, zaangażowanego i odpowiedzialnego obywatelstwa. Edukacja obywatelska w szkole – zarówno w wymiarze przedmiotowym, jak i ogólnoszkolnym – przypomina bardziej uczenie się „o” edukacji obywatelskiej, „o” demokracji, „o” społeczeństwie obywatelskim, „o” zaangażowaniu, akcentując w mniejszym stopniu kształcenie „dla”.

Podsumowanie

Wydaje się, że istotna z punktu widzenia tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, budowania wysokiego kapitału społecznego i zaufania społecznego jest edukacja obywatelska. Placówki oświatowe, a zwłaszcza szkoły stają się miejscem, w którym nie tylko przekazywana jest wiedza o obywatelstwie, ale także budowany jest odpowiedni klimat do kształtowania postaw obywatelskich. Z tej perspektywy ważne staje się również określenie celów kształcenia obywatelskiego oraz określenie wzoru obywatelstwa, do którego wychowane i socjalizowane jest przyszłe pokolenie. Przykład edukacji obywatelskiej w Anglii – mimo że niewolny od krytyki – pokazuje, że systemowe rozwiązania, poprzedzone diagnozą w zakresie potrzeb i wyzwań społecznych, określenie celów kształcenia obywatelskiego, ich implementacja i monitoring do pewnego stopnia przynoszą korzystny efekt. Wyrażony jest on stabilnym i wysokim poziomem zaufania społecznego oraz tendencją wzrostową w podejmowaniu przez młodych ludzi aktywności obywatelskiej i społecznej.

Trzeba podkreślić, odwołując się zarówno do teorii i praktyki społecznej, że poziom kapitału i zaufania społecznego w dużym stopniu zależy od wykształcenia społeczeństwa. Nie można jednak zapominać, iż na ich kształt

⁸⁰ Tamże, s. 171.

wpływają również inne, pozaszkolne czynniki, a w przypadku Polski duże znaczenie mają uwarunkowania historyczne. Niemniej jednak od trzydziestu lat pisana jest nowa historia, wolnej i demokratycznej Polski, w której mimo wielu pesymistycznych diagnoz, powoli rodzi się społeczeństwo obywatelskie. Niewątpliwym problemem nadal pozostaje niski stopień zaufania społecznego. Sytuacja społeczeństwa ryzyka, kultury strachu nie sprzyja budowaniu zaufania⁸¹. A to z kolei może wpływać na niski stopień zaangażowania społecznego. Należy też zauważyć, iż młodzież szkolna traktowana jest w kategoriach przyszłych obywateli. Podmiotowość obywatelską, a zatem poczucie sprawczości, można kształtować od najmłodszych lat, traktując młodego człowieka jako obywatela, a nie „półobywatela”. Ponadto, szkoła jako pierwsze i główne ogniwo społeczeństwa obywatelskiego może być miejscem, w którym żyje i tworzy wspólnota lokalna. Takie podejście do szkoły sprawia, że jej zadanie polega na integrowaniu środowiska lokalnego, jednak by w pełni realizować to zadanie, musiałaby być ona w pełni demokratyczna i uspołeczniona. Do tej przemiany niepotrzebne są jedynie reformy polityczne i strukturalne, lecz transformacja w sposobie postrzegania szkoły i jej społecznych więzi z najbliższym otoczeniem.

Jako że głównym czynnikiem kształtującym postawy aktywnego i zaangażowanego obywatelstwa jest wysoki kapitał społeczny, a ten z kolei w głównej mierze powiązany jest z pierwotną agendą socjalizacyjną, czyli rodziną, w różnych dokumentach strategicznych zaleca się, aby system szkolny działał na rzecz dzieci i młodzieży o niższym kapitale społecznym. Jednak budowanie kapitału społecznego oraz powiązanego z nim silnie społecznego zaufania, wymaga – podkreślę raz jeszcze – otwartego i demokratycznego klimatu. W przeciwnym razie – w dzisiejszej, często złożonej rzeczywistości – młody człowiek może wybrać drogi, które ułatwią mu jej zrozumienie, na przykład schematyczne i uproszczone widzenie świata, podatność na manipulację, manifestowanie postaw ksenofobicznych oraz afirmację dla agresywnego nacjonalizmu i szowinizmu, eskapizm od wolności na rzecz uwodzącej dyktatury i zniewolenia.

BIBLIOGRAFIA

- Aktywność społeczna Polaków – poziom zaangażowania i motywacje* – Raport z badań, Maj 2011, adres internetowy: <http://erw2011.gov.pl/static/upload/komunikat-1.pdf>, [dostęp: 20.04.2012].
- Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.
- Bourdieu P., *Reprodukcja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

⁸¹ Por. m.in. F. Furedi, *Culture of fear*, London – New York 2006.

- Brett P., *Identity and Diversity: Citizenship Education and Looking Forwards from the Ajegbo Report*, 2007, <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Peter%20Brett%20Identity%20and%20Diversity.pdf> [dostęp: 21.03.2017].
- Bukowska X., Wnuk-Lipiński E., *Obywatelskość a la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?* Nauka, 2009, 1.
- CBOS, *Aktywność Polaków w organizacjach obywatelskich*, Komunikat z badań nr 13/2016, Centrum Badania Opinii Społecznej CBOS, Warszawa 2016.
- CBOS, *Zaufanie społeczne*, Komunikat z badań nr 18/2016, adres internetowy: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_018_16.PDF, [dostęp: 1.12.2019]
- Citizenship Survey 2008-09*, adres internetowy: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20120919213933/http://www.communities.gov.uk/documents/statistics/pdf/1284311.pdf> [dostęp: 1.12.2019]
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2015.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zaangażowanie w szkole – szkoła zaangażowania. O możliwościach i utrudnieniach demokratycznego uczestniczenia uczniów w sferze publicznej*, Studia Edukacyjne, 2012, 22.
- De Tocqueville A., *O demokracji w Ameryce*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2005.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] *Kapitał społecznych w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M. i in., *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M. i in., *Oblicza kapitału społecznego uniwersytetu. Diagnoza – interpretacje – konteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Durkheim E., *O podziale pracy społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Furedi F., *Culture of fear*, Continuum International Publishing Group, London – New York 2006.
- Halpern D., *Social capital*, Polity Press, Cambridge 2014.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- House of Commons, *General Election 2019: full results and analysis*, adres internetowy: <https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/CBP-8749>, [dostęp: 2.01.2020].
- Keating A. i in., *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, Department for Education 2011.
- Keating A., Green A., Janmaat G., *Young Adults and Politics Today: disengaged and disaffected or engaged and enraged?: The latest findings from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*, Working Paper 2015, adres strony: <http://eprints.ioe.ac.uk/21838/>, [dostęp: 11.11.2017].
- Keating A., Kerr D., *Putting participation into practice: re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England*, [w:] *Education for Civic and Political Participation: A Critical Approach*, red. R. Hedtke, T. Zimenkova, Routledge, London 2013.
- Kerr D., Smith A., Twine C., *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, red. J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London 2008.
- Kinowska Z., *Kondycja społeczeństwa obywatelskiego w Polsce*, INFOS, Biuro Analiz Sejmowych, nr 22, 2012.

- Kopińska V., *Współczesne problemy samorządności uczniowskiej*, [w:] *Opieka i wychowanie – tradycja i problemy współczesne*, red. D. Apanel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Kopińska V., *Edukacja obywatelska. Krytyczna analiza dyskursu podręczników szkolnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.
- Krajowe Biuro Wyborcze, *Wybory do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej 2019*, adres internetowy: www.wybory.gov.pl [dostęp: 2.12.2019].
- Kubiczek B., *Projekt „Szkoła Demokracji – Szkoła Samorządności”*. Kompetencje społeczne i obywatelskie uczniów i nauczycieli. Materiały dla uczestnika Konferencji, Sosnowieckie Centrum Edukacji „Eduktor”, Sosnowiec 2012.
- Kymlicka W., *Contemporary political philosophy. An Introduction*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Li Y., Smith N., Dangerfield P., *Social trust. The impact of social networks and inequality*, British Social Attitudes, 2017, 35.
- Lopez H., Kiesa A., *What we know about civic engagement among college students*, [w:] *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, red. B. Jacoby and Associates, Jossey-Bass, San Francisco 2009.
- Malik A., *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.
- McTighe Musil C., *Educating students for personal and social responsibility*, [w:] *Civic engagement in higher education. Concepts and practices*, red. B. Jacoby and Associates, Jossey-Bass, San Francisco 2009.
- Olech A., *Między zainteresowaniem a zaangażowaniem – aktywność obywatelska i organizacje pozarządowe w Polsce*, Analizy i Opinie, Numer specjalny, 2014, 7.
- Petersen A., *Where now for citizenship education?* [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.
- Putnam R.D., *Bowling alone. The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster Paperbacks, New York 2000.
- Putnam R.D., *Community based social capital and educational performance*, [w:] *Making good citizens. Education and civil society*, red. D. Ravitch, J.P. Viteritti, Yale University Press, New Haven – London 2001.
- Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1999.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Szczurek-Boruta A., *Statość i zmienność. Poczucie tożsamości narodowej młodzieży i nowy wymiar edukacji obywatelskiej*, [w:] *Etniczność i obywatelskość w nowej Europie. Konteksty edukacji międzykulturowej*, red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk, M. Sobecki, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.

- Solarczyk-Szwec H., Kopińska V., Matusiak A., *Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego*, Edukacja Dorosłych, 2016, 2.
- Sturman L. i in., *Citizens in Transition – Civic Engagement and Political Participation among Young People 2001-2011*, Economic and Social Research Council (ESRC), National Foundation for Educational Research (NFER), 2012.
- Szczepanik R., *Kształcenie do życia w społeczeństwie demokratycznym*, [w:] *Podręczniki i poradniki. Konteksty. Dyskursy. Perspektywy*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Wiłkomirska A., *Wiedzieć i rozumieć, aby być obywatelem. Studium empiryczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

MAREK WALANCIK

ORCID 000 0002 0091 8167

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

SYMBOLE WIELOKULTUROWOŚCI W PRZESTRZENI PUBLICZNEJ NA RZECZ PRZECIWDZIAŁANIA NIETOLERANCJI

ABSTRACT. Walancik Marek, *Symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej na rzecz przeciwdziałania nietolerancji* [Symbols of Multiculturalism in Public Space to Counteract of Intolerance]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 111-127. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.6

In the article, the author addresses the issue of the essence and role of the symbol of multiculturalism in public space in the context of counteracting intolerance. The presented text contains not only a presentation of basic terms and theories, but also an analysis of empirical research results related to the issue of the significance of the symbol of multiculturalism in order to counteract intolerance. Frequently appearing facts of intolerance towards culturally different individuals lead to reflection and seeking answers to the question: Does the presence of a symbol of multiculturalism in public space, which was once a borderland space, and today is saturated with various forms of symbols of multiculturalism of the past and of the modern period affect behavior tolerance.

Key words: education, culture, intolerance, symbols, multiculturalism, borderland, public space

Wprowadzenie

Z każdym miejscem, miastem, miejscowością związane są losy postaci. Niektóre znane są powszechnie – są ich ikonami, jak na przykład Mikołaj Kopernik dla Torunia, Jan Kiepura dla Sosnowca, Jan Paweł II dla Wadowic, Lech Wałęsa dla Gdańska, czy Ignacy Paderewski dla Poznania, a inne poznajemy znajdując się w przestrzeni danej miejscowości, miasta, regionu.

Jakie losy były udziałem postaci – symboli wielokulturowości, które charakteryzują współczesne miasta, społeczności, kiedyś miasta pogranicza, wielokulturowe, na przykład Chorzów w Polsce w regionie Górnego

Śląska? Chorzów jako miasto liczy już 773¹ lata. Przez 633 lata znajdował się pod wpływami czeskimi, morawskimi, austro-węgierskimi, pruskimi, niemieckimi – było to miejsce, miasto pogranicza, gdzie, jak piszą R.R. Alvarez, G.A. Collier, wchodziły w interakcje różne kultury² „(...) miasto, w którym mieszkała ludność polska, niemiecka, żydowska, w różnych proporcjach”³. Żydzi modlili się w synagodze, ewangelicy, chrześcijanie chodzili do własnych kościołów. Jaka współcześnie istnieje znajomość młodego pokolenia postaci, które niezaprzeczalnie można nazwać symbolami miasta Chorzowa, takich jak: Kurt Alder – naukowiec chemik, noblista, Józef Czempiel – błogosławiony ksiądz, działacz narodowościowy i społeczny, św. Florian – oficer legionów rzymskich, Erdman Teodor Kalide – genialny artysta rzeźbiarz, Juliusz Ligoń – działacz społeczno-narodowościowy, artysta i twórca ludowy, Karol Miarka – działacz narodowościowy, Franz Waxman – genialny kompozytor, dyrygent i autor muzyki filmowej, dwukrotny zdobywca Oscara, czy też hrabia Friedrich Wilhelm von Reden – założyciel Königshütte, dzisiejszego Chorzowa? Każda z tych postaci część swego życia związała z Królewską Hutą, później Chorzowem, które było miastem pogranicza. Niektórzy z nich urodzili się w Chorzowie, spędzili w nim młodość, a następnie wyjechali, inni przybyli, osiedli na dłużej lub na stałe, jeszcze inni za zgodą społeczności (np. św. Florian) stali się patronami miasta. Każda z tych postaci jest swoistym symbolem wytrwałości w dążeniu do celu, dyplomacji, geniuszu artystycznego. Wszystkie stanowią symbol możliwości współistnienia w społeczeństwie wielokulturowym, gdzie każda jednostka ma miejsce do samorealizacji, a jej działalność tylko wzbogaca całe społeczeństwo. Rozważania te wpisują się w teorię słabych granic społecznych, a mocno geopolitycznych⁴. Idąc za myślą Jerzego Nikitorowicza:

tylko pogranicze daje szansę zrozumienia innych, ich poglądów, racji, zachowań, akceptacji, szacunku dla innych i odmienności. Tylko pogranicze nie dopuszcza do odrzucenia innych czy narzucania innym własnych poglądów, schematów. Uczy

¹ Chorzów otrzymał prawa miejskie 24 czerwca 1257 roku, z rąk księcia opolskiego Władysława w Czeladzi. Jego dziedzictwo kulturowe tworzyli Polacy, Niemcy, Morawianie i ludność żydowska, co było odzwierciedleniem przynależności politycznej Śląska do państwa wielkomorawskiego, Czech, Polski Piastów i Jagiellonów, Węgier, Austrii, państwa pruskiego i cesarstwa niemieckiego. Zob. M. Walancik, *Działania edukacyjne i oświatowe w pedagogice międzykulturowej służące zapobieganiu wykluczeniu kulturowemu społeczności lokalnej – na przykładzie Königshütte – Królewskiej Huty – Chorzowa*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011, s. 349-360.

² R.R., Alvarez, G.A. Collier, *The Long Haul in Mexican Trucking: Traversing the Borderlands of the North and the South*, *American Ethnologist*, 1994, 21, 3, s. 601.

³ J. Drabina, *Historia Chorzowa od 1868 do 1945 roku*, Chorzów 1999, s. 6.

⁴ H. Campbell, *Female Drug Smugglers on the U.S.-Mexico Border: Gender, Crime, and Empowerment*, *Anthropological Quarterly*, 2008, 81, 1, s. 233-267.

współistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości, tym samym stwarzając mniejsze przyzwolenie na nietolerancję i obojętność. Pogranicze pozwala na wypracowanie nowych strategii, na dokonywanie przekształceń w schematach myślenia⁵.

Celem autora niniejszego artykułu jest poznanie i opis, na podstawie badań, jak są postrzegane symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej społeczności w przeszłości pogranicza, na co wpływają, jak kształtują nasze postawy, zachowania wobec osób różniących się kulturowo? Obecność symboli o charakterze wielokulturowości przyjmuję jako formę edukacji międzykulturowej. W opinii autora, takie działania promują postawy tolerancji, dialogu, otwartości, akceptacji, wyzbywania się uprzedzeń.

Symbol, symbolizm w życiu społecznym

W ujęciu potocznym,

symbol to pewien znak umowny, pełniący funkcję zastępczą przedmiotu, przywołujący na myśl ten przedmiot. Symbol zastępuje jedno pojęcie innym, krótszym, bardziej wyrazistym, lepiej oddającym jego naturę, albo mniej abstrakcyjnym⁶.

Zdaniem Janusza Gajdy,

symbol to też postać, która jest znakiem treści bezpośrednio nieujawnionych, ale kierujących jednocześnie na nie uwagę na podstawie bliżej nieokreślonej analogii⁷.

Symbolizm – w znaczeniu filozoficznym – jest teorią form symbolicznych, które właściwe są umysłowi, a ich poznawcze funkcje, to syntetyzowanie, integrowanie i organizowanie całości doświadczenia (Szkoła Marburska). Szerzej – symbolizm jest teorią natury symbolicznej (ujęcie E. Cassierera), „wytwory kultury pełnią określoną funkcję symboliczną; wszystkie zjawiska kultury kształtują pewien obraz świata, pełnią jednolitą funkcję poznawczą”⁸. W ten właśnie sposób człowiek tworzy, postrzega swój świat, a w większości przypadków jest to świat symboli. Człowiek nadaje znaczenie zjawiskom, przedmiotom, zachowaniom, a symbole w tym przypadku są wyrazem jego intelektualnych możliwości, tworzą w ten oto sposób system znaków przyjętych przez społeczeństwo, który zapewnia możliwości komunikowania się⁹.

⁵ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 2001, s. 17.

⁶ J. Otte, R. Szopa, *Symbolie Chorzowa*, Chorzów 2000, s. 5.

⁷ J. Gajda, *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Część 1, Toruń 2003, s. 35.

⁸ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 848-849.

⁹ J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, s. 36.

Ludzie potrafią przedstawiać swoje doświadczenia, świat, odczucia, właściwie wszystko co ich dotyczy za pomocą znaków. „Znaki te nazywamy symbolami wówczas, kiedy ludzie uzgodnią między sobą, jaka jest zawartość znaczeniowa danego znaku i co on przedstawia”¹⁰. Badaniem interakcji dokonujących się z użyciem symboli i gestów znaczących zajmuje się interakcjonizm symboliczny. Teoria ta zakłada, że rzeczywistość społeczna wyłania się z interakcji między jednostkami i zbiorowościami, kształtowanych przez znaczenie komunikatywne za pośrednictwem symboli. Twórcy tej orientacji socjologicznej Charles H. Cooley i George H. Mead twierdzili, że

(...) w interakcji wymiana i wzajemność dotyczą nie tyle obiektów materialnych, co idei, symboli, znaczeń. Najważniejszy w tak rozumianej interakcji jest cały złożony proces myślowy, który rozwija się po obu stronach, od momentu zetknięcia się partnerów ze sobą¹¹.

Nie bez powodu należy zastanowić się, jakie miejsce w życiu społeczności zajmuje symbol, bez względu na przeobrażenia kulturowe zachodzące w danym okresie i bez względu na to, w jakiej relacji między kulturami dana społeczność funkcjonuje. Alfred N. Whitehead w 1927 roku stwierdził, że „Żadna społeczność nie może istnieć bez symbolizmu”¹², a Émile Durkheim, iż „(...) wszelkie postacie życia społecznego w każdym momencie dziejów mogą istnieć tylko dzięki rozległemu systemowi symboli”¹³. Współcześnie Pierre Bourdieu formułując teorie społecznego systemu symbolicznego wskazuje, że „(...) świat społeczny przedstawia się, obiektywnie, jako system symboliczny zorganizowany według logiki różnicy (...)”¹⁴.

Antropolodzy symboliczni (C. Geertz, D. Schneider, V.W. Turner oraz M. Douglas) uważają kulturę za sieć komunikacyjną, która „uwzględnia znaki werbalne i niewerbalne, empiryczne i nieempiryczne oraz różne aspekty i dziedziny, włącznie ze społecznymi, ekonomicznymi i politycznymi”¹⁵. Jednak Clifford Geertz spostrzegał kulturę w dwóch aspektach: z jednej strony kultura jest „modelem czegoś”, co oznacza nadawanie sensu, z drugiej „modelem dla”, jako mentalny wzór zachowań. Symbole zaś w tym przypadku, to systemy planów, których badanie jest jednoznaczne z badaniem istoty kultury, albowiem według C. Geertza, ten cały system wyobrażeń, znaczeń wie-

¹⁰ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Poznań 1988, s. 40.

¹¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 1988, s. 77.

¹² A.M. Whitehead, *Symbolizm. Meaning and Effect*, New York (1927) 1985, s. 1.

¹³ É. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, przekł. A. Zadrożyńska, Warszawa 1990, s. 223.

¹⁴ P. Bourdieu, *Social Space and Symbolic Power*, *Sociological Theory*, 1989, 7, 1, s. 20.

¹⁵ E. Krawczak, *Antropologia kulturowa, klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Lublin 2006, s. 171.

dzy o życiu, przekazywaniu tejże wiedzy i stosunku do tegoż znajduje swoje odbicie właśnie w symbolach¹⁶.

Burrhus Frederic Skinner uważa, że kultura jest zbiorem obyczajów, które można mieszać z innymi¹⁷. Jak pisze Janusz Gajda,

Kontakt kultur prowadzi do integracji między ich nosicielami i zachodzi w wyniku ruchów ludno- (migracji) lub jest wyrazem świadomego oddziaływania reprezentantów jednej, aktywnej kultury, na reprezentantów innych – zazwyczaj pasywnych albo po prostu stanowi układ bezpośrednich lub pośrednich wzajemnych stosunków kulturowych¹⁸.

Symbole w wielokulturowej przestrzeni pogranicza

Tam, gdzie istnieją różne kultury, różni ludzie, różne doświadczenia i różna historia społeczeństw, funkcjonują różne symbole, znaczenia. Wykluczają się wzajemnie, przeciwstawiają sobie, funkcjonują w symbiozie, przenikają z jednej kultury do drugiej, najczęściej wśród społeczności pogranicza. Pogranicze to sąsiedztwo kultur, jednak nie jest to wyłącznie przestrzeń społeczna, ale także historycznie zmienna sytuacja¹⁹. Termin pogranicze, według Jerzego Nikitorowicza,

(...) najczęściej wiąże się z obszarem pomiędzy centrami, pomiędzy tym, co znajduje się na granicach i przynależeć może do obu centrów, zachodząc na siebie. Opuszczając centrum, które najczęściej jest sztywne i zamknięte, wchodzimy do obszaru różnicowań, inności i odmienności, gdzie możemy porównywać, odkrywać, wykazywać zdziwienie, negocjować itp. Jednakże grupa dominująca winna stwarzać warunki ułatwiające opuszczanie centrum, zaś, by spojrzeć na siebie i własne idee z drugiej strony z uwzględnieniem racji innych, muszą zaistnieć sprzyjające sytuacje²⁰. Pogranicze wyzwala tolerancję powiązaną z wolnością i odpowiedzialnością, tworzy układy dialogowe, (...) Jednakże tylko wówczas możemy zrozumieć odmienność i przeżywać ją, gdy znamy i cenimy własną kulturę, dzięki czemu możemy porównywać i odnosić ją do innych nie w kategoriach lepsze – gorsze, ale w kategoriach inne, niezrozumiałe, ciekawe, zastanawiające, inspirujące²¹.

Należy także zaakcentować fakt, że pogranicze stwarza możliwość wyboru, kształtowania postaw, wartości, idei opartych na wartościach obu czy też wielu kultur, gdzie można czerpać wzory z tradycji ludzi żyjących obok,

¹⁶ Tamże, s. 174.

¹⁷ B.F. Skinner, *Poza wolnością i godnością*, przekł. W. Szelenberger, Warszawa 1978, s. 151.

¹⁸ J. Gajda, *Antropologia kulturowa*, s. 109.

¹⁹ A. Kłoskowska, *Otwarte i zamknięte postawy narodowe w sytuacji pogranicza*, *Kultura i Społeczeństwo*, 1995, 39, 3.

²⁰ J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość*, s. 11.

²¹ Tamże, s. 8.

przyjmować ich wzorce, modyfikować własne lub też je utrzymywać. Mieszkańcy pogranicza mogą być „takim i takim, mimo cech różniących, przypisujących ich do określonej wyznaniowej czy etnicznej”²². To właśnie ta wielokulturowość, umiejętność funkcjonowania obok siebie i wspólnie ze sobą daje szansę wzbogacenia samego siebie, tak pod względem poznawczym, jak i emocjonalnym, moralnym.

Wielokulturowość jest pojęciem złożonym. Andrzej Sadowski pojęcie to rozumie jako:

zinstytucjonalizowane na zasadach demokratycznych współzycie w obrębie państwa jednostek, wspólnot i innych form zbiorowości cechujących się wyartykułowaną społecznie tożsamością kulturową. (...) Samo współwystępowanie dwóch lub więcej grup kulturowych nie oznacza istnienia wielokulturowości. Wówczas mamy do czynienia ze zróżnicowaniem kulturowym. Z fenomenem wielokulturowości mamy do czynienia dopiero wówczas, kiedy dochodzi do trwałych form kontaktów międzykulturowych, które powodują wytworzenie się kulturowo różnorodnej całości²³.

Każda kultura i jej uczestnicy mają własny świat symboli funkcjonujących w życiu codziennym niezmiennie. Jednakże może być i tak, że w zderzeniu z Innymi, z którymi dzielimy terytorium, którzy w naturalny sposób, codziennie są także z nami ze swym światem symboli, przyjmujemy ich świat za swój, dając im możliwość korzystania z naszego. I ciągle nie wiemy,

czy będzie to świat anomii, świat relatywności rozbijającej wszystko, co wspólne i trwałe, czy też z tego „chaosu kulturowego”, jak często nazywany bywa nasz czas, wyłoni się nowy kształt, który będzie można określić w kategoriach sensu²⁴.

W przeszłości symbole były więzią, która łączyła daną społeczność, decydowała o przynależności jednostki do danej kultury, były niepodważalną wartością.

Wśród wielu definicji przestrzeni publicznej zapewne stwarza ona możliwości zaistnienia w niej symboliki kultury, wielokulturowości. Przestrzeń publiczna to przestrzeń, do której wszyscy mają łatwy dostęp, w której mogą się spotykać, zachodzą między nimi interakcje, czują się bezpiecznie²⁵.

Jak symbole funkcjonują obecnie w przestrzeni publicznej, kiedy zmieniamy miejsca pobytu, a świat się skurczył, stał się globalną wioską, kiedy wyjeżdżamy, wracamy,

²² Tamże, s. 12.

²³ A. Sadowski, M. Czerniawska, (red.), *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Białystok 1999, s. 33.

²⁴ A. Przeclawska, *Symbole w życiu współczesnej młodzieży – wyniki badań przeprowadzonych w środowisku dorosłej młodzieży Warszawy*, Kultura i Społeczeństwo, 1995, 3, s. 143.

²⁵ K. Bierwiazzonek, *Społeczne znaczenie miejskich przestrzeni publicznych*, Katowice 2016, s. 42.

pozostajemy w nowych miejscach, a jeśli wracamy, to duchowo, kulturowo zmienieni? Czy dostrzegamy w naszych społecznościach, często będących w określonym czasie społecznościami pogranicza, symbole wielokulturowości? Jaką one mają formę, postać? Jaki mają wpływ na kształtowanie naszych postaw, w stosunku do Innych? Zasadne jest także pytanie o źródła tych symboli – czy jest to przede wszystkim uczestnictwo w kulturze, operującej paletą społecznie usankcjonowanych wzorów i modeli, czy też osobiste doświadczenia życiowe pozwalające na wytworzenie symboli jednostkowych? (...) I jaki jest udział kultury powszechnej w wytwarzaniu symboli jednostkowych, nawet jeśli nie jest on uświadamiany?²⁶.

Na wybrane pytania autor poszukuje odpowiedzi poprzez eksploracje. Poniżej zaprezentowano zaledwie wycinek wyników badań i wniosków.

Założenia metodologiczne badań

Erall Babbi przyjmuje, że celem badania jest eksploracja, opis i wyjaśnienie problematyki badawczej²⁷. W prezentowanym przypadku celem był opis, zbadanie i wyjaśnienie: Czy symbole wielokulturowości powstałe w dawnym rejonie pogranicza są dostrzegane w przestrzeni publicznej współcześnie? W jakim stopniu znajomość losów, postaci symboli, może wpłynąć na kształtowanie postaw tolerancji, otwartości? Jakie mogą być skutki obecności symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej społeczności?

Badania przeprowadzono w kwietniu i maju 2017 roku. Uczestniczyła w nich młodzież szkół ponadpodstawowych Chorzowa, a zastosowaną metodą był sondaż diagnostyczny, technika ankiety, zaś narzędziem – samodzielnie zaprojektowany kwestionariusz ankiety. Skonstruowano go opierając się na kafeterii dysjunktywnej (badany miał do wyboru jedną odpowiedź), jak i koniunktywnej (badany miał do wyboru 2 – 6 odpowiedzi). W badaniu wzięło udział 627 osób. Do analizy zakwalifikowano 609 wypełnionych kwestionariuszy. Wyniki badań przedstawiono w procentach.

Symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej – analiza wyników badań

W opinii Romana Ruczyńskiego:

obiekty użyteczności publicznej i przestrzenie publiczne stanowią formy, które w prze-
ważającej mierze tworzą tożsamość miasta. Częstokroć stają się symbolami miasta,
kreując nierozerwalne związki: Moskwa – plac Czerwony, Paryż – wieża Eiffla lub

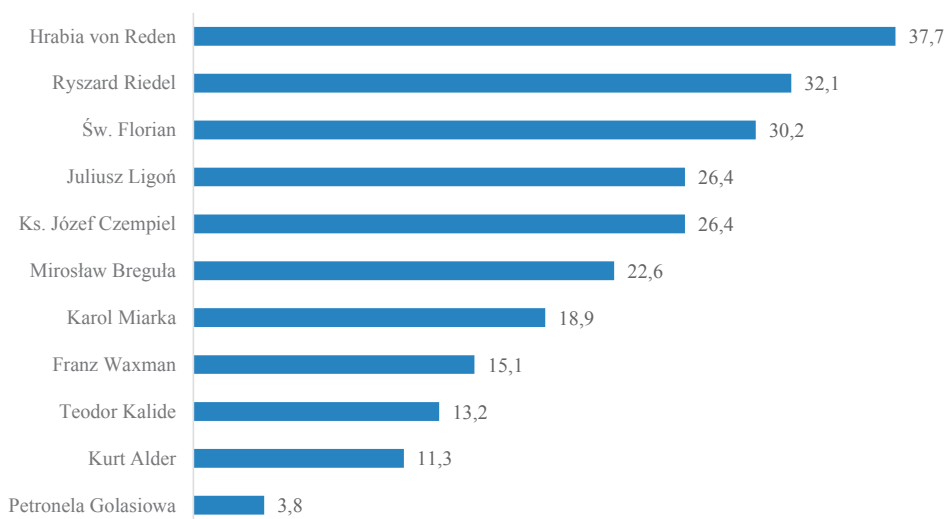
²⁶ A. Przecławski, *Symbole w życiu współczesnej młodzieży*, s. 145.

²⁷ E.R., Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 112-113.

wielka oś, Wenecja i plac Świętego Marka. Przykłady takie można mnożyć i wszystkie wskazują na wiodącą dla kwestii rozpoznawalności miasta rolę przestrzeni i obiektów użyteczności publicznej. One najsilniej wpływają na obraz miasta i decydują o jego niepowtarzalności²⁸.

Istotne dla procesu badań było poznanie, z jakimi postaciami – symbolami charakterystycznymi dla wielokulturowości, występującymi w przestrzeni publicznej kojarzone jest współcześnie miasto Chorzów.

Badanym zaproponowano wskazanie postaci – symbolu związanego z Chorzowem, z jego przestrzenią publiczną z okresu wielokulturowości przełomu XIX – XX wieku i współczesności, na przykład Hrabia von Reden, Franz Waxman, a współczesne Ryszard Riedel, Mirosław Breguła. Badani mieli możliwość wskazania co najmniej trzech postaci, a dane przedstawia rycina 1.



Ryc. 1. Postacie – symbole wielokulturowości kojarzone z Chorzowem w percepcji badanych (N 609)

(źródło: opracowanie własne)

Z analizy danych wynika, iż badani kojarzą postaci – symbole w przestrzeni publicznej miasta z Chorzowem. Na samym początku wskazali, że Chorzów kojarzy im się z postacią hrabiego von Redena (37,7%). Należy dodać, iż w centrum miasta (ok. 200 m od ratusza) znajduje się pomnik Redena,

²⁸ R. Ruczyński, *Tradycyjna urbanistyka a współczesne realizacje przestrzeni publicznych*, [w:] *Problemy kształtowania przestrzeni publicznych*, red. P. Lorens, J. Martyniuk-Pęczek, Gdańsk 2010, s. 151.

a nieopodal park wypoczynku z Górą Wyzwolenia – niegdyś Park Redena i Góra Redena²⁹, gdzie pomnik był pierwotnie usytuowany. Następnie wymienili postaci Ryszarda Riedla (32,1%) i św. Floriana (30,2%). Ryszard Riedel (1956-1993) – polski wokalista i autor tekstów piosenek – urodził się i zmarł w Chorzowie. Prestiżowy amerykański magazyn „Rolling Stone” określił go jako „ostatniego hippisa naszych czasów”. Z kolei św. Florian to postać historyczna – nigdy nie był w Chorzowie, nie przebywał w Polsce. Z regionem Górnego Śląska, Śląska Cieszyńskiego jest związany jako postać-symbol strażaków i hutników, a z Chorzowem – poprzez tradycje hutnicze (na terenie miasta istniały dwie huty). Chorzów, decyzją Rady Miasta, w 1993 roku przyjął św. Floriana za swojego patrona³⁰. W Chorzowie znajduje się Sanktuarium św. Floriana, a w 2015 roku jedno z rond nazwano jego imieniem i postawiono tam jego posąg. Zatem, w przestrzeni publicznej jest fizycznie postacią występującą. Prawie jedną piątą wskazań otrzymał Karol Miarka (18,9%) – polski działacz społeczny na Górnym Śląsku, nauczyciel, pisarz, publicysta i drukarz³¹. Z jego inicjatywy powstało wiele polskich organizacji społecznych i gospodarczych na Górnym Śląsku, w tym w Chorzowie. Na kolejnych miejscach badani wskazali postaci: Juliusza Ligionia – działacza społecznego, poety ludowego, publicysty³² (26,4%) i ks. Józefa Czempieła (26,4%), a następnie Mirosława Breguły (22,6%) – współzałożyciela i lidera zespołu muzycznego Universe, 43-letniego tragicznie zmarłego w 2007 roku artysty.

Podobnie odniesiono się do postaci Franza Waxmana (15,1%), Teodora Kalide (13,2%), Kurta Aldera³³ (11,3%), a na ostatnim miejscu usytuowano Petronelę Golasiową (3,8%). Warto podkreślić, iż badani wskazali, że dostrzegają w przestrzeni publicznej miasta symbole, postacie osób – te z minionego okresu, jak i współczesne. Są to symbole personifikujące różnorodność społeczną, narodowościową, wyznaniową, wielokulturowość, postacie wpisujące się w przestrzeń publiczną miasta Chorzowa. Można zatem pokusić się o wnioski, że ludzie młodzi znają historię swojego miasta, jego wielokulturowy ryt, symbolikę, która wpisuje się w wizerunkowy charakter miasta.

²⁹ http://pelniakultury.pl/miejsca/pokaz/167/Park_Redena_Park_na_Gorze_Wyzwolenia_w_Chorzowie [dostęp:12.12. 2018].

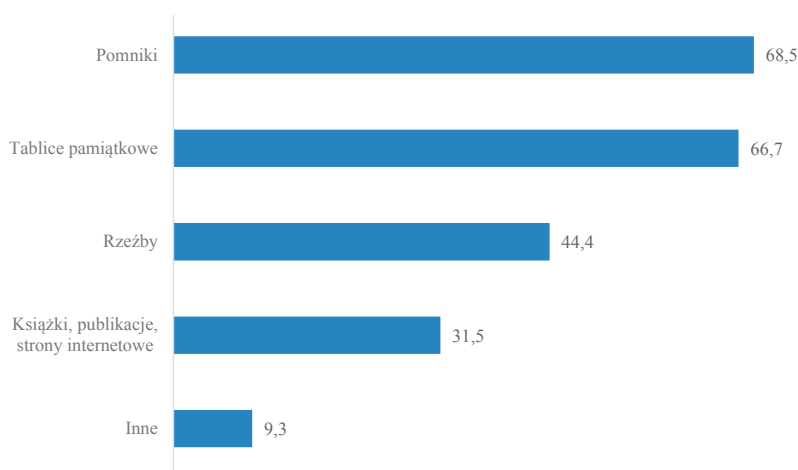
³⁰ Rada Miejska w Chorzowie podjęła Uchwałę nr LV/402/93 z 15.07.1993 r. popierającą starania duchowieństwa chorzowskiego o odnośnie sprowadzenia z Krakowa do Chorzowa relikwii św. Floriana oraz ustanowienia św. Floriana patronem miasta; Uchwała nr IX/138/15 z 28.05.2015 r. w sprawie nadania nazwy rondu u zbiegu ulic 75 Pułku Piechoty i Nomiarki w Chorzowie – „Rondo świętego Floriana – Patrona Miasta”; Uchwała nr VIII/115/15 z 30.04.2015 r. w sprawie umieszczenia figury św. Floriana – patrona miasta Chorzów na rondzie u zbiegu ulic 75 Pułku Piechoty i Nomiarki w Chorzowie.

³¹ R. Hanke, *Polska droga do Chorzowa. Opowieści z dziejów Chorzowa*, Chorzów 1988, s. 47-51.

³² Tamże, s. 288-289.

³³ M. Walancik, *Działania edukacyjne i oświatowe w pedagogice międzykulturowej*, s. 349-360.

Bronisław Malinowski pisał: „Wciąż brakuje nam jasnej definicji procesu symbolicznego”³⁴. Z jednej strony symbol odnosi się do tego co wyimaginowane, odbiegając tym samym od rzeczywistości, z drugiej zaś łączy się z kodem poznawczym, jakiego dostarcza kultura³⁵. W ujęciu Małgorzaty Dymickiej, przestrzeń publiczna otwarta jest na różnorakie relacje³⁶. W badaniach zapytano uczestników, czy dostrzegają symbole wielokulturowości w przestrzeni społecznej Chorzowa? Dane obrazuje rycina 2.



Ryc. 2. Symbole wielokulturowości w przestrzeni miasta Chorzowa (N 609)

(źródło: opracowanie własne)

Badani zdecydowanie wskazali, że w przestrzeni publicznej miasta dostrzegają pomniki (68,5%) jako symbole wielokulturowości. Pomimo że formą pomnika są również tablice pamiątkowe i rzeźby, formy te w pytaniu rozdzielono. Pomniki stanowiące symbol wielokulturowości w Chorzowie i podane przez badanych, to pomnik hrabiego Friedricha Wilhelma von Redena, Gutenberga, figura św. Floriana, św. Jana Nepomucena, pomnik upamiętniający społeczność żydowską. Na drugim miejscu wskazano tablice pamiątkowe (66,7%). W Chorzowie jest ich kilkanaście, a związane z problematyką wielokulturowości, w opinii badanych, poświęcono Franzowi Waxmanowi³⁷, Ryśkowi Riedlowi³⁸, Kalidemu, Kurtowi Alderowi i innym.

³⁴ B. Malinowski, *Kultura, społeczność, jednostka*, przekł. S. Kaprański, J. Otrębski, Warszawa 2000, s. 189.

³⁵ E. Hałas (red.), *Społeczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Lublin 1987.

³⁶ M. Dymnicka, *Przestrzeń publiczna a przemiany miasta*, Warszawa 2013, s. 63.

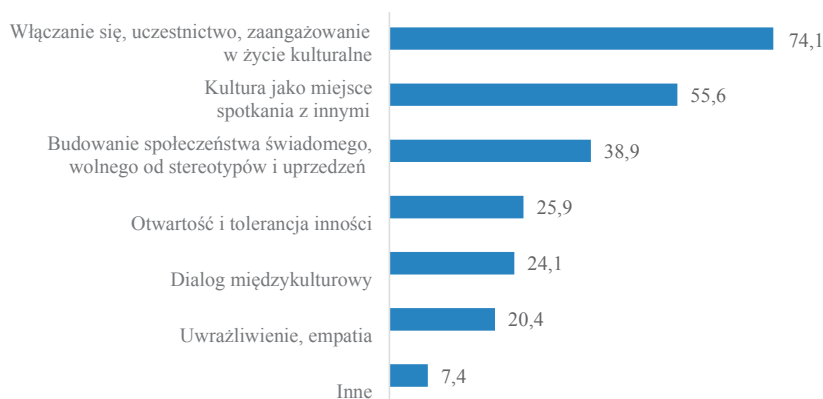
³⁷ K. Knas, *Ważne jest miejsce pamięci*, Wspólny Chorzów, 2006, 12(135), s. 8.

³⁸ W. Zawadzki, *Longplay dla Ryśka*, „Chorzowianin”, 2006, 45, (318).

W rozumieniu autora, obecność symboli wielokulturowości w przestrzeni publicznej daje zdecydowanie większe uczestnictwo społeczności i kontakt z nimi, wpisują się w tak zwane szerokie uczestnictwo w kulturze, zatem pozwalają na:

- część praktyk związanych z relacjami łączącymi ludzi i przedmioty materialne oraz idee;
- praktyki kulturalne dotyczące relacji jednostki z otoczeniem społecznym (np. spotkania towarzyskie);
- praktyki kulturalne odnoszące się do różnego typu kręgów społecznych otaczających jednostkę, widziane w perspektywie „kultury życia codziennego” zbiorowości³⁹.

Z punktu badawczego istotne było poznanie opinii, co wyrażają symbole o formie wielokulturowości, na co wpływają w przestrzeni miejskiej (ryc. 3).



Ryc. 3. Promowanie postaw przez symbole o charakterze wielokulturowości (N 609)

(źródło: opracowanie własne)

W ocenie badanych, symbole wielokulturowości w przestrzeni publicznej miasta sprawiają, iż kształtują się nasze postawy kulturalizacyjne⁴⁰. Włączamy się, uczestniczymy, angażujemy w życie kulturalne społeczności (74,1%). Powyższe wskazania korelują z danymi CBOS-u, z których wynika, iż systematycznie zwiększa się zaangażowanie Polaków w działania społeczności

³⁹ Zob. B. Fatyga, *Uzasadnienia szczegółowe do wyodrębnionych części kwestionariusza*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski i in., Toruń 2014, s. 27.

⁴⁰ E. Ogrodzka-Mazur, *Między etnicznością a integracją. Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2017, XXXVI, 3, s. 62.-76.

lokalnych, zwłaszcza dotyczących spraw publicznych, w tym kulturalnych, szczególnie w wymiarze lokalnym⁴¹.

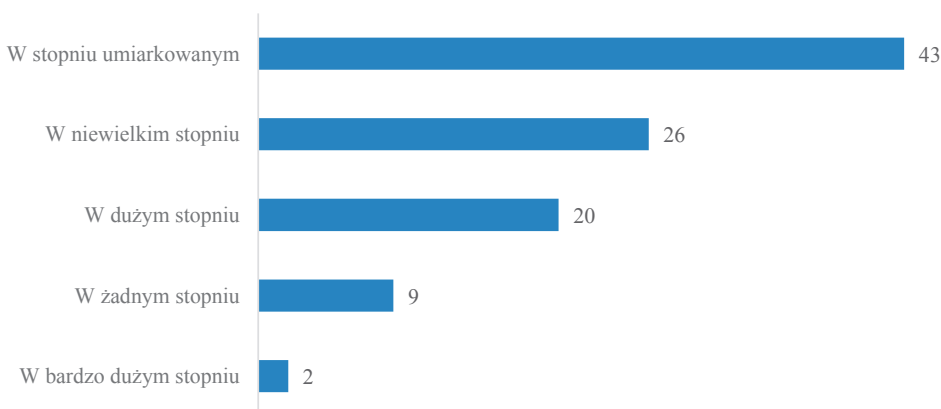
Obecność symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej społeczności lokalnych wpisuje się w kształtowanie postaw kulturalizacyjnych – szeroko rozumianą kulturę. Miejsca usytuowania symboli, okoliczności związane z ich instytucjonalizacją sprawiają, iż stają się miejscem spotkań z Innymi (55,6%). Obecność symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej miasta przyczynia się do budowania postaw świadomych, wolnych od stereotypów i uprzedzeń (38,9%). Ich obecność sprawia, że stajemy się otwarci na innych i tolerancyjni (25,9%), są formą dialogu międzykulturowego, na co wskazała jedna czwarta badanych, przyczyniając się do poznawania innej kultury. Dialog jest dla nas istotnym źródłem wiedzy o kulturze innych, ich wartościach, ale też o sobie samym, naszej kulturze, rozumieniu innych. Może on przewartościować pewne obszary własnej kultury, które do tej pory były nie do przewartościowania. Działania takie w opinii badanych uwrażliwiają, sprawiają, że jesteśmy bardziej empatyczni, zauważamy bardziej problemy innych.

Suma wskazań w opinii badanych kategorii „w stopniu umiarkowanym”, „w dużym stopniu”, „w bardzo dużym stopniu”, wpływu znajomości historii miasta oraz obecności symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej społeczności na przewyciężenie nietolerancji, na akceptację inności jest wysoka i wynosi 65%. Z kolei suma wskazań kategorii „w niewielkim stopniu” i „w żadnym stopniu” wyniosła 35%. W ocenie autorów badań, na podstawie powyższych wyników można wnioskować, iż należy podejmować różnorodne działania i stosować różnorodne formy na rzecz przeciwdziałania nietolerancji, akceptacji inności. Mają one właśnie sens w systemie działań.

Badanych zapytano również, w jakim stopniu znajomość historii miasta oraz obecność symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej może wpłynąć na akceptację inności? Ich odczucia prezentuje rycina 4.

Badani zdecydowanie wskazali, iż zgadzają się z tezą, że obecność symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej umożliwia zachowanie pamięci o przeszłości, pozwalając unikać błędów w działaniu społecznym w przyszłości (61,1%). W opinii badanych, ich obecność wpływa na zwiększenie wiedzy na temat otaczającej nas rzeczywistości, przyczyniając się także do zmniejszenia nietolerancji (59,3%). Ponad połowa badanych (53,7%) wskazała, że mają wpływ na poprawę umiejętności w komunikacji międzykulturowej. 38,9% uznało, że symbole o charakterze wielokulturo-

⁴¹ R. Boguszewski, *Zaangażowanie Polaków na rzecz społeczności lokalnej*, Komunikat CBOS nr 74/2018, s. 6.



Ryc. 4. Znajomość historii miasta, obecności symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej społeczności a akceptacja inności (N 609)

(źródło: opracowanie własne)



Ryc. 5. Skutki obecności symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej (N 609)

(źródło: opracowanie własne)

wym w przestrzeni publicznej to debata na temat postaw społecznych. Prawie jedna trzecia badanych twierdzi, że obecność symboli wielokulturowości może prowadzić do zamykania się przed Innością. Z analizy danych wyni-

ka, że jedna piąta badanych wskazała, że ich obecność może mieć wpływ na uprzedzenia mieszkańców wobec Innych. Zadziwia również fakt, iż 14,8% podało, że obecność symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej jest budowaniem postaw nietolerancji i zamykaniem się na innych.

Podsumowanie

Społeczeństwa trwają dzięki pamięci przeszłości przekazywanej z pokolenia na pokolenie. Losy społeczeństw związane są z losami jednostek i ich rodzin. Znaczącą rolę odgrywają tu wspomnienia rodzinne, jako fundamenty międzypokoleniowej transmisji⁴². Zatem, warto wspomnienia te przekazywać, uczynić je aktywnymi podmiotami otaczającej rzeczywistości. Często społeczności, ze względu na pełnione role społeczne, same podejmują inicjatywę odnośnie upamiętnienia tych jednostek, poprzez nadanie nazwy ulicy, stawianie pomników, tablic, rzeźb oraz innych form. Ostatnio bardzo popularne stały się tak zwane „ławeczki”.

Zaprezentowana w niewielkim zakresie analiza pozwala wnioskować, że znamieną jest obecność w przestrzeni publicznej symboli wielokulturowości. Ich występowanie i poprzez to udostępnienie mieszkańcom, stanowi nie tylko upiększanie samej przestrzeni w wyrazie estetycznym, wizualnym, jak i zapewne relacyjnym, ale także w wymiarze edukacyjnym przyczynia się do budowania społeczeństwa otwartości, tolerancji. Obecność symboli odnoszących się do minionych czasów, pokazujących jego wielokulturowość na przestrzeni wieków, w powiązaniu ze znajomością historii miasta, genezą symboli, wpisuje się w budowanie społeczeństwa otwartego na inność, w tożsamość tego społeczeństwa. Właśnie w takim przypadku, jak pisze Zbyszek Melosik, człowiek buduje swoją tożsamość na podstawie dostępnych źródeł kulturowych, jednak „dobierając” je do rdzenia tożsamości, a nie „wymieniając swoją tożsamość na nową, niczym kolejny sezonowy strój”⁴³.

W podsumowaniu warto zwrócić uwagę, iż promowanie pokojowego i inkluzywnego społeczeństwa, zapewnienie wszystkim ludziom dostępu do odpowiedzialnych instytucji sprzyjających włączeniu społecznemu⁴⁴ jest 16. celem zawartym w Agendzie na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030. Agenda (ang. *The Sustainable Development Goals*) została przyjęta przez wszystkie

⁴² M. Halbwachs, *Społeczne ramy pamięci*, Warszawa 1968, s. 217-2261; K. Kajdanek i in., *Specjalne weekendy Esk, raport podsumowujący. Ewaluacja Europejskiej Stolicy Kultury*, Wrocław 2016.

⁴³ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 455.

⁴⁴ <https://kampania17celow.pl/przekształcamy-nasz-swiat-agenda-na-rzecz-zrownowazonego-rozwoju-2030/>,

193 państwa członkowskie ONZ Rezolucją Zgromadzenia Ogólnego 25 września 2015 roku w Nowym Jorku. Zatem, nadrzędne wydają się wszelkie działania związane z obecnością w przestrzeni publicznej innych kultur w różnych formach.

Kiedy w 2017 roku we Wrocławiu zapytano badanych o konsekwencje obecności przedstawicieli innych kultur, wskazali oni, że ich obecność wpływa na wzbogacenie kultury (65,3%). Kategorię „zwiększenie otwartości mieszkańców wobec innych ludzi” potwierdziło 60,1%. Ponad jedna piąta (22,2%) uznała, że będzie to generować wzrost konfliktów społecznych, a ponad jedna dziesiąta, iż spowoduje wzrost przestępczości (12,4%)⁴⁵.

Wśród złożoności symboli w przestrzeni publicznej, społeczeństwa utożsamiają się z symboliką narodową i regionalną (we wrześniu 2017 roku 96,0% badanych utożsamiało się z symbolami narodowymi w przestrzeni publicznej⁴⁶), ale również utożsamiają się z symbolami wielokulturowości.

Z przeprowadzonej analizy wyników badań własnych można wnioskować, iż „pamięć o przeszłości” pozwala unikać błędów w działaniu społecznym. Znajomość historii miasta poprawia umiejętność w komunikacji międzykulturowej, w budowaniu relacji. Należy podejmować różnorodne działania w dziedzinie obecności symboli o charakterze wielokulturowości w przestrzeni publicznej. Zdecydowanie rosną oczekiwania współczesnych użytkowników przestrzeni publicznych. Zatem, warto sięgać do przeszłości, ale również wykorzystywać współczesne okazje (niekoniecznie współczesny artysta, twórca musi czekać na ławeczkę latami, do zakończenia aktywności). Jak wskazują dane zawarte na rycinie 4, symbole wielokulturowości mogą stać się przyczynkiem do żywych lekcji historii, obywatelskości, relacyjności społecznych. Ich obecność to między innymi forma edukacji wielokulturowej na rzecz przeciwdziałania nietolerancji, akceptacji inności. Działania takie mają sens, w ocenie autora, są udostępnione społeczności przez cały rok, bezpłatne, skierowane do różnych grup wiekowych, ponadczasowe, uniwersalne. Pozwalają na rozwój inkluzyjnego społeczeństwa oraz promowanie uczenia się przez całe życie.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez R.R., Collier G.A., *The Long Haul in Mexican Trucking: Traversing the Borderlands of the North and the South*, American Ethnologist, 1994, 21, 3.
 Anzaldúa G.E., *Borderlands La Frontera: The New Mestiza*, Aut Lute Book Company, San Francisco 1987.
 Babbie E.R., *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

⁴⁵ K. Kajdanek i in., *Specjalne weekendy Esk, raport podsumowujący*.

⁴⁶ A. Głowacki, *Wykorzystywanie symboli narodowych*, Raport CBOS nr 133/2017, s. 5.

- Barth Z., *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*, Little, Brown and Company, Boston 1969.
- Bierwiazek K., *Spoleczne znaczenie miejskich przestrzeni publicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Boguszewski R., *Zaangażowanie Polaków na rzecz społeczności lokalnej*, Komunikat CBOS nr 74/2018.
- Bourdieu P., *Social Space and Symbolic Power*, *Sociological Theory*, 1989, 7, 1, s. 20.
- Breidenbach J., Nyíri P., *Seeing Culture Everywhere: From Genocide to Consumer Habits*, University of Washington Press, Seattle 2009.
- Campbell H., *Female Drug Smugglers on the U.S.-Mexico Border: Gender, Crime, and Empowerment*, *Anthropological Quarterly*, 2008, 81, 1.
- Drabina J., *Historia Chorzowa od 1868 do 1945 roku*, Wydawnictwo „Profesor”, Chorzów 1999.
- Durkheim É., *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, przekł. A. Zadrożyńska, PWN, Warszawa 1990.
- Dymnicka M., *Przestrzeń publiczna a przemiany miasta*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Fatyga B., *Uzasadnienia szczegółowe do wyodrębnionych części kwestionariusza*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski i in., Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Follis K., *Building Fortress Europe: The Polish-Ukrainian Frontier*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2012.
- Gajda J., *Antropologia kulturowa. Wprowadzenie do wiedzy o kulturze*, Część 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Giddens A., *Socjologia*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Głowacki A., *Wykorzystywanie symboli narodowych*, Raport CBOS, nr 133/2017.
- Hałas E. (red.), *Spoleczny kontekst znaczeń w teorii symbolicznego interakcjonizmu*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1987.
- Hałas E., *Symbole i społeczeństwo. Szkice z socjologii interpretacyjnej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.
- Halbwachs M., *Spoleczne ramy pamięci*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Hanke R., *Polska droga do Chorzowa. Opowieści z dziejów Chorzowa*, Stowarzyszenie Miłośników Chorzowa im. Juliusza Ligonia w Chorzowie, Wydział Kultury i Sztuki Urzędu Miasta w Chorzowie, Chorzów 1988.
- http://pelniakultury.pl/miejsca/pokaz/167/Park_Redena_Park_na_Gorze_Wyzwolenia_w_Chorzowie [dostęp: 12.12. 2018].
- Kajdanek K., Banaszak E., Błaszczak M., Pluta J., *Specjalne weekendy Esk, raport podsumowujący. Ewaluacja Europejskiej Stolicy Kultury*, Uniwersytet Wrocławski, Urząd Miasta Wrocławia, Biuro Festiwalowe IMPART, Wrocław 2016.
- Kłoskowska A., *Otwarte i zamknięte postawy narodowe w sytuacji pogranicza*, *Kultura i Społeczeństwo*, 1995, 39, 3.
- Knas K., *Ważne jest miejsce pamięci*, *Wspólny Chorzów*, 2006, 12(135).
- Knight J., *Questioning Local Boundaries. A Critique of the “Anthropology of Locality”*, *Ethnos*, 1994, 59, 3-4.
- Krawczak E., *Antropologia kulturowa, klasyczne kierunki, szkoły i orientacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Langer S.K., *Philosophy in a New Key*, Harvard University Press, Massachusetts – London – Cambridge 1957.

- Langer S.K., *Nowy sens filozofii*, przekł. A.F. Bogucka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1976.
- Malinowski B., *Kultura, społeczność, jednostka*, przekł. S. Kaprański, J. Otrębski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nikitorowicz J., Sobiecki M. (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1999.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2001.
- Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.), *Międzygeneracyjna transmisja dziedzictwa kulturowego. Społeczno-kulturowe wymiary przekazu*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2003.
- Nikitorowicz J., Halicki J., Muszyńska J. (red.), *Kultury narodowe na pograniczach*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2006.
- Ogrodzka-Mazur E., *Między etnicznością a integracją. Strategie kulturalizacyjne przyjmowane przez społeczności szkół z polskim językiem nauczania*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 2017, XXXVI, 3.
- Otte J., Szopa R., *Symbolle Chorzowa*, Agencja Mediów Lokalnych „mediaL”, Chorzów 2000.
- Przeclawska A., *Symbolle w życiu współczesnej młodzieży – wyniki badań przeprowadzonych w środowisku dorosłej młodzieży Warszawy*, *Kultura i Społeczeństwo*, 1995, 3.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.
- Ruczyński R., *Tradycyjna urbanistyka a współczesne realizacje przestrzeni publicznych*, [w:] *Problemy kształtowania przestrzeni publicznych*, red. P. Lorens, J. Martyniuk-Pęczek, Wydawnictwo Urbanista, Gdańsk 2010.
- Saada-Ophir G., *Borderland Pop: Arab Jewish Musicians and the Politics of Performance*, *Cultural Anthropology*, 2006, 21, 2.
- Sadowski A., Czerniawska M., *Tożsamość Polaków na pograniczach*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 1999.
- Skinner B.F., *Poza wolnością i godnością*, przekł. W. Szelenberger, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1988.
- Tuner J.H., *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1988.
- Tuner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Vermeulen H., Govers C. (red.), *The Anthropology of Ethnicity*, Het Spinhuis, Amsterdam 2000.
- Walancik M., *Działania edukacyjne i oświatowe w pedagogice międzykulturowej służące zapobieganiu wykluczeniu kulturowemu społeczności lokalnej – na przykładzie Königshütte – Królewskiej Huty – Chorzowa*, [w:] *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*, red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Cieszyn – Warszawa – Toruń 2011.
- Whitehead A.M., *Symbolism. Its Meaning and Effect*, Fordham University Press, New York (1927) 1985.
- Zawadzki W., *Longplay dla Ryśka, „Chorzowianin”*, 2006, 45, (318).

ANNA KARŁYK-ĆWIK

ORCID 0000-0001-6417-7989

*Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu*

SATYSFAKCJA ZAWODOWA A STYLE HUMORU NAUCZYCIELI

ABSTRACT. Karłyk-Ćwik Anna, *Satysfakcja zawodowa a style humoru nauczycieli* [Job Satisfaction and Teachers' Humor Styles]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 129-152. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.7

The article contains a presentation of the results of empirical research, which purpose was to diagnose the general level of teachers' job satisfaction and its disaggregation depending on gender, age and seniority, and to diagnose styles of humor presented by teachers, as well as to determine the relationship between these variables. The research sample was a group of 113 teachers from 11 randomly selected middle schools from Western Poland. A survey revealed no differentiation of professional satisfaction on the part of the teachers surveyed in terms of sex, age and length of employment. However, it was revealed that self-enhancing humor, relatively weak, but statistically significant ($r = 0.289$), correlates positively with the level of teachers' professional satisfaction. The results confirm the assumption that this kind of adaptive humor is an individual factor that holds an important role in increasing a sense of satisfaction and well-being of individuals.

Key words: job satisfaction, humor, humor styles, teacher

Wprowadzenie

Humor oraz poczucie satysfakcji to nieodłączne elementy towarzyszące każdemu człowiekowi i składające się na jego subiektywnie odczuwany dobrostan, choć przyjmują one różne wielkości w zależności od sytuacji życiowej i predyspozycji psychologicznych. Wysokie poczucie dobrostanu, a tym samym również humoru i satysfakcji, przekłada się w sposób pozytywny na pracę zawodową, relacje z innymi ludźmi oraz na ogólny stan zdrowia¹.

¹ M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive psychology: An introduction*, American Psychologist, 2000, 55, s. 5-14; Ch.R. Snyder, M.E. McCullough, *A positive psychology field of dreams: "If you build it, they will come..."*, Journal of Social and Clinical Psychology, 2000, 19, s. 151-160.

Osoby cechujące się wysokim poziomem zadowolenia i satysfakcji z własnej aktywności, w tym również zawodowej, często są lepiej oceniane, zarówno jako podwładni jak i przełożeni, osiągają wyższe wyniki, skuteczniej radzą sobie ze stresem i przeciwdziałają wypaleniu zawodowemu, charakteryzują się również mniejszą absencją w miejscu pracy². Satysfakcja zawodowa uznawana jest również za jeden z kluczowych czynników wpływających na jakość wykonywanej pracy. Zdaniem badaczy, wpływ ten jest szczególnie widoczny w tak zwanych profesjach z misją społeczną, między innymi w zawodzie nauczyciela³.

Z poczuciem zadowolenia i dobrostanu bezpośrednio związany jest humor, rozumiany w kontekście psychologii pozytywnej jako istotny zasób osobisty⁴, komponent mądrości⁵ i/lub siła charakteru⁶ wpływająca na zdrowie, samopoczucie i sukcesy życiowe. Humor adaptacyjny determinuje konstruktywne i przystosowawcze zachowanie człowieka, kształtuje pozytywny stosunek do samego siebie i innych ludzi, buduje wysoką samoocenę oraz poczucie sprawstwa i kontroli, a tym samym decyduje o własnej skuteczności oraz motywuje do podejmowania nowych inicjatyw. W sytuacjach trudnych sprzyja redukcji napięcia i stresu, ułatwia radzenie sobie z problemami przez ich skuteczne rozwiązywanie, intensyfikuje doświadczanie pozytywnych emocji i przyjemności, a także wzmacnia odporność psychiczną i dynamizuje procesy *resilience*⁷, dlatego z powodzeniem może być uznany za czynnik zwiększający poczucie satysfakcji życiowej i zawodowej oraz psychicznego dobrostanu.

Satysfakcja z pracy w zawodzie nauczyciela

Pojęcie satysfakcji konstytuującej dobrostan psychiczny jednostki związane jest z tak zwanymi teoriami szczęścia. Podstawą rozważań dotyczących teorii

² Por. A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Warszawa 2004.

³ A. Czerw, A. Borkowska, *Rola optymizmu i inteligencji emocjonalnej w osiąganiu satysfakcji z pracy. Implikacje dla tworzenia programów rozwojowych pracowników*, Współczesne Zarządzanie, 2010, 1, s. 69-82.

⁴ S.E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk 2006; A. Radomska, *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem – przegląd badań*, [w:] *Konteksty stresu psychologicznego*, red. I. Heszen-Niejodek, J. Mateusiak, Katowice 2002, s. 150-166; także, *Humor From The Perspective of Positive Psychology. Implications For Research On Development In Adulthood*, Polish Psychological Bulletin, 2011, 42(4), s. 215-225. H. Sęk, *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2007.

⁵ J.D. Webster, *Measuring the character strength of wisdom*, The International Journal of Aging and Human Development, 2007, 65(2), s. 163-183; tenże, *Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood*, Journal of Adult Development, 2010, 17(2), s. 70-80.

⁶ Ch. Peterson, M.E.P. Seligman, *Character strength and virtues. A handbook and classification*, Washington 2004.

⁷ P.E. McGhee, *Humor: The Lighter Path to Resilience and Health*, Bloomington 2010.

szczęścia jest rozróżnienie na dwie ogólne ramy pojęciowe, w które wpisuje się większość hedonistycznych koncepcji szczęścia: podejście „dół – góra” (*bottom-up*) i podejście „góra – dół” (*top-down*)⁸. Ujęcie „dół – góra” zakłada, że poczucie szczęścia jest funkcją różnych satysfakcji częściowych oraz przeżyć emocjonalnych, które wynikają zarówno ze stałych, jak i zmiennych okoliczności życiowych. Im więcej człowiek posiada, tym bardziej jest zadowolony i w konsekwencji szczęśliwy. Teorie „dół – góra” zakładają, że ogólny dobrostan psychiczny (czyli zadowolenie z całego życia, poczucie szczęścia) stanowi wynik pewnego algebraicznego rachunku na zbiorze satysfakcji częściowych ze wszelkich, istotnych dla jednostki, aspektów życia lub na zbiorze wszystkich liczących się, realnych lub wirtualnych (czyli wyobrażonych lub zaczerpniętych z mediów), doświadczeń w pewnym przedziale czasowym. Ten specyficzny rachunek satysfakcji oznacza, że na ogólne zadowolenie z życia składa się suma satysfakcji z pracy, posiadanych pieniędzy, dzieci, miejsca zamieszkania, partnera, zdrowia, sytuacji kraju, świata⁹. Podejście „góra – dół” zakłada z kolei, że człowiek jest tym szczęśliwszy, im wyższy ma poziom optymizmu, przez który ocenia poszczególne aspekty swojego życia. Teorie „góra – dół” odwracają kierunek zależności i zakładają, że to raczej ogólne zadowolenie z życia, czy poczucie szczęścia oraz optymizm, pogoda ducha i nadzieja decydują o tym, ile satysfakcji jednostka znajduje w konkretnych doświadczeniach i sytuacjach. Opiswane podejście zakłada, że ogólne zadowolenie jest cechą stałą człowieka – rodzajem wewnętrznego homeostatu, który gwarantuje stabilność ogólnego dobrostanu psychicznego w zmiennym środowisku życiowym¹⁰.

Niezależnie od przyjętego podejścia, satysfakcja utożsamiana jest najczęściej z zadowoleniem¹¹. Zadowolenie z życia, nazywane właśnie dobrostanem, szczęściem, czy satysfakcją z życia ma wymiar indywidualny i jest wyrazem wewnętrznych korzyści z życia. Ponadto, cechuje je względna trwałość i umiarkowana dynamika¹². Na zadowolenie z życia składają się dwa komponenty – poznawczy i emocjonalny, które są ze sobą powiązane, jednakże opierają się na odmiennych jakościowo i funkcjonalnie procesach względnie niezależnych od siebie¹³. Poznawcze zadowolenie z życia rozumiane jest jako

⁸ Por. J. Cieślińska, *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, Studia Edukacyjne, 2013, 27, s. 95-112.

⁹ J. Czapiński, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Warszawa 2004, s. 52-53.

¹⁰ Tamże, s. 54.

¹¹ S. Korczyński, *Poziom satysfakcji nauczycieli z pracy edukacyjnej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016, 18, s. 219.

¹² R. Veenhoven, *How do we assess how happy we are? [w:] Happiness, Economics and Politics: Towards a multi-disciplinary approach*, red. A. Dutt, K.B. Radcliff, Cheltenham UK 2009.

¹³ E. Kasprzak, *Zadowolenie z życia jako kategoria emocjonalna i poznawcza*, Polskie Forum Psychologiczne, 2012, 1, s. 188.

stopień, w jakim jednostka ocenia poziom zaspokojenia swoich aspiracji, czyli na ile osiągnęła w życiu to, czego chciała, natomiast zadowolenie z życia w aspekcie emocjonalnym to stopień, w jakim doświadczenia afektywne jednostki są przyjemne, czyli jak dobrze się zazwyczaj czuje¹⁴.

Zadowolenie z pracy natomiast należy rozumieć jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, powstałą w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji, czy ról zawodowych¹⁵. Wiąże się ono z przyjemnym lub nieprzyjemnym stanem emocjonalnym, powstałym w wyniku oceny własnej pracy lub doświadczeń z nią związanych. Jeżeli sytuacje pracy wywołują przykre stany emocjonalne, wówczas mówimy o niezadowoleniu, na przykład kiedy pracy towarzyszą porażki, przykrości, brak możliwości zaspokojenia ważnych dla jednostki potrzeb. Satysfakcja zawodowa zależy od zakresu, w jakim jednostka może w swojej pracy dać wyraz własnym zdolnościom, zainteresowaniom, wartościom, od poczucia samorealizacji i możliwości pełnienia takiej roli zawodowej, jaka ją inspiruje i motywuje do aktywnej pracy¹⁶. Zawodowa satysfakcja pobudzana jest więc zarówno przez otoczenie, jak i właściwości psychiczne pracownika, a obiektywne przyczyny zadowolenia z pracy są pochodną interakcji jednostki z warunkami środowiska, w którym ona żyje i pracuje. Subiektywne poczucie sukcesu wynika z percepcji i oceny rzeczywistości w powiązaniu z własnościami osobniczymi i dyspozycjami indywidualnymi (temperamentem, wydajnością w pracy, odpornością na sytuacje przeciążenia). Od sposobu oceny i wartościowania rzeczywistości zależy natomiast skuteczność przystosowania się do obowiązków pracowniczych¹⁷. Lepsze przystosowanie do warunków i wymagań pracy, czy inaczej – dostosowanie/dopasowanie pomiędzy pracownikiem a pracą – wpływa z kolei na poprawę samopoczucia i zwiększenie dobrostanu jednostki, a tym samym przeciwdziała wypaleniu zawodowemu¹⁸.

Warto dodać, że satysfakcja z pracy, zwana też satysfakcją zawodową, jest stanem subiektywnym, bowiem ta sama sytuacja dla jednej osoby może być źródłem pozytywnej energii, entuzjazmu, czy motywacji, a dla drugiej – przy-

¹⁴ R. Veenhoven, *Questions on happiness: classical topics, modern answers, blind spots*, [w:] *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*, red. F. Strack, M. Agryle, N. Schwarz, Oxford 1991.

¹⁵ A. Bańka, *Psychologia organizacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, Gdańsk 2000, s. 329.

¹⁶ S. Korczyński, *Poziom satysfakcji nauczycieli*, s. 219.

¹⁷ K. Paulik, *Co wpływa na zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela?* Nauczyciel i Szkoła, 2002, 1-2, s. 107.

¹⁸ Ch. Maslach, *A multidimensional theory of burnout*, [w:] *Theories of organizational stress*, red. C.L. Cooper, New York 1998; Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, Warszawa 2011; S. Tucholska, *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*, Przegląd Psychologiczny, 2001, 44, 3, s. 304-305.

czyną niezadowolenia. Jest ona uzależniona od tego, jak jednostka postrzega, ocenia i wartościuje sytuację pracy i czego oczekuje w związku z wykonywaniem zadań¹⁹. Definiując satysfakcję/zadowolenie z pracy, akcentuje się przede wszystkim: (1) uczucie dominujące u pracownika, (2) efekt wartościowania stanu równowagi pomiędzy potrzebami pracownika a ich zaspokojeniem, (3) percepcję sytuacji związaną z realizacją oczekiwań, (4) efekt oceny i sądów poznawczych (co osoba myśli o swojej pracy), (5) oceny emocjonalne, wyrażające się w samopoczuciu, reakcjach i odczuciach emocjonalnych oraz (6) postawę wobec pracy, określającą, w jakim stopniu praca jest dla jednostki korzystna bądź niekorzystna²⁰. Można zatem przyjąć, że satysfakcja to podmiotowo zróżnicowany stan emocjonalny, powstały w wyniku wykonywania określonych zadań i czynności przez dłuższy czas, urzeczywistniania swych potrzeb, aspiracji, planów i dążeń życiowych oraz pełnienia ról zawodowych. Stan ten może przybierać różne nasilenie – od skrajnie negatywnego, poprzez umiarkowany, aż do skrajnie pozytywnego²¹.

W kontekście profesji nauczycielskiej, Anna Wilkomirska definiuje satysfakcję zawodową, jako zbiór ocen oraz postaw „wobec różnych aspektów roli i praktyki zawodowej (...)”²². Zdaniem Autorki, o satysfakcji zawodowej decyduje poziom zadowolenia nauczycieli z takich komponentów pracy zawodowej, jak: (1) rozwój zawodowy i sukces pedagogiczny, na który składają się: możliwość wprowadzania innowacji dydaktycznych, samodzielność wykonywanej pracy, możliwość dokształcania się, osiągnięcia uczniów i popularność wśród uczniów, (2) relacje społeczne w szkole, czyli: relacje z dyrekcją szkoły, relacje między nauczycielami w szkole, możliwość uczestniczenia w działaniach kierowniczych i współpraca z rodzicami, a także (3) warunki pracy (prawno-administracyjne): niski stopień zagrożenia utratą pracy, ocena ze strony zwierzchników, wysokość zarobków, stopień obciążenia obowiązkami administracyjnymi²³.

Analiza literatury przedmiotu w zakresie istniejących prób określenia satysfakcji zawodowej nauczycieli pokazuje, że pomimo istnienia licznych propozycji definiowania tego pojęcia, wśród badaczy wciąż nie ma pełnej zgody, czym jest satysfakcja zawodowa nauczycieli. W konsekwencji, problematyczne staje się również empiryczne wskazanie czynników budujących jej obraz²⁴.

¹⁹ L. Mellibruda, *Praca – zdrowie – satysfakcja*, Remedium, 1998, 9, s. 21.

²⁰ A. Sowińska, *Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne*, Studia Ekonomiczne, 2014, s. 53-54.

²¹ S. Korczyński, *Poziom satysfakcji nauczycieli*, s. 220.

²² A. Wilkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Warszawa 2002, s. 97.

²³ Tamże, s. 119.

²⁴ E. Egierska, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli szkół podstawowych*, Studia Dydaktyczne, 2013, 24-25, s. 182.

Problematyka satysfakcji zawodowej zajmuje szczególne miejsce w nurcie badań pedagogicznych nad funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli, ze względu na fakt, iż:

(...) skutki poczucia satysfakcji zawodowej lub jej braku u nauczycieli mają większe w skali społecznej znaczenie niż skutki tego poczucia u osób pracujących w większości innych zawodów (...) przesądzają bowiem o tym, jakich będziemy mieli następców (...)²⁵.

Pomimo doniosłego znaczenia satysfakcji zawodowej nauczycieli dla jakości oferowanych usług edukacyjnych, zagadnieniu temu, jak trafnie podkreśla Anna Wiłkomirska, poświęcono dotychczas, zwłaszcza w Polsce, niewiele badań empirycznych²⁶. W przeprowadzonych dotąd studiach pojęcie satysfakcji zawodowej nauczycieli najczęściej analizowano w związku z motywacją do pracy²⁷, zaspokojeniem potrzeb psychologicznych i osobistych oczekiwań²⁸, postawami prezentowanymi przez nauczycieli²⁹ lub jakością ich pracy i wynikami uzyskiwanymi w obszarze działalności dydaktyczno-wychowawczej³⁰. Brakuje natomiast analiz dotyczących związków pomiędzy satysfakcją zawodową a humorem, choć w modelach teoretycznych poszukujących czynników sprzyjających dobremu funkcjonowaniu człowieka w życiu osobistym i w pracy zawodowej coraz częściej wskazuje się właśnie na humor, jako jedną z ważniejszych dyspozycji jednostki, wchodzącą w skład tak zwanych zasobów osobistych.

Humor w ujęciu teoretycznym

W rodzimej literaturze humor przedstawiany jest zwykle jako stan psychiki, subiektywnie postrzegany jako pozytywny (dobry humor, pogodny nastrój, wesołe usposobienie), jako krótkotrwała uwarunkowana sytuacyjnie dyspozycja lub długotrwała postawa otwarcia wobec rzeczywistości, wiążąca się z pogodą ducha, dobroduszością, wyrozumiałością, radością oraz optymizmem, zwykle wynikającym z odczuwania wysokiej jakości życia oraz szczęścia³¹. Natomiast, zgodnie z lansowanym obecnie w zachodniej psychologii integrującym podejściem do humoru, Rod A. Martin defi-

²⁵ W. Wiśniewski, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1990, 3, s. 1.

²⁶ A. Wiłkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, s. 96.

²⁷ W. Block za: G. Poraj, *Od pasji do frustracji*, Łódź 2009, s. 17.

²⁸ F. Herzberg 1968 za: R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania*, Warszawa 2002, s. 521.

²⁹ M. Balicki, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli polskich*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Warszawa – Białystok 1997.

³⁰ B. Żechowska, *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Słupsk 1978.

³¹ P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Kraków 2015, s. 38.

niuje humor jako złożone zjawisko, obejmujące cztery główne komponenty: (1) kontekst społeczny, (2) proces poznawczo-percepcyjny, (3) emocjonalną odpowiedź (reakcję) oraz (4) behawioralno-wokalną ekspresję w postaci śmiechu³².

Z rodzimych opracowań rozpatrujących humor jako kategorię estetyczną, filozoficzną, socjologiczną, psychologiczną, czy wreszcie antropologiczną wynika, zdaniem Marii Dudzikowej, iż jest on kategorią „całościową”, gdyż obejmuje definicyjnie i zjawiskowo zarówno cechę osobowości, sferę spostrzegania, kontekst społeczny, postawę, jak też sferę panowania nad sytuacją. Jest on okazją do przeżycia katartycznego, a także instrumentem kontroli społecznej i socjalizacji³³.

Społeczną rolę humoru oraz jego funkcje adaptacyjne/nieadaptacyjne podkreśla *Koncepcja Stylów Humorów* Roda Martina i współpracowników. Punkt wyjścia tej koncepcji stanowi założenie, że istotne w rozumieniu roli humoru w funkcjonowaniu jednostki jest nie tyle nasilenie poczucia humoru, co raczej sposób i cel w jaki ludzie się nim posługują oraz jego intra- i interpersonalne funkcje w codziennym życiu. Zgodnie z powyższym założeniem, humor jest ujmowany w dwóch wymiarach: adaptacyjności oraz funkcji interpersonalnych i intrapsychicznych w życiu jednostki, co prezentuje model stylu poczucia humoru „2 × 2”. Zgodnie z tym modelem, dwa typy humoru: afiliacyjny (*affiliative humor*) i w służbie ego/wzmacniający „Ja” (*self-enhancing humor*), zostały uznane za ważne dla prawidłowego przystosowania, dobrego samopoczucia/dobrostanu i zdrowia psychicznego jednostki. Natomiast dwa pozostałe: humor agresywny (*aggressive humor*) i samodeprecjonujący (*self-defeating humor*), uważane są za szkodliwe i nieadaptacyjne³⁴.

Ogólnie przyjmuje się, że humor adaptacyjny, występujący w postaci humoru w służbie ego, jest sposobem radzenia sobie ze stresem³⁵, dodaje odwagi do skonfrontowania się z trudnościami³⁶, powoduje także redukcję napięcia emocjonalnego, a w sytuacji zagrożenia daje poczucie kontroli i władzy³⁷. Humor ten poprawia również jakość życia oraz zwiększa poczucie zadowolenia z siebie i satysfakcji z pracy zawodowej, przyczyniając się

³² R.A. Martin, *The psychology of humor: an integrative approach*, Burlington 2007, s. 25-30.

³³ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1996, s. 10.

³⁴ R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire*, *Journal of Research in Personality*, 2003, 37(1), s. 48-75.

³⁵ H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and Life Stress. Antidote to Adversity*, New York 1986.

³⁶ M. Mishinsky, *Humor as a "courage mechanism"*, *Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines*, 1977, 15, s. 352-363; N.F. Dixon, *Humour: A cognitive alternative to stress?* [w:] *Stress and Anxiety*, red. I.C. Sarason, C.D. Spielberger, Washington 1980, s. 281-289.

³⁷ A. Ziv, *Personality and sense of humor*, New York 1984.

tym samym do wzrostu dobrostanu psychicznego jednostki. W stosunku do doświadczeń trudnych niweluje ich traumatyczny wpływ poprzez łagodzenie związanych z nim negatywnych emocji³⁸ i uintensywnianie pozytywnych³⁹, co wydaje się szczególnie istotne w kontekście zjawiska *resilience*⁴⁰.

Druga postać humoru adaptacyjnego – humor afiliacyjny – służy poprawie relacji z innymi, przy jednoczesnym zacieśnianiu więzi i minimalizowaniu konfliktów, co w efekcie przyczynia się do wzrostu atrakcyjności społecznej jednostki⁴¹. Ponadto, kreuje on pozytywną atmosferę w grupie, ułatwia porozumienie, rekonstruuje zasady, podnosi morale, tworzy poczucie tożsamości grupowej i motywuje do wspólnej pracy⁴².

Odwrotnie sytuacja wygląda w przypadku nieadaptacyjnych typów humoru. Nieadaptacyjna forma posługiwania się humorem może obniżać wartość jednostki bądź innych osób. Humor agresywny może służyć poprawie własnego samopoczucia kosztem innych⁴³. Humor ten może być jednak interpretowany jako, tak zwany „wentyl bezpieczeństwa”, bez którego wrogość mogłaby manifestować się w formie bardziej zagrażającej zdrowiu psychicznemu jednostki i harmonii społecznej⁴⁴.

Drugi z nieadaptacyjnych stylów humoru – humor samodeprecjonujący – służy poradzeniu sobie ze stresem związanym ze staraniem się o akceptację otoczenia, poprzez obronne zaprzeczanie i tłumienie swoich uczuć oraz dyskredytowanie siebie w celu zyskania i utrzymania akceptacji innych kosztem własnego poczucia wartości⁴⁵.

Zaprezentowana powyżej Koncepcja Stylów Humorów R.A. Martina wywodzi się z nurtu psychologii pozytywnej, podkreślającej istotną rolę humoru w stymulowaniu rozwoju oraz budowaniu i utrzymywaniu dobrostanu jednostki⁴⁶. Prowadzone w tym nurcie badania nad humorem potwierdzają, że humor i śmiech to mechanizmy regulujące psychofizyczną równowagę, przyczyniające się do łagodzenia dolegliwości psychosoma-

³⁸ H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and Life Stress*.

³⁹ N.A. Kuiper, R.A. Martin, K.A. Dance, *Sense of humor and enhanced quality of life*, *Personal and Individual Differences*, 1992, 13, s. 1273-1283.

⁴⁰ P.E. McGhee, *Humor: The Lighter Path to Resilience and Health*.

⁴¹ E. Hornowska, J. Charytonik, *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humorów (HSQ) R. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray i K. Weir*, *Studia Psychologiczne*, 2011, 49(4), s. 5-22.

⁴² A. Ziv, *Personality and sense of humor*; H.M. Lefcourt, *Humor: The Psychology of Living Buoyantly*, New York 2001; R.A. Martin, *Sense of humor*, [w:] *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Washington 2003, s. 313-426; R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being*, s. 48-75.

⁴³ D. Zillmann, *Disparagement humor*, [w:] *Handbook of humor research*, vol. 1, *Basic issues*, red. P.E. McGhee, J.H. Goldstein, New York 1983, s. 85-107.

⁴⁴ J. Tomczuk-Wasilewska, *Psychologia humoru*, Lublin 2009, s. 45-46.

⁴⁵ L.S. Kubie, *The destructive potential of humor in psychotherapy*, *American Journal of Psychiatry*, 1971, 127, s. 37-42.

⁴⁶ A. Radomska, *Humor From The Perspective of Positive Psychology*, s. 215-225.

tycznych, redukowania bólu przewlekłego, czy obniżania napięcia wywołanego przez stres⁴⁷. Przeprowadzone przez autorów powyższej koncepcji badania związków czterech wymiarów humoru z różnymi aspektami funkcjonowania jednostki wykazały ponadto pozytywny związek adaptacyjnych sposobów stosowania humoru (afiliacyjnego i wzmacniającego „Ja”) ze wskaźnikami zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia. Stwierdzono, że osoby preferujące to poczucie humoru (zwłaszcza humor wzmacniający „Ja”) przejawiają głównie pozytywne emocje, mają wysoką samoocenę, zdolność do wchodzenia w relacje intymne, potrafią udzielać wsparcia społecznego, rzadko zaś doświadczają negatywnych nastrojów, takich jak lęk lub depresja. Dezadaptacyjne formy humoru okazały natomiast silne korelacje z wrogością, lękiem, depresją, niską samooceną, czy brakiem umiejętności tworzenia związków opartych na intymności⁴⁸.

Humor nauczyciela w świetle wybranych badań

W pełnieniu ról zawodowych, których specyfika polega na pracy z innymi ludźmi, niezmiennie istotnym elementem wyznaczającym profesjonalizm jest czerpanie z zasobów własnego „ja”⁴⁹. Jedną z ważniejszych zdolności/właściwości nauczyciela pozytywnie wpływających na jakość, przebieg i efektywność procesu nauczania oraz wychowania jest humor.

Michel Gilly odwołując się do wyników badań różnych autorów, dowodzi, że poczucie humoru nauczyciela/wychowawcy należy do najbardziej „nasyconych” cech, co oznacza, że uczniowie bardzo pozytywnie oceniają nauczyciela posiadającego taką cechę i spostrzegają go jako sympatycznego oraz akceptującego, a tym samym – znaczącego⁵⁰. Wynika to, zdaniem wielu badaczy, z faktu, iż humor pomaga nauczycielowi rozwijać tak zwaną bezpośredniość w relacjach z podopiecznymi. Bezpośredniość (*immediacy*) stanowi przeciwwagę dla dystansu, chłodu emocjonalnego, rezerwy i powściągliwości, wyrażając się w zdolności pedagoga do tworzenia bliskich, ciepłych i bezpośrednich związków z uczniami. Zachowania wspierające bezpośredniość często przejawiane przez takich nauczycieli to, oprócz humoru: używanie osobistych przykładów z własnego życia, zachęcanie uczniów do udziału w dyskusjach i zajęciach, zwracanie się do uczniów po imieniu, nagradzanie pracy uczniów, patrzenie na uczniów i uśmiechanie

⁴⁷ A. Radomska, *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem*, s. 150-166.

⁴⁸ R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being*, s. 60-68.

⁴⁹ M. Davies, *Czerpanie przez pracownika socjalnego z zasobów własnego „ja”*, [w:] *Praca socjalna. Pomoc społeczna*, J. Kwaśniewski (wybór i opracowanie), Katowice 1998, s. 109-110.

⁵⁰ M. Gilly, *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1987, s. 96-97.

się do nich podczas mówienia⁵¹. Badania ujawniły, że wyższy poziom, osiąganey za pomocą humoru, bezpośrednio nauczyciela zwiększa pozytywne nastawienia wychowanków do pedagoga, powoduje bardziej pozytywną percepcję zajęć i środowiska edukacyjnego, większe zadowolenie uczniów z uczestnictwa w nim oraz ogólnie lepsze wyniki nauczania i korzystniejsze efekty wychowania⁵².

Liczne zachodnie badania⁵³ przeprowadzone wśród uczniów jednoznacznie wskazują, że humor jest zwykle klasyfikowany jako jedna z najbardziej pożądanych właściwości efektywnego nauczyciela⁵⁴. Po analizie polskich empirycznych doniesień na temat humoru w edukacji i wychowaniu M. Dudzikowa zauważa natomiast, że

Liczne badania nad konstruowanym przez uczniów wzorem nauczyciela wykazują, iż takie kategorie, jak poczucie humoru, wesołe usposobienie, umiejętność żartowania pojawiają się niezmiennie na ogół w pierwszej piątce wymienionych przez nich cech. Podobnie dzieje się w odpowiedziach na pytanie o cenionych i lubianych nauczycieli. Jest rzeczą charakterystyczną, że o ile uczniowie tak wielką wagę przywiązują do poczucia humoru nauczycieli, o tyle ci ostatni w swoim wyobrażeniu o ideale zawodowym (bądź w opisie własnej grupy zawodowej) cechę tę zupełnie pomijają, bądź bardzo nisko lokują w hierarchii właściwości⁵⁵.

Fakt marginalizowania przez nauczycieli-wychowawców humoru w opisie własnej roli zawodowej sygnalizują również inni autorzy⁵⁶. Z badań Jerzego Głuszyńskiego wynika, że tylko 8,5% nauczycieli wymieniło poczucie humoru w pierwszej piątce cech i właściwości zapewniających im powodzenie w pracy, podczas gdy uczniów tak twierdzących było 27%, a znacznie więcej podało, że cecha ta sprawia, iż nauczyciel jest lubiany⁵⁷. Późniejsze badania przeprowadzone na grupie studentów pedagogiki ujawniły, że zdaniem około 18%

⁵¹ J.F. Andersen, *Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness*, [w:] *Communication Yearbook 3*, red. D. Nimmo, New Brunswick 1979, s. 543-559.

⁵² J. Gorham, *The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning*, *Communication Education*, 1988, 37(1), s. 40-53; J. Gorham, D.M. Christophel, *The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning*, *Communication Education*, 1990, 39(1), s. 46-62; D.H. Kelley, J. Gorham, *Effects of immediacy on recall of information*, *Communication Education*, 1988, 37(3), s. 198-207.

⁵³ J.F. Check, *Positive traits of the effective teacher – negative traits of the ineffective one*, *Education*, 1986, 106(3), s. 326-334; S.B. Fortson, W.E. Brown, *Best and worst university instructors: The opinions of graduate students*, *College Student Journal*, 1998, 32(4), s. 572-576; J.P. Powell, L.W. Andresen, *Humour and teaching in higher education*, *Studies in Higher Education*, 1985, 10(1), s. 79-90.

⁵⁴ R.A. Martin, *The psychology of humor*, s. 352.

⁵⁵ M. Dudzikowa, *Humor inteligentnego i dobrego człowieka*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2005, 3, s. 51.

⁵⁶ Z.B. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Lublin 2001; H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005; A. Wilkomirska, *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*.

⁵⁷ Za: J. Gęsicki, *Sytuacja ucznia w szkole. Jaka jest? Jaka może być?* Warszawa 1990, s. 41.

respondentów dobry nauczyciel powinien mieć poczucie humoru⁵⁸. Podobnie w badaniach prowadzonych wśród pedagogów resocjalizacyjnych dostrzec można tendencję do niedoceniań znaczenia i roli poczucia humoru w pracy zawodowej. W obrazie „dobrego wychowawcy” stworzonym przez samych pedagogów humor/poczucie humoru pojawia się niezmiernie rzadko, a podobne właściwości związane z pogodnym stylem funkcjonowania, na przykład optymizm, zajmują w hierarchii pożądanych cech odległe miejsca⁵⁹. Podczas gdy w opinii nieletnich poczucie humoru jest jedną z najważniejszych właściwości pożądanych u wychowawcy, co więcej – stanowi w oczach młodzieży atrybut „idealnego wychowawcy” i wyznacznik prawidłowych relacji na linii „wychowawca – wychowanek”⁶⁰. Znacznie wyżej poczucie humoru oceniają pedagodzy rewalidacyjni. W badaniach Alicji Olszak, przeprowadzonych na grupie 220 nauczycieli szkół specjalnych, aż 73% badanych ułożyło poczucie humoru i pogodne usposobienie na drugiej pozycji w rankingu cech o szczególnym znaczeniu w oddziaływaniach rewalidacyjnych i rehabilitacyjnych⁶¹.

Generalnie jednak, nauczyciele wydają się nie dostrzegać i nie doceniać, a w konsekwencji również nie wykorzystywać w pełni tkwiącego w humorze potencjału. Zdaniem Przemysława P. Grzybowskiego,

(...) mimo naukowego wykazania pozytywnego związku śmiechu z jakością życia w różnych kontekstach (m.in. w medycynie i psychologii), wątek ten nadal jest pomijany w refleksji pedagogicznej – także polskiej. Brakuje nie tylko opracowań naukowych o śmiechu w środowisku szkoły, ale nawet uwzględniających śmiech poradników metodycznych dla rodziców i nauczycieli, które choćby w formie popularnonaukowej ukazywałyby jego właściwości i możliwe sposoby wykorzystania⁶².

Niewiele jest również opracowań dotyczących roli humoru w rozwoju zawodowym nauczycieli, a te pojawiające się dotyczą jedynie wybranych obszarów funkcjonowania zawodowego pedagoga, na przykład radzenia sobie za pomocą humoru ze stresem i wypaleniem zawodowym⁶³, nie zaś całościowej oceny zadowolenia/satysfakcji z wykonywanego zawodu.

⁵⁸ A. Bieganowska, Ł. Jasina, *Medialny a rzeczywisty obraz nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007.

⁵⁹ A. Karłyk-Ćwik, „Gorące serce” pedagoga jako resocjalizacyjny relikw, [w:] *Funkcjonowanie kadry penitencjarnej w procesie wykonywania kary pozbawienia wolności*, red. D. Kowalczyk, I. Mudreka, Opole 2013, s. 137-138; także, *Rehabilitation educator as a reflective practitioner in the eyes of the students of resocialization*, [w:] *A teacher in the contemporary multicultural world*, red. K. Łopot-Dzierwa, Kraków 2013, s. 147.

⁶⁰ Z. Lorek, *Wzorowy wychowawca w opiniach wychowanków zakładów poprawczych*, Szkoła Specjalna, 1989, 3, s. 173.

⁶¹ A. Olszak, *Cechy osobowości pedagoga specjalnego w opinii nauczycieli szkół specjalnych*, Szkoła Specjalna, 1998, 1, s. 4-8.

⁶² P.P. Grzybowski, *Śmiech w edukacji*, s. 441.

⁶³ A. Karłyk-Ćwik, *Style humoru a wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2017, 3(79), s. 97-116.

Metodologiczne założenia badań własnych

Przedmiot i cel podjętych badań

Przedmiotem prezentowanych badań uczyniono wobec tego dwa zjawiska istotne z punktu widzenia prawidłowego funkcjonowania w zawodzie nauczyciela, a mianowicie: humor i satysfakcję z wykonywanej pracy. Podjęte badania służyły ustaleniu ogólnego poziomu satysfakcji zawodowej nauczycieli i jej zróżnicowania w zależności od płci, wieku i stażu pracy oraz zdiagnozowaniu prezentowanych przez nich stylów humoru, a także ustaleniu wzajemnej relacji pomiędzy tymi zmiennymi.

Problemy badawcze

Mając na uwadze powyższy cel badań, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom satysfakcji z wykonywanego zawodu i jakie czynniki socjodemograficzne wpływają na jego zróżnicowanie w grupie nauczycieli szkół średnich?
2. Jakie jest nasilenie poszczególnych stylów humoru prezentowanych przez badanych nauczycieli?
3. Czy i jakie związki występują pomiędzy satysfakcją zawodową badanych nauczycieli a prezentowanymi przez nich stylami humoru?

Hipotezy badawcze

Zgodnie z zaleceniami metodologii badań społecznych, sformułowano hipotezę do trzeciego problemu badawczego o związki między analizowanymi zmiennymi. Założono, że istnieje związek między subiektywnie odczuwanym przez nauczycieli zadowoleniem/satysfakcją z wykonywanego zawodu a charakteryzującymi ich stylami poczucia humoru. Z poczuciem zadowolenia dodatnio korelują adaptacyjne style humoru, zwłaszcza humor wzmacniający „ja”, zaś ujemnie style nieadaptacyjne.

Powyższe przypuszczenie sformułowano na podstawie wyników dotychczasowych badań empirycznych, które ujawniły dodatnią korelację między afiliacyjnym i wzmacniającym „ja” stylem humoru a doświadczaniem pozytywnych emocji, zadowolenia i dobrostanu, jak również ujemną korelację między agresywnym i samoponiżającym stylem humoru a poziomem tych zmiennych⁶⁴.

Metoda i narzędzia badań

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem autorskiej ankiety dla nauczycieli, w której między innymi poproszono ich o dokonanie, na skali od 1 (poziom bardzo niski) do 5 (poziom bardzo

⁶⁴ R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being*, s. 60-61.

wysoki), oceny subiektywnie odczuwanego poziomu zadowolenia/satysfakcji z wykonywanej pracy. Drugie narzędzie badawcze to Kwestionariusz Stylów Humoru (HSQ) opracowany przez R.A. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray i K. Weir⁶⁵, w polskiej adaptacji E. Hornowskiej i współpracowników⁶⁶. Jest to metoda samoopisowa badająca ekspresję, w której osoba badana określa na skali 7-punktowej (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 7 – „zdecydowanie zgadzam się”) nasilenie zachowań polegających na reagowaniu humorem. Kwestionariusz ten zawiera 32 stwierdzenia, obejmuje 4 skale, z których każda zawiera po 8 pozycji odpowiadających poszczególnym stylom humoru. Wyniki zlicza się poprzez sumowanie not w ramach poszczególnych typów humoru. R.A. Martin nie podaje norm wyników dla wieku i płci. Określenie poziomu poszczególnych stylów humoru odbywa się więc na podstawie porównywania otrzymanych wyników z wartościami (średnimi arytmetycznymi) uzyskanymi we wcześniejszych badaniach. Użyte w badaniach parametry psychometryczne polskiej wersji HSQ są dobre i nie odbiegają od analogicznych parametrów metody oryginalnej⁶⁷.

Grupa badawcza i teren badań

Badaniami objęto grupę 113 nauczycieli z 11 wybranych w sposób losowy szkół średnich z terenu zachodniej Polski. W badanej grupie, dla której średnia wieku to 43 lata, znalazły się 84 kobiety i 29 mężczyzn.

Teren badań stanowiły następujące szkoły średnie: Zespół Szkół Samochodowych w Legnicy, Powiatowy Zespół Szkół im. W. Reymonta w Obornikach Śląskich, Zespół Szkół Drzewnych i Ochrony Środowiska w Radomsku, Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych w Sycowie, Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego w Wołowie, Zespół Szkół Społecznych w Wołowie, Zespół Szkół Zawodowych w Wołowie, Zespół Szkół nr 2 im. I Korpusu Pancernego Wojska Polskiego we Wrocławiu, Zespół Szkół Teleinformatycznych i Elektronicznych we Wrocławiu, Zespół Szkół Zawodowych im. St. Staszica w Ząbkowicach Śląskich oraz Zespół Szkół Zawodowych im. H. Sucharskiego w Złotoryi.

Procedura badawcza

Badania terenowe realizowano od kwietnia do października 2017 roku. Zgromadzone dane poddano analizie statystycznej: obliczono statystyki opisowe (m.in. średnie arytmetyczne – M, odchylenia standardowe – SD, media-

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ E. Hornowska, J. Charytonik, *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ)*, s. 5-22.

⁶⁷ R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being*; E. Hornowska, J. Charytonik, *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ)*.

nę – Me), a także statystyki porównawcze: Test U Manna-Whitneya i ANOVA dla grup niezależnych oraz statystyki korelacyjne – test zależności liniowej r Pearsona. Obliczenia statystyczne wykonano z użyciem programu komputerowego PQStat (v.1.6.2. 64-bit).

Prezentacja i dyskusja wyników badań własnych: Satysfakcja zawodowa nauczycieli a płeć, wiek i staż pracy

Uzyskana w badanej grupie średnia ocena satysfakcji z wykonywanego zawodu wynosi $M = 4,239$, co sugeruje, że badani nauczyciele są zadowoleni ze swojej pracy, a ogólny wskaźnik ich satysfakcji zawodowej jest wysoki.

Wysokie poczucie satysfakcji zawodowej nauczycieli, zdaniem Elżbiety Egierskiej, może mieć związek ze stale polepszającymi się warunkami pracy w szkolnictwie, obejmującymi systematyczne podwyżki pensji oraz napływ licznych środków finansowych z Unii Europejskiej, przeznaczonych na projekty edukacyjne, modernizację sprzętu szkolnego i zakup nowych środków dydaktycznych⁶⁸. Ponadto, nauczyciele szkół średnich prawdopodobnie nie odczuwają obecnie tak silnego stresu związanego z Reformą Systemu Edukacji oraz niepokoju o ciągłość i warunki zatrudnienia wywołanego zmianami w strukturze systemu edukacyjnego w naszym kraju⁶⁹, jak ma to miejsce w przypadku ich kolegów zatrudnionych w szkołach podstawowych i (byłych) gimnazjach. Powyższe zewnętrzne czynniki o charakterze ekonomicznym i formalnoprawnym, choć wydają się istotne dla ogólnej oceny zadowolenia z pracy w zawodzie nauczyciela, to jednak z pewnością nie wyjaśniają w pełni otrzymanych wyników.

W celu dokładniejszej diagnozy uwarunkowań, uzyskanego przez nauczycieli wysokiego poziomu zadowolenia z wykonywanej pracy, dokonano analizy zróżnicowania poziomu satysfakcji pod względem płci, wieku i stażu pracy.

Z uwagi na statystyczną nierównoliczność grup kobiet ($n = 84$) i mężczyzn ($n = 29$) w analizie porównawczej uwzględniającej czynnik różnicujący jakim jest płeć posłużono się nieparametrycznym Testem U Manna-Whitneya (tab. 1).

Jak wynika z poniższej tabeli, oceny satysfakcji zawodowej kobiet i mężczyzn nie różnią się w sposób istotny statystycznie, co oznacza brak zróżnicowania międzypłciowego w zakresie analizowanej zmiennej.

⁶⁸ E. Egierska, *Satysfakcja zawodowa nauczycieli szkół podstawowych*, s. 185-186.

⁶⁹ Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU poz. 59). Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (DzU poz. 60).

Tabela 1

Zróznicowanie poziomu satysfakcji zawodowej nauczycieli pod względem płci

Płeć	Kobiety (n = 84)		Mężczyźni (n = 29)		Test U Manna-Whitneya			
	Me	średnia rang	Me	średnia rang	U	<i>p</i> (dokładne)	Z	<i>p</i> (asympto- tyczne)
Satysfak- cja zawo- dowa	4	58,875	4	51,569	1060,5	0,267	1,114	0,265

Źródło: opracowanie własne.

Aby ustalić, czy wiek badanych nauczycieli stanowi czynnik różnicujący ocenę satysfakcji zawodowej, respondentów podzielono na trzy kategorie wiekowe, zgodne z okresami (fazami) rozwojowymi dorosłego człowieka: nauczyciele w okresie wczesnej dorosłości – do 34. roku życia, osoby w okresie średniej dorosłości – od 35. do 49. roku życia, oraz w fazie późnej dorosłości – od 50. do 65. roku życia.

Przeprowadzone badania własne ujawniły, podobnie jak w przypadku płci, brak zróznicowania oceny satysfakcji zawodowej ze względu na wiek badanych pedagogów (tab. 2).

Tabela 2

Porównanie satysfakcji zawodowej
doświadczanej przez trzy kategorie wiekowe nauczycieli

Wiek	Wczesna dorosłość (n = 17)		Średnia dorosłość (n = 67)		Późna dorosłość (n = 29)		ANOVA dla grup niezależnych	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	<i>p</i>
Satysfakcja zawodowa	4,176	0,883	4,134	0,833	4,517	0,688	2,343	0,101

Źródło: opracowanie własne.

Kolejny uwzględniany w analizach porównawczych czynnik stanowił staż pracy w zawodzie nauczyciela. Z uwagi na jego długość, badanych nauczycieli podzielono na trzy kategorie: adepci sztuki nauczycielskiej – osoby o najkrótszym stażu pracy (do 5. lat), doświadczeni nauczyciele – pracujący od 6. do 16. lat oraz „weterani” – nauczyciele o najdłuższym stażu pracy ≥ 17 lat.

Podobnie jak miało to miejsce w przypadku płci i wieku, również staż pracy nie wykazał wpływu na zróżnicowanie oceny satysfakcji zawodowej przez nauczycieli (tab. 3).

Tabela 3

Porównanie satysfakcji zawodowej doświadczanej przez trzy kategorie nauczycieli wyodrębnione z uwagi na długość stażu pracy zawodowej

Staż pracy	Adepci (n = 11)		Doświadczeni (n = 53)		Weterani (n = 49)		ANOVA dla grup niezależnych	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Satysfakcja zawodowa	4	0,894	4,226	0,776	4,306	0,847	0,640	0,529

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższych analiz, nauczyciele szkół średnich odczuwają wysoki poziom zadowolenia z wykonywanej pracy niezależnie od płci, wieku i stażu pracy zawodowej. Sugeruje to występowanie innych niż socjodemograficzne, bardziej indywidualnych uwarunkowań satysfakcji zawodowej.

Zgodnie z doniesieniami psychologów zajmujących się badaniem osobowości i różnic indywidualnych, zwłaszcza reprezentujących nurt psychologii pozytywnej, czynnikiem indywidualnym odgrywającym istotną rolę w kształtowaniu zadowolenia i dobrostanu jednostki jest humor.

Satysfakcja zawodowa nauczycieli a style humoru

W ujęciu zaproponowanym przez twórców Koncepcji Stylów Humoru⁷⁰, humor nauczyciela – przyjmujący w zależności od pełnionych funkcji jedną z czterech postaci (stylów) – może być traktowany zarówno jako środek do realizacji celów edukacyjnych (dydaktycznych i wychowawczych) oraz narzędzie pracy pedagoga wspomagające ów proces, jak też jako czynnik kształtujący relacje międzyludzkie i klimat społeczny w szkole, co łącznie wpływa na subiektywnie odczuwany poziom zadowolenia/satysfakcji z pracy składający się na dobrostan psychiczny nauczyciela.

Skoro więc humor wpływa na jakość funkcjonowania zawodowego (interpersonalnego i intrapsychicznego) nauczyciela oraz na poziom odczuwa-

⁷⁰ R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being*.

nej przez niego satysfakcji zawodowej, warto przyjrzeć się, z jakich jego stylów korzystają najczęściej nauczyciele i jakim jego potencjałem dysponują.

Tabela 4

Style humoru nauczycieli (statystyki opisowe)

Style humoru	Nauczyciele (n = 113)			
	M	SD	Min.	Max.
Afiliacyjny	38,106	8,040	16	56
Wzmacniający „Ja”	35,814	7,622	19	55
Samoponiżający	24,664	7,491	8	49
Agresywny	23,053	7,353	8	43

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, w funkcjonowaniu badanych nauczycieli dominują adaptacyjne style humoru. Na pierwszym miejscu uplasował się styl afiliacyjny ($M = 38,106$), na drugim zaś – styl wzmacniający „Ja” ($M = 35,814$). Nasilenie niekorzystnych stylów humoru jest znacznie słabsze – średnia wartość humoru samoponiżającego – zajmującego trzecie miejsce – to $M = 24,664$, a humoru agresywnego – ułożonego na ostatniej pozycji – $M = 23,053$.

Uzyskane w prezentowanych badaniach własnych wyniki ujawniają ogólnie korzystny profil humoru nauczycieli szkół średnich. Niemniej jednak średnia wartość nasilenia humoru afiliacyjnego u badanych nauczycieli jest znacznie niższa niż – stanowiąca punkt odniesienia w szacowaniu poziomu tej zmiennej – średnia uzyskana przez studentów psychologii ($N = 485$) w badaniach R.A. Martina, która wynosi $M = 46,4$. Podobnie, średnia wartość nasilenia humoru wzmacniającego „Ja” w badanej grupie jest niższa od uzyskanej w przywoływanych badaniach ($M = 37,3$)⁷¹. Porównanie średnich wartości nasilenia dezadaptacyjnych stylów humoru wypada natomiast na korzyść badanych nauczycieli, którzy przejawiają mniej humoru agresywnego (w badaniach R.A. Martina – $M = 28,5$) i samoponiżającego (w badaniach R.A. Martina – $M = 25,9$) niż grupa porównawcza. Wyniki uzyskane przez badanych nauczycieli są również mniej korzystne niż wartości otrzymane w polskich badaniach przeprowadzonych przez autorkę niniejszego tekstu na grupie nauczycieli i wychowawców pracujących w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych ($N = 52$)⁷² oraz zakładach poprawczych i schroniskach

⁷¹ Tamże, s. 60.

⁷² A. Karlyk-Ćwik, *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*, Resocjalizacja Polska, 2016, 12, s. 185.

dla nieletnich ($N = 109$)⁷³. Poziom obydwu adaptacyjnych stylów humoru nauczycieli okazał się bowiem niższy niż w obu grupach pedagogów resocjalizacyjnych, zaś poziom stylów nieadaptacyjnych – wyższy niż w przypadku pracowników pedagogicznych placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich.

Na kolejnym etapie przeprowadzonych analiz weryfikacji poddano założenie, że istnieje związek między subiektywnie odczuwanym przez nauczycieli zadowoleniem/satysfakcją z wykonywanego zawodu a charakteryzującymi ich stylami poczucia humoru. Spodziewano się, że z poczuciem zadowolenia dodatnio będą korelowały adaptacyjne style humoru, zwłaszcza humor wzmacniający „Ja”, zaś ujemnie – style nieadaptacyjne.

Ogólnie, ustalony empirycznie kierunek (znak) wszystkich związków jest zgodny z przewidywaniami, przy czym istotna statystycznie okazała się jedynie korelacja pomiędzy ogólnym wskaźnikiem satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli a prezentowanym przez nich humorem wzmacniającym „Ja” (w służbie ego).

Tabela 5

Satysfakcja zawodowa a style humoru badanych nauczycieli ($n = 113$)

Style humoru	Ogólny wskaźnik satysfakcji zawodowej		
	współczynnik r	współczynnik r^2	wartość p
afiliacyjny	0,033	0,001	0,730
wzmacniający „Ja”	0,289*	0,083	0,002
agresywny	-0,143	0,021	0,129
samodeprecjonujący	-0,093	0,009	0,325

Uwaga: * dla $p = 0,05$.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, humor wzmacniający „Ja” w sposób stosunkowo słaby, lecz istotny statystycznie koreluje dodatnio z ogólnym wskaźnikiem satysfakcji zawodowej badanych nauczycieli. Ten typ humoru wyraża się w tendencji do przyjmowania humorystycznego spojrzenia na życie, dzięki umiejętności dostrzegania w nim zabawnych okoliczności, oraz do utrzymywania tego punktu widzenia nawet w obliczu stresu lub nieszczęścia czy trudności⁷⁴. Przejawami tego ciepłego i życziwego stylu humoru są: dystans wobec świata i siebie, widzenie zabawnych stron nawet trudnych sytuacji, dostrzeganie absurdów dnia codziennego oraz utrzymywanie przy tym

⁷³ Tamże, s. 109.

⁷⁴ N.A. Kuiper, R.A. Martin, L.J. Olinger, *Coping humor, stress, and cognitive appraisals*, Canadian Journal of Behavioral Science, 1993, 25, s. 81-96.

realistycznej oceny sytuacji. Ogólnie przyjmuje się więc, że humor adaptacyjny, występujący w postaci humoru w służbie ego (wzmacniającego „Ja”), jest sposobem radzenia sobie ze stresem⁷⁵ i poprawiania jakości życia⁷⁶. Przeprowadzone dotychczas badania wykazały bowiem pozytywny związek humoru wzmacniającego „Ja” ze wskaźnikami zdrowia psychicznego i dobrego samopoczucia. Humor ten okazał się dodatnio skorelowany z otwartością na doświadczenia, wysoką samooceną, dobrym samopoczuciem i wesołością (korelacje od 0,27 do 0,55), a ujemnie – z neurotyzmem, depresją i złym humorem (korelacje od -0,33 do -0,37)⁷⁷.

W praktyce, związany z satysfakcją zawodową, humor wzmacniający „Ja” pomaga nauczycielowi dbać o własną „osobę”, będącą podstawowym narzędziem pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej. W świetle dotychczasowych badań humor wzmacniający „Ja” należy uznać za właściwość „znoszącą” negatywne efekty stresu, a tym samym mogącą efektywnie wspierać jednostkę w jej wysiłkach podolania trudnym wymaganiom. Ten typ humoru zwiększa bowiem gotowość do wartościowania sytuacji trudnych jako wyzywających, umożliwia bardziej skuteczne radzenie sobie – przewyżczanie szkodliwych czynników i uwalnianie się od destrukcyjnych emocji, a także przeciwdziałanie negatywnym skutkom stresu⁷⁸. Humor wzmacniający „Ja” odgrywa tym samym istotną rolę w zapobieganiu wypaleniu zawodowemu nauczycieli, gdyż zgodnie z wynikami badań tworzy on ujemny związek, zarówno z wszystkimi wymiarami – zwłaszcza z obniżonym poczuciem osiągnięć osobistych – jak i z ogólnym wskaźnikiem wypalenia⁷⁹. Co więcej, przewyżczanie problemów za pomocą humoru wzmacniającego „Ja” okazało się istotnym predyktorem poczucia osobistych osiągnięć u badanych nauczycieli akademickich. Humor wzmacniający „Ja” w sytuacji silnego stresu czy zagrożenia daje bowiem poczucie kontroli i władzy⁸⁰, przez

⁷⁵ H.M. Lefcourt, R.A. Martin, *Humour and Life Stress*.

⁷⁶ N.A. Kuiper, R.A. Martin, K.A. Dance, *Sense of humor and enhanced quality of life*, s. 1273-1283.

⁷⁷ R.A. Martin i in., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being*, s. 65-70.

⁷⁸ R.A. Martin i in., *Humor, Coping with Stress, Self-Concept, and Psychological Well-Being*, *Humor: International Journal of Humor Research*, 1993, 6 (1), s. 89-104; A. Radomska, *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem*, s. 162.

⁷⁹ Por.: A. Karlyk-Ćwik, *Style humoru a wypalenie zawodowe*; L.A. Talbot, *Burnout and humor usage among community college nursing faculty members*, *Community College Journal of Research and Practice*, 2000, 24, s. 359-373; L.A. Talbot, D.B. Lumden, *On the association between humor and burnout*, *Humor: International Journal of Humor Research*, 2000, 13(4), s. 419-428; S. Tümkaya, *Faculty burnout in relation to work environment and humor as a coping strategy*, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2006, 6(3), s. 911-921; tenże, *Burnout and humor relationship among university lecturers*, *Humor: International Journal of Humor Research*, 2007, 20(1), s. 73-92.

⁸⁰ A. Ziv, *Personality and sense of humor*.

co zwiększa poczucie bezpieczeństwa, sprawstwa oraz samoskuteczności. Zdaniem Alberta Bandury, poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) to przekonanie człowieka o możliwości kontrolowania zdarzeń, które dotyczą jego życia i możliwości skutecznego oddziaływania na sytuacje życiowe. Podstawą kształtowania się poczucia własnej skuteczności są informacje zwrotne o wynikach rozwiązywania problemów sytuacji stresowej⁸¹. Sukces i wysoka samoskuteczność sprawia, że ocena poznawcza w kategoriach „wyzwania” pojawia się częściej, uruchamiając emocje steniczne, motywację do działania, ciekawość i gotowość do aktywności twórczej⁸². Zatem, w wyniku doświadczania sukcesów i poczucia kontroli, a co za tym idzie – wysokiej samoskuteczności, osoba posługująca się humorem wzmacniającym „Ja” korzystniej ocenia siebie i chętniej podejmuje własną aktywność zaradczą, co z kolei zmniejsza ryzyko rozwijania się syndromu wypalenia zawodowego. Według A. Bandury, stymulujące aktywność jednostki, zgeneralizowane przekonanie o wysokiej skuteczności zaradczej można także rozumieć jako szczególny rodzaj poczucia kontroli nad sprzecznościami w układzie: oczekiwania własne podmiotu *vs* wymagania otoczenia (osobiste normy i ideały zawodowe a realne warunki pracy i wymagania otoczenia w środowisku zawodowym)⁸³, co w efekcie prowadzi do dobrego dostosowania się człowieka do wymagań pracy, przeciwdziałając wypaleniu zawodowemu i zwiększając poziom zadowolenia z siebie i wykonywanej pracy⁸⁴.

Zakończenie

Jak wynika z przeprowadzonych analiz, humor adaptacyjny, występujący w postaci humoru wzmacniającego „Ja”, jest istotnym czynnikiem związanym z subiektywnie odczuwaną przez nauczycieli satysfakcją zawodową. Humor ten kryje bowiem w sobie ogromny pedagogiczny potencjał, dzięki któremu wnosi nową jakość do środowiska szkolnego oraz przebiegających w nim relacji międzyludzkich i procesów edukacyjnych, a także do indywidualnego funkcjonowania i rozwoju zawodowego nauczycieli.

⁸¹ A. Bandura, *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review, 1977, 84(2), s. 191-215; tenże, *Self-efficacy mechanism in human agency*, American Psychologist, 1982, 37(2), s. 122-147.

⁸² H. Sęk, *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego*, s. 86.

⁸³ A. Bandura, *Self-efficacy mechanism in human agency*, s. 122-147.

⁸⁴ Ch. Maslach, *A multidimensional theory of burnout*; także, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2007, s. 13-31; Ch. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, Warszawa 2011.

Nauczyciele korzystający z konstruktywnych stylów humoru, czyli tacy „z którymi uczniowie się śmieją”⁸⁵, nie unikają wyzwania i nie boją się sytuacji trudnych, gdyż dzięki humorowi wzmacniającemu „Ja” stają się na nie bardziej odporni psychicznie i w konsekwencji lepiej sobie z nimi radzą. Dzięki otwartej, odważnej i afirmującej życie postawie nauczyciele ci koncentrują się nie tylko na przekazywaniu treści edukacyjnych, ale przede wszystkim na pełnym i harmonijnym rozwoju uczniów, którzy wyczuwają to znanym sobie sposobem i odwzajemniają się wychowawcy sympatią, szacunkiem i podziwem. Nauczyciele ci „uczą bawiąc”, a więc kiedy jest sposobność podają wiedzę „na wesoło”. Za pośrednictwem sytuacji komicznych – wyłapywanych z życia uczniów czy też z treści przedmiotów, których nauczają – przekazują również normy postępowania i cenione wartości. Posługują się też humorem w celu polepszenia samopoczucia wychowanków, którzy rewanżują się ciepłym, serdecznym śmiechem, a ich żarty z drobnych niedociągnięć nauczyciela nie mają w intencji zyskania nad nim przewagi. Ich relacja z uczniami nie zakłada więc walki o władzę, gdyż dzięki humorowi, wszyscy – nauczyciel i uczniowie – są po jednej stronie i wspólnie, poprzez emancypację i upodmiotowienie, uczą się demokracji. Tak wykorzystywany przez wychowawcę konstruktywny humor zbliża, a nie dzieli obie strony, dając nauczycielowi możliwość doświadczania głębokiej satysfakcji płynącej z uczestnictwa we wspólnocie śmiechu oraz bycia nauczycielem.

BIBLIOGRAFIA

- Andersen J.F., *Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness*, [w:] *Communication Yearbook 3*, red. D. Nimmo, Transactions Books, New Brunswick 1979.
- Balicki M., *Satysfakcja zawodowa nauczycieli polskich*, [w:] *Myśl pedagogiczna i działanie nauczyciela*, red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec, Wydawnictwo Akademickie Żak, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Filia w Białymstoku, Warszawa – Białystok 1997.
- Bandura A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychological Review*, 1977, 84(2).
- Bandura A., *Self-efficacy mechanism in human agency*, *American Psychologist*, 1982, 37(2).
- Bańka A., *Psychologia organizacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3, red. J. Strełau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Bieganowska A., Jasina Ł., *Medialny a rzeczywisty obraz nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkowicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Check J.F., *Positive traits of the effective teacher – negative traits of the ineffective one*, *Education*, 1986, 106(3).

⁸⁵ M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, s. 38.

- Cieślińska J., *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, Studia Edukacyjne, 2013, 27.
- Czapiński J., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Czerw A., Borkowska A., *Rola optymizmu i inteligencji emocjonalnej w osiąganiu satysfakcji z pracy. Implikacje dla tworzenia programów rozwojowych pracowników*, Współczesne Zarządzanie, 2010, 1.
- Davies M., *Czerpanie przez pracownika socjalnego z zasobów własnego „ja”*, [w:] *Praca socjalna. Pomoc społeczna*, J. Kwaśniewski (wybór i opracowanie), Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1998.
- Dixon N.F., *Humour: A cognitive alternative to stress?* [w:] *Stress and Anxiety*, red. I.C. Sarason, C.D. Spielberger, Hemisphere, Washington 1980.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Dudzikowa M., *Humor inteligentnego i dobrego człowieka*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2005, 3.
- Egierska E., *Satysfakcja zawodowa nauczycieli szkół podstawowych*, Studia Dydaktyczne, 2013, 24-25.
- Fortson S.B., Brown W.E., *Best and worst university instructors: The opinions of graduate students*, College Student Journal, 1998, 32(4).
- Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Gęsicki J., *Sytuacja ucznia w szkole. Jaka jest? Jaka może być?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1990.
- Gilly M., *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Gorham J., *The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning*, Communication Education, 1988, 37(1).
- Gorham J., Christophel D.M., *The relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning*, Communication Education, 1990, 39(1).
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Grzybowski P.P., *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Hobfoll S.E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Hornowska E., Charytonik J., *Polska adaptacja Kwestionariusza Stylów Humoru (HSQ) R. Martina, P. Puhlik-Doris, G. Larsena, J. Gray i K. Weir*, Studia Psychologiczne, 2011, 49(4).
- Karłyk-Ćwik A., *„Gorące serce” pedagoga jako resocjalizacyjny relik, [w:] Funkcjonowanie kadry penitencjarnej w procesie wykonywania kary pozbawienia wolności*, red. D. Kowalczyk, I. Mudrecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.
- Karłyk-Ćwik A., *Rehabilitation educator as a reflective practitioner in the eyes of the students of resocialization*, [w:] *A teacher in the contemporary multicultural world*, red. K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków 2013.
- Karłyk-Ćwik A., *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*, Resocjalizacja Polska, 2016, 12.
- Karłyk-Ćwik A., *Style humoru a wypalenie zawodowe pedagogów resocjalizacyjnych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2017, 3(79).
- Kasprzak E., *Zadowolenie z życia jako kategoria emocjonalna i poznawcza*, Polskie Forum Psychologiczne, 2012, 1.

- Kelley D.H., Gorham J., *Effects of immediacy on recall of information*, Communication Education, 1988, 37(3).
- Korczyński S., *Poziom satysfakcji nauczycieli z pracy edukacyjnej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016, 18.
- Kubie L.S., *The destructive potential of humor in psychotherapy*, American Journal of Psychiatry, 1971, 127.
- Kuiper N.A., Martin R.A., Dance K.A., *Sense of humor and enhanced quality of life*, Personal and Individual Differences, 1992, 13.
- Kuiper N.A., Martin R.A., Olinger L.J., *Coping humor, stress, and cognitive appraisals*, Canadian Journal of Behavioral Science, 1993, 25.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anonią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Lefcourt H.M., *Humor: The Psychology of Living Buoyantly*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York 2001.
- Lefcourt H.M., Martin R.A., *Humour and Life Stress. Antidote to Adversity*, Springer-Verlag, New York 1986.
- Lorek Z., *Wzorowy wychowawca w opiniach wychowanków zakładów poprawczych*, Szkoła Specjalna, 1989, 3.
- Martin R.A., *Sense of humor*, [w:] *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, red. S.J. Lopez, C.R. Snyder, APA, Washington 2003.
- Martin R.A., *The psychology of humor: an integrative approach*, Elsevier Academic Press, Burlington 2007.
- Martin R.A., Kuiper N.A., Olinger J., Dance K.A., *Humor, Coping with Stress, Self-Concept, and Psychological Well-Being*, *Humor: International Journal of Humor Research*, 1993, 6(1).
- Martin R.A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K., *Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire*, *Journal of Research in Personality*, 2003, 37(1).
- Maslach Ch., *A multidimensional theory of burnout*, [w:] *Theories of organizational stress*, red. C.L. Cooper, Oxford University Press, New York 1998.
- Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 2007, s. 13-31.
- Maslach Ch., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- McGhee P.E., *Humor: The Lighter Path to Resilience and Health*, Author House, Bloomington 2010.
- Mellibruda L., *Praca – zdrowie – satysfakcja*, Remedium, 1998, 9.
- Mishinsky M., *Humor as a "courage mechanism"*, *Israel Annals of Psychiatry and Related Disciplines*, 1977, 15.
- Olszak A., *Cechy osobowości pedagoga specjalnego w opinii nauczycieli szkół specjalnych*, Szkoła Specjalna, 1998, 1.
- Paulik K., *Co wpływa na zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela?* *Nauczyciel i Szkoła*, 2002, 1-2.
- Peterson C., Seligman M.E.P., *Character strength and virtues. A handbook and classification*, American Psychological Association and Oxford University Press, Washington 2004.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Powell J.P., Andresen L.W., *Humour and teaching in higher education*, *Studies in Higher Education*, 1985, 10(1).

- Radomska A., *Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem – przegląd badań*, [w:] *Konteksty stresu psychologicznego*, red. I. Heszen-Niejodek, J. Mateusiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Radomska A., *Humor From The Perspective Of Positive Psychology. Implications For Research On Development In Adulthood*, Polish Psychological Bulletin, 2011, 42(4).
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M., *Positive psychology: An introduction*, American Psychologist, 2000, 55.
- Sęk H., *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Snyder C.R., McCullough M.E., *A positive psychology field of dreams: "If you build it, they will come..."*, Journal of Social and Clinical Psychology, 2000, 19.
- Sowińska A., *Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne*, Studia Ekonomiczne, 2014, 197.
- Talbot L.A., *Burnout and humor usage among community college nursing faculty members*, Community College Journal of Research and Practice, 2000, 24.
- Talbot L.A., Lumden D.B., *On the association between humor and burnout*, Humor: International Journal of Humor Research, 2000, 13(4).
- Tomczuk-Wasilewska J., *Psychologia humoru*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Tucholska S., *Christiny Maslach koncepcja wypalenia zawodowego: etapy rozwoju*, Przegląd Psychologiczny, 2001, 44(3).
- Tümkeya S., *Faculty burnout in relation to work environment and humor as a coping strategy*, Educational Sciences: Theory & Practice, 2006, 6(3).
- Tümkeya S., *Burnout and humor relationship among university lecturers*, Humor: International Journal of Humor Research, 2007, 20(1).
- Wilkomirska A., *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Wiśniewski W., *Satysfakcja zawodowa nauczycieli*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1990, 3.
- Veenhoven R., *Questions on happiness: classical topics, modern answers, blind spots*, [w:] *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*, red. F. Strack, M. Agryle, N. Schwarz, Pergamon Press, Oxford 1991.
- Veenhoven R., *How do we assess how happy we are?* [w:] *Happiness, Economics and Politics: Towards a multi-disciplinary approach*, red. A. Dutt, K.B. Radcliff, Edward Elgar Publishers, Cheltenham UK 2009.
- Webster J.D., *Measuring the character strength of wisdom*, The International Journal of Aging and Human Development, 2007, 65(2).
- Webster J.D., *Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood*, Journal of Adult Development, 2010, 17(2).
- Zillmann D., *Disparagement humor*, [w:] *Handbook of humor research*, vol. 1. *Basic issues*, red. P.E. McGhee, J.H. Goldstein, Springer-Verlag, New York 1983.
- Ziv A., *Personality and sense of humor*, Springer-Verlag, New York 1984.
- Żechowska B., *Sukces zawodowy nauczyciela i jego uwarunkowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk 1978.

Dokumenty i akty prawne

- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU poz. 59); <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/59/1> [dostęp: 13.12.2017].
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (DzU poz. 60); <http://www.dziennikustaw.gov.pl/du/2017/60/1> [dostęp: 13.12.2017].

KRYSTYNA M. BŁESZYŃSKA

ORCID 0000-0003-3456-7542

*Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych
w Warszawie*

MAŁGORZATA ORŁOWSKA

ORCID 0000-0002-6387-1124

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

SENIORZY W CYBERPRZESTRZENI. MIĘDZY STEREOTYPEM A RZECZYWISTOŚCIĄ

ABSTRACT. Błeszyńska Krystyna M., Orłowska Małgorzata, *Seniorzy w cyberprzestrzeni. Między stereotypem a rzeczywistością* [Seniors in Cyberspace. Between Stereotype and Reality]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 153-166. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.8

Today, stereotypically seniors are assigned many negative traits. One of them is their lack of digital competences, which in consequence leads to their exclusion from modern social life. Given that modern Western societies are rapidly aging, this problem is becoming a social issue that needs to be addressed. A significant part of society must not be allowed to live as outcasts. In this situation, a question arises whether contemporary seniors are definitively excluded, or is age not an apparent premise in their case, and the problem lies elsewhere? The analysis of the collected empirical material revealed that the variable determining the level and type of social participation in virtual society is not age, but the level of education. Therefore, contrary to the prevailing views, seniors are not at risk of information exclusion and it is difficult to consider them as digital immigrants. Contrary to stereotypes, seniors are more distant, selective and pragmatic; independence allows them not to imitate culture and lifestyles, but to create them in contrast to the generation of their grandchildren.

Key words: seniors, cyberspace, digital competencies, lifestyles

Wprowadzenie

Jednym z największych wyzwań pojawiających się przed społeczeństwami ponowoczesnymi są procesy starzenia się ich członków oraz wiążące się z tym problemy: deficyt wykwalifikowanych pracowników, rosnące obciąże-

nia systemów ubezpieczeń społecznych oraz konieczność zapewnienia seniorom opieki medycznej i pielęgnacyjnej.

Odpowiadając na wyzwania epoki, WHO proklamowała lata 2020-2030 jako Dekadę Aktywnego Starzenia Się, wskazując kierunki działań niezbędnych dla poprawy jakości życia osób starszych. Do najważniejszych zaliczono zapobieganie dyskryminacji osób starszych oraz społecznemu wykluczeniu i marginalizacji, zwiększenie ich podmiotowości, niezależności życiowej i uczestnictwa społecznego, jak również poprawę niezbędnej tym osobom opieki i asortymentu usług¹. Realizacja owych celów związana jest ze zmianą paradygmatu opieki nad seniorami oraz przejściem od sytuowania starzejącej się osoby w roli pasywnego adresata działań pomocowych i opiekuńczych ku zwiększeniu jego zdolności życia niezależnego. Do pryncypiów drugiego z wymienionych paradygmatów zaliczają się społeczna i zawodowa reaktywizacja seniorów, wzrost ich podmiotowości i gotowości ponownego przyjęcia odpowiedzialności za własne życie, jak również bardziej intensywne wykorzystywanie możliwości Internetu dla samodzielnego zaspokajania potrzeb życiowych (komunikacja, zwiększenie bezpieczeństwa osobistego, dostęp do opieki medycznej, rozrywki i informacji, zakupy, bankowość, czy teleopieka). Istotnym warunkiem realizacji owych rozwiązań jest jednak gotowość osób starszych do posługiwania się w życiu codziennym współczesnymi technologiami, zwłaszcza Internetem, jak również posiadanie przez nich odpowiednich do tego rodzaju działań kompetencji.

Predyspozycje seniorów w powyższym zakresie bywają jednak przedmiotem wątpliwości o zróżnicowanej argumentacji. Tezy cyfrowego wykluczenia seniorów uzasadniane bywają wpływem czynników kulturowo-społecznych (jak zacofanie technologiczne starszego pokolenia, kulturowe role dziadków i babć, czy wycofywanie się starszych osób z życia społecznego), biomedycznych (ograniczone z wiekiem zdolności percepcyjne i uczenia się, mniejsza sprawność manualna) i ekonomicznych (gorsza sytuacja finansowa osób pozostających na emeryturze). Nie bez znaczenia jest ekstrapolacja obserwowalnego zjawiska społecznej marginalizacji seniorów na relacje władzy i siły w cyberprzestrzeni².

Mając na względzie powyższe, ważne i konieczne wydaje się podjęcie analiz pozwalających na rozpoznanie stopnia, celów, form i uwarunkowań wykorzystywania nowych mediów (reprezentowanych tu przez Internet) przez pokolenie współczesnych seniorów.

¹ Decade of Healthy Aging (2019). WHO; https://www.who.int/docs/default-source/documents/decade-of-health-ageing/decade-ageing-proposal-en.pdf?sfvrsn=b0a7b5b1_12 [retrived: 14.09.2019]; Decade of Healthy Ageing (2020-2030), (2019b). WHO; <https://www.who.int/ageing/decade-of-healthy-ageing> [retrived: 14.09.2019].

² Z. Bleszyńska, *Wolność i władza w sieci*, [w:] *Potencjały relacji sił w cyfrowym społeczeństwie wiedzy*, red. L. Zacher, Warszawa 2018, s. 55-73.

Teoretyczne podstawy podjętych badań

Procesy starzenia się są naturalnymi prawidłowościami rozwojowymi. Kategorie starości i człowieka starego są jednak konstrukcjami społeczno-kulturowymi i niejednokrotnie ulegały redefinicji, odnosząc się nie tylko do biologicznych zmian w organizmie, lecz także zmian usytuowania podmiotu w strukturach życia społecznego³. Obecnie, zgodnie z ustaleniami WHO⁴, przyjmujemy, iż starość rozpoczyna się około 60. roku życia i obejmuje etapy: fazę wieku starszego (60 – 75), fazę wieku starego (75 – 90) oraz fazę głębokiej starości (90+). Okres ten cechuje spadek kondycji zdrowotnej i fizycznej, osłabienie zdolności adaptacyjnych i funkcji psychicznych (zwłaszcza poznawczych), zmiany relacji i pełnionych ról społecznych, jak również zmiany w sposobie widzenia siebie i świata (spadek samooceny i poczucie bycia niepotrzebnym, utrata poczucia sensu życia). Procesy owe mają jednak zróżnicowany przebieg i stopień nasilenia u poszczególnych osób. Obok czynników genetycznych, dużą rolę w kształtowaniu ich dynamiki odgrywają stopień i formy podejmowanych przez seniora aktywności, jego tendencja do utrzymywania lub ograniczania kontaktów społecznych, tworzone sieci społeczne, jak również chęć i zdolności dostosowania się do wymagań środowiska. Interakcje między wzmiankowanymi wymiarami wyznaczają indywidualne strategie radzenia sobie ze starością. Pole wyboru seniora obejmuje przy tym dwie możliwości: określenie własnej sytuacji w kategoriach nowych wyzwań i możliwości oraz podjęcie aktywnych form radzenia sobie ze starością bez wycofywania się z życia społecznego i ograniczania form uzyskiwania satysfakcji życiowej, lub skupienie się na doświadczanych trudnościach i ograniczeniach, rezygnacja z poszukiwania satysfakcji życiowej oraz wycofanie z uczestnictwa społecznego w zamknięty krąg życia rodzinnego lub samotności⁵.

Pierwsza wymieniona jest strategią aktywną, nastawioną na dalszy rozwój, zachowanie i/lub redefinicję dotychczasowych wartości i stylu życia, odkrywanie nowych możliwości, jak również dookreślenie własnej osoby w nowych warunkach. Strategia druga ma charakter pasywny, a jej podstawowym celem jest redukcja sytuacji postrzeganych jako stresujące lub zagrażające dotychczasowemu obrazowi JA podmiotu. O ile jednak strategia aktywna, skłaniając seniora do „wymyślenia siebie na nowo”, przyczynia

³ Ch. Phillipson, *Capitalism and the Construction of Old Age*, London 1982.

⁴ Decade of Healthy Aging (2019a). WHO; https://www.who.int/docs/default-source/documents/decade-of-health-ageing/decade-ageing-proposal-en.pdf?sfvrsn=b0a7b5b1_12 [retrieved: 14.09.2019].

⁵ B.L. Neugarten, R.J. Havighurst, S.T. Tobin, *Disengagement, Personality, and Life Satisfaction in Later Years*, [w:] *The Meanings of Age. Selected papers of B.L. Neugarten*, red. D.A. Neugarten, Chicago 1996, s. 281-288.

się do jego rozwoju i poczucia dobrostanu, strategia pasywności i wycofania w dłuższej perspektywie czasowej zagraża dobrostanowi seniora, przyczyniając się nie tylko do jego społecznej marginalizacji lub wykluczenia, lecz także szybszej degradacji fizycznej i psychicznej⁶.

Uwzględniając powyższe, współczesne programy zmierzające do rozwiązywania problemów starzejących się społeczeństw konstruowane są w paradygmacie „aktywnego starzenia się” definiowanego przez WHO jako „program poprawy warunków zdrowotnych, możliwości społecznej partycypacji i stopnia bezpieczeństwa ludzi starszych celem podniesienia jakości ich życia”⁷. Do podstawowych celów polityki „aktywnego starzenia się” zaliczane jest jak najdłuższe utrzymywanie przez seniora dobrej kondycji fizycznej i życiowej niezależności, zróżnicowanych form uczestnictwa społecznego (jak aktywność zawodowa, uczestnictwo w kulturze i konsumpcji, kontakty rodzinne i towarzyskie, uczestnictwo polityczne) i aktywności psychicznej (pielęgnowanie zainteresowań, poszukiwanie informacji czy aktywności edukacyjne). Realizację owych celów, także w odniesieniu do osób osamotnionych, niepełnosprawnych czy objętych programami ośrodków opiekuńczych, umożliwiają współczesne technologie, wśród których, obok technologii asystujących, dużą rolę odgrywają IT.

Zarówno technologie informacyjne, jak i nowe media postrzega się jednak jako przynależne przede wszystkim młodej generacji, dla której są naturalnym środowiskiem wzrastania. Określa się ją jako cyfrowych tubylców. Przypisywane tej grupie atrybuty to przede wszystkim życie się i biegłość w posługiwaniu nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi wyrażane między innymi intensywnością wykorzystania i stopniem zanurzenia w cyberprzestrzeni. J. Morbitzer⁸ charakteryzuje także jej specyfikę, używając określenia pokolenie 7C i opisując cyfrowych tubylców jako: *Connected* (połączonych), *Communicating* (komunikujących się), *Computerized* (skomputeryzowanych), *Community-oriented*, *Content-centric* (zorientowanych na swoje społeczności oraz samodzielnie tworzone i wybierane treści), *Celebritized* (łaknących zaistnienia publicznego) i *always Clicking* (nieustannie klikających).

Przeciwieństwem generacji 7C są cyfrowi imigranci, sytuowani w roli mało kompetentnych i zapóźnionych w technologicznym rozwoju outsiderów pokolenia doświadczającego cyfrowej marginalizacji i wykluczenia. Są to osoby starsze, wychowujące się w czasach przedinternetowych (przede

⁶ K.J. Johnson, J.E. Mutchler, *The Emergence of a Positive Gerontology: From Disengagement to Social Involvement*, *The Gerontologist*, 2013, 54, 1, s. 93-100.

⁷ *Active Ageing. A Policy Framework*, WHO, Geneva 2002, s. 12.

⁸ J. Morbitzer, *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, *Labor et Educatio*, 2014, 2, s. 119-143.

wszystkim przedstawicielom generacji *baby-boomers*), które dołączają do użytkowników cyberprzestrzeni, choć nie uzyskują biegłości posługiwania się jej środkami i zasobami w stopniu równym cyfrowym tubylcom⁹. Zróżnicowanie poziomu kompetencji obu wzmiankowanych generacji związane jest przy tym ze zjawiskiem „ludzkiej luki”. Pojęciem tym J.W. Botkin¹⁰ określa narastającą rozbieżność między dynamicznym rozwojem wiedzy i technologii a ludzkimi zdolnościami ich przyswajania w skali masowej. Za istotne czynniki owego procesu przyjmuje jednak nie tylko różnice generacyjne, lecz także nierówności społeczne i edukacyjne.

Jedną z konsekwencji współoddziaływań szybkiego rozwoju technologicznego i wzmiankowanych nierówności jest zjawisko technologicznego podziału, określanego też pojęciem cyfrowej luki. Termin ten odnoszony jest do nierówności w dostępie oraz poziomie wykorzystywania technologii informacyjnych przez różne grupy i zbiorowości społeczne¹¹. Do przejawów omawianego zjawiska zaliczane są zróżnicowanie dostępu do technologii, umiejętności ich użytkowania oraz korzyści uzyskiwanych przez poszczególnych użytkowników¹². Jego uwarunkowania obejmują czynniki o charakterze zewnętrznym i wewnętrznym¹³. Do pierwszej kategorii zaliczane są nierówności społeczne i ekonomiczne, zapóźnienia cywilizacyjne, niedorozwój infrastruktury, niski poziom edukacji, czy uwarunkowania polityczne i kulturowe. W grupie drugiej sytuują się cechy indywidualne o charakterze demograficznym (jak wiek, płeć, wykształcenie, niepełnosprawność, niski dochód, czy trudna sytuacja mieszkaniowa), osobowościowym (jak poziom inteligencji, indywidualne motywacje, styl życia) i kompetencyjnym, czyli poziom biegłości w posługiwaniu się IT¹⁴. Poszczególni użytkownicy różnią się sposobem posługiwania się nowymi mediami w życiu codziennym. Istotną rolę odgrywają przy tym czynniki motywacyjne, określające, kiedy, jak, w jakim celu, w jaki sposób oraz w jakim stopniu i zakresie podmiot skłonny jest wykorzystywać możliwości współczesnych technologii (Silverstone i in., 1996).

⁹ M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii Internetu*, Łódź 2018.

¹⁰ J.W. Botkin, *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: The Report to the Club of Rome*, Oxford 2014.

¹¹ B.M. Compaine, *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?* Cambridge 2001.

¹² A. Scheerder, A.J.A.M. van Deursen, J.A.G.M. van Dijk, *Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide*, *Telematics and Informatics*, 2017, 34(8), s. 1607-1624.

¹³ M. Regnedda, G.W. Muschert (red.), *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, New York 2013.

¹⁴ A. Scheerder, A.J.A.M. van Deursen, J.A.G.M. van Dijk, *Determinants of Internet skills, uses and outcomes*.

Do czynników tych zaliczamy przede wszystkim wpływ otoczenia społecznego, cel podejmowanych aktywności, szacunki oczekiwanych korzyści i nakładów, jak również indywidualne potrzeby, ukształtowane nawyki i styl życia danej osoby¹⁵. Kształtują się one w toku rozwoju jednostki w określonym kontekście społeczno-kulturowym, stanowiąc zatem pochodną doświadczenia pokoleniowego, pojmowanego jako wspólnota uczestnictwa w pewnej fazie rozwoju społeczno-historycznego oraz związanego z tym uczestnictwem stanu świadomości¹⁶.

Zasadność odwoływania się do koncepcji pokolenia w badaniach nad aktywnością seniorów w cyberprzestrzeni potwierdzają badania B. Niehaves i R. Plattfaut, czy M. Grubb, A. Tymuli, S. Gilaie-Dotan, P. Glimchera, I. Levy'ego¹⁷, identyfikując różnice pokoleniowe w posługiwaniu się Internetem. Podjęte porównania wskazują między innymi na:

- odmienność preferencji i postaw seniorów oraz millenialsów wobec podejmowania ryzyka w cyberprzestrzeni (co tłumaczy np. większą niechęć seniorów do internetowej bankowości);
- odmienność preferencji odnośnie form utrzymywania kontaktów z innymi ludźmi (seniorzy w większym stopniu, niż ich wnuki, preferowali kontakty bezpośrednie), oraz
- większą selektywność seniorów w doborze aktywności podejmowanych w Internecie (seniorzy okazywali zainteresowanie Internetem przede wszystkim ze względu na możliwości komunikowania się z rodziną i przyjaciółmi, wyszukiwania informacji oraz uzyskiwania pomocy).

Odmienność funkcjonowania internautów reprezentujących różne pokolenia sugerują także badania nad kompetencjami cyfrowymi. Treści owych kompetencji znacząco wykraczają poza techniczną biegłość w posługiwaniu się cyfrowymi narzędziami i zasobami. E. Klecun¹⁸ wskazuje, iż podstawę ich stanowią złożone umiejętności, do których zaliczają tradycyjne umiejętności czytania ze zrozumieniem i poprawnego wypowiadania się pisemnego, umiejętność obsługi komputera, umiejętność poszukiwania i przetwarzania informacji oraz umiejętność wielostronnego i krytycznego podejścia do no-

¹⁵ V. Venkatesh, J.Y.L. Thong, X. Xu, *The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. A Synthesis and the Road Ahead*, Journal of the Association for Information Systems, 2016, 17, 5, s. 328-376.

¹⁶ H.M. GRIESE, *Socjologiczne teorie młodzieży*, Kraków 1996, s. 84-86.

¹⁷ B. Niehaves, R. Plattfaut, *Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide*, European Journal of Information Systems, 2014, 23, 6, s. 708-726; M. Grubb i in., *Neuroanatomy accounts for age-related changes in risk preferences*, Nature Communications, 2016, 7, [13822]. <https://doi.org/10.1038/ncomms13822> [retrived: 09.09.2019].

¹⁸ E. Klecun, *Bringing lost sheep into the fold: questioning the discourse of the digital divide*, Information Technology & People, 2008, 21, 3, s. 267-282.

wych mediów. Niedostatki w powyższym zakresie sprzyjają przy tym cyfrowemu wykluczeniu w stopniu nie mniejszym, niż brak motywacji, zła sytuacja ekonomiczna, czy brak wsparcia ze strony otoczenia społecznego¹⁹.

W świetle powyższego, błędne wydaje się założenie, iż generacyjne różnice kompetencji cyfrowych mają charakter ilościowy, a pokolenie cyfrowych tubylców cechuje się ich wyższym poziomem. Podejmowane analizy wykazują raczej różnice o charakterze jakościowym. Pokolenie cyfrowych tubylców cechuje wprawdzie większy stopień zanurzenia w cyberprzestrzeni i sprawność techniczna, jednak generują one zjawisko określane przez J. Morbitzera pojęciem mediotyzmu. Składają się nań powierzchowność podejmowanych aktywności, wąski zakres zainteresowań, mała selektywność i brak krytycyzmu wobec pozyskiwanych informacji, deficyty kompetencji formalnych (ograniczenia zdolności analizy i syntezy, zapamiętywania, przetwarzania i uogólniania), ograniczenie form aktywności intelektualnej, niski stopień refleksyjności oraz ograniczenia zdolności komunikowania się w kodzie rozwiniętym. Wzmiankowanym niedostatkom towarzyszy przy tym paradoksalna rozbieżność między silną potrzebą bycia w grupie oraz stosunkowo niskim poziomem kompetencji społecznych i emocjonalnych²⁰.

Wzmiankowaną specyfikę J. Morbitzer²¹ wiąże z dużą dostępnością zdobywcy świata cyfrowego, osłabieniem wychowawczej roli rodziny oraz roli szkoły jako instytucji kształtującej kompetencje formalne, społeczne i humanistyczne, przenoszeniem się grup rówieśniczych do cyberprzestrzeni oraz wzmożonymi oddziaływaniami nowych mediów będących znaczącą agencją socjalizującą młodego pokolenia. Odmienne kształtowały się natomiast warunki socjalizacji pokolenia seniorów. Istotnymi elementami doświadczenia pokoleniowego tej grupy były wydarzenia drugiej połowy wieku XX: kształtująca kompetencje społeczne i emocjonalne grupa podwórkowa, stosunkowo wysoki poziom kształcenia kładący nacisk na rozwój kompetencji formalnych i komunikacyjnych, pobudzająca niezależność rewolta młodzieżowa i rewolucja obyczajowa lat 60., doświadczenie samodzielnego i bezpośredniego odkrywania świata w latach 70., kontestacja polityczna i solidarność społeczna lat 80., czy przedsiębiorczość wymuszona warunkami transformacji przełomu wieków.

Ostatnie dziesięciolecie wieku XX to także cyfrowy debiut pokolenia współczesnych seniorów, jak również okres inicjujący cyfrowe podziały. Początki In-

¹⁹ G. Georgiu, *General IT Literacy: A Research Report of a Survey of the British Population on Computer Usage*, The British Computer Society 2004; R. Jedlińska, *Wykluczenie cyfrowe w Polsce na tle Unii Europejskiej*, *Ekonomiczne Problemy Usług*, 2018, 2(131), s. 225-236.

²⁰ J. Morbitzer, *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 2016, 13, s. 59-68.

²¹ J. Morbitzer, *O wychowaniu w świecie nowych mediów*, s. 119-143.

ternetu w Polsce przypadają na lata 80. minionego wieku. Błędem jest zatem przyjmowanie, iż obecność współczesnych 70-latków w cyberprzestrzeni jest przejawem ich cyfrowej imigracji. Podobnie jak bezzasadne wydaje się założenie cyfrowej marginalizacji definiowanej w kategoriach odmienności form wykorzystywania możliwości cyberprzestrzeni. Różnicująca obydwie pokolenia specyfika warunków socjalizacji i treści kształcenia niewątpliwie ma istotne znaczenie dla kształtowania się technicznej biegłości w posługiwaniu się współczesnymi środkami technologii informacyjnych. Stopień, formy i zakres podejmowanych aktywności są jednak kwestią indywidualnych decyzji podmiotów wynikających z ich potrzeb i stylu życia. W powyższym kontekście rezygnacja z określonych form aktywności internetowych wydaje się być nie tyle przejawem deficytu kompetencji cyfrowych, co aktem niezależności autonomicznego podmiotu świadomie kształtującego swoje życie.

Przedmiot i metoda podjętych analiz

Przedmiotem podjętych analiz była aktywność polskich seniorów w cyberprzestrzeni. Poszukiwano przy tym odpowiedzi na pytanie: Czy polskich seniorów ogólnie cechuje zjawisko wykluczenia cyfrowego czy raczej należy mówić o wewnętrznym zróżnicowaniu danej grupy wiekowej, a jeśli TAK, to jakie znaczenie w tym procesie odgrywa edukacja?

Objęte analizą dane pochodzą z badań prowadzonych przez GUS, opublikowanych w latach 2015 – 2018. Jest to materiał statystyczny oparty na dużych, kilkudziesięciotysięcznych próbach, o wiarygodnej metodologii uzgadnianej z Eurostatem. Można zatem przyjąć, że mają duży walor prognozytyczny. Uzupełnieniem analiz statystycznych GUS był raport CBOS. Choć badania przeprowadzono na mniejszej populacji, to jest to instytucja badawcza o wiarygodniejszej, wieloletniej renomie i wiarygodnych standardach metodologicznych. Ponadto, dla potrzeb badawczych odwołano się przy tym do metody opartej na zestawianiu i analizie danych już istniejących²².

Analiza danych empirycznych

Wiek a intensywność korzystania z Internetu

Dominującym wątkiem dyskursu dotyczącego osób starszych jest, obok problemów zapewnienia im opieki, także ich wykluczenie cyfrowe. Konstrastując seniorów z pokoleniem cyfrowych tubylców, przypisuje się tym pierwszym brak umiejętności i chęci korzystania z Internetu oraz funkcjonowania w Sieci.

²² E. Babbie, *The Practice of Social Research*, Boston 2015.

Potoczny ogląd stanu rzeczy zdaje się potwierdzać ten stereotyp. Materiał statystyczny zaprezentowany w tabeli 1 zdaje się jednak podważać ten mit.

Tabela 1

Średnia liczba godzin tygodniowo spędzana w Internecie przez dorosłych Polaków według wieku

Respondenci według wieku					
18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	powyżej 65 lat
Ilość czasu poświęconego na korzystanie z Internetu w godzinach					
20 ¹	16	12	9	9	8

Uwaga:

¹ wyniki badań zaokrąglono, według obowiązujących standardów, do pełnych godzin.

Źródło: *Korzystanie z Internetu, Komunikat z badań CBOS*, nr 95/2019, s. 9.

Okazuje się, że spadek zaangażowania w aktywności internetowej pojawia się we wcześniejszym okresie życia – około 35. roku życia, ze względu na pojawiające się coraz większe obowiązki zawodowe i rodzinne. Natomiast, od tego momentu do wieku senioralnego obserwujemy zbliżony poziom zaangażowania czasowego, co uzasadnia twierdzenie, iż seniorzy nie są mniej aktywni w cyberprzestrzeni niż osoby młodsze.

Wykształcenie a użytkowanie Internetu

Do ważnych zmiennych socjodemograficznych zaliczamy, obok wieku, także wykształcenie. Jak już wskazywaliśmy powyżej, jest ono czynnikiem o istotnym znaczeniu dla kształtowania się umiejętności formalnych, ważnych z punktu widzenia kształtowania się kompetencji cyfrowych. Dane zgromadzone przez GUS dowodzą także, iż jest to czynnik decydujący o zdolności i/lub motywacji podmiotu do korzystania z możliwości i zasobów internetowych (tab. 2).

Tabela 2

Korzystanie z Internetu przez dorosłych Polaków według wieku i poziomu wykształcenia (w %)

Poziom wykształcenia	Respondenci według wieku		
	16-24 lat	25-54 lat	powyżej 55 lat
	w %		
Wyższy	100,0	99,8	92,1
Niższy	99,7	56,6	13,5

Źródło: *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w gospodarstwach domowych w 2018 roku – część 2*, http://www.ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, [dostęp: 05.12.2019].

Jak wskazuje powyższe zestawienie, poziom edukacji nie różnicuje w zasadzie poziomu korzystania z Internetu jedynie w grupie osób najmłodszych (16 – 24 lata). Z wiekiem zaczyna być jednak coraz bardziej istotny. Osoby cechujące się wyższym poziomem wykształcenia korzystają z Internetu przez całe życie, natomiast legitymujący się niskim poziomem wykształcenia – z wiekiem tracą zainteresowanie tą formą uczestnictwa. Odsetki użytkowników Internetu wraz z wiekiem spadają w sposób drastyczny. Samo wyjście z okresu młodzieżowego – po ukończeniu 25. roku życia – powoduje spadek zainteresowania Internetem o 43 punkty procentowe. Wiek okołoemerytalny redukuje zaś zbiorowość internautów o kolejne 44 punkty, dając poziom niewiele ponad 13% członków danej zbiorowości. Pozwala to stwierdzić, iż zasadniczym czynnikiem różnicującym stopień wykorzystania Internetu jest nie wiek, a poziom edukacji podmiotu.

Wiek a sposób wykorzystywania Internetu

Internet jest środowiskiem o zróżnicowanych zasobach i funkcjach, umożliwiającym swoim użytkownikom realizację dość licznych celów. W świetle istniejących badań, do najpopularniejszych celów posługiwania się Internetem w Polsce zalicza się:

- poszukiwanie informacji – 69,2%;
- komunikowanie się – 67,5%;
- korzystanie z usług określanych mianem „e-zdrowie” – 49,5%.

Z mniejszym zainteresowaniem spotyka się korzystanie z usług i serwisów online – około 23% badanych Polaków. Natomiast z zapośredniczonego cyfrowo uczestnictwa w życiu społecznym (którego nie należy mylić z korzystaniem z portali społecznościowych) korzysta jedynie 9,5% respondentów²³.

Wzmiankowane cele eksponowane są we wszystkich grupach wiekowych. W grupie seniorów (powyżej 65 lat) zakres zainteresowania poszczególnymi funkcjami był taki sam, jak w grupie osób młodszych. Odmienne kształtował się jednak jego stopień. Interesowała ich również komunikacja, dostęp do informacji i usługi określane mianem „e-zdrowie” – odpowiednio 22,25 i 19%²⁴.

Wyrażano także niskie zainteresowanie usługami online i internetowymi formami uczestnictwa w życiu społecznym – odpowiednio 6 i 3%²⁵.

Z pozoru możemy mówić o towarzyszącym procesom starzenia się zaniku zainteresowania poszczególnymi funkcjami Internetu. Włączenie do analizy czynnika wykształcenia zmienia jednak obraz istniejącej sytuacji (tab. 3).

²³ Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w gospodarstwach domowych w 2018 roku – część 2, http://www.ict-gospodarstwa-domowe-2017-cz_2, [dostęp: 05.12.2019].

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

Tabela 3

Poziom wykształcenia a cele korzystania z Internetu przez seniorów (w %)

Poziom wykształ- cenia	Forma aktywności w Internecie				
	komuniko- wanie się	dostęp do infor- macji	usługi e-zdrowie	partycypa- cja społecz- na	usługi online
	w %				
Niski	5,8	7,4	2,0	0,4	0,4
Wysoki	74,7	79,3	61,9	13,6	34,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych*.

Przedstawiony powyżej materiał statystyczny wskazuje, że czynnikiem decydującym o zakresie korzystania z możliwości Internetu jest nie wiek, a poziom wykształcenia, które różnicowało zachowania respondentów we wszystkich formach aktywności. Osoby o wyższym wykształceniu, niezależnie od wieku, częściej korzystały z możliwości oferowanych przez cyberprzestrzeń, niż osoby o wykształceniu niższym.

Zainteresowanie tymi samymi formami aktywności internetowych nie oznacza jednak tego samego stopnia zaangażowania. Jak bowiem wskazują dane, osoby w wieku produkcyjnym uprawiają określone formy aktywności bardziej intensywnie, niż seniorzy (tab. 4).

Tabela 4

Wiek a cele korzystania z Internetu przez osoby z wyższym wykształceniem (w %)

Wiek	Forma aktywności w Internecie				
	komuniko- wanie się	dostęp do informacji	usługi e-zdrowie	partycypa- cja spo- łeczna	usługi online
	w %				
Osoby w wieku produkcyjnym	100,0	96,4	72,7	17,7	49,3
Seniorzy	74,7	79,3	61,9	13,6	34,5

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych*.

Powyższe zestawienie wskazuje wprawdzie, iż hierarchia zainteresowań w obu porównywanych grupach jest identyczna. Osoby starsze wykazują jednak dużo mniejsze zaangażowanie w każdą z nich. Wzmiankowany spadek trudno tłumaczyć zanikaniem wraz z wiekiem kompetencji cyfrowych (gdyż,

jak wskazywały pozostałe tabele, kompetencje te utrzymują się do późnej starości). Nasuwa się zatem przypuszczenie zadziałania czynnika pośredniczącego, który należałoby ustalić w trakcie dalszych analiz.

Wnioski

Podjęte analizy zaprzeczają tezie cyfrowego wykluczenia pokolenia seniorów. Różnicujący wpływ wieku zaznacza się jedynie do okresu stabilizacji życiowej (ok. 35. r.ż.), kiedy to młodsze pokolenie jest znacznie bardziej aktywne niż pokolenie seniorów oraz w okresie późnej starości (po 80. r.ż.). W pozostałych okresach życia decydujące znaczenie dla obecności w cyberprzestrzeni ma czynnik wykształcenia. Poziom wykształcenia determinuje także cele realizowane za pośrednictwem Internetu. We wszystkich grupach wiekowych jako najważniejsze wskazywano poszukiwanie informacji i komunikowanie się. U osób z niższym poziomem wykształcenia z wiekiem zainteresowanie tymi działaniami jednak się zmniejszało. Czynnik wieku nie różnicował również stopnia zaangażowania badanych osób w internetowo zapośredniczone formy działalności społecznej i politycznej. We wszystkich grupach wiekowych odsetek osób zaangażowanych był bardzo niski.

Reasumując, należy stwierdzić, iż wbrew popularnym poglądom, grupa seniorów nie jest zagrożona wykluczeniem informacyjnym. Część z nich przypuszczalnie doświadcza mniejszych lub większych niedostatków posiadanych kompetencji. Trudno ich jednak uznawać za cyfrowych imigrantów. Przy jednakowym, wyższym poziomie wykształcenia czynnik wieku nie różnicuje obecności podmiotów w cyberprzestrzeni. Sposób podejścia do Internetu jest jednak w obu pokoleniach zróżnicowany. Seniorów cechuje mianowicie większy dystans, wybiórczość i utylitaryzm, niż młodych dorosłych. Okazując większą niezależność wobec kultury, nie starają się imitować stylu bycia w Internecie swoich wnuków. Dostosowują natomiast swoje aktywności internetowe do odczuwanych potrzeb i oczekiwań.

BIBLIOGRAFIA

- Active Ageing. A Policy Framework*, WHO, Geneva 2002.
Babbie E., *The Practice of Social Research*, CENGAGE Learning, Boston 2015.
Bleszyńska K., *Wolność i władza w sieci*, [w:] *Potencjały relacji sił w cyfrowym społeczeństwie wiedzy*, red. L. Zacher, Poltext, Warszawa 2018.
Botkin J.W., *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap: The Report to the Club of Rome*, Pergamon Press, Oxford 2014.

- Bradbrook G., Fisher J., *Digital Equality: Reviewing Digital Inclusion Activity and Mapping the Way Forwards*, 2004, Citizens online;
http://www.citizensonline.org.uk/site/media/documents/939_DigitalEquality1.pdf [retrived 14.09.2019].
- Compaine B.M., *The digital divide: Facing a crisis or creating a myth?* Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge 2001.
- Decade of Healthy Aging (2019a). WHO; https://www.who.int/docs/default-source/documents/decade-of-health-ageing/decade-ageing-proposal-en.pdf?sfvrsn=b0a7b5b1_12 [retrived: 14.09.2019].
- Decade of Healthy Ageing (2020-2030), (2019b). WHO; <https://www.who.int/ageing/decade-of-healthy-ageing> [retrived: 14.09.2019].
- Dijk van J.A., *A theory of the digital divide*, [w:] *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, red. M. Regnedda, G.W. Muschert, Routledge, New York 2013.
- GDPpercapita in PPS <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tec00114> [retrived: 23.07.2019].
- Georgiou G., *General IT Literacy: A Research Report of a Survey of the British Population on Computer Usage*, The British Computer Society 2004.
- Griese H.M., *Socjologiczne teorie młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1996.
- Grubb M.A., Tymula A., Gilaie-Dotan S., Glimcher P., Levy I., *Neuroanatomy accounts for age-related changes in risk preferences*, *Nature Communications*, 2016, 7, [13822]. <https://doi.org/10.1038/ncomms13822> [retrived: 09.09.2019].
- Hill R., Beynon-Davies P., Williams M.D., *Older people and internet engagement. Acknowledging social moderators of internet adoption, access and use*, *Information Technology & People*, 2008, 21, 3.
- Hynes D., Rommes E., *Fitting the Internet into our lives: internet courses for disadvantaged users*, [w:] *Domestication of Media and Technologies*, red. T. Berker, M. Hartmann, Y. Purnie, Open University Press, Maidenhead 2005.
- Jabłońska M.R., *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii Internetu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2018.
- Jedlińska R., *Wykluczenie cyfrowe w Polsce na tle Unii Europejskiej*, *Ekonomiczne Problemy Usług*, 2018, 2(131).
- Johnson K.J., Mutchler J.E., *The Emergence of a Positive Gerontology: From Disengagement to Social Involvement*, *The Gerontologist*, 2013, 54, 1.
- Klecun E., *Bringing lost sheep into the fold: questioning the discourse of the digital divide*, *Information Technology & People*, 2008, 21, 3.
- Korzystanie z Internetu*, CBOS, nr 95, Warszawa 2019.
- Morbitzer J., *O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki*, *Labor et Educatio*, 2014, 2.
- Morbitzer J., *Współczesna przestrzeń obecności człowieka – między realnością a wirtualnością*, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 2016, 13.
- Nauka i technika w 2017*, GUS, Warszawa – Szczecin 2019; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/nauka-i-technika/nauka-i-technika-w-2017-roku,1,14.html> [retrived: 20.08.2019].
- Neugarten B.L., Havighurst R.J., Tobin S.T., *Disengagement, Personality, and Life Satisfaction in Later Years*, [w:] *The Meanings of Age. Selected papers of B.L. Neugarten*, red. D.A. Neugarten, University of Chicago Press, Chicago 1996.

- Niehaves B., Plattfaut R., *Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide*, European Journal of Information Systems, 2014, 23, 6.
- Phillipson Ch., *Capitalism and the Construction of Old Age*, Macmillan, London 1982.
- Quality of life. Facts and Views*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.
- Regnedda M., Muschert G.W. (red.), *The Digital Divide. The Internet and social inequalities in international perspective*, Routledge, New York 2013.
- Scheerder A., van Deursen A.J.A.M., van Dijk J.A.G.M., *Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second-and third-level digital divide*, Telematics and Informatics, 2017, 34(8).
- The 2018 Ageing Report: *Underlying Assumptions and Projection Methodologies*, Directorate-General for Economic and Financial Affairs, European Commission, Brussel 2018.
- Tymula A., Rosenberg Belmaker L.A., Ruderman L., Glimcher P.W., Levy I., *Like cognitive function, decision making across the life span shows profound age-related changes*, [w:] *The Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, red. M.S. Gazzaniga, PNAS, October 15, 2013, 110(42).
- Venkatesh V., Thong J.Y.L., Xu X., *The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology. A Synthesis and the Road Ahead*, Journal of the Association for Information Systems, 2016, 17, 5.
- Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w gospodarstwach domowych w 2018 roku* – część 2, http://www.ict_gospodarstwa_domowe_2017_cz_2, [dostęp: 05.12.2019].

HANNA KUBIAK

ORCID 0000-0002-1795-8528

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

NARRACJE RODZICÓW MŁODZIEŻY Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI

ABSTRACT. Kubiak Hanna, *Narracje rodziców młodzieży z zaburzeniami psychicznymi* [Adolescents with Mental Disorders in their Parents Narratives]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 167-184. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.9

The text is devoted to analyzing the narrative of parents of adolescents with mental disorders. Families in which young people with mental disorders are brought up are in a specifically difficult situation. Their basic assumptions regarding the safety of their existence are being undermined. They experience different emotions, usually to a large extent. Parents undergoing this special experience were offered to participate in a support group conducted with assumptions of existential and narrative psychology. The purpose of this text is to present and discuss research results, focusing on the analysis of parental narratives obtained in the described context. They concerned, among others, the adoption of psychiatric diagnosis, the relationship between parents and children, and parental identity.

Key words: narratives, adolescents with mental disorders, parents, developmental group

Niniejszy tekst poświęcony jest narracjom rodziców młodzieży z zaburzeniami psychicznymi odnośnie sposobu, w jaki przeżywają swoje rodzicielstwo naznaczone doświadczeniem zaburzenia psychicznego u dziecka.

Pojęcie narracji można wyjaśniać, po pierwsze, nawiązując do tytułu książki prof. J. Trzebińskiego, jako sposób rozumienia świata¹, po drugie – jako wytwór aktywności ludzkiego umysłu, po trzecie wreszcie – odnosząc się do obu interpretacji, akcentując znaczenie narracji, zwłaszcza o szczególnym charakterze, dla procesu terapeutycznego². W niniejszym tekście pojęcie narracji stosuje się we wszystkich tych kontekstach.

¹ J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002.

² Nie wyczerpuje to wszystkich znaczeń narracji – np. E. Soroko, *Narracja jako tekst kultury czy sposób komunikowania się*, Poznań 2007 (praca doktorska).

Rodzice młodzieży z zaburzeniami psychicznymi

Dojrzewanie fizyczne rozpoczyna wędrówkę młodych ludzi ku dorosłości³. Rozwój umysłu i świata relacji, który następuje w tym czasie, ma umożliwić młodemu człowiekowi sprawne funkcjonowanie jako osobie dojrzałej. Wyraża się to wyznaczeniem przez podmiot kierunku życia, umiejętnością wzięcia odpowiedzialności za siebie i innych, osiągnięciem niezależności – jakkolwiek z uwagi na społeczną naturę człowieka zawsze będzie to niezależność względna – oraz wolnością w podejmowaniu życiowych wyborów i siłą do ich realizacji⁴. Ten proces „dorastania ku dorosłości” w społecznym przekonaniu jest trudny zarówno dla przeżywającej go młodzieży, jak i dla towarzyszących jej rodziców, nauczycieli⁵. W szczególnie trudnej sytuacji znajdują się rodzice adolescentów z diagnozą psychiatryczną⁶. Diagnoza ta zazwyczaj ich zaskakuje, zmienia bieg życia, wymusza indywidualną odpowiedź na często niezrozumiałe zachowania dzieci. Są zmuszeni skonfrontować się z nową, niechcianą sytuacją⁷, doświadczając przy tym lęku, poczucia winy, wstydu⁸. W tych okolicznościach szczególnie trudne staje się dla rodziców rozwiązywanie dylematów właściwych rodzinom z dorastającymi dziećmi, a dotyczących poruszania się na kontinuum pobłażliwość-kontrola, wspieranie-autonomia, czy interpretowanie trudnych zachowań (normalizowanie „patologicznych” versus patologizowanie „normalnych”)⁹.

Rodzice często zgłaszają¹⁰ brak zrozumienia sytuacji swojej rodziny; mają potrzebę „poukładania” świata na nowo, dostrzeżenia swojej roli w zdrowieniu dziecka i/lub w towarzyszeniu mu w zaburzeniu. Wśród wielu podejść terapeutycznych można wskazać terapię narracyjną jako tę, która potrafi odpowiedzieć na te potrzeby.

Podstawowe założenia podejścia narracyjnego

Człowiek usiłuje zrozumieć świat, w przestrzeni którego przebiega jego życie. Owo rozumienie obejmuje procesy interpretowania zdarzeń, nada-

³ A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania*, Warszawa 2013.

⁴ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.

⁵ H. Kubiak, *Problemy rodziców adolescentów z zaburzeniami psychicznymi*, [w:] *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Poznań 2017, s. 83-94.

⁶ H. Kubiak, M. Zięba, *Grupa rozwoju osobistego dla młodzieży z zaburzeniami psychicznymi – sprawozdanie z zajęć*, Studia Edukacyjne, 2015, 36, s. 327-345.

⁷ H. Kubiak, *Edukacja emocjonalna adolescentów – program profilaktyczny ukierunkowany na wspomaganie zdrowia psychicznego adolescentów*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2016, 2(10), s. 111-123.

⁸ H. Kubiak, *Problemy rodziców adolescentów*, s. 83-94.

⁹ A. Miller, J. Rathus, M. Linehan, *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*, przekł. J. Okuniewski, Kraków 2011.

¹⁰ H. Kubiak, M. Zięba, *Grupa rozwoju osobistego*, s. 327-345.

wania im znaczeń. Uznanie takiego subiektywnego sposobu poznawania rzeczywistości oznacza zarazem przyjęcie założenia, że istnieje wiele możliwych dróg rozumienia tego, co człowieka spotyka. Jednym z narzędzi tego zrozumienia jest tworzenie historii, w literaturze przedmiotu określanych jako narracje¹¹.

Narracje, czyli umysłowe formy rozumienia świata strukturalizują nasze doświadczenia w kategoriach ludzkich intencji, oraz problemów, które wynikają z komplikacji na drodze urzeczywistniania tych intencji¹².

Narracje służą porządkowaniu pojedynczych ciągów zdarzeń w ramach szerszego kontekstu ludzkiego życia, mogą się zmieniać wraz z napływającymi doświadczeniami¹³. Tak naprawdę historia narracji człowieka odzwierciedla historię jego rozwoju¹⁴. Jak wskazuje Trzebiński,

Narracje jako formy rozumienia rzeczywistości posiadają uniwersalną, podstawową strukturę: *bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów zostają, bądź nie zostają przezwyciężone*¹⁵.

Istotą narracyjności jest intencjonalność¹⁶, która zakłada świadomą ingerencję człowieka w bieg zdarzeń. Ludzkie przymioty, zalety, umiejętności, zaangażowanie i wartości mogą stać się orężem równoważącym znaczenie doświadczanych przeszkód i przeżywanych nieszczęść¹⁷. Osoba organizuje treści na podstawie tak zwanych schematów narracyjnych¹⁸, modelujących treści, a zawierających pewne elementy wyróżniające go spośród innych rodzajów schematów. Zatem, na ten schemat składają się: (a) bohaterzy narracji, (b) ich wartości, intencje i plany działania, (c) komplikacje i utrudnienia oraz (d) uwarunkowania i szanse ich przezwyciężenia¹⁹.

¹¹ Tamże.

¹² J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, s. 21; J. Bruner, *Actual minds, possible worlds*, Cambridge 1986; G. Howard, *Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psycho therapy*, *American Psychologist*, 1999, 46(3), s. 187-197; D. McAdams, *Personal narratives and the life story*, [w:] *Handbook of personality: Theory and research*, (II wyd.), red. L. Pervin, O. John, Nowy Jork 1999; T. Sarbin (red.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, New York 1986.

¹³ D.P. McAdams, *The Psychology of Life Stories*, *Review of General Psychology*, 2001, 2, s. 100-122.

¹⁴ Sprawia to, że reinterpretacji należy poddać pojęcie tożsamości, skoro zmieniają się narracje, a także rozumienie bohatera.

¹⁵ J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, s. 17-42.

¹⁶ J. Ciecuch, *Miedzy przedmiotem a metoda. Wątpliwości związane z koncepcją tożsamości narracyjnej McAdamsa*, [w:] *Psychologia narracyjna*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa 2011, s. 111-131.

¹⁷ M. White, D. Epston, *Narrative means to therapeutic ends*, WW Norton & Company, 1990.

¹⁸ J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, s. 17-42.

¹⁹ Tamże.

Kiedy przyjmujemy podejście narracyjne, domyślnie zgadzamy się na pewne założenia.

1. *O tworzeniu się subiektywnych znaczeń* – co oznacza zgodę na to, że historia jest tworzona w procesie poznawania poprzez podmiot, a nie jedynie odkrywana, istniejąc niezależnie od tego podmiotu. Proces ów ma charakter subiektywny²⁰. To założenie o świecie nie zewnętrznym wobec podmiotu, lecz „stającym się” w jego umyśle wywodzić można z filozofii Heideggerowskiej i jego następców.

2. *O wartości znaczeń* – osoba przeżywa wiele zdarzeń, na które nie zawsze ma wpływ, jednak może zadecydować o nadawanym im przez siebie sensie²¹. Z punktu widzenia jakości życia ów sens ma znaczenie podstawowe. Ta prawda może okazać się szczególnie ważna w sytuacji, na przebieg której mamy ograniczony wpływ. Zawsze jednak istnieje możliwość nadania sensu czemuś, co wydaje się go pozbawione.

3. *Zasada wielości narracji* – każdy człowiek tworzy własną, unikalną historię w związku z jakimś wydarzeniem. Co więcej, ta sama osoba zmieniając się, rozwijając, przeformułowując doświadczenie w miarę napływu nowych, ma możliwość konstruowania kolejnych narracji w związku z jednym wydarzeniem. „Każda refleksja nad człowiekiem musi uwzględniać jej czasowość”²². Co ważne, podmiot może zmieniać w swoim umyśle nie tylko sens narracji, ale i jej przebieg²³.

Jak wskazuje P. Oleś, fakt, że interpretacja doświadczeń implikuje wiele możliwości i konkurujących punktów widzenia, stanowi wyzwanie dla Ja rozumianego jako struktura integrująca doświadczenie²⁴.

4. *O społecznym konstruowaniu narracji* – autor narracji żyje w określonym społeczeństwie, miejscu, czasie i kontekście, co wyznacza jego możliwości interpretacyjne²⁵, dostarcza mu narzędzi rozumienia rzeczywistości. Najistotniejsze ludzkie doświadczenia są „przepracowane” i opowiadane po wielokroć przez wiele osób, często z zachowaniem zasady odnoszenia się do mitologii, literatury, sztuki²⁶. W toku tych odniesień trwa proces konstruowania osobistych narracji wywodzących się, zmieniających, pozostających w związku z narracją społeczną. Ta perspektywa odnosi się do społecznego kontekstu tworzenia narracji w rozumieniu zanurzenia w kulturze, jej symbolice i ramach.

²⁰ O dwóch postawach w poznawaniu świata np. w: N. Denzin, Y. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, przekł. K. Podemski, Warszawa 2009.

²¹ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przekł. A. Wolnicka, Warszawa 2011.

²² J. Ciecuch, *Między przedmiotem a metodą*, s. 119.

²³ D.P. McAdams, *The Psychology of Life Stories*, s. 100-122; także M. Zięba w: H. Kubiak, M. Zięba, *Grupa rozwoju osobistego*.

²⁴ P. Oleś, *Dialogowe Ja: zarys teorii, inspiracje badawcze, ciekawsze wyniki*, [w:] *Dialog z samym sobą*, red. P. Oleś, M. Puchalska-Wasył, Warszawa 2011, s. 143-165.

²⁵ M. White, D. Epston, *Narrative means to therapeutic ends*.

²⁶ J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, s. 17-42.

Można jeszcze odnieść się do społecznego kontekstu narracji z perspektywy konkretnych zdarzeń i ludzi. Jak wskazuje J. Trzebiński²⁷, obecność słuchacza wpływa na treść narracji, ponieważ sama obecność drugiej osoby modyfikuje historię. Według H. Hermansa²⁸, opowiadanie historii implikuje słuchacza – prawdziwego lub wyobrażonego – którego obecność modyfikuje historię, a przedtem motywuje autora do opowiadania, a zatem w pewnym sensie również go tworzy²⁹.

5. *Język jako narzędzie konstruowania narracji* – język nie tylko opisuje rzeczywistość, ale również ją tworzy. Może również służyć zmianie historii, która oznacza zmianę wewnętrznej rzeczywistości narratora (por. założenie 3)³⁰. Jak wskazywał Wittgenstein, granice naszego języka wyznaczają granice naszego świata, jednak oznacza to, że rozwijanie „dialogującego języka” może stanowić narzędzie interwencji wspierającej rozwój lub terapeutycznej.

Badanie

Cele badań sformułowano w odniesieniu do dwóch grup zagadnień. Pierwsza związana była z treściami dotyczącymi rodzicielstwa, przeżywania zaburzeń psychicznych u adolescenta, zasobów i ograniczeń rodziny w mierzeniu się z tym problemem. Próbowano odpowiedzieć między innymi na następujące pytania: w jaki sposób rodzice młodzieży ze zdiagnozowanymi zaburzeniami psychicznymi przeżywają to doświadczenie, to jest, czy i jaki sens mu nadają, w jaki sposób wpisują to doświadczenie w historię własną i całej rodziny, czy dokonuje się na skutek przeżyć związanych z zaburzeniami psychicznymi adolescentów zmiana w tożsamości rodzicielskiej ich matek oraz ojców. Druga grupa zagadnień odnosiła się do roli grupy wspomagającej rozwój w przeżywaniu tego doświadczenia³¹. Planowano odpowiedzieć na pytania dotyczące znaczenia grupy w procesie zmagania się z zaburzeniem psychicznym adolescenta.

²⁷ Tamże.

²⁸ H. Hermans, *Self-Narrative as Meaning Construction: The Dynamics of Self-Investigation*, Journal of Clinical Psychology, 1999, 55(10), s. 1193-1211; także w: E. Soroko, *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Poznań 2007 (praca doktorska).

²⁹ Założenie to było szczególnie istotne w kontekście planowania badań przeprowadzonych w grupie, kiedy to istnieje rzeczywistość społeczna dzielona pomiędzy wieloma podmiotami.

³⁰ Rodzi to konieczność zredefiniowania pojęcia tożsamości, której trudno przypisać stałe własności, chyba że lokują się one w możliwości/gotowości do zmieniania się – por. K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003.

³¹ Rolę grupy wsparcia, jak ją pojmowano w tych badaniach, opisano szerzej w artykule: H. Kubiak, M. Zięba, *Grupa rozwoju osobistego*, s. 327-345.

Zaplanowano, że projekt będzie realizowany w formie dziesięciu 90-minutowych spotkań, cotygodniowych, z wyjątkiem dni ustawowo wolnych od pracy. W programie uczestniczyło ośmioro³² rodziców, przy czym osoby te same zgłaszały się do prowadzących. Informacje o projekcie zostawiono na Oddziale Psychiatrycznym Uniwersytetu Medycznego przy ul. Szpitalnej w Poznaniu, jak również umieszczono w Internecie. Na wstępnej rozmowie omówiono cele i zasady spotkań, podano także kryteria umożliwiające uczestniczenie w projekcie, to jest wiek młodej osoby (syna lub córki uczestnika grupy) ze zdiagnozowanym przez lekarza psychiatrę zaburzeniem (późna adolescencja), brak diagnozy o zaburzeniu psychicznym u rodziców³³, zgoda na nagrywanie i poddanie wyników analizie, a następnie publikacji.

Zawiązana grupa stanowiła charakter zamknięty, co miało sprzyjać zaufaniu między uczestnikami, budować gotowość do otwierania się, wspierania. Obserwacje potwierdziły, że takie czynniki w grupie zaistniały. W istocie, przechodziła ona przez wszystkie fazy dla grup charakterystyczne³⁴.

Na większości spotkań³⁵ osoba prowadząca zapraszała uczestników do osobistych opowiadań z użyciem narracyjnego bodźca. Tę część zajęć nagrywano. Pozostały czas wykorzystywany był „poza mikrofonem”; omawiano wówczas bieżącą sytuację, emocje rodziców, którzy wzajemnie się wspierali, podawali pomysły dotyczące reakcji na pojawiające się trudne zachowania dzieci. Na zajęciach prowadzono również psychoedukację, dotyczącą adolescencji, zaburzeń występujących w tym okresie, sytuacji emocjonalnej rodziców. Te fragmenty spotkań nie były rejestrowane ani analizowane. Służyły celom pozabadańczym, choć emocje, które wówczas dzielono, współpraca i wsparcie, które okazywano, niewątpliwie mogły wpływać na łatwość i sposób reagowania na bodźce narracyjne i uruchamianie treści w kolejnych tygodniach (zazwyczaj nagrywane części zajęć miały miejsce w pierwszej ich połowie).

Narracje powstałe na skutek reakcji na narracyjne bodźce zostały po nagraniu poddane transkrypcji i w tej formie analizowane.

Na cele przedstawianych badań dokonano operacjonalizacji narracyjności, czyli założono, że aby wypowiedź zakwalifikować jako narrację podda-

³² Zajęcia rozpoczęło dziewięć osób, ale jedna, po dwóch spotkaniach, musiała zrezygnować z powodu naglej sytuacji losowej.

³³ Obecnie nie jestem przekonana co do zasadności tego warunku: część osób spełniałaby kryteria, np. zaburzeń nastroju, i wymóg ten nie sprawił, że w grupie nie uczestniczyły osoby z zaburzeniami: jedynie te, które nie miały w tamtym czasie diagnozy (lub, być może, ją zataiły). Warunek ten wynikał wówczas nie z dążenia do objęcia badaniami osób o wysokim stopniu podobieństwa (takiego dążenia nie było), a do możliwości uczestniczenia akurat w grupowej formie wsparcia.

³⁴ I. Yalom, M. Leszcz, *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Kraków 2006.

³⁵ Z bodźca narracyjnego zrezygnowano na dwóch pierwszych i spotkaniu ostatnim.

waną następnie analizie, musi ona charakteryzować się określonymi cechami, wspomnianymi powyżej, w części teoretycznej, jako definiujące narracje. Zdecydowano się uwzględnić, czy można w historii wskazać:

- bohatera (oceniano zatem, czy w podanej historii występował jasno wskazany bohater – mógł on zostać nieokreślony, kiedy np. stosowano w wypowiedzi stronę bierną, bez wcześniejszych odniesień co do osoby, możliwa była sytuacja pośrednia i wreszcie bohaterem mógł być autor wypowiedzi)³⁶;

- posiadanie przez niego intencji³⁷ (przy czym ponownie oceniano 3 możliwe sytuacje: kiedy to intencje nie występowały, w sytuacji pośredniej – były niejasne, wreszcie – zostały wskazane i można je było jednoznacznie z wypowiedzi wyprowadzić);

- wewnątrznie spójną historię³⁸ (spójność odnosi się do obecności w wypowiedzi poszczególnych elementów struktury, przy czym dokonano uproszczenia Brunerowskiej³⁹ propozycji: Prolog, Akcja, Zakłócenie, Restytucja/Rewolucja, Koda i analizowano obecność (na 3 poziomach) wstępu, akcji, zakończenia, przy czym poziomy oznaczały kolejno: niemożliwa do wskazania obecność elementów strukturalnych, zaznaczone, wspomniane ich istnienie, wreszcie – pełne występowanie).

Analizie poddano 44 narracje, spełniające powyższe kryteria. W 39 przypadkach bohater był jednoznacznie określony, w 5 – owo określenie nie było jednoznaczne czy stałe; bohaterem w zależności od bodźca był rodzic lub rodzic i dziecko. W 27 historiach jasno wskazano intencje działającego podmiotu, w 17 – można było o niej wnioskować, lecz nie została jasno wskazana. Struktura historii jedynie w 5 przypadkach była w pełni zachowana, jednoznaczna i jasna, w pozostałych – dało się wyodrębnić części, ale zdarzały się niedokończone, zaznaczone tylko jednym słowem lub nie wszystkie były obecne. Z analizy wyłączono narracje, które nie spełniały warunków w przynajmniej podstawowym stopniu (zatem, nie dało się wyodrębnić bohatera, jego intencji, czy struktury narracji).

Wyłonione narracje wielokrotnie analizowano treściowo, przy spełnieniu założenia wielokrotnego powracania do tekstu w poszukiwaniu wyłonionych kategorii i poddawaniu ich obecności weryfikacji – poprzez odniesienie do wyłonionych już znaczeń. Oczywiście jest, że każdy sposób analizy prowadzi do redukcji danych⁴⁰, a jej kryteria wyznaczane są przez kategorie analizy,

³⁶ M. Zięba, M. Zatorski, *Narracje oraz nadzieja podstawowa a wzrost posttraumatyczny po przeszczepieniu nerki*, *Psychologia Jakości Życia*, 2013, 12, 2, s. 167-182.

³⁷ J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, s. 17-42.

³⁸ M. Zięba, M. Zatorski, *Narracje oraz nadzieja podstawowa a wzrost posttraumatyczny*, s. 167-182.

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

⁴⁰ M. Miles, A.M. Huberman, *Data Analysis*, Sage Publications, 1994.

wyłaniane w toku „kolejnych czytań”, czy odczytywań znaczeń. Przy analizie danych wykorzystano ogólne założenia analizy tematycznej⁴¹.

W analizie tematycznej (TA) można wyróżnić 6 etapów:

- zaznajamianie się z danymi – etap wspólny dla wszystkich badań jakościowych, w którym badacz po wielokroć zapoznaje się z materiałem, wnika wewnątrz, „umiejscawia” się w kontekście;
- tworzenie wstępnych kategorii – kiedy to badacz zaczyna dostrzegać interesujące go siatki pojęciowe; ustalane są wstępne wzorce rozumienia przez badanych świata, zatem dane są wstępnie kategoryzowane;
- poszukiwanie tematów – po wstępnej kategoryzacji badacz dociera do organizujących kategorie tematów czy zależności;
- analiza tematów, odnoszenie ich do wstępnych kategorii i do treści;
- w kolejnym kroku badacz definiuje odkryte tematy – poszukuje relacji między nimi, osadza w dostępnych teoriach;
- tworzenie raportu – poszukiwanie możliwie zrozumiałego, precyzyjnego i przekonującego sposobu na prezentację danych oraz swojego ich rozumienia⁴².

Omówienie wyników badań

Analizowane tutaj wypowiedzi można, oczywiście, umieszczać w wielu kontekstach i odczytywać na rozmaite sposoby. Sposób odczytania tekstów niewątpliwie jest zdeterminowany postawionym celem badań, umiejscawiającym w centrum⁴³ problem funkcjonowania rodziców młodzieży z zaburzeniami psychicznymi. Ten kierunek analiz pozwolił wyprowadzić z tekstów kilka dominujących tematów, to jest: 1 – przebieg rozwoju dziecka z perspektywy rodziców, 2 – relacje między rodzicami a dzieckiem, a ponadto temat 3 – tożsamości rodzicielskiej oraz 4 – radzenia sobie z zaburzeniem psychicznym syna czy córki⁴⁴.

1. Przebieg rozwoju dzieci oraz relacje między rodzicami a dzieckiem z perspektywy matek i ojców

Przyglądanie się relacjom między rodzicami a dzieckiem z perspektywy tych pierwszych pozwala wskazać na obecną od początku życia dzieci

⁴¹ M. Belotto, *Data Analysis Methods for Qualitative Research: Managing the Challenges of Coding, Interrater Reliability, and Thematic Analysis*, The Qualitative Report, 2018 23, 11, s. 2622-2633; V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology 2006, 3, 77/101.

⁴² V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology, 2006, 3, s. 77-101.

⁴³ J. Bruner, *Kultura edukacji*.

⁴⁴ Poniżej zostały przedstawione wypowiedzi wybrane.

radość z ich pojawienia się na świecie oraz czułość wobec nich. I tak oto badani mówią:

B2: ...*więc czekałam na nią długo*

B3: ...*(o mężu)...chodził po całej klatce szukać kogoś kto umie mleko rozrabiać w proszku*

B4: *Mówiłem, wiesz jaki to jest brzydka! [śmieją się] Ale z takim, tak z sympatią, nie?*

W ich pamięci zapisała się duma płynąca z prawidłowego przebiegu rozwoju dzieci, podkreślali radość związaną z przejawami eksplorowania świata czy tego, że potrafiły sygnalizować potrzeby.

B2: *Plakała jak była głodna albo jak miała mokro. Szybko zaczęła przesypiać noc.*

B2: ...*patrzyła się tymi oczami wszędzie, jakby wszystko wiedziała i wszystkich poznawała. I była idealnym niemowlakiem.*

B4: ...*zaczął tak, wydawać takie dźwięki, charakterystyczne, tak mruczał po prostu i wtedy dopiero się zorientowała, że jest nieubrany, że się wyziębił (...)*

B1: *Życie sielskie anielskie.*

B4: *Dziesięć punktów miał, nie? W skali Apgar.*

B2: *Ale przybierała bardzo ładnie na wadze. Później jak już można było ocenić te wszystkie postępy, siadania, siadanie i tam chwytywanie. No wszystko, wszystko jak gdyby było, było prawidłowo.*

B8: *Jako niemowlę był, był pogodnym dzieckiem. Był przeze mnie bardzo oczekiwanym.*

W większości narracji można zatem dostrzec, że wczesny okres rozwoju dziecka rodzice wspominają jako raczej wypełniony radością i dumą niż troskami.

Niektórzy zaznaczają, że pojawiały się wtedy oznaki tego, że coś może będzie w przyszłości „nie tak”, „pomruki nieba przed burzą”, ale wówczas nie zostały przez nich oczywiście właściwie zinterpretowane. Natomiast nabrały nowego znaczenia w kontekście ujawnionego już zaburzenia. Ujawniło się to w odpowiedziach badanych, na prośbę dotyczącą opowiedzenia wspomnienia z porodu. Historie mają w kilku przypadkach typową powtarzalną konstrukcję: wszystko szło dobrze, idylliczne oczekiwania, następnie komplikacja akcji, rozwiązana szczęśliwie, ale obecnie interpretowana jako zapowiedź późniejszych problemów, a przynajmniej nie odczytany komunikat wysyłany (przez los? Boga? naturę?) do „naiwnych” rodziców o tym, że rodzicielstwo jest w istocie trudne. I tak:

B2: Kiedy, kiedy ja właściwie zaczęłam mdleć już, mdleć już po prostu. Zrobiono mi znieczulenie. E, no nic jak gdyby się nie, dalej rozwarcie po prostu nie postępowało. Dwa razy właściwie już później no ustała akcja, akcja serca. I właściwie w takim trybie przyspieszonym zdecydowano o cesarskim cięciu. (...)

B1: Jak się urodził, e, to e, no to był podwójnie tą zapętlony pępowiną. Był już cały siny i tak dalej, więc, no to było takie, no do tej pory tak trochę jest mi z tym źle.

B6: Ja się bardzo ucieszyłem. Poród, no, przebiegał chyba normalnie. Tak mówię chyba, ale tak, po urodzeniu przestał na moment oddychać i zgasty światła w szpitalu. Prąd wyłączyli. Lekarze spojrzeli na siebie.

Obecnie niektórzy nadają symboliczne znaczenie tamtym zdarzeniom. Takie nie zawsze wyrażone interpretacje były też podchwyczone przez grupę, co otworzyło pole do kolejnych wyjaśnień:

B2: Później, jak się właśnie zaczęły takie jakieś te problemy właśnie z tym jej spaniem, czy w okresie dojrzewania. I rozmawiałam z psychologiem. Powiedziano mi, że to są rzeczy, których nie da się udowodnić i stwierdzić, natomiast jej zaburzenia osobowości mogą mieć przyczyny właśnie w tym trudnym porodzie, kiedy mogło dojść do jakichś uszkodzeń właśnie, mikro uszkodzeń w systemie nerwowym.

B5: To było dziwne przeżycie.

Wydaje się, że powyższe interpretacje są pochodną znaczenia, jakie zaburzenie psychiczne adolescenta ma dla rodziców⁴⁵. Jest jednym z ich najważniejszych życiowych doświadczeń, zmienia percepcję przeszłości w tym kierunku, by dało się odczytać w jej przestrzeni (pomimo tego, że po czasie i raczej jako dowód własnej wówczas niskiej świadomości) owo znaczenie z symbolicznych zdarzeń. Narracje są przesyczone określonym klimatem emocjonalnym⁴⁶. W narracjach dotyczących całego życia lub zdarzeń dla jego przebiegu istotnych, przejścia od emocji pozytywnych do negatywnych są typowe: tu też idylliczna atmosfera dzieciństwa zostaje zakłócona zdarzeniami nasyconymi grozą, następnie nieświadomy bohater wraca do radosnego przeżywania rzeczywistości.

Większość osób dostrzega presymptomy zaburzeń czy też pierwsze oznaki problemów w okresie średniego dzieciństwa dziecka, choć oczywiście „oznaki” te mogły nie wiązać się z niczym więcej, jak typowe dla okresu szkolnego problemy. I tak na przykład:

B5: Wymagało to [nauka szkolna – HK] bardzo wielu ćwiczeń i spędzenia czasu na naprawdę żmudnych ćwiczeniach razem ze mną. Ukończenie szkoły podstawowej

⁴⁵ H. Kubiak, *Problemy rodziców adolescentów*, s. 83-94.

⁴⁶ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*.

też z trudem. Czyli, cała szkoła podstawowa była naprawdę, ciągle jacyś dodatkowi nauczyciele. E, następnie przejście do gimnazjum. Do takiej zwykłej państwowej szkoły. Zaliczył pierwszy rok. E, gdzie właściwie było ultimatum, że albo go przenosimy, albo zostaje ponownie w tej samej klasie. Tam były incydenty, właśnie jakimiś prezentami dość drogimi. [Kosztownymi.] Kosztownymi. E, następnie sytuacja była taka, że przenieśliśmy go do szkoły prywatnej. (...) Poznał dziewczynę, która była tak samo, bym powiedziała, w kłopotach jak i syn. Więc pojawiły się dopalacze.

B8: Nie było jeszcze problemów w nauce i w ogóle zawsze o nim mówiono, że nie jest rozwinięty pod względem intelektualnym. Natomiast, problemy jego dotyczyły emocjonalności. Tu w klasach cztery-sześć y, nawet wiem, że nauczycielka jedna powiedziała, on najlepiej bawiłby się sam. Czyli była już taka, trochę izolacja. I do, do czasów gimnazjum miał tylko jednego takiego bliskiego przyjaciela. Inni to, to byli tacy, nie potrafił się zaprzyjaźnić z wieloma kolegami, co nas trochę niepokoiło. W związku tam z jego problemami chodziliśmy też do pani psycholog, pamiętam. Co tutaj jest ważne, że poradziła nam ona i w ogóle tak, że y, działaliśmy poprzez kary i nagrody.

Z obecnej perspektywy trudno stwierdzić, czy te i podobne problemy, które pojawiały się u dzieci były przejawem narastających trudności, czy wiązały się z typowymi dla przebiegu rozwoju kłopotami, które nabrały innego sensu w obliczu późniejszych wydarzeń.

Można zatem wnioskować, że rodzice przejawiają tendencję do poszukiwania określonych sensów czy znaczeń w zdarzeniach, które kiedyś wydawały się neutralne. Może to wiązać się z powszechną ludzką potrzebą nadawania sensu zdarzeniom, doświadczeniom, szerzej – życiu. Być może, ta refleksyjność wzrosła też ze względów rozwojowych – okres środkowej dorosłości sprzyja namysłowi, który ma prowadzić do wniosków dotyczących całego życia⁴⁷.

2. Relacje rodzice-dziecko. Tożsamość rodzicielska

Ów pogłębiony namysł dotyczy również relacji między rodzicami a dzieckiem. W teraźniejszości są one przez rodziców analizowane, bywają przestrzeżeniem poczucia winy i myśli dotyczących tego, co można było zrobić inaczej. Rodzice zadają sobie pytanie, czy cokolwiek w ich zachowaniu mogło odwrócić bieg wydarzeń. W okresie wczesnego dzieciństwa rodzice nie przejawiali takiego niepokoju, który najwyraźniej jest skutkiem zdiagnozowania

⁴⁷ M. Olejnik, *Średnia dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2012, s. 312-325.

zaburzeń psychicznych u dziecka. Relacje w przeszłości nie były obejmowane tak pogłębioną refleksją.

B2: *No nie, były momenty, że byłam nerwowa, złościłam się i tak dalej.*

B5: *Mieliśmy incydent latem, gdzie mąż, pracował u męża syn. E, no poszło na noże, jak to się mówi po męsku. Syn został sam w domu. Y, ja wtedy wyjechałam. Mąż stwierdził, koniec kropka, musisz sobie sam radzić. Przyszło załamanie [w relacji – dopisek HK].*

Relacje te wymagają od rodziców, jak wspomniano, więcej świadomej pracy, refleksji w miarę narastających problemów z zachowaniem nastolatka i po pojawieniu się diagnozy. Dzieje się tak również dlatego, że wystąpienie zaburzenia psychicznego u nastolatka bywa punktem prowadzącym do kryzysu egzystencjalnego jego rodziców⁴⁸. Duże natężenie emocji, zakwestionowanie dotąd oczywistych aksjomatów, otwarcie na doświadczenie⁴⁹ powodują, że rodzice szukają różnych dróg sprawowania swojej roli wobec dzieci, co zmienia nie tylko sytuację zewnętrzną, ale też ich samych.

B5: *Były momenty, kiedy, znaczy ludzie, chwytalam się czasami różnych rzeczy po to, żeby coś albo wytuskać z niego, albo coś zmienić. Tak naprawdę nie wiemy, co zrobić. Były momenty, kiedy był sam. E, kiedy widziałam, że to już po prostu, wróciliśmy, opiekujemy się tak naprawdę wówczas, kiedy jeździłam, sprawdzałam czy wstał. Czy jest w stanie wyjść na dwór, tak? Z córką na zamianę wychodziłyśmy z nim na dwór. (...) Po prostu robię to. I tak naprawdę szukam rozwiązania. Bo ja się po prostu w pewnych momentach zaczynam wyłączać, nie? Nie wiem, czy to jest dobre czy to jest złe, ale się wyłączam.*

3. Tożsamość rodzicielska

W wyniku przeżywania trudnych sytuacji, różnego ich wartościowania, pracy nad sobą, pojawiają się nowe treści odnośnie rodzicielskiej tożsamości badanych. I tak mówią na przykład.

B6: *No, bycie ojcem jest **puszczanie na pastwę losu**. I kiedy się podjąłem nauki pływania, (Mhm) bo też zrobiliśmy taką naukę pływania dla powiedzmy całej wsi (Mhm). To, to było tak właśnie, że rzucenie na pastwę losu.*

Odpowiedź na nawiązanie prowadzącej:

B5: (...) *bycie mamą to **bycie w kontakcie**.*

⁴⁸ H. Kubiak, M. Zięba, *Grupa rozwoju osobistego*, s. 327-345.

⁴⁹ B. Jacobsen, *The life crisis in a existential perspective: can trauma and crisis be seen as an aid personal development?* Journal of Existential Analysis, 2006, 17, 1, s. 39-54.

B5: *I faktycznie tak jest, jak tracę kontakt, to bardzo źle się czuję (Mhm). Bardzo mnie to dyskomfortuje, że na przykład nie odzywają się moje dzieci. Tego muszę się nauczyć. Jak mówię dzwonił pięć razy (...) Oddzwaniem, mówię co się stało? On mówi, wiesz mamo, już nieważne (Mhm). I następnie nie mogłam (...) się z nim zdzwonić już do końca tego dnia. Więc mój stres podszedł pod tak zwany już (niejasne) sto procent. I zdałam sobie sprawę, że ten kontakt jest dla mnie tak ważny, że naprawdę dla mnie to było ogromne przeżycie. Przypląciłam bólem głowy e-ce-te i tak dalej.*

B8: *Że bycie matką to uleganie. Y, no, powiem, że czasami właśnie tak ulegam, a potem jak syn się nie zachowa tak, jak bym oczekiwała tego, że coś mu tam dałam, a on jednak zrobił i tak po swojemu. Potem jestem zła na siebie.*

Jeden z badanych mówi przejmująco:

B4: *...dla mnie bycie rodzicem znaczy **bycie samotnym, zranionym i dotkniętym**, (...) bo dzisiaj było tak, że pracowałam w domu i moja córka tam o którejś godzinie zapytała czy, czy może sobie zamówić coś na o, na obiad, nie? Ja mówię, że wiesz co, ja właśnie idę teraz po obiad dla wszystkich do Tesco, bo tam się kupuje po prostu gotowe potrawy i ci kupię kurczaka z rożna, albo co tam jeszcze będziesz chciała, z tego. A ona mówi, nie tato, ja nie jadam w Tesco (Mhm). No, ja mówię, no to jak nie jadasz w Tesco, to ja ci dam te pieniądze, które bym wydał w Tesco, a resztę proszę dołóż sobie ze swoich i sobie kupisz co będziesz chciała. No i tam się zająłem pracą i w pewnym momencie się zorientowałem, że mojej córki po prostu nie ma w domu. Mimo że jest tam na antybiotykach i, i w ogóle jest chora, przeziębiona, tam już kolejny raz.*

Ponownie, nie sposób rozstrzygnąć, które treści w tożsamości rodzicielskiej są wynikiem, i w jakim stopniu, wystąpienia zaburzenia u dziecka⁵⁰. Można jedynie założyć, że przejście przez wiele skrajnie trudnych sytuacji wyzwała bardzo różne reakcje: mechanizmy radzenia sobie, umiejętność odpuszczania lub uruchamiania rezygnacji, czy poczucie bycia zranionym i odsuniętym. W myśleniu o sobie, jako o rodzicu, mieszczą się najprawdopodobniej skrajnie różne treści, ale w odpowiedzi na pytanie: Co znaczy dla Ciebie bycie rodzicem, uruchomiły się te, które były związane z ostatnimi wydarzeniami albo myślami, czy uczuciami przeżywanymi przez osobę.

Bilans życiowy – wzrost posttraumatyczny

Kolejny temat obecny w wypowiedziach rodziców stanowił znaczenia zaburzenia obecnego u ich dzieci, z rodzicielskiej perspektywy. Zadano im

⁵⁰ Dla celów niniejszego tekstu nie ma to znaczenia, natomiast ma dla rodziców; te pytania były przez nich stawiane, dlatego o tym piszę.

pytanie: w jaki sposób biegłoby ich życie, gdyby nie zaburzenie psychiczne dziecka. Pytanie to uruchomiło refleksję dotyczącą biegu życia, istotnych z punktu widzenia wartości. Zaburzenie dziecka wytrąca rodziców z pewnych automatycznych reakcji, wymaga od nich zwiększonej świadomości, także w odniesieniu do siebie. Skłania do dokonania życiowego bilansu. Jakkolwiek zazwyczaj towarzyszy on okresowi późnej dorosłości i ma stanowić podsumowanie całego życia⁵¹, to jednak zdarza się, że jest prowadzony w odniesieniu do konkretnej sytuacji, kontekstu⁵². W wypowiedziach rodziców można wyróżnić kilka rodzajów bilansu – egzystencjalny, odnoszący się do wartości, ale także bilans otwarcia – „polegający na sprawdzeniu, co wynika z doświadczenia przeszłości dla realizacji nowych celów i dążeń”⁵³. Można założyć, że odpowiedzi na pytanie: „jak wyglądałoby Twoje życie, gdyby nie zaburzenie psychiczne u dziecka”, są wyrazem pragnień i celów, które są – najczęściej stały się lub zostały uświadomione – ważne dla badanych. Według P. Olesia, analizy składające się na bilans zawierają w sobie wieloaspektową ocenę własnej sytuacji – ocenę prawidłowości (odniesienie do normatywnego stylu życia⁵⁴, które toczyłoby się, jak toczy u innych ludzi nie dotkniętych zaburzeniem), ocenę wartości oraz sensu (por. niżej) oraz ocenę szans (odniesienie do własnych możliwości istotnych dla spełniania celów).

B1: *W tej chwili właśnie, w ostatnim, w ostatnim czasie e, tak zaczęłam też bardziej zwracać uwagę na swoje odczucia i na siebie.*

Rodzice są świadomi, że zaburzenie jest „zachłanne” – to jest wymusza od nich koncentrację na nim, w przeciwnym razie zajmowałoby się czym innym.

B1: *W tym wieku, kiedy on ma dwa/jest w drugiej klasie i może byśmy się wszyscy bardziej skupili na tym (Mhm). A nie tylko się kręcili wokół, wokół tego, tej choroby, nie? No i też żałuję że syn (...) nie wykorzystuje wszystkich możliwości, którymi dysponuje.*

Niektórzy wskazują jednak, że obecność zaburzenia w ich życiu prowadzi do przewartościowania pewnych spraw, pozwala przyjąć inną **hierarchię wartości**. Można zatem podsumować, w myśl koncepcji **wzrostu posttraumatycznego**, że „straty tworzą coś wartościowego”⁵⁵, a przynajmniej – że może się tak stać.

⁵¹ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ R. Tedeschi, L. Calhoun, *Podejście kliniczne do wzrostu po doświadczeniach traumatycznych*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, przekł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, J. Suchecki, M. Szuster, A. Tarłowski, red. naukowa J. Czapiński, Warszawa 2007, s. 230-248.

B4: *Ale może powiem, powiem trochę paradoksalnie o tym, co by się na gorsze zmieniło (Mhm). Bo przez tę chorobę syna myśmy, wydaje mi się, złapali tak dobry kontakt ze sobą, jak nigdy dotąd. Ale to daje taką, no niesamowitą, satysfakcję, nawet to, to nie można tego mierzyć kategorią, w kategoriach satysfakcji. Ale tak, no taką radość, nie? (Mhm) Taką czystą radość że, że, że właśnie ja przestałem, na jakiś czas, być takim złym coach'em, powiedzmy, dla niego. (...) No, także tu dostrzegam bardzo dużo pozytywów.*

Dla procesu posttraumatycznego wzrostu charakterystyczne są paradoksy dotyczące zwiększonej podatności na zranienie i zarazem odporności, na skutek nie tyle przeżycia traumy, co sposobów wydobywania się z niej, pracy nad sobą⁵⁶. Niekiedy ten proces pozwala dostrzec piękno życia, w chwili zakwestionowania aksjomatów, na którym się ono opiera⁵⁷. Ilustruje to wypowiedź badanej:

B2: *I tak też pomyślałam sobie, że właściwie to byłoby chyba, bardzo y, szczęśliwe to to, to życie, gdyby nie, gdyby nie to, co się przydarzyło z córką (Mhm). Że i, jak gdyby idąc tym torem, pomyślałam sobie, że może ta cała historia była, jest po to, żeby uzmysłwić sobie jak, jak dużo było tych chwil, kiedy nie umiałam docenić tego co miałam. Jak wiele właśnie takich chyba przeoczyłam tych chwil, kiedy właściwie miałam wszystko (...). Ciągłe dzieci brzydkie robiły nie wiem babki, albo kółko graniaste było zbyt kurczę kanciaste, tak? (...)*

B5: *Całkiem inne [byłoby życie – dopisek HK]. Mimo wszystko. Myślę, że nie zetknęlibyśmy się z tym całym światem. Z tymi informacjami, które dostaliśmy, czyli takie błogie, bym powiedziała. Lekkie, przyjemne właśnie, bez cierpienia. (...) No to, to jest tak, że to co przeżywamy nas wzbogaca. Co by nie było, tak jest. Także te granice dzięki synowi utrzymałam. Tak, czyli na pewno. Czasami sobie mówię, dziękuję mój synu, tylko dlaczego masz cierpieć. I tak chyba wolałabym zostać w poprzedniej sytuacji.*

B2: *I nagle trzeba znaleźć w sobie właśnie jakieś pokłady cierpliwości, pokłady jakiejś umiejętności, negocjacyjne, bo to się okazuje, że to nie jest relacja, tylko właśnie, ja – córka. Córka – mąż. Córka – syn.*

Kolejnym paradoksem wydaje się może, że pomimo zwiększonej odporności, innej, bardziej uświadomionej hierarchii wartości i sile, które są wynikiem traumy, większość osób wolałaby przez tę sytuację nie przechodzić, ponieważ korzyści i wzrost są związane nie tylko z własnym cierpieniem, ale i cierpieniem dziecka, które trudno przyjąć. Widać to w poprzedniej wypowiedzi, choć także inna osoba mówi, że:

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ B. Jacobsen, *The life crisis in a existential perspective*, s. 39-54.

B3: *Ja, ja nie lubię tych jego stanów właśnie takiego obniżonego nastroju. (...) Bo ja po prostu widzę, że on cierpi. On nie śpi, on się strasznie zamartwia szkołą, wszystkim się zamartwia wtedy. I ja po prostu jakby z nim to przeżywam. (...) Także nie potrafię znaleźć, znaczy, nie potrafię w tym znaleźć jakiegoś plusu.*

B8: *No, gdyby nie ta choroba, to chyba żyłoby się jednak lepiej, tak? (Mhm). Tak myślę. Nie byłoby tak ciężko z tym wszystkim.*

Wspomniane dwie postawy: radości z własnego wzrostu, zmiany, świadomości oraz żal dotyczący trudności przeżywanych przez całą rodzinę splatają się niekiedy w jednej osobie, nawet w jednej chwili.

Podsumowanie

W biografii rodzica wystąpienie u jego dziecka zaburzeń psychicznych jest znaczącym doświadczeniem. Trudno je wpisać w system przekonań o świecie, o sobie i ludziach. Wymaga zatem przekroczenia automatycznych reakcji i autorskiego się do niego odniesienia⁵⁸. Kiedy zaburzenie dotyczy adolescenta, jego rodzice zmuszeni są poszukiwać indywidualnych sposobów wspierania dziecka na drodze ku dorosłości, w stopniu większym i okolicznościach trudniejszych, niż ma to miejsce w historii rodzin z nastolatkami bez problemów psychicznych.

Grupa wspierająca rodziców stanowiła przestrzeń, w której uczestnicy mogli towarzyszyć sobie wzajemnie, konstruować i słuchać narracji poświęconych rodzicielstwu, rodzinom, dzieciom. Mogło to stanowić ważny element procesu rekonstruowania rodzicielskiej tożsamości. Narracje, a zatem opowiadanie innym ludziom⁵⁹ o sobie porządkuje zdarzenia i sprzyja nadawaniu im znaczeń. W opisywanej grupie narracje występowały w formie intrapsychicznej – związanej z układaniem treści i interpersonalnej, związanej z ich komunikowaniem⁶⁰. Służyły rozwojowi osób w obszarze ich tożsamości i obszarze relacji. W toku tego procesu szczególnie ważne⁶¹ były emocje. Występowały w całej gamie i pełnym spektrum nasilenia.

Owe współwystępowanie różnych, czasem przeciwstawnych, wrażeń i emocji doświadczyła również osoba prowadząca grupę, współodczuwając z rodzicami młodzieży radość i smutek. Radość ta płynęła ze wspomnianych powyżej dostrzeżonych wartości, związanych z posttraumatycznym wzro-

⁵⁸ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb*, Poznań 2002.

⁵⁹ Lub sobie, ale w przypadku opisywanej grupy istnieli słuchacze zewnętrzni.

⁶⁰ E. Soroko, *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji*, [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010.

⁶¹ Poza treściami opisanymi w części: Omówienie wyników.

stem oraz wiązała się z siłą płynącą ze wspólnoty, którą grupa stworzyła⁶². Smutek wynikał ze współodczuwania cierpienia, ale wiązał się też z egzystencjalną refleksją dotyczącą zmienności losu i konieczności poddania się jemu w wielu sytuacjach.

BIBLIOGRAFIA

- Belotto M., *Data Analysis Methods for Qualitative Research: Managing the Challenges of Coding, Interrater Reliability, and Thematic Analysis*, The Qualitative Report, 2018 23, 11.
- Braun V., Clarke V., *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology, 2006, 3.
- Bruner J., *Actual minds, possible worlds*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1986.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2006.
- Cieciuch J., *Miedzy przedmiotem a metoda. Wątpliwości związane z koncepcją tożsamości narracyjnej McAdamsa*, [w:] *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa 2011.
- Denzin N., Lincoln Y., *Metody badań jakościowych*, przekł. K. Podemski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przekł. A. Wolnicka, Wydawnictwo: Jacek Santorski, Warszawa 2011.
- Hermans H., *Self-Narrative as Meaning Construction: The Dynamics of SelfInvestigation*, Journal of Clinical Psychology, 1999, 55(10).
- Howard G., *Culture tales: A narrative approach to thinking, cross-cultural psychology, and psycho therapy*, American Psychologist, 1999, 46(3).
- Jacobsen B., *The life crisis in a existential perspective: can trauma and crisis be seen as an aid personal development?* Journal of Existential Analysis, 2006, 17, 1.
- Kubiak H., *Edukacja emocjonalna adolescentów – program profilaktyczny ukierunkowany na wspomaganie zdrowia psychicznego adolescentów*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2016, 2(10).
- Kubiak H., *Problemy rodziców adolescentów z zaburzeniami psychicznymi*, [w:] *W trosce o macierzyństwo*, red. E. Włodarczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Kubiak H., Zięba M., *Grupa rozwoju osobistego dla młodzieży z zaburzeniami psychicznymi – sprawozdanie z zajęć*, Studia Edukacyjne, 2015, 36.
- McAdams D., *Personal narratives and the life story*, [w:] *Handbook of personality: Theory and research*, red. L. Pervin, O. John, (II wyd.), Guilford Press, Nowy Jork 1999.
- McAdams D.P., *The Psychology of Life Stories*, Review of General Psychology, 2001, 5, 2.
- Miles M., Huberman A.M., *Data Analysis*, Sage Publications, Beverly Hills 1994.
- Miller A., Rathus J., Linehan M., *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*, przekł. J. Okuniewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb*, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.
- Olejniki M., *Średnia dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

⁶² I. Yalom, M. Leszcz, *Psychoterapia grupowa*.

- Oleś P., *Dialogowe Ja: zarys teorii, inspiracje badawcze, ciekawsze wyniki*, [w:] *Dialog z samym sobą*, red. P. Oleś, M. Puchalska-Wasył, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Oleszkiewicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Rosner K., *Narracja, tożsamość i czas*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2003.
- Sarbin T. (red.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*, Praeger, New York 1986.
- Soroko E., *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Soroko E., *Narracja jako tekst kultury czy sposób komunikowania się*, Poznań 2007 (praca doktorska).
- Soroko E., *Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji*, [w:] *Badania narracyjne w psychologii*, red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, M. Żurko, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2010.
- Tedeschi R., Calhoun L., *Podejście kliniczne do wzrostu po doświadczeniach traumatycznych*, [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, przekł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, J. Suchecki, M. Szuster, A. Tarłowski, red. naukowa J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Trzebiński J. (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- White M., Epston D., *Narrative means to therapeutic ends*, WW Norton & Company, 1990.
- Yalom I., Leszcz M., *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Zięba M., Zatorski M., *Narracje oraz nadzieja podstawowa a wzrost posttraumatyczny po przeszczepieniu nerki*, *Psychologia Jakości Życia*, 2013, 12, 2.

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK

ORCID 0000-0002-7420-7288

MIROŚŁAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA

ORCID 0000-0002-8700-2249

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WYBRANE ASPEKTY REALIZACJI WSPÓŁCZESNYCH RÓL RODZICIELSKICH ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ZNIEWOLONEGO MACIERZYŃSTWA

ABSTRACT. Matysiak-Błaszczyk Agata, Ściupider-Młodkowska Mirosława, *Wybrane aspekty realizacji współczesnych ról rodzicielskich ze szczególnym uwzględnieniem zniewolonego macierzyństwa* [Selected Aspects of the Implementation of Contemporary Parental Roles, with Special Emphasis on Enslaved Motherhood]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 185-198. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.10

This text is intended to reveal selected consequences of parenthood in conditions of permanent social change. The authors of the article have analyzed some of the advantages and disadvantages among the parents, who are the norm and the majority of family relationships, as well as in the minority group, who realize their role of being a mother in a space of total isolation. The first part will reveal a parenthood full of tensions in the face of cultural expectations of the multiplicity of choices. The second part of the text is made up of disadvantages of imprisoned parenthood, exposed to particular pressures and destruction of ties, in the destructive arrangements of mothers serving time with their children.

Key words: modern family, enslaved, parenting, prison motherhood, social changes

Wstęp

Współczesne przemiany związane z rodziną zmuszają rodziców do transfiguracji ról. Paradygmat wielorodzinności w kontrastowym, pełnym niejednoznaczności kolażu więzi i ról społecznych, odsłania blaski i cienie współczesnego rodzicielstwa. Proces socjalizacji dzieci pochodzących z róż-

nych hybryd, konfiguracji form i kreacji współczesnych wielu rodzin (nie tylko patchworkowych, ale wszelkich alternatywnych do rodziny tradycyjnej wspólnot i więzi rodziców z dzieckiem) jest wielowymiarowy. Z jednej strony, rozwój dziecka przebiega w warunkach wolnych od dyskryminacji i nacisków, ułatwiając partycypację dzieci i rodziców w dokonywaniu wyborów. Z drugiej strony, badacze nauk społecznych i humanistycznych nie ukrywają obaw związanych z ciągłością, stałością i ładem porządkującym strukturę ról w rodzinach mocno zindywidualizowanych i podatnych na konsumpcjonizm¹. Indywidualizacja życia oraz wszelkie projekty równościowe i emancypacyjne zmieniają wybory na linii partnerstwo-rodzicielstwo, wpływają zarówno na refleksyjność tych wyborów, jak również pokazują, jak bardzo zmienia się rozumienie wspólnotowości². Rodzice są pierwotnym środowiskiem wychowawczym dla dzieci, pełnią swoje role w warunkach wolnych od społecznie i instytucjonalnie narzucanych standardów, z drugiej strony – są nieświadomie uwikłani w niewolę oddziaływania kulturowych kodów i wzorców oraz pozostają zupełnie osamotnieni w dokonaniu wyboru, która droga socjalizacji okaże się najkorzystniejsza dla ich dzieci?

Tekst ten ma na celu ujawnić wybrane skutki rodzicielstwa w warunkach permanentnych zmian społecznych, zarówno wśród rodziców stanowiących normę i większość układów rodzinnych, jak i w grupie mniejszościowej, realizującej swoje role bycia matką w przestrzeni izolacji totalnej. Pierwsza część ujawni rodzicielstwo pełne napięcie wobec oczekiwań kulturowych w wielości wyborów. W drugiej części dokonano analizy cieni rodzicielstwa uwięzionego, narażonego na szczególną presję i destrukcję więzi, w niszczyielskich układach współlosadzonych matek z dziećmi.

Rodzicielstwo pełne napięcie. Oczekiwania kulturowo-społeczne i wielość wyborów

Dla współczesnych rodziców jedynym kierunkowskazem podejmowania decyzji jest dobro własne rodziny, czyli dobro(byt) dzieci i innych członków, tworzących osobliwą więź bycia razem. Taki rodzaj rodzicielstwa wydaje się wolny od przynależności klasowo-warstwowej, od poziomu kulturalnego i ekonomicznego rodziny, od norm i konwenansów nakazujących żyć, jesz-

¹ Y.N. Harari, *Sapiens. A Brief History of Humankind*, London 2014, s. 439, a także: M. Biedroń, *Wpływ kultury indywidualizmu na relację między rodzicami i dziećmi*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009, s. 245-264; E. Dybowska, *Upbringing and Socialization of a Child in the Family in the Era of Consumer Culture*, *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*, 2017, 7(4), s. 131-141.

² M. Ściupider-Młodkowska, *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018; także: *Rodzina i miłość w epoce Ja*, *Studia Pedagogica Ignatiana*, 2019, 2, s. 102-118.

cze do niedawna w jedynie akceptowanym i petryfikowanym układzie trzech m: miłość, małżeństwo, macierzyństwo (z mniejszym udziałem ojcostwa, ale z większym udziałem dziadków). Dokonywanie owych „wolnych” wyborów oznacza niejednokrotnie uległość wobec silnej presji społecznej, narzucającej „dobrą” edukację, w celu „dobrze” płatnej pracy oraz presji i oczekiwań kulturowych wobec stwarzania „dobrych” warunków rozwojowych. Sytuacja rodziców jest zatem pełna napięć i uwikłania w niejednoznaczne wybory. Rodzice świadomie decydując się na rodzicielstwo, chcą odpowiedzialnie zapewnić dostatnie (dobre) warunki rozwojowe dzieciom, co niejednokrotnie oznacza konieczność kredytów mieszkaniowych oraz innych form wsparcia na cele edukacyjno-rozwojowe, czy zdrowotne, względem swoich dzieci.

„Emocjonalny kapitalizm”³ rodzicielstwa jest niezwykle bolesny w skutkach. Wyalienowani od pozostałych członków wspólnoty rodzinnej rodzice dbając o swoje latorośle, muszą każdego dnia zupełnie sami mierzyć się z wielością dokonywanych wyborów, a każdy z nich jest poddany „ukrytej” krytyce i ingerencji środków medialnych, grup oraz sieci pseudonaukowych ekspertyz i rynku, narzucającego wzorce prawidłowego rodzicielstwa. Nie-równość sił w rodzicielstwie jest zatem związana nie tylko z różnym kapitałem społeczno-kulturowym, który rodzice otrzymują przed rodzicielstwem, ale z gigantyczną siłą oddziaływań kultury, narzucającej wzorce bycia odpowiedzialną (nową) kobietą-mamą⁴/mężczyzną-ojcem/i nowym dzieckiem⁵. W ten sposób uwidaczniają się problemy, związane z socjalizacją i zderzeniem kultur jednego wzorca, czyli konfliktów wewnątrz wielu rodziców, którzy z jednej strony silnie przyswoili tradycyjny schemat patriarchy, z drugiej – źle rozumieją kulturowy feminizm, co prowadzi do kryzysów i wypalenia w pełnieniu ról oraz obowiązków ojców i mam, zdeorientowanych co do swoich obowiązków i powinności. Jeśli brakuje równowagi i priorytetów w pełnieniu obowiązków rodzicielskich, dochodzi do ryzyka utraty kontroli rodzicielskiej i korzystania z zasobów pseudoekspertyz. Napięcia emocjonalne rodziców, którzy starają się zapewnić dobrobyt dzieciom kosztem wieloletniej i czasochłonnej pracy, wiodą bardzo często do utraty więzi oraz wielu frustracji i ostatecznie mogą prowadzić do rozpadu rodziny. Będąc we wspólnocie, rodzina doświadcza współcześnie wyjątkowo trudnego zadania

³ Określenie E. Illouz, które oznacza podwójny proces spajania się emocjonalnych relacji w ekonomice, powodując utowarowienie relacji szybkich, powierzchownych, konsumpcyjnych. Na proces ten wpływają definicje współczesnych relacji i więzów rodzinnych, intymnych i uczuciowych, tworząc je obarczonymi rynkiem. Por: E. Illouz, *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*, Cambridge 2007.

⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2001, s. 186-188.

⁵ B. Sikora, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009.

utrzymania poczucia bezpieczeństwa, miłości i uznania. Obecny w tych układach rodzinnych lęk przed porzuceniem i zdradą prowokuje różne zachowania rodziców uwikłanych w konsumpcjonizm, poświęcających swój czas pracy zarobkowej kosztem wychładzania więzi z dziećmi. Te i wiele innych sprzeczności sprawiają, że rodzice balansują na granicy pozoranckiej demokracji a infantylizmu/adultyzmu⁶ i fasadowej władzy nad dzieckiem. Znanе wśród psychiatrów dziecięcych zjawisko triangulacji, czyli włączania do rozwiązywania konfliktów małżeńskich dzieci, niestety, upowszechnia się wśród matek i ojców, którzy nie rozumieją roli dziecka, obciążając go własnymi problemami. Zjawisko to znane jest zwłaszcza wśród mam przebywających w izolacji więziennej, co zostanie zasygnalizowane w dalszej partii artykułu.

Rodziny z dziećmi są niezwykle i osobiwymi grupami społecznymi, których łączy nie tylko więź pokrewieństwa, ale uczuciowość i miłość. Rodziny, które w wyniku przeobrażeń społeczno-kulturowych rekonstruuja, czasem zastępują swoje funkcje i zadania w większej mierze powierzając je instytucjonalnym sektorom wsparcia, bliższe są modelowi partnerskiemu i demokratycznemu. W takim rodzicielstwie, jeśli są utrwalane i promowane wartości zaufania, pozytywnego przywiązania i zaangażowania, które pozwalają współpracować i przeniknąć z poziomu mikro na poziom makrospołeczny, wówczas nie zachwieje się ład i stabilność całych struktur społecznych. W takich układach rodzice nie będą musieli konkurować z wyborem życia w pojedynkę, czy z dobrze płatną, choć angażującą czasowo pracą, nie będą musieli dopasowywać priorytetów życia rodzinnego do zastanych warunków kulturowych, także edukacyjnych, narzucających bezrefleksyjność i niejednokrotnie nie dopuszczających do głosu rodziców⁷. Godne podziwu są wybory rodziców będących w układach patchworkowych, którzy potrafią bardzo dobrze ze sobą kooperować w wielości i różnorodności ról podwójnych rodziców, dzieci, kolażu rodzeństwa i bliskich więzi. Stabilność i trwałość rodzin nie zależy wyłącznie od małżeńskich i rodzicielskich ról bezrefleksyjnie narzucanych i przyjmowanych, ale przede wszystkim od przywiązania członków rodziny i wzajemnego rozumienia swoistych kodów, różnych dla każdej rodziny. Zrozumienie tego pozwoli uniknąć wielu błędów w interpretacji i sporach co do tego, jaki wzorzec rodzicielstwa jest pożądanym i słuszny; należy raczej zapytać, które zmiany pozwolą rodzicom wpływać na jakość relacji z dzieckiem, a które je zdecydowanie utrudniają. We

⁶ B. Jankowiak, *Adultyzm – uprzedzenia przeciwko młodym ludziom*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.

⁷ W. Segiet, *Rodzina w relacji ze szkołą. Zasadnicze wątki, wybrane inspiracje*, [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup*, red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2018, s. 453-464.

współczesnej rodzinie można zauważyć postępujące osłabienie wewnętrznej struktury, dezorganizację życia rodzinnego, polegające na nie spełnianiu i zaniedbywaniu przez rodziców swoich zadań wobec dzieci. Często występuje zjawisko tak zwanej dezintegracji, na skutek osłabienia więzi uczuciowej między członkami rodziny, utraty poczucia wspólnoty rodzinnej, wewnętrznego ładu i spokoju. W takich przypadkach rodzice tracą autorytet, a tym samym możliwość rzeczywistego oddziaływania na dziecko⁸. Jak słusznie wskazuje A. Krukowski, w rodzinie zdezintegrowanej nie rozwija się u dziecka poczucie solidarności, przynależności do grupy społecznej, poczucie współodpowiedzialności za jej powodzenia. Nie kształtuje się poczucie więzi społecznej, a to wpływa niekorzystnie na dalsze odczuwanie problemów społecznych. Na zjawisko dezintegracji rodziny nie mały wpływ wywiera obecnie atrakcyjność zawodowych i społecznych spraw rodziców. Nie mają oni ochoty i siły na budowanie atmosfery „gniazda rodzinnego”. Są zbyt zajęci karierą zawodową, pogonią za pieniądzem i sukcesem. Problemy dzieci są bardzo dalekie rodzicom. Wytwarza się wówczas atmosfera chłodu, uczuciowej oschłości, co sprzyja nawiązywaniu niekontrolowanych kontaktów pozarodzinnych, prowadzących łatwo na manowce. Mówiąc o atmosferze moralnej w rodzinie, należy zwrócić uwagę na nierzadkie zjawisko, leżące u podłoża demoralizacji. Chodzi o zjawisko tak zwanej podwójnej moralności, to jest rozbieżności pomiędzy głoszonymi zasadami moralnymi a rzeczywistymi regułami postępowania w sprawach związanych z wykonywaniem zawodu, stosunków międzyludzkich, obowiązków obywatelskich⁹. Dziecko bardzo często nabywa treści niekontrolowane i niekorzystnie oddziałujące na nie. W dalszej części tekstu przyjrzymy się macierzyństwu realizowanemu w warunkach penitencjarnej izolacji.

Zniewolone macierzyństwo

Macierzyństwo jest najczęściej spełnianiem kulturowej roli matki. Istnieje optimum spełniania tej roli wówczas, kiedy matki realizują kulturowo określone role społeczne, ale w społeczeństwie polskim funkcjonują także matki niemieszczące się w tym przedziale. Są to kobiety, które łamią wzór kulturowy macierzyństwa, a ich zachowania przekraczają normy ładu społecznego. Mowa o matkach pełniących swe role w warunkach izolacji i niewoli więziennej. Kobiety, u których często wadliwe wychowanie, traumatyczne przeżycia, ubogie kulturowo środowisko, które nie zaspokajało potrzeb psychicznych i nie nauczyło kobiety otwartej postawy wpływa destrukcyjnie na

⁸ O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Warszawa 1976, s. 3.

⁹ A. Krukowski, *Problemy zapobiegania przestępczości*, Warszawa 1982, s. 21.

jej nastawienia do rodzicielstwa i wzorce pełnienia roli matki¹⁰. W aresztach śledczych i zakładach karnych przebywa 2760 kobiet, stanowiących 3,7 procent populacji więziennej, liczącej około 74 tysięcy osadzonych¹¹. Osadzone w polskich więzieniach kobiety w większości zastępują ojca i pełnią role macierzyńskie¹². Znaczenie matki w procesie pierwotnej socjalizacji dziecka jest szczególne. Kobieta zgodnie ze skryptami kulturowymi roli macierzyńskiej odpowiada za ciążę, poród, karmienie i pielęgnowanie potomstwa.

Od kobiecej roli matki oczekuje się między innymi ekspresji uczuć, serdeczności, ciepła, wyrozumiałości, tworzenia atmosfery emocjonalnej w rodzinie, zrozumienia, zaspokojenia potrzeb innych, wprowadzenia dziecka w krąg szerszej rodziny i tradycji¹³. To w szczególności zachowania matki zapewniają dziecku bezpieczeństwo i budują poczucie przywiązania¹⁴. Obecność matki w życiu dziecka ma niebagatelny wpływ na całokształt rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka¹⁵. Zdaniem Kazimierza Pospiszyła, mimo naturalnego posłannictwa kobiety do roli macierzyńskiej, trudno przewidzieć, jak macierzyństwo będzie przebiegało¹⁶. Macierzyństwo jako bardzo intensywne przeżycie w życiu kobiety, często jest przyrównywane do posłannictwa, życiowej misji. Przynosi ogrom wyzwań oraz nieoczekiwanych sytuacji. Między dzieckiem i matką w pierwszych latach życia wytwarza się więź, która dzięki rozszerzaniu się zasobu doświadczeń sensoryczno-emocjonalnych, w dalszej kolejności powoduje nasilenie związków emocjonalnych z ojcem, rodzeństwem, rówieśnikami i innymi osobami¹⁷. Matka jest najważniejszą osobą w życiu każdego dziecka, odpowiedzialną za jego rozwój. Jakość więzi matki i dziecka jest bardzo istotna¹⁸. Często uważa się, że więź łącząca matkę z dzieckiem stanowi najtrwalszą i najpiękniejszą więź międzyludzką. Pierwotny mechanizm przywiązania matki do dziecka ma ścisły związek z rozwojem więzi emocjonalnej, co słusznie podkreśla M. Bidzan. Zdaniem autorki, pierwotna więź matki i dziecka pojawia się w pierwszej kolejności jako wrodzona reakcja, mająca charak-

¹⁰ M. Mądry, *Zakłócenia w odgrywaniu roli matki – wybrane zagadnienia* [w:] *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016, s. 137.

¹¹ G. Linder, *Izolowane*, Forum Penitencjarne, 2017, 230, s. 19.

¹² H. Reczek, *Macierzyństwo w więzieniu*, [w:] www.sw.gov.pl

¹³ Za: R. Grochocińska, *Życie dziecka w warunkach tymczasowej i stałej separacji matki i ojca*, Gdańsk 1992, s. 8.

¹⁴ D. Senator, *Główne tezy teorii przywiązania*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012, s. 36.

¹⁵ J. Bowlby, *Child Care and The Growth of Love*, London 1953.

¹⁶ K. Pospiszył, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986.

¹⁷ M. Marczak, *Pełnienie roli matki przez kobiety pozbawione wolności*, [w:] *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych*. IV Polski Kongres Penitencjarny, red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępnia, Poznań – Gdańsk – Warszawa 2008, s. 458.

¹⁸ M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013, s. 141.

ter autonomiczny, później powstają relacje emocjonalne dziecka z innymi ludźmi. Współcześnie pojęcie instynktu przekształciło się w pojęcie przywiązania czy też więzi¹⁹. Wiąż oznacza łączność emocjonalną, która powstaje pomiędzy noworodkiem a opiekunem w ciągu pierwszych dni życia dziecka. W początkowym okresie życia, obejmującym niemowlęstwo, wiek poniemowlęcy i przedszkolny, rodzina, a w szczególności matka odgrywa szczególnie ważną rolę w procesie socjalizacji dziecka. Pierwsze kontakty społeczne nawiązuje ono z matką, ojcem, rodzeństwem oraz innymi domownikami²⁰. Małe dziecko kiedy uczy się chodzenia, prawidłowego posługiwania rękoma i mówienia, nie pełni jeszcze społecznych ról. Ta wczesna faza akulturacji polega na prostych przystosowaniach zachowania w sytuacjach kulturowo i społecznie uregulowanych do zachowań dzieci starszych i dorosłych. Z tymi elementarnymi doświadczeniami, opanowawszy mowę i chód, dziecko wchodzi w środowisko sąsiedzkie i przedszkolne. Nawiązuje kontakty z dziećmi i dorosłymi. Włącza się do zabawowych grup rówieśniczych, podejmuje czynne role w zabawie lub pełni rolę kibica w zabawach dzieci starszych. Uczestnicząc z życiu przedszkola, wchodzi do jego formalnych i nieformalnych grup dziecięcych, podejmując w nich role realne, jak i fikcyjne. Uczestnicząc w tych rozszerzonych kręgach społecznych, dziecko uzupełnia i pogłębia wcześniejsze doświadczenia zdobyte we własnej rodzinie. W tym okresie odzwierciedla podstawowe wartości i formy współżycia subkultury, w której wzrasta. Najistotniejszym osiągnięciem tego wieku jest wszakże odkrycie siebie w doświadczeniach z grupą, siebie jako „ja” społecznego – własnej jaźni subiektywnej²¹. W procesie socjalizacji pierwotnej niezwykle często abecadło życia społecznego przekazywane jest przez rodziców. W procesie socjalizacji dziecka oddziaływanie matki i ojca ma raczej charakter spontaniczny, nie wynikający niejednokrotnie z określonego programu działalności wychowawczej. Z tych względów analizując proces wychowania społecznego, F. Znaniecki twierdzi, że

mimo wszystko co się mówi i pisze o ważności wychowania rodzicielskiego, każde społeczeństwo oczekuje od rodziców głównie nieprzeszkadzania, a w najlepszym razie współdziałania za swymi specjalnymi instytucjami wychowawczymi i pozostawia im tylko te zadania, których jeszcze żadnym instytucjom powierzyć nie można²².

Działanie matki w zakresie społecznego rozwoju dziecka dokonuje się za pośrednictwem modeli zachowania jej członków. Mogą to być zarówno

¹⁹ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 251.

²⁰ A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak, *Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 44, s. 195-208.

²¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, s. 135-139.

²² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, tom I, Warszawa 1928, s. 114.

wzory zgodnego współżycia i współdziałania, jak też modele sytuacji konfliktowych i działań aspołecznych. Funkcjonują one na zasadzie mechanizmu mimowolnego naśladownictwa, stanowiąc podstawę nabywania przez dziecko postaw i sposobu postępowania członków rodziny²³. Należy zaznaczyć, że nie zawsze identyfikacja dziecka z rodzicami oparta na więzi z nimi jest wychowawczo korzystna.

W rodzinach zdemoralizowanych, przestępczych dziecko identyfikując się z rodzicami, przejmując często wzory zachowań społecznie ujemnych i samo się wykleja²⁴. Niekorzystna atmosfera życia rodzinnego stanowi negatywny stosunek uczuciowy rodziców, szczególnie matki do dziecka, budzący u niego poczucie braku bezpieczeństwa, zbędności, braku miłości, co w następstwie prowadzi do utraty więzi uczuciowej z rodziną, niechęci do przebywania w domu i prób zaspokojenia potrzeb psychicznych poza domem, często w przestępczych grupach rówieśniczych. Z. Zaborowski do przyczyn zaburzeń w rozwoju społecznym dzieci zalicza: odrzucenie przez rodziców, niestałość emocjonalną rodziców i odrzucenie od matki²⁵.

Odrzucenie stanowi następstwo braku zaspokojenia przez rodziców występującej u dziecka potrzeby afiliacji, czyli związków uczuciowych, przejawiające się w niechętnym traktowaniu go, braku objawów życzliwości, lekceważącym stosunku do jego podstawowych potrzeb. Sytuacja taka może zachodzić wówczas, kiedy rodzice nie pragnęli przyjścia na świat dziecka, gdy traktują je jako przeszkodę w realizacji osobistych planów życiowych lub też odnoszą się doń niechętnie, gdyż jest nieurodziwe, ułomne, mało uzdolnione. Odrzucenie przez rodziców, szczególnie zaś przez matkę, wyzwala u dziecka stan niepokoju połączonego z wrogością oraz wystąpienie takich zaburzeń w zachowaniu, jak agresja, upór, negatywizm, wycofywanie się, bierność i apatia²⁶.

Niestałość emocjonalna stanowi konsekwencję pewnych indywidualnych cech osobowości rodziców. Sprawiają one, że ich stosunek emocjonalny do dziecka ulega stałym zmianom, zaś objawy nadmiernej życzliwości i sympatii występują na przemian z symptomami niechęci i wrogości. Oddzielenie od matki polega na utracie kontaktu z nią, co uniemożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka. Może to być spowodowane długotrwałym pobytem w szpitalu, zakładzie karnym, wyjazdem matki i tym podobnymi. Oddzielenie od matki wywiera szczególnie niekorzystny wpływ na rozwój społeczny dziecka, powodując wystąpienie tak zwanej choroby sierocy²⁷. Barbara Jarzę-

²³ Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, s. 59.

²⁴ Tamże, s. 21.

²⁵ Z. Zaborowski, *Koncepcja rozwoju społecznego dziecka*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1969, 1.

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

bowska-Baziak zdefiniowała „syndrom więzienny” jako sytuację dzieci, które przyzwyczyły się do otaczającego je świata więziennego, co zdaniem autorki niekorzystnie wpływa na ich rozwój poznawczy i osobowościowy²⁸. Przeżycia dzieci związane z opuszczeniem domu matki i dziecka, z percepcją nowych bodźców tkwiących w środowisku otwartym – wolnościowym określono jako „szok wolności”²⁹. Z badań B. Skafiriak wynika, że skazane kobiety-matki sprawują pieczę, a faktycznie socjalizują więzienne dzieci, przekazując im wzory zachowań nieodpowiadające standardowym wzorom funkcjonowania rodziny³⁰. Autorka wskazuje, że 81% skazanych kobiet z więziennego domu matki i dziecka nie pozostawało w związku małżeńskim, 56% skazanych matek stanowiły kobiety, które nie pozostawały w związku małżeńskim i miały więzienne dziecko oraz dzieci pozawieżienne, 25% pozostawało w związku małżeńskim i miały tylko jedno dziecko, które pozostawało z nimi w więziennym Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, u 66% skazanych kobiet – więziennych matek stwierdzono dysfunkcjonalność macierzyńską skazanej kobiety-matki przed pobytem w zakładzie karnym wobec posiadanych dzieci. Autorka badań stwierdza, że na dziesięć skazanych kobiet-matek przebywających w więziennym domu matki i dziecka, tylko trzy uzewnętrzniały funkcjonalną postawę macierzyńską wobec dziecka. W przypadku 82% skazanych kobiet stwierdzono dysfunkcjonalność środowiska rodziny pochodzenia. Zatem, zdaniem B. Skafiriak, więzienne matki w fazie aktywnego macierzyństwa nie mają utrwalonych kompetencji do pełnienia roli macierzyńskiej według oczekiwań standardowych, bo ich matki takich wzorów im nie przekazały. Większość skazanych kobiet-matek z Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu były córkami matek ujawniających zjawiskowe formy patologii społecznej, dysfunkcjonalność macierzyńską, które zwłaszcza wędrowały od partnera do partnera, były uzależnione od alkoholu, zaniedbywały swoje obowiązki wobec dzieci. Kobiety – więzienne matki, które były wychowywane w warunkach kulturowo zaniedbanych posługują się wzorami komunikacji oraz kodem zachowań swojego środowiska i właśnie taki kapitał kulturowy (wiedzę, umiejętności i zachowanie) przekazują swojemu dziecku we wczesnej fazie jego procesu socjalizacji, przy tym jeszcze dokonującego się w kontekście sytuacji życiowej skazanej matki, w warunkach jej izolacji więziennej³¹. Z ba-

²⁸ B. Jarzębowska-Baziak, *Problem macierzyństwa w zakładzie karnym*, [w:] *Doświadczenia i perspektywy systemu penitencjarnego w Polsce. Materiały ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 12-13 grudnia 1985 roku*, red. T. Szymanowski, A. Rzepiński, Warszawa 1987, s. 246.

²⁹ Tamże.

³⁰ B. Skafiriak, *Próba prezentacji konkluzji na temat więziennego macierzyństwa w dyskursie naukowym pedagogiki socjalizacyjnej Profesora Jerzego Modrzewskiego*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, Poznań 2016, s. 425-427.

³¹ Tamże, s. 426.

dań B. Skafiriak³² wynika także, że niektóre kobiety urodziły dzieci intencjonalnie, aby złagodzić sobie rygor sytuacji więziennej. Ponadto, były też i takie, które zachodziły w ciążę w czasie odbywania kary bezwzględnego pozbawienia wolności. Z badań wynika również, iż 60% kobiet porzuca swoje dzieci, czyli były one bez dalszej identyfikacji ze swoim dzieckiem. Dlatego, znaczny odsetek dzieci po opuszczeniu zakładu karnego rozpoczyna swoją biografię w zastępczej rodzinie lub rodzinie pochodzenia matki, która już przecież niepomyślnie zsocjalizowała jednostkę ludzką, bądź innej formie opieki całkowitej poprzez ośrodki socjalizacyjne, resocjalizacyjne, zakład poprawczy, kończąc na pobycie w zakładzie karnym³³. W przypadku 93% skazanych kobiet stwierdzono przejawy patologii w zachowaniu, a tylko 7% populacji stanowiły kobiety niezdemoralizowane, które popełniły przestępstwo sytuacyjnie i nie wymagały resocjalizacji. Autorka badań stwierdza, że

model roli macierzyńskiej najczęściej jest odtwarzany z rodziny pochodzenia, a brak u kobiety prawidłowego wzorca roli matki wpływa na obniżenie poziomu jej przystosowania (lub jej brak) do macierzyńskiej aktywności. Odnosi się to zwłaszcza do kobiet o niskim stopniu uspołecznienia, które przejawiają powrotność do przestępstwa, niestałość w roli pracownika, nieodpowiednie postawy wobec prawa, społeczności, dominujące zainteresowanie sobą, niski poziom moralny, nieodpowiednie postawy wobec małżeństwa i macierzyństwa³⁴.

Tęsknota i miłość, z jaką borykają się uwięzione przybiera na sile w tak specyficznym miejscu, jakim jest jednostka penitencjarna³⁵.

W wielu przypadkach dopiero w sytuacji uwięzienia skazane kobiety zaczynają doceniać wartość macierzyństwa, jednocześnie zastanawiając się nad przyszłością dzieci i swoją³⁶. I. Muszyńska podaje, że dla kobiet najgorszą sytuacją, z jaką muszą się zmagać w warunkach izolacji więziennej jest rozłąka z najbliższymi, szczególnie dziećmi.

Ich związek z rodziną, z mężem, z dziećmi lub innymi osobami najbliższymi jest zwykle bardzo silny i bardzo emocjonalny. Zdecydowanie gorzej niż mężczyźni znoszą izolację więzienną³⁷.

W takich warunkach pojawia się także poczucie samotności i bezradności wobec przeszkód uniemożliwiających prawidłowe zaspokojenia podsta-

³² Tamże, s. 425-427.

³³ Tamże

³⁴ Tamże, s. 430.

³⁵ M. Marczak, K. Mirosław, *Funkcjonowanie kobiet w warunkach izolacji więziennej*, [w:] *Skuteczność oddziaływań penitencjarnych*, red. M. Kuć, Lublin 2009, s. 120-121.

³⁶ M. Marczak, K. Mirosław-Nawrocka, *Zakłady penitencjarne dla kobiet*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016, s. 184.

³⁷ H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003, s. 269.

wowych potrzeb³⁸. Z wielu badań wynika, że w rodzinach nieletnich i młodocianych przestępców częściej niż w rodzinach badanych nieprzestępców spotyka się złe warunki materialne i mieszkaniowe. Wynika to najczęściej z ograniczonych możliwości zawodowych rodziców, z ich zazwyczaj niskiego wykształcenia i przygotowania zawodowego. Sytuacji materialnej towarzyszą na ogół ograniczone zainteresowania kulturalne, prymitywizm potrzeb i stylu życia. Wśród tych aspektów środowiska rodzinnego, które wywierają silny negatywny wpływ na wykołowanie społeczne dzieci, wymienić również trzeba wykołowanie społeczne samych rodziców, przejawiające się zwłaszcza w postaci alkoholizmu, przestępczości (karalności), prostytucji³⁹. Z badań A. Matysiak-Błaszczuk wynika, że skazane kobiety najczęściej pochodzą z domów, w których kumulowały się syndromy niekorzystnych czynników, takich jak: niskie wykształcenie rodziców, bezrobocie jednego lub obojga rodziców, panująca trudna sytuacja materialna w rodzinie, niejednokrotnie niespłacanie przez rodziców zobowiązań finansowych, uwikłanie od wielu lat w problemy alkoholowe oraz przejawiany chłód emocjonalny. W przekonaniu autorki badań, istnieje zależność pomiędzy wielopropblemowością rodzin pochodzenia skazanych matek a ich procesem praktykowania przestępczego stylu życia⁴⁰. H. Reczek uważa, że macierzyństwo zmienia każdą kobietę, także przebywającą za więziennymi murami i dla wielu z nich dziecko staje się najważniejsze⁴¹. Dlatego, pobyt w instytucji domu matki i dziecka ma wyraźny sens. Skazane w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności wraz ze swoim dzieckiem uczą się rozpoznawać uczucia własne oraz innych, nabierają umiejętności związanych z organizacją domu, przechodzą warsztaty z zakresu pielęgnacji i higieny dziecka oraz edukują się w kwestiach opieki i wychowania. Z kolei G. Lewandowski wskazuje, że macierzyństwo pozytywnie wpływa na kobietę, dzięki czemu czuje się ona dowartościowana, powoduje u niej wzrost poczucia przynależności, wzmacnia akceptację i miłość do dziecka oraz może stanowić czynnik eliminujący zachowania przestępcze⁴². U. Nowak dodaje, że więzienne domy matki i dziecka są ratunkiem dla wszystkich dzieci, którym grozi oddanie do domu dziecka i choroba sieroca. Los przebywającego w placówce opiekuńczo-wychowawczej oderwanego od matki dziecka więźniarki jest szczególnie bolesny, bowiem ani nie może ono zostać adoptowane, ani nie

³⁸ M. Marczak, K. Mirosław-Nawrocka, *Zakłady penitencjarne dla kobiet*, s. 185.

³⁹ H. Kołakowska-Przełomiec, *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] *Zagadnienia przestępczości w Polsce*, red. J. Jasiński, Warszawa 1975, s. 177.

⁴⁰ A. Matysiak-Błaszczuk, *Więzienne macierzyństwo. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2016, s. 257-258.

⁴¹ H. Reczek, *Oddziaływania wychowawcze, realizowane w stosunku do osadzonych matek w Domu dla Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu*, [w:] *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008*, red. I. Dybalska, Warszawa 2009, s. 225.

⁴² G. Lewandowski, *Kobieta w zakładzie karnym*, Warszawa 1994.

spotyka się z matką. Autorka stwierdza, że resocjalizacja przez miłość jest skuteczna⁴³, jednak dodaje, że nikt nie twierdzi, że pobyt dziecka w więzieniu jest dla niego najlepszym rozwiązaniem. Kobiety znacznie gorzej niż mężczyźni znoszą rozłąkę z najbliższymi, szczególnie dziećmi. Brak możliwości wykonywania przypisanych im ról społecznych prowadzi do tęsknoty za rodziną. Są to sytuacje nadzwyczajnie trudne, które mogą prowadzić do wielu zaburzeń psychicznych, wycofania, stanów depresyjnych, chorób somatycznych, czy prób i aktów samobójczych. Skazane kobiety odbywające karę pozbawienia wolności wraz ze swoimi dziećmi, jak wynika z badań A. Matysiak-Błaszczyk, wyrażają głęboką nadzieję i wiarę, że ich dzieci nie powielą ich biograficznej ścieżki oraz nie zapamiętają pobytu w izolacji⁴⁴.

Zakończenie

Współczesne rodzicielstwo zarówno w warunkach wolnych wyborów, jak i izolacji jest pełne napięć i nierówności. Źródłem dezorganizacji, czy niewłaściwych wzorców bycia mamą i tatą, jest w równym stopniu źle przyswojone uwarunkowanie psychiczne z rodzin pochodzenia oraz powielanie niewłaściwych wzorców i schematów rodzicielstwa, jak też paralelne w stosunku do tego mechanizmy manipulowania kodami kulturowymi, obiecującymi dobrobyt materialny, a prowadzącymi do osamotnienia i dewaluacji wspólnotowości.

W artykule starano się dostrzec konsekwencje socjalizacyjne dla aktorów – rodziców realizujących swoje role zarówno w warunkach wolnych wyborów, jak również izolacji. W konkluzji, należy przyznać, że badawcze rozumienie (M. Webera), wczuwanie (W. Diltheya), czy wreszcie „współczynnik humanistyczny” (F. Znanieckiego) pozwalają nie tylko na komentowanie i przyglądanie się zjawiskom, które mogą wzbudzać zamęt pedagogiczny. Należy pamiętać o konsekwencjach funkcji socjalizacyjnych, a więc sensie – znaczeniu i schematach, jakie rodzice realizujący różne hybrydowe wzorce wielu rodzin nadają pokoleniom powielającym owe wzorce. Dlatego, ciekawym wnioskiem wymagającym dalszej empirii jest przyjęcie punktu widzenia zarówno rodzin dysfunkcyjnych, które powielają krzywdzące schematy ról rodzicielskich w izolacji, jak i rodzin z kręgu „eksperymentujących”, ponowoczesnych, nie zawsze będących świadomymi przenikania do następnych pokoleń socjalizacyjnych skryptów, które mogą zaburzyć bliskość więzi i trwałość relacji.

⁴³ U. Nowak, *Dom Matki i Dziecka w Krzywańcu*, [w:] *Kobieta w więzieniu*, s. 240.

⁴⁴ A. Matysiak-Błaszczyk, *Więzienne macierzyństwo*, s. 257-258.

BIBLIOGRAFIA

- Bidzan M., *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013.
- Biedroń M., *Wpływ kultury indywidualizmu na relację między rodzicami i dziećmi*, [w:] *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*, red. J. Izdebska, J. Szymanowska, Białystok 2009.
- Bowlby J., *Child Care and The Growth of Love*, London 1953.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju*, przekł. M. Kacmajor, Gdańsk 2002.
- Dybowska E., *Upbringing and Socialization of a Child in the Family in the Era of Consumer Culture*, *Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy*, 2017, 7(4).
- Grochocińska R., *Życie dziecka w warunkach tymczasowej i stałej separacji matki i ojca*, Gdańsk 1992.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2001.
- Harari Y.N., *Sapiens. A Brief History of Humankind*, London 2014.
- Illouz E., *Cold Intimacies. The Making of Emotional Capitalism*, Cambridge 2007.
- Jankowiak B., *Adulizm – uprzedzenia przeciwko młodym ludziom*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 46.
- Jarzębowska-Baziak B., *Problem macierzyństwa w zakładzie karnym*, [w:] *Doświadczenia i perspektywy systemu penitencjarnego w Polsce. Materiały ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej w dniach 12-13 grudnia 1985 roku*, red. T. Szymanowski, A. Rzepiński, Warszawa 1987.
- Kołakowska-Przełomiec H., *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] *Zagadnienia przestępczości w Polsce*, red. J. Jasiński, Warszawa 1975.
- Krukowski A., *Problemy zapobiegania przestępczości*, Warszawa 1982.
- Lewandowski G., *Kobieta w zakładzie karnym*, Warszawa 1994.
- Linder g., *Izolowane*, *Forum Penitencjarne*, 2017, 230.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.
- Machel M., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003.
- Marczak M., *Pełnienie roli matki przez kobiety pozbawione wolności*, [w:] *Misja Służby Więziennej a jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych. IV Polski Kongres Penitencjarny*, red. W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępnia, Poznań – Gdańsk – Warszawa 2008.
- Marczak M., Mirosław K., *Funkcjonowanie kobiet w warunkach izolacji więziennej*, [w:] *Skuteczność oddziaływań penitencjarnych*, red. M. Kuć, Lublin 2009.
- Marczak M., Mirosław-Nawrocka K., *Zakłady penitencjarne dla kobiet*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016.
- Matysiak-Błaszczyk A., Jankowiak B., *Znaczenie relacji przywiązania w cyklu życia człowieka. Analiza wybranych aspektów bliskich relacji*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 44.
- Mądry M., *Zakłócenia w odgrywaniu roli matki – wybrane zagadnienia*, [w:] *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Poznań 2016.
- Nowak U., *Dom Matki i Dziecka w Krzywańcu*, [w:] *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008*, red. I. Dybalska, Warszawa 2009.
- Pospiszyl K., *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986.
- Reczek H., *Macierzyństwo w więzieniu*, w: www.sw.gov.pl
- Reczek H., *Oddziaływania wychowawcze, realizowane w stosunku do osadzonych matek w Domu dla Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu*, [w:] *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008*, red. I. Dybalska, Warszawa 2009.

- Segiet W., *Rodzina w relacji ze szkołą. Zasadnicze wątki, wybrane inspiracje*, [w:] *Środowiska uczestnictwa społecznego jednostek, kategorii i grup*, red. J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2018.
- Senator D., *Główne tezy teorii przywiązania*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012.
- Sikora B., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko: o nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Warszawa 2009.
- Skafiriak B., *Próba prezentacji konkluzji na temat więziennego macierzyństwa w dyskursie naukowym pedagogiki socjalizacyjnej Profesora Jerzego Modrzewskiego*, [w:] *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Ściupider-Młodkowska M., *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018.
- Ściupider-Młodkowska M., *Rodzina i miłość w epoce Ja*, *Studia Pedagogica Ignatiana*, 2019, 2.
- Zaborowski Z., *Koncepcja rozwoju społecznego dziecka*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1969, 1.
- Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, tom I, Warszawa 1928.

SŁAWOMIR TRUSZ

ORCID 0000-0002-7572-018X

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej
w Krakowie*

CZY BADACZE JAKOŚCIOWI WIEDZĄ CO WIDZĄ, A OSOBY BADANE WIEDZĄ CO MÓWIĄ? O JAKOŚCI DANYCH JAKOŚCIOWYCH

ABSTRACT. Trusz Sławomir, *Czy badacze jakościowi wiedzą co widzą, a osoby badane wiedzą co mówią? O jakości danych jakościowych* [Do Qualitative Researchers Know what They See and do the Subjects Know what They Say? On the Quality of Qualitative Data]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 199-219. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.11

Empirical data collected through qualitative methods may be more or less reliable and valid. The paper describes cognitive and social factors affecting credibility of information obtained by means of non-standardized observation and interview. The aforementioned issue was illustrated by the results of investigation on the change blindness and false memories phenomena. Finally, the procedures for improving the quality of qualitative data and, consequently, the reasonableness of conclusions regarding the analyzed social phenomena were discussed.

Key words: reliability, validity of qualitative data, non-standardized observation, qualitative interview

Podczas rekonstruowania zjawisk społecznych badacze jakościowi – socjolodzy, pedagodzy, psycholodzy – gromadzą dane empiryczne za pomocą specyficznych metod i strategii. Do najpopularniejszych można zaliczyć niestandaryzowaną obserwację uczestniczącą¹ i wywiad jakościowy². Obydwie te metody charakteryzują się dużą swobodą postępowania badawczego³.

¹ M. Lichtman, *Qualitative research in education. A user's guide* (2nd edition), London 2013; J. Lofland i in., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Warszawa 2009.

² S. Kvale, *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Białystok 2004; H.J. Rubin, I.S. Rubin, *Qualitative interviewing. The art of hearing data* (3rd edition), Los Angeles 2012.

³ M. Hammersley, P. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000.

Zwracając uwagę na czynniki kontekstowe, na przykład nieoczekiwaną obecność osób trzecich, wyraźnie wpływającą na zachowania obserwowanych osób/respondentów, badacz może spontanicznie modyfikować procedury pozyskiwania informacji, na przykład rezygnując z wybranych kategorii zachowań lub tematów rozmowy na rzecz innych – adekwatnych z punktu widzenia stanu emocjonalnego i potrzeb uczestników badania. Innymi słowy, zwolennicy orientacji jakościowej w naukach społecznych, w przeciwieństwie do badaczy ilościowych, dopasowują zachowania do toczącej się, niczym na planie filmowym, akcji/przebiegu zdarzeń⁴.

Swoboda działań wynika po części z postulatu pełnienia roli „naiwnego współuczestnika analizowanych zdarzeń”. Podejmując zadania charakterystyczne dla członków badanej społeczności, badacz jakościowy obserwuje i prowadzi rozmowy z partnerami interakcji, bez przyjmowania wstępnych założeń na temat charakteru analizowanych fenomenów⁵.

Korzystanie z niestandardyzowanych metod i strategii badań pozwala realizować właściwe dla orientacji rozumiejącej cele, to jest odkrywać znaczenia/sens nadawany przez ludzi osobistym doświadczeniom, a następnie – przedstawiać je za pomocą kategorii poznawczych i językowych charakterystycznych dla uczestników obserwacji/wywiadu. Clifford Geertz, wybitny antropolog kultury, podkreśla:

wierząc, że człowiek jest zwierzęciem zawieszonym w sieciach znaczeń, które sam utkał, pojmuję kulturę jako owe sieci, których analiza nie jest zatem nauką eksperymentalną, poszukującą praw, lecz nauką interpretatywną poszukującą znaczenia⁶.

Rzeczywiście, w przeciwieństwie do badań idiograficznych, w badaniach ilościowych (nomotetycznych) nacisk kładziony jest na odkrywanie obiektywnych – to jest niezależnych od badacza – prawidłowości. Badania eksperymentalne są organizowane według ściśle określonych scenariuszy, których przebieg podporządkowany jest testowanym relacjom przyczynowo-skutkowym⁷. Obowiązująca w nich reguła brzmi: „nieważny jest autor, lecz sposób realizacji badania”. Ściśle opisany przebieg eksperymentu pozwala badanie powtórzyć, a rezultaty replikacji podsumować w metaanalizie (ilościowej syntezie wyników badań o podobnej tematyce i metodologii, na któ-

⁴ J. Lofland i in., *Analiza układów społecznych*; K. Konecki, *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Warszawa 2000.

⁵ K.T. Anderson-Levitt, *Etnography*, [w:] *Handbook of complementary methods in education research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Mahwah 2006, s. 279-295.

⁶ C. Geertz, *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Kraków 2003, s. 36.

⁷ J.M. Brzeziński, *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2008.

rych podstawie szacowane są przeciętne wielkości efektu określonych czynników dla wybranych zmiennych wynikowych⁸.

Zagadnienie rzetelności i trafności danych w badaniach ilościowych vs jakościowych

Kontrola błędu pomiaru oraz podejmowane próby jego minimalizowania powodują, że w badaniach ilościowych rzetelność wyników, a w konsekwencji – wiarygodność proponowanych wniosków jest wysoka. Z drugiej strony, wraz ze wzrostem precyzji pomiaru trafność ekologiczna uzyskiwanych rezultatów maleje. Oznacza to, że zachowania uczestników eksperymentów, skrupulatnie rejestrowane w sztucznych warunkach laboratorium, mogą nie być powtarzane w sytuacjach życia codziennego⁹. Na przykład, możliwe szybkie wciskanie wybranych przycisków klawiatury komputera w teście postaw ukrytych (IAT), mimo bezbłędnej kontroli czasów reakcji, często ma się nijak do rzeczywiście podejmowanych przez osoby badane decyzji związanych z udzielaniem pomocy innym lub przeciwnie – ich negatywnym traktowaniem¹⁰.

Zagadnienie rzetelności i trafności wyników pomiaru w badaniach ilościowych jest dobrze rozpoznane i przedyskutowane w literaturze fachowej¹¹. Dla odmiany, w badaniach jakościowych celowa rezygnacja ze standaryzacji procedur badawczych i matematyzacji zmiennych, a w konsekwencji – nieilościowa, często niepowtarzalna natura gromadzonego materiału empirycznego, powoduje, że wskazana problematyka jest w dalszym ciągu źródłem licznych polemik i kontrowersji¹².

Unikając, z podanych wcześniej powodów, interpretacji statystycznej, rzetelność analiz jakościowych, za Uwe Flickiem¹³, można zdefiniować jako precyzję tworzonych opisów, natomiast trafność – jako zasadność (sensow-

⁸ A.H. Schoenfeld, *Design experiments*, [w:] *Handbook of complementary methods*, s. 193-205; G.V. Glass, *Meta-analysis: The quantitative synthesis of research findings*, [w:] Tamże, s. 427-438.

⁹ P.G. Nestor, R.K. Schutt, *Research methods in psychology. Investigating human behavior*, Los Angeles 2012.

¹⁰ W. Hofmann i in., *A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2005, 31, s. 1369-1385.

¹¹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2012; B.L. Weathington, C.J. Cunningham, D.J. Pittenger, *Research methods for the behavioral and social sciences*, New Jersey 2010.

¹² J. Kirk, M.L. Miller, *Reliability and validity in qualitative research*, Newbury Park 1986; M. Baumgarten, *Paradigm wars – validity and reliability in qualitative research*, Auflage 2010.

¹³ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, Warszawa 2011.

ność) proponowanych przez badacza interpretacji/wniosków. Wspólnie, trafność i rzetelność analiz decydują o jakości badań jakościowych.

W tym świetle za nierzetelne (nieprecyzyjne) należałoby uznać opisy zachowań grupy licealistów, z których wynika, że jedynym nastolatkiem pijącym alkohol był Daniel, mimo że wszyscy objęci obserwacją chłopcy, w trakcie imprezy szkolnej, konsumowali piwo. Podobnie, za nierzetelne można uznać transkrypcje wywiadów, w których pominięto wybrane frazy, na przykład wypowiedzi respondentów świadczące o ich negatywnej postawie wobec mniejszości etnicznych lub seksualnych. Z kolei, za nietrafne (bezsadne) należałoby uznać interpretacje, zgodnie z którymi picie alkoholu na imprezach szkolnych jest zjawiskiem marginalnym, dotyczącym wyłącznie uczniów pochodzących z rodzin robotniczych, których przedstawicielem jest Daniel. Za podobnie nietrafną można uznać analizę, z której wynika, że uczestnicy wywiadu to w większości osoby tolerancyjne i otwarte na różne odmienności. Rzeczywiście, realizowane w ten sposób badania jakościowe charakteryzowałyby się wątpliwą jakością.

Biorąc pod uwagę podane definicje rzetelności i trafności analiz jakościowych, warto wskazać i przedyskutować istotne ograniczenia materiału empirycznego gromadzonego za pomocą podstawowych metod/strategii badań idiograficznych, to jest niestandardyzowanej obserwacji uczestniczącej i wywiadu swobodnego. W dużej mierze wynikają one z właściwych ludziom ograniczeń poznawczych i osobowościowych, co sprawia, że mają one charakter uniwersalny. Warto, aby badacze, w trakcie dyskusowania uzyskanych wyników, zdawali sobie sprawę z ich potencjalnego wpływu.

Czy badacze jakościowi wiedzą, co mówią? Zjawisko ślepoty okołozmianowej

Wspomniane ograniczenia warto zilustrować rezultatami intrygujących eksperymentów Daniela Simonsa i współpracowników¹⁴ na temat zjawiska ślepoty okołozmianowej. Dowodząc jego obezwładniającej siły, autorzy opublikowali w Sieci materiały pochodzące z badań.

W pierwszym nagraniu (<https://youtu.be/vJG698U2Mvo>) grupa studentów ubranych w białe lub czarne podkoszulki podaje sobie piłkę. Zadaniem osoby oglądającej nagranie (nieuprzedzonego obserwatora) jest ustalenie liczby podań wykonanych przez studentów ubranych w białe podkoszulki. W trakcie nagrania przez środek korytarza przechodzi osoba ubrana w strój

¹⁴ C. Chabris, D. Simons, *Niewidzialny goryl. Dlaczego intuicja nas zawodzi?*, Warszawa 2011.

goryla. „Goryl” zatrzymuje się wśród osób wymieniających podania i ostentacyjnie uderza pięściami w klatkę piersiową. Około 50% obserwatorów nie zauważa goryla, koncentrując uwagę na liczeniu podań wykonywanych przez osoby ubrane w białe podkoszulki.

W drugim nagraniu (<https://youtu.be/1nL5ulsWMYc>) zadaniem obserwatora jest ustalenie, który element przedstawionej w filmie sceny zmienia się. Większość osób podczas pierwszego odtworzenia filmu nie jest w stanie wskazać żadnej, nawet najdrobniejszej zmiany. W rzeczywistości zmiana występuje – w lewym górnym rogu ekranu powoli, sekunda po sekundzie, z tła wyłania się kamień. Podczas drugiego odtworzenia, miejsce, w którym pojawia się zmiana, udaje się zidentyfikować większości obserwatorów – być może dlatego, że w powtórce kamień migocze.

Rzeczywiście, ludziom olbrzymią trudność sprawia rejestrowanie zmian stopniowych, a nie gwałtownych. Dobrym przykładem jest długotrwały proces utraty masy ciała – na przykład 10 kg w jednym roku. Zmian mogą nie dostrzegać osoby, którym udało się zrzucić niepotrzebne kilogramy. Ta sama zmiana zostanie jednak natychmiast zauważona, jeśli obserwator nie miał kontaktu z osobą przez rok i oceniona jako wyrazista, a nie stopniowa.

W trzecim nagraniu (<https://youtu.be/FWSxSQsspiQ>) pewien mężczyzna – pomocnik eksperymentatora odgrywający rolę turysty – podchodzi na ulicy do losowo wybranego przechodnia i prosi o wskazanie na planie miasta odpowiedniego kierunku trasy. Przechodzień kontaktuje się wzrokowo z „turystą”, wymienia z nim kilka zdań, patrzy na plan miasta, po raz kolejny kontaktuje się wzrokowo z „turystą” i wyjaśnia, jak dotrzeć do wskazanego wcześniej miejsca.

W tym czasie do rozmawiających mężczyzn podchodzą jednocześnie trzy osoby niosące drzwi. Kiedy drzwi przesłaniają „turystę” jedna z osób oddaje pomocnikowi eksperymentatora drzwi, po czym przejmując jego rolę, kontynuuje rozmowę z przechodniem. Co zaskakujące, przechodzień nie dostrzega zmiany – jest przekonany, że nadal rozmawia z tą samą osobą. Okazuje się, że około 50% przechodniów ulega zjawisku ślepoty okołozmianowej – mimo wcześniejszego kontaktu wzrokowego i rozmowy z „turystą”, nie dostrzega jego zmiany.

W ostatnim – niemniej intrygującym – nagraniu (<https://youtu.be/ubNF9QNEQLA>) zadaniem obserwatora jest rejestrowanie zmian planu filmowego, zachodzących w trakcie projekcji filmu. Zwracając uwagę na zachowania aktorów – osób podejrzanych o zabójstwo Lorda Smithe i prowadzącego śledztwo detektywa, obserwatorzy średnio identyfikują do pięciu zmian. W rzeczywistości jest ich 21 – modyfikacji ulegają właściwie wszystkie elementy kadru, nawet zwłoki Lorda Smithe.

Konsekwencje ograniczeń obserwacji niestandardyzowanej

Pomijanie danych istotnych

Biorąc pod uwagę rezultaty eksperymentów Daniela Simonsa i współpracowników, warto zapytać: czy obserwacja niestandardyzowana (swobodna, pozbawiona planu, innymi słowy – wstępnych przedzałożeń na temat jej przebiegu i rejestrowanych treści) jest możliwa? Zapewne tak, ale należy pamiętać o konsekwencjach, to jest pomijaniu masy danych istotnych z punktu widzenia analizowanej problematyki, a w efekcie – obniżaniu rzetelności i trafności analiz jakościowych oraz proponowanych wniosków.

Obserwator bez trudu może udzielić odpowiedzi na pytanie: czy w nagraniu 1., w trakcie odbijania piłek przez studentów, środkiem korytarza przechodzi człowiek przebrany za goryla? albo czy w nagraniu 4., w trakcie przesłuchiwania podejrzanych, inspektor był ubrany w jasny czy raczej ciemny prochowiec? o ile wie, na jakie szczegóły filmu powinien zwrócić uwagę. Innymi słowy, jest to możliwe, jeżeli ma on pewne przedzałożenia dotyczące przedmiotu/treści obserwacji.

Podobnie w przypadku nagrania 2., pozbawiona celu obserwacja nie pozwala rejestrować zmian stopniowych, typowych dla analizowanych w naukach społecznych procesów, na przykład rozwojowych. Wynika z tego, że tylko obserwacja zaplanowana – o ustalonym celu i przebiegu – pozwala zwracać uwagę na te elementy zmieniającej się rzeczywistości, które świadczą o zmianie w ramach badanego procesu¹⁵.

Generowanie pseudodanych

Ponadto, brak planu obserwacji, wynikającego z przyjętych celów lub problematyki badawczej, może skłaniać obserwatorów do twórczego konstruowania nieistniejących faktów, tak zwanych pseudodanych¹⁶. Ich źródłem są schematy poznawcze, na przykład stereotypy społeczne, skrypty/scenariusze zdarzeń i schematy cech, posiadane przez badacza¹⁷.

Badania pokazują, że po zaktywizowaniu schematu poznawczego, na przykład agresywnego Murzyna, przebiegłego Żyda, przemądrzałego okularnika i tym podobnych, obserwatorzy są wyczuleni na informacje zgodne z wcześniej wzbudzonym stereotypem¹⁸. Co więcej, zdarza się, że w rzeczywi-

¹⁵ C. Chabris, D. Simons, *Niewidzialny goryl*.

¹⁶ B. Wojciszke, *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, red. M. Kofta, T. Szutrowa, Warszawa 2009, s. 65-90.

¹⁷ S.L. Nauberg, *Proces potwierdzania oczekiwań w interakcjach obciążonych stereotypami*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Warszawa 2013, s. 555-579; J.M. Darley, R.H. Fazio, *Proces potwierdzania oczekiwań w sekwencji interakcji społecznych*, [w:] *Tamże*, s. 359-379.

¹⁸ S.T. Fiske, S.E. Taylor, *Social cognition. From brain to culture*, Boston 2009.

stości neutralne zachowania jednostek są rejestrowane, zapamiętywane, a następnie – interpretowane zgodnie z posiadanym schematem poznawczym¹⁹.

Wywiad niestandardyzowany – ograniczenia i konsekwencje stosowania metody

Korzystając z wywiadu niekierowanego²⁰, badacz na bieżąco, to jest w trakcie prowadzonej rozmowy, ustala tematy i z dużą swobodą zadaje respondentom szczegółowe pytania. Podejmowane wątki powinny jednak wynikać z wcześniej przyjętych celów lub problematyki badawczej. Nie da się prowadzić sensownych rozmów z partnerami interakcji bez choćby wstępnego zarysowania głównego tematu wywiadu. Stąd, mimo olbrzymiej swobody w wyborze tematów i zadawanych respondentom mniej lub bardziej szczegółowych pytań, można mówić o tak zwanej ukrytej strukturze wywiadu lub planie wywiadu ukrytym w głowie badacza.

Niektórzy autorzy przekonują, że

wywiad swobodny także ma strukturę, ale określoną na poziomie abstrakcyjnym (teoretycznym i/lub metodologicznym), a nie konkretnym (pytań i odpowiedzi, bezpośrednio stosowanych w rozmowie). Określanie go mianem „wywiadu nieustrukturalizowanego”, choć spotykane w literaturze, należy zatem uznać za mylące²¹.

Jeżeli zatem badacz

nie ma żadnego planu wywiadu i prowadzi rozmowę „podążając za osobą badaną” bez celu czy zamysłu, jeśli jego pytania wynikają z tego, co mu akurat przyszło na myśl, a po zakończeniu rozmowy nie wie, co z uzyskanymi danymi zrobić i opiera wnioski na tym, co zrobiło na nim szczególne wrażenie w rozmowie albo na tym, co z niej zapamiętał – to jest to właśnie wywiad prawdziwie nieustrukturalizowany. Może on być bardzo miłym przeżyciem dla obu stron (...) można cieszyć się taką rozmową na różne sposoby i zapewne odnieść z niej różnego rodzaju pożytki, prócz jednego – pożytku badawczego²².

Wynika z tego, że wywiad pozbawiony struktury i planu (bezzałożeniowy) jest błędem w sztuce. Skrajna swoboda procedur badawczych może przekształcać wywiad w niezobowiązującą rozmowę badacza z respondentami o „wszystkim i niczym”. W skrajnym przypadku konwersacja może przypo-

¹⁹ Tamże.

²⁰ S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, Warszawa 2010.

²¹ K. Stemplewska-Żakowicz, *Metoda wywiadu w psychologii*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, tom 1 – *Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Warszawa 2009, s. 55.

²² Tamże, s. 55.

minąć kierowaną przez osoby badane grę wolnych skojarzeń – towarzyską wymianę zdań rzekomo zaprzyjaźnionych osób przy kawie lub ciastku, a nie rozmowę dobrze przygotowanego badacza z wyselekcjonowanymi respondentami, zgodną z przyjętym celem lub problematyką badań.

Ponadto, kiedy badacz celowo rezygnuje z kierowania wywiadem, kierunek rozmowie mogą narzucać respondenci, zgodnie z własnymi potrzebami lub celami autoprezentacji („zobacz badaczu, jaki jestem mądry, zadowolony z życia, biedny, nieszczęśliwy itp.”) lub innymi, mniej lub bardziej jasnymi dla osób badanych – a tym bardziej badacza – motywami. Podsumowując, programowo zakładany brak kontroli nad przebiegiem rozmowy może przekształcać wywiad w karykaturę naukowej metody badań²³.

Niezależnie od rodzaju prowadzonych badań – ilościowych lub jakościowych – badacza obowiązuje uniwersalna reguła GIGO (*garbage in, garbage out* – śmieci na wejściu, śmieci na wyjściu²⁴). Korzystając z niskiej jakości danych, na przykład gromadzonych w trakcie pozbawionych struktury rozmów (śmieci na wejściu), badacz, chcąc nie chcąc, musi formułować niewiele wartości wniosków na temat analizowanych zjawisk (śmieci na wyjściu). Krótko mówiąc, ukryty w głowie badacza plan rozmowy jest polecany także w przypadku wywiadu jakościowego.

Wątpliwa jakość danych pochodzących z wywiadu. Czy osoby badane wiedzą, co mówią?

Podstawowym źródłem danych gromadzonych w wywiadach są deklaracje osób badanych²⁵. Rozmówcy mogą odpowiadać na pytania szczerze lub świadomie/nieświadomie mijać się z prawdą. Wynika z tego, że rzetelność i trafność danych pochodzących z wywiadu może być niższa aniżeli informacji gromadzonych za pomocą obserwacji (por. ryc. 1).

Wraz ze wzrostem liczby ścieżek (pośredników) informacja może przekształcać się w plotkę, tracąc na wiarygodności. Badacz korzystający z wywiadu nie dociera do faktów (danych naocznych), ale raczej do ich subiektywnych interpretacji, podawanych przez mniej lub bardziej wiarygodnych informatorów.

Należy wyraźnie podkreślić, że deklaracje na temat zachowań nie są tożsame z zachowaniami rzeczywiście prezentowanymi. Na przykład, osoby spektakularnie otyłe mogą deklarować dbałość o masę ciała, jednocześnie

²³ D. Doliński, *Psychologia wpływu społecznego*, Warszawa 2008.

²⁴ R. Dunbar, *Kłopoty z nauką*. Warszawa 1996.

²⁵ A.N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Warszawa 2004.

1. Dane gromadzone w ramach obserwacji (zerowa liczba pośredników)

ZACHOWANIE/ZDARZENIE (Z/Z) ← **obserwacja**: badacz widzi Z/ZNp. Basia uderza Zenka w głowę ← **obserwacja**: badacz widzi, że Basia uderza Zenka w głowę2. Dane gromadzone w ramach wywiadu (1., 2., *n* pośredników)ZACHOWANIE/ZDARZENIE (Z/Z) ← **obserwacja**: ktoś (informator) widzi Z/Z ← **wywiad**: badacz słyszy od informatora, że Z/Z wystąpiłoNp. Basia uderza Zenka w głowę ← **obserwacja**: ktoś (informator) widzi, że Basia uderza Zenka w głowę ← **wywiad**: badacz dowiaduje się od informatora, że „Basia bije Zenka” (informator wiarygodny)

a nawet:

ZACHOWANIE/ZDARZENIE (Z/Z) ← **obserwacja**: ktoś (informator 1.) widzi Z/Z ← **opowieść**: informator 1. opowiada komuś (informator 2., 3., *n*-ty) o Z/Z ← **wywiad**: badacz dowiaduje się od informatora 2., 3., *n*-tego, że Z/Z wystąpiłoNp. Basia uderza Zenka w głowę ← **obserwacja**: ktoś (informator 1.) widzi, że Basia uderza Zenka w głowę ← **opowieść**: informator 1. opowiada komuś (informator 2., 3., *n*-ty), że „Basia uderzyła Zenka w głowę” (informator wiarygodny) ← **wywiad**: badacz dowiaduje się od informatora 2., 3., *n*-tego, że „ktoś powiedział, że Basia bije Zenka” lub „Zenek bije Basię” (informator 2., 3., *n*-ty niewiarygodny)

Ryc. 1. Ocena wiarygodności danych empirycznych gromadzonych w ramach badań obserwacyjnych i sondażowych

wpychając do ust kolejnego hamburgera. Podobnie członkowie organizacji neonazistowskich mogą deklarować pozytywną postawę wobec mniejszości narodowych, rasowych, seksualnych i tym podobnych, podpalając w tym samym czasie tęczę na Placu Zbawiciela w Warszawie i skandując hasła propagujące przemoc wobec „odmieńców”.

Okazuje się, że ludzie często co innego mówią na temat posiadanych przekonań i preferencji, a następnie, tuż po zakończeniu badania (np. wywiadu), co innego robią²⁶. Opisaną niekonsekwencję dobrze ilustrują rezultaty eksperymentu przeprowadzonego przez autora artykułu, w którym oceniono związek między deklarowaną gotowością do bezinteresownego niesienia pomocy a pomocą rzeczywiście udzielaną. W pierwszej fazie badania uczestników (studentów I roku edukacji zdrowotnej) informowano, że za udział

²⁶ R.F. Baumeister, *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*, Warszawa 2011.

w prostym ćwiczeniu fizycznym, tak zwanym „krzeselku”, mogą zarobić określoną kwotę, to jest 2 zł za każde 10 sekund uczestnictwa w zadaniu. Pomocnik eksperymentatora mierzył czas, a następnie informował osobę badaną o wygranej kwocie. Zarobione pieniądze uczestnicy mogli według uznania przypisać: (1) sobie, (2) osobie bliskiej lub (3) wskazanej organizacji pożytku publicznego.

W drugiej fazie, to jest po tygodniu od momentu kontroli zachowań altruistycznych (dzielenia się zarobionymi pieniędzmi), tych samych uczestników proszono o uzupełnienie kwestionariusza na temat deklarowanych postaw wobec niesienia pomocy innym. Przykładowe pozycje narzędzia wyglądały następująco: „Jeżeli mam okazję to staram się pomagać innym”, „Finansowe wspieranie instytucji charytatywnych jest godne pochwały”. Wskazane twierdzenia były oceniane na skali od 1 (zdecydowanie nie zgadzam się) do 6 (zdecydowanie zgadzam się).

Osoby badane średnio zarabiały 19,85 zł, przy czym sobie przypisywały 19,15 zł, osobom bliskim oddawały 69 groszy, a organizacjom – zero zł. Z drugiej strony, ci sami uczestnicy deklarowali wysoką gotowość niesienia pomocy innym (średnia ocena twierdzenia: „Jeśli mam okazję, to staram się pomagać innym”, wyniosła 5,31) i podkreślali, że wspieranie instytucji charytatywnych jest szczytnym działaniem (średnia ocena twierdzenia „Finansowe wspieranie instytucji charytatywnych jest godne pochwały” wyniosła 5,38), przekazując kilka dni wcześniej aż zero zł na ich działanie.

Wnikliwy Czytelnik może podać alternatywną interpretację uzyskanych wyników. Ludzie mogą zgadzać się ze stwierdzeniem, że wspieranie instytucji charytatywnych jest godne pochwały i jednocześnie tego nie robić, na przykład ze względu na brak wystarczających środków. W tym świetle dyskutowany rezultat świadczyłby o istnieniu wyraźnej rozbieżności między oceną „ja” respondentów a oceną powinności wobec innych. Sęk w tym, że uczestnicy dysponowali – skromnymi, ale jednak – środkami finansowymi, które mogli przypisać wybranej organizacji pożytku publicznego. Dowolna kwota wyniosła jednak zero zł. Wynika z tego, że jeżeli chcemy gromadzić wiarygodne dane na temat zachowań ludzi, to nie powinniśmy pytać o nie, ale raczej obserwować ludzi w różnych sytuacjach, w przeciągu dłuższego czasu²⁷.

Jedynym rozsądnym wyjątkiem jest sytuacja, kiedy interesującymi badacza zachowaniami są deklaracje, to jest reakcje respondentów na zadawane im pytania. Nie powinniśmy ich jednak mylić lub utożsamiać z zachowaniami traktowanymi jako rzeczywiste przejawy analizowanych postaw/przekonań osób badanych. Dlaczego? Warto przypomnieć – wysoka akceptacja twier-

²⁷ L. Jussim, *Social perception and social Reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*, New York 2012.

dzenia (a tym samym poprawa mniemania o sobie²⁸) – „Jeśli mam okazję, to staram się pomagać innym”, kosztowała uczestników eksperymentu średnio 69 groszy. Celem badań naukowych nie jest jednak terapeutyzowanie respondentów w przystępnej cenie, ale sensowne wnioskowanie o analizowanych zjawiskach na podstawie wiarygodnych danych empirycznych.

Wybrane osobowe przyczyny niskiej jakości danych jakościowych pochodzących z wywiadu

Istnieje grupa czynników wpływających negatywnie na wiarygodność danych jakościowych gromadzonych za pomocą wywiadu. Do najistotniejszych można zaliczyć: (1) celowe kłamstwa, (2) luki w pamięci i fałszywe wspomnienia, (3) zniekształcenia interpretacyjne wynikające z posiadanych przeżyczeń, (4) niska motywacja, zmęczenie, i szerzej – zły stan psychofizyczny respondentów oraz (5) sposób prowadzenia rozmowy, zwłaszcza korzystanie z pytań tendencyjnych.

Celowe kłamstwa

Respondenci mogą oszukiwać, zwłaszcza kiedy są pytani o sprawy niewygodne, na przykład drażliwe, zawstydzające, intymne i tym podobne. Krótko mówiąc, pewne tematy są nasycone czynnikiem aprobaty społecznej. Pytania w rodzaju: „Czy zdradza Pani męża?”, „Czy zdradzasz innym tajemnice powierzone Ci przez przyjaciół?” i tym podobne mogą wzbudzać lęk przed oceną i/lub tendencję do pozytywnej autoprezentacji²⁹. Stąd, respondenci obawiając się negatywnej oceny ze strony innych, mogą rozmijać się z prawdą lub świadomie ją zatajać.

Chcąc dotrzeć do danych drażliwych, badacz nie powinien o nie pytać wprost, ale raczej rozmawiać o nich w zakamuflowany sposób, na przykład korzystając z tak zwanych pytań projekcyjnych lub hipotetycznych³⁰. Na przykład, zamiast zapytać: „Czy nadużywasz alkoholu”, można w trakcie rozmowy użyć następującego wstępu: „Czasami ludzie piją alkohol, np. w towarzystwie podczas imprez, i zaczynają zachowywać się w charakterystyczny sposób, np. płacze im się język, mają zwolnione ruchy, mówią głośniejszym głosem niż zwykle. Kiedy ostatnio zdarzyło Ci się doświadczyć takiego stanu? Jak czę-

²⁸ M. Kofta, T. Szuster, *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 2009.

²⁹ *Spółeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych: wybór tekstów*, red. J.M. Brzeziński, J. Siuta, Poznań 1991.

³⁰ D. Ustjan, *Instrumenty konwersacyjne. Rozróżnienia, klasyfikacje i badania*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, tom 2 – *Wywiad jako spotkanie z człowiekiem*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Warszawa 2009, s. 131-151; D. Ustjan, *Pytania i inne instrumenty konwersacyjne. Zastosowania praktyczne podczas wywiadu diagnostycznego*, [w:] *Tamże*, s. 132-187.

sto, w ciągu ostatniego tygodnia/miesiąca/roku zdarzyło Ci się doświadczyć takiego stanu?”.

Luki w pamięci i fałszywe wspomnienia

Oprócz intencjonalnego oszukiwania, respondenci opisując zdarzenia z własnego życia, mogą nieświadomie mijać się z prawdą. Pamięć autobiograficzna – to jest ta część pamięci, która specyficznie odnosi się do faktów, zdarzeń i doświadczeń z życia osób, na przykład zatrucia majonezem podczas wesela ukochanej ciotki, lotu balonem z rodzicami i tym podobnych³¹ – jest procesem twórczym i selektywnym. Niektóre informacje są z niej usuwane, na przykład w wyniku amnezji dziecięcej lub dysocjacyjnej, inne dodawane, mimo braku związku z rzeczywistymi doświadczeniami jednostek. Wynika z tego, że część znajdujących się w pamięci autobiograficznej danych, o które można zapytać, to konfabulacje, czyli fałszywe wspomnienia zdarzeń z życia badanej osoby.

Okazuje się, że około 20-30% respondentów jest podatnych na tworzenie realistycznych, choć w rzeczywistości niezwiązanych z doświadczeniami życiowymi konfabulacji. Na przykład, czy przypominasz sobie, jak w dzieciństwie upadłeś/-aś i boleśnie stłukłeś/-aś kolano? Tak? A, czy jesteś pewny/-a, że faktycznie zdarzenie to przytrafiło się Tobie, a nie rodzeństwu lub bliskiej koleżance/koleździe? Ludzie mają dużą trudność w rozpoznawaniu, które zdarzenia autobiograficzne rzeczywiście wystąpiły w ich życiu, a które zostały twórczo wymyślone na potrzeby opowiadanej w danej chwili historii życia (narracji).

W spektakularnym eksperymencie Elizabeth Loftus i Jacqueline Pickrell³² uczestnikom prezentowano cztery realistyczne historyjki z ich wczesnego dzieciństwa (4-6. rok życia). Trzy z nich były prawdziwe, jedna fałszywa. Historia fałszywa dotyczyła rzekomego zagubienia się w hipermarkecie, płaczu dziecka, gwałtownego poszukiwania rodziców i happy endu, to jest odnalezienia. Osoby badane proszono o możliwie wierne odtworzenie w pamięci wszystkich historii oraz ich wizualizację, o ile uczestnik miał trudność z przypomnieniem sobie zdarzenia.

Po dwóch tygodniach wracano do osób badanych i ponownie proszono o wydobycie z pamięci czterech zdarzeń, a następnie o ich opisanie. Okazało się, że około 30% uczestników przypominało sobie fałszywe wspomnienie. Krótko mówiąc, za pomocą prostej manipulacji badanym udało się „wszczepić” (!) obce wspomnienia, tak zwany „implant pamięci”. Jedna uczestniczka opisała „implant” następująco:

³¹ T. Maruszewski, *Pamięć autobiograficzna*, Sopot 2005.

³² E.F. Loftus, J.E. Pickrell, *The formation of false memories*, *Psychiatric Annals*, 1995, 25, s. 720-725.

*widzę je mgliście... w znaczeniu takim, że jest ono niewyraźne. Pamiętam kobietę, która mi pomaga i Tima (brata) z mamą, robiących coś. Ale nie pamiętam płaczu (...). Pamiętam, że byłam z tą panią i pamiętam zakupy*³³.

W innym, równie intrygującym, eksperymencie³⁴ uczestnikom prezentowano cztery zdjęcia z dzieciństwa, a następnie proszono o przypomnienie sobie uwiecznionych zdarzeń i możliwie dokładne ich opisanie. Jedno zdjęcie było spreparowane i dotyczyło lotu balonem, wydarzenia, które nigdy nie miało miejsca w życiu badanych osób. Następnie, w odstępach tygodniowych, z uczestnikami przeprowadzano trzy wywiady pogłębione na temat przedstawionego na zdjęciu zdarzenia.

Okazało się, że w ostatnim wywiadzie, w wyniku aktywnego „wydobywania z pamięci” fikcyjnego zdarzenia, aż 50% (!) uczestników deklarowało, że pamięta lot balonem. Jeden uczestnik opisał doświadczenie następująco:

*jestem całkiem pewny, że miało to miejsce, gdy byłem w VI klasie. Hmm w zasadzie za 10 dolarów można było polecieć balonem do góry na ok. 20 metrów. To mogło być w sobotę, i myślę, że poszliśmy z rodzicami, tak, rodzicami i... nie, nie było tam mojej babci (...). Jestem całkiem pewny, że mama stała na dole i zrobiła nam zdjęcie*³⁵.

Podczas odpowiednio prowadzonych wywiadów respondenci są w stanie wydobyć z pamięci właściwie wszystko – nawet bardzo bolesne, choć w rzeczywistości fikcyjne doświadczenia. Interesujących przykładów dostarczają wyniki badań nad tak zwanym ruchem odzyskiwania pamięci³⁶, dynamicznie rozwijanym w 80. latach XX wieku. Za pomocą tak zwanego wywiadu poznawczego³⁷, analityczni terapeuci pomagali klientom wydobywać/rekonstruować rzekomo wyparte z pamięci traumatyczne zdarzenia – zwłaszcza kazirodczne gwałty doświadczane w okresie dzieciństwa.

Elizabeth Loftus³⁸ (1997) przytacza historię Beth Rutherford – kobiety, która w wyniku aktywnego rekonstruowania wspomnień (w rzeczywistości: wszczepiania fałszywych wspomnień) przypomniała sobie, że jej ojciec

³³ Tamże, s. 723.

³⁴ K.A. Wade i in., *A picture is worth a thousand lies: Using false photographs to create false childhood memories*. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2002, 9, s. 597-603.

³⁵ Tamże, s. 600.

³⁶ E. Aronson, C. Travis, *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, Sopot – Warszawa 2008.

³⁷ To jest wywiadu, w trakcie którego badacz steruje uwagą respondenta, kierując ją na drobne detale zdarzenia i jego kontekst. Ponadto, zachęca osobę badaną do opisywania zdarzeń z różnych punktów widzenia, wielokrotnego odtwarzania ich w wyobraźni. W ten sposób, „nieprawda” powtarzana wielokrotnie, przekształcana jest w pamięci autobiograficznej w „mglistą prawdę”, „prawdę prawie wyraźną i na wyciągnięcie ręki” i koniec końców – „prawdę subiektywnie prawdziwą”.

³⁸ E.F. Loftus, *Creating false memories*, *Scientific American*, 1997, 277, s. 70-75.

– pastor – wraz z jej matką, regularnie przez siedem lat (od 7. do 14. roku życia) gwałcił ją. Podczas terapii Beth rozwinęła wspomnienie dwukrotnego zajścia w ciążę z ojcem oraz aborcji dokonanej za pomocą wieszaka (sic!). Sąd uznał winę rodziców, posyłając ich na wiele lat do więzienia. Ponadto, „pokrzywdzona” za poniesione straty moralne otrzymała 1 mln \$ odszkodowania.

Najbardziej narażone na generowanie fałszywych wspomnień są osoby podatne na wpływ sugestii, o bujnej, plastycznej wyobraźni. Stąd, bardzo często konfabulować mogą dzieci, myląc wspomnienia dotyczące rzeczywistych zdarzeń z fikcyjnymi. Ponadto, najłatwiej wszczepić wspomnienia pochodzące od osób bliskich, ważnych i podobnych do nas, na przykład krewnych, oraz wspomnienia związane z relacjami rodzinnymi i rówieśniczymi (co jest szczególnie wyraziste u bliźniąt, których biografie mogą się silnie przenikać i uzupełniać. W takich warunkach, po pewnym czasie, bliźniakom trudno odróżnić, które wydarzenie jest ich doświadczeniem, a które – rodzeństwa). Implanty pamięci muszą być również prawdopodobne. Wmówienie osobie posiadającej obie nogi, że w dzieciństwie prawą straciła w paszczy rekina, wydaje się całkowicie niemożliwe.

Zniekształcenia interpretacyjne wynikające z posiadanych przekonań

Przekonania na temat świata fizycznego i społecznego, na przykład cech przedstawicieli różnych grup społecznych, rasowych, wiekowych i tym podobnych, mogą być źródłem uprzedzeń lub nieadekwatnych – zbyt wysokich lub zbyt niskich – oczekiwań³⁹.

W związku z tym, oceny tego samego obiektu (zdarzeń, zachowań ludzi), wydawane przez dwóch niezależnych obserwatorów o odmiennych poglądach, mogą się radykalnie różnić. Na przykład, bicie osób czarnoskórych po twarzy, w pewnych kręgach jest oceniane jako przejaw bohaterstwa w walce o lepszą ojczyznę, natomiast w innych – ludzkiej podłości i barbarzyństwa⁴⁰.

Niska motywacja/zły stan psychofizyczny uczestników badania

Osoby badane mogą nie odczuwać potrzeby rzetelnego odpowiadania na pytania wywiadu. Niska motywacja jest szczególnie prawdopodobna, kiedy stosunek respondentów wobec badacza lub problematyki wywiadu jest negatywny, na przykład gdy respondenci są zmuszani do udziału w badaniu lub kiedy budowa zadawanych pytań jest nieprawidłowa.

³⁹ *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Warszawa 2013; *Intrapersonal and interpersonal expectancies*, red. S. Trusz, P. Bąbel, London 2016.

⁴⁰ T.D. Nelson, *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, New York 2009; B.E. Whitley, M.E. Kite, *The psychology of prejudice and discrimination*, Belmont 2010.

Błędy konstrukcyjne mogą dotyczyć na przykład podwójnych, a nawet wielokrotnych przeczeń w treści wypowiedzi kierowanych wobec osób badanych („Nigdy nie sądziłem, że to mogłoby się nie zdarzyć”), wypowiedzi zbyt długich („Moi nauczyciele często powtarzali w trakcie zajęć, że podział obowiązków domowych na typowo męskie, np. naprawa samochodu lub praca w kopalni, i typowo kobiece, np. przygotowywanie posiłków lub karmienie dzieci, jest naturalny i należy go zaakceptować, nawet jeśli w społeczeństwie dominują wartości egalitarne”). Tego rodzaju stwierdzenia (zwłaszcza kiedy jest ich dużo) mogą zniechęcać lub irytować respondentów. Wzrasta wówczas szansa uzyskiwania odpowiedzi płytkich, zdawkowych, wymijających i tym podobnych.

Ponadto, źródłem niskiej jakości materiału empirycznego może być zły stan psychofizyczny respondentów. Zbyt długie lub zawile punkty wywiadu mogą zniechęcać do przemyślanego, spójnego i pogłębionego wypowiadania się na określone tematy. W związku z tym, wywiady warto prowadzić z respondentami wypoczętymi i zainteresowanymi poruszaną w badaniu problematyką.

Sposób prowadzenia rozmowy – pytania tendencyjne

Źródłem niskiej jakości odpowiedzi respondentów mogą być nieodpowiednio zadawane pytania.

Przykład 1. Na pytanie o to, „czy w dalszym ciągu nadużywasz alkoholu?”, osoba badana nie jest w stanie odpowiedzieć: „jak dotąd nie miałem/-am jakichkolwiek problemów z alkoholem”. Odpowiedź przecząca wskazuje, że rozmówca w przeszłości nadużywał alkoholu, natomiast twierdząca, że nadal systematycznie pije. Winne temu są tak zwane pytania tendencyjne (alternatywne i sugerujące/naprowadzające), których badacz powinien unikać w trakcie rozmowy z uczestnikami wywiadu.

Przykład 2. W eksperymencie Elizabeth Loftus i Johna Palmera⁴¹ uczestnikom prezentowano film, na którym zarejestrowano wypadek samochodowy, a następnie część osób pytano o to, „Jak szybko jechały samochody, gdy **roztrzaskały** się o siebie”. Pozostałych pytano o to, „Jak szybko jechały samochody, gdy doszło do **kolizji**” (lub **stłuczki**, **zderzenia** i **kontaktu** – w zależności od warunku). Drobną manipulacją treścią pytania wpłynęła znacząco na oszacowania prędkości jazdy samochodów – **roztrzaskane** samochody, zdaniem uczestników, poruszały się ze średnią prędkością 40,5 km/h. Średnie ocen osób z warunku „kolizji”, „stłuczki”, „zderzenia” i „kontaktu” były niższe i wyniosły odpowiednio: 39,3; 38,1; 34,0 i 31,8 km/h.

⁴¹ E.F. Loftus, J.C. Palmer, *Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory*, Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1974, 13, s. 585-589.

Ludzie myślą za pomocą języka, dlatego to, jakich słów używamy podczas wywiadu może wpływać na reakcje werbalne respondentów. Warto podkreślić – w eksperymencie Loftus i Palmera⁴² uczestnicy nie kłamali – odpowiadali zgodnie z przekonaniem dotyczącym prędkości obserwowanych pojazdów. Różnice ocen zostały narzucone poprzez wzbudzenie odmiennych schematów poznawczych, związanych z terminem „roztrzaskać” vs „zderzyć”, „zetrząść” i tym podobne.

Podsumowując, każdy z omówionych czynników, to jest: (1) celowe oszukiwanie; (2) fałszywe wspomnienia i konfabulacje; (3) tendencyjne interpretacje wynikające z posiadanych poglądów; (4) niska motywacja lub zły stan psychofizyczny respondentów oraz (5) korzystanie z pytań tendencyjnych, wpływa negatywnie na jakość gromadzonego podczas wywiadu materiału empirycznego, godząc w rzetelność (precyzję) i trafność (sensowność) proponowanych interpretacji, a w konsekwencji – formułowanych przez badacza wniosków.

W jaki sposób dbać o jakość danych jakościowych – wnioski praktyczne

Z myślą o wysokiej jakości danych jakościowych, gromadzonych za pomocą metod/strategii obserwacji i wywiadu, osobom przygotowującym badania warto polecić następujące procedury lub reguły: (1) dbałości o tak zwaną trafność wewnętrzną badania, (2) triangulacji źródeł danych, metod i badaczy oraz (3) życzliwego sceptycyzmu.

Trafność wewnętrzną badania

Dbałość o trafność wewnętrzną badania jakościowego wiąże się z przestrzeganiem reguły dominacji przedmiotu badania nad metodą. Zgodnie z nią, sposób gromadzenia i opracowywania danych empirycznych powinien być dopasowywany do treści analizowanych zjawisk.

W związku z tym, w przypadku zewnętrznych (obserwowalnych) zachowań werbalnych i niewerbalnych, na przykład pocałunków i tempa mówienia – traktowanych jako przejawy, odpowiednio: zakochania i zdenerwowania, bardziej optymalną metodą gromadzenia danych jest obserwacja niż wywiad. Dla odmiany, jeżeli przedmiotem badania są zjawiska trudno uchwytnie, wykraczające poza możliwość bezpośredniego obserwowania, na przykład myśli, osobowość i tym podobne, lub też o zjawisku, na przykład niskiej samoocenie, można wnioskować z wypowiedzi badanych jednostek,

⁴² Tamże.

typu: „jestem nikim... do niczego się nie nadaję...” i tym podobne, właściwszą metodą gromadzenia danych wydaje się wywiad niż obserwacja⁴³.

Równie ważnym kryterium doboru metody jest cel prowadzonych badań. Analiza relacji przyczynowo-skutkowych (wyjaśnianie i przewidywanie zjawisk) jest możliwa, o ile badacz korzysta z metody eksperymentu. Na przykład, ustalając stopień, w jakim poczucie sprawstwa wpływa na samoocenę osób, badacz może manipulować poziomem spostrzeganej kontroli nad przebiegiem zdarzeń, a następnie sprawdzać, czy utrata lub nie kontroli istotnie wpływa na poziom samooceny badanych jednostek.

Dla odmiany, ocena współwystępowania zjawisk (korelacji między zmiennymi), bez określania kierunku zależności, jest możliwa, gdy badacz korzysta z metody eksperymentu, sondażu i obserwacji. Na przykład, analizując związek między otwartością na doświadczenie a czasem poświęcanym na lekturę książek podróźniczych, badacz może oceniać obie zmienne za pomocą kwestionariuszy, na przykład osobowości i oceny czasu spędzanego na czytaniu książek, lub mierząc czas poświęcany przez osoby na ulubione aktywności. W pierwszym przypadku badacz korzystałby z metody sondażu, natomiast w drugim – z obserwacji.

Na koniec, właściwy dla badań jakościowych opis gęsty analizowanych zjawisk jest możliwy, kiedy badacz dysponuje danymi gromadzonymi za pomocą niestandardyzowanej obserwacji uczestniczącej lub wywiadu swobodnego, ale nie obserwacji/wywiadu standaryzowanego lub eksperymentu. Na przykład, analizując motywy sięgania po używki przez studentów, badacz może o nie zapytać, na przykład podczas wywiadu, lub zaobserwować, w jakich okolicznościach, w towarzystwie jakich emocji badana osoba sięga po papierosa, alkohol lub inny narkotyk.

Podsumowując, dobór właściwej metody badań jest kluczowy z punktu widzenia oceny wiarygodności gromadzonych danych empirycznych. Metody nieadekwatne (niedopasowane do przedmiotu badań), w porównaniu z adekwatnymi, są źródłem informacji o niższej jakości. Cios w szczękę osoby czarnoskórej jest trafniejszym i rzetelniejszym przejawem rasizmu, niż deklaracja miłości i przyjaźni wyrażona przez łysogłowego sprawcę wobec odmienności rasowych. Krótko mówiąc: dane gromadzone na podstawie bezpośredniej obserwacji, w porównaniu z informacjami pochodzącymi z samoopisów, są zazwyczaj bardziej wiarygodne (zatem: obserwacja > wywiad).

Z drugiej jednak strony, ludzie mogą zachowywać się nieautentycznie, na przykład wiedząc, że są obserwowani, natomiast wypowiadać się szczerze na różne tematy podczas wywiadu (zatem: wywiad > obserwacja). Rzecz jasna,

⁴³ A.N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady*; K. Stemplewska-Żakowicz, *Metoda wywiadu w psychologii*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, tom 1 – *Wywiad jako postępowanie badawcze*, s. 31-89.

osoba badana może „wydawać się” prawdopodobna, choć w rzeczywistości zρέcznie manipulować informacjami, na przykład przedstawiając siebie w jak najlepszym świetle lub zapominając o pewnych zdarzeniach (zatem: obserwacja > sondaż).

Triangulacja źródeł danych, metod i badaczy

Rzetelność i trafność danych jakościowych oraz wykonywanych na ich podstawie analiz można ocenić, korzystając z procedury triangulacji (zestawiania, porównywania), a w jej ramach: (1) triangulacji źródeł danych. Analizując określone zjawisko, na przykład przemocy domowej, badacz może analizować zachowania małżonków, pytając o nie wyłącznie żony, wyłącznie męża, żony i męża lub też żony, męża, sąsiadów i dzieci. Wnioski wyprowadzane z przesłanek pochodzących z różnych źródeł (np.: żony, męża, sąsiadów i dzieci) są zazwyczaj bardziej wiarygodne, niż wnioski formułowane wyłącznie na podstawie informacji czerpanych z jednego (być może tendencyjnego/uprzedzonego) źródła. Podobieństwo informacji pochodzących z różnych źródeł (np. żony i dziecka) świadczy o ich wiarygodności. Opisy formułowane na podstawie wiarygodnych danych, ich interpretacja i w konsekwencji – tworzona teoria, charakteryzują się wyższą rzetelnością (precyzją) i trafnością (sensownością), w porównaniu z takimi, których źródłem są niewiarygodne dane. (2) triangulacja metod. Badacz może opisywać lub interpretować zjawiska, korzystając z danych pochodzących wyłącznie z wywiadu, wyłącznie z obserwacji albo obu metod naraz. Na przykład, analizując okoliczności, w których ludzie najczęściej i najchętniej kłamią, można ich o to zapytać lub też obserwować w różnych sytuacjach, zadając od czasu do czasu pytania na temat wybranych szczegółów. Wiarygodne wnioski na temat badanego zjawiska można formułować, korzystając z danych gromadzonych za pomocą więcej niż jednej metody (ludziom trudniej jest komunikować nieprawdę za pośrednictwem kilku niezależnych kanałów, np. słów i mowy ciała)⁴⁴. (3) triangulacja badaczy. Dane jakościowe mogą być gromadzone, a następnie niezależnie opracowywane przez kilku badaczy. Warto podkreślić, że wraz ze wzrostem poziomu zgodności treści parafraz, kategoryzacji i kodowania materiału tekstowego kilku niezależnych badaczy, wzrasta poziom rzetelności i trafności proponowanych opisów oraz interpretacji.

Sceptycyzm

Ludzie są podatni na różnego rodzaju zniekształcenia i ograniczenia poznawcze. Na przykład, uczestnicy wywiadu charakteryzują się zdolnością do

⁴⁴ E. Babad, F. Bernieri, R. Rosenthal, *Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased*, Journal of Personality and Social Psychology, 2003, 56, s. 89-94.

tworzenia fałszywych wspomnień. Z drugiej strony, obserwatorzy z powodu, na przykład zjawiska ślepoty okołozmianowej, mogą tendencyjnie rejestrować, zapamiętywać, a następnie wydobywać z pamięci określone informacje, pomijając inne, ważne z punktu widzenia analizowanej problematyki.

Ponadto, badacz może w swoisty dla siebie sposób interpretować wypowiedzi i zachowania badanych osób, świadomie lub nieświadomie korzystając z posiadanych schematów poznawczych, na przykład stereotypu mądrego *vs* głupiego ucznia, pracowitego *vs* leniwego pracownika, odpowiedzialnego *vs* agresywnego „eurosieroty” i tym podobnych. W związku z tym, badacz podczas analizowania zgromadzonego materiału, a następnie formułowania wniosków na temat analizowanych zjawisk, powinien zachowywać życzliwy dystans wobec siebie i własnych zdolności analityczno-interpretacyjnych oraz danych pochodzących z różnych źródeł, pamiętając o właściwych dla ludzi ograniczeniach poznawczych, osobowościowych i tym podobnych.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson-Levitt K.T., *Etnography*, [w:] *Handbook of complementary methods in education research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah 2006.
- Aronson E., Travis C., *Błądzą wszyscy (ale nie ja)*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot – Warszawa 2008.
- Babad E., Bernieri F., Rosenthal R., *Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 56.
- Baumeister R.F., *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Baumgarten M., *Paradigm wars – validity and reliability in qualitative research*, GRIN Verlag, Auflage 2010.
- Brzeziński J.M., *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Brzeziński J.M., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Chabris C., Simons D., *Niewidzialny goryl. Dlaczego intuicja nas zawodzi?* Wydawnictwo Laurum, Warszawa 2011.
- Darley J.M., Fazio R.H., *Proces potwierdzania oczekiwań w sekwencji interakcji społecznych*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Doliński D., *Psychologia wpływu społecznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Dunbar R., *Kłopoty z nauką*, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa 1996.
- Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Fiske S.T., Taylor S.E., *Social cognition. From brain to culture*, McGraw Hill Higher, Boston 2009.

- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Geertz C., *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
- Glass G.V., *Meta-analysis: The quantitative synthesis of research findings*, [w:] *Handbook of complementary methods in education research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah 2006.
- Hammersley M., Atkinson P., *Metody badań terenowych*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2000.
- Hofmann W., Gawronski B., Gschwendner T., Le H., Schmitt M., *A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2005, 31.
- Intrapersonal and interpersonal expectancies*, red. S. Trusz, P. Bąbel, Routledge, London 2016.
- Jussim J., *Social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*, Oxford University Press, New York 2012.
- Kirk J., Miller M.L., *Reliability and validity in qualitative research*, SAGE Publication, Newbury Park 1986.
- Kofta M., Szuster T., *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Konecki K., *Studia z metodologii badań jakościowych: teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kvale S., *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Lichtman M., *Qualitative research in education. A user's guide (2nd edition)*, SAGE Publications, London 2013.
- Lofland J., Snow D.A., Anderson L., Lofland L.H., *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Loftus E.F., *Creating false memories*, *Scientific American*, 1997, 277.
- Loftus E.F., Palmer J.C., *Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory*, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1974, 13.
- Loftus E.F., Pickrell J.E., *The formation of false memories*, *Psychiatric Annals*, 1995, 25.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
- Nauberg S.L., *Proces potwierdzania oczekiwań w interakcjach obciążonych stereotypami*, [w:] *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, red. S. Trusz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013.
- Nelson T.D., *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*, Psychological Press, New York 2009.
- Nestor P.G., Schutt R.K., *Research methods in psychology. Investigating human behavior*, SAGE Publication, Los Angeles 2012.
- Oppenheim A.N., *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2004.
- Rubin H.J., Rubin I.S., *Qualitative interviewing. The art of hearing data (3rd edition)*, SAGE Publication, Los Angeles 2012.
- Schoenfeld A.H., *Design experiments*, [w:] *Handbook of complementary methods in education research*, red. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah 2006.

- Spółeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych: wybór tekstów*, red. J.M. Brzeziński, J. Siuta, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1991.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Metoda wywiadu w psychologii*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, tom 1 – *Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2009.
- Ustjan D., *Instrumenty konwersacyjne. Rozróżnienia, klasyfikacje i badania*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, tom 2 – *Wywiad jako spotkanie z człowiekiem*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2009.
- Ustjan D., *Pytania i inne instrumenty konwersacyjne. Zastosowania praktyczne podczas wywiadu diagnostycznego*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, tom 2 – *Wywiad jako spotkanie z człowiekiem*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2009.
- Wade K.A., Garry M., Read J.D., Lindsay D.S., *A picture is worth a thousand lies: Using false photographs to create false childhood memories*, *Psychonomic Bulletin and Review*, 2002, 9.
- Weathington B.L., Cunningham C.J., Pittenger D.J., *Research methods for the behavioral and social sciences*, John Wiley & Sons, New Jersey 2010.
- Whitley B.E., Kite M.E., *The psychology of prejudice and discrimination*, Wadsworth, Belmont 2010.
- Wojciszke B., *Dane i pseudodane w procesie spostrzegania ludzi*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, red. M. Kofta, T. Szutrowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

SONIA WAWRZYNIAK

ORCID 0000-0001-8114-8872

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

TUTORING, MENTORING I COACHING W EDUKACJI OSÓB Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

ABSTRACT. Wawrzyniak Sonia, *Tutoring, mentoring i coaching w edukacji osób z trudnościami w uczeniu się* [Tutoring, Mentoring and Coaching in the Education of People with Learning Difficulties]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 221-234. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.12

The article presents the possibilities it creates using pedagogical innovations such as tutoring, mentoring and coaching supporting the traditional model of education at work with students with school difficulties. Problems with finding your own path for children and youth, coping skills in a dynamically changing reality, in consumer times with many difficult situations is often undertaken on the basis of school practice and and scientific research.

Young people are expected to have knowledge and skills flexible, mobility in various spheres of life because the change is inscribed in the surrounding reality. Important task of modern school and educational institutions is making young people aware of challenges, that stand before them and prepare them to the right life, educational and professional choices in accordance with their capabilities and requirements of the labor market.

Key words: education, learning difficulties, tutoring, mentoring, coaching, children and youth

*Dorośli mogą wiele nauczyć się od młodych,
którzy pokazują im,
czego nadal mają prawo poszukiwać w swoim życiu.
Z kolei sami mogą podzielić się z młodymi ludźmi swoim doświadczeniem,
wspierając w ten sposób ich rozwój i dążenie do niezależności.*

(D.J. Siegel, 2016, s. 22)

Wstęp

Młodym ludziom niełatwo w obecnej rzeczywistości ukierunkować jednoznacznie rozwój swojej kariery. Osobom z trudnościami w uczeniu się gorzej niż innym przychodzi zmaganie się z wyzwaniami, jakie stawia przed nimi

codzienna rzeczywistość, gdyż nie zawsze pokrywają się one z ich zasobami i możliwościami. W pracy z uczniami o obniżonych zdolnościach, u których pojawiają się trudności i niepowodzenia wynikające z wielu przyczyn, zwykle główny nacisk zostaje położony na kompensowanie braków, nadrabianie zaległości oraz wyrównywanie wiedzy. O wyborach szkolnych i zawodowych często decydują osoby dorosłe. Zmierza to, niestety, do pogłębienia się niebezpiecznych zjawisk w systemie oświaty zwanych wykluczeniem, izolacją i osamotnieniem. Tymczasem, szkoła powinna być miejscem przyjaznym uczniom o obniżonych zdolnościach i możliwościach, miejscem gwarantującym równe szanse edukacyjne i rzetelne kompetencje zawodowe. Miejscem, w którym uczniom udzielana jest pomoc zgodnie z ich potrzebami edukacyjnymi oraz miejscem, w którym mają szansę pomimo deficytów rozwijać swoje zdolności. Edukacja to nie tylko nauczanie i wyposażanie w wiedzę, to również troska o całościowe potrzeby danej osoby, a zakres i charakter tych potrzeb w wielu dziedzinach, w tym specjalnych są czynnikami o różnej sile wpływu na poziom efektywności edukacji¹. Wykorzystanie założeń tutoringu, mentoringu i coachingu w warsztacie pracy pedagoga może przełamać wiele dylematów natury edukacyjnej, praktycznej i społecznej, związanych z edukacją uczniów z trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi. Szkoła funkcjonuje w układzie dynamicznym, a dynamizm jest rozumiany jako zdolność do reagowania na wariantowość potrzeb uczniów. Pojawia się więc nowy model szkolnej struktury zwany racjonalno-innowacyjnym².

Pomimo nieustannych działań na rzecz poprawy edukacji, z roku na rok niepokojąco wzrasta liczba dzieci i młodzieży borykających się z trudnościami w uczeniu się i funkcjonowaniu. Liczba uczniów przerywających naukę przed jej zakończeniem wynosi obecnie, w krajach Europy Zachodniej ponad 20% populacji. W związku z zaistniałym problemem Rada Europy wydała dokument, dotyczący podjęcia intensywnych działań na rzecz redukcji zjawiska i ograniczenia liczby uczniów przerywających naukę do 10% w roku 2020 (Concil recommendation on policies to reduce early school leaving, 2011). Problemy te szczególnie dotyczą osób (dzieci i młodzieży) dotkniętych zjawiskiem niepowodzeń szkolnych ze względu między innymi na doświadczany przez nich dysonans poznawczy i emocjonalny. Posiadane, często głęboko zakorzenione deficyty i problemy nie ułatwiają sprostaniu wymaganiom stawianym przez otoczenie społeczne. Tymczasem, podstawowym zadaniem wynikającym ze społecznej roli ucznia jest osiągnięcie pozytywnych wyników w nauce oraz przygotowanie do pełnienia określonych ról zawodowych i społecznych w życiu dorosłym.

¹ J. Jastrząb, *Nauczyciel współczesnej szkoły jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta i terapeuta*, Wychowanie na co dzień, 2008, 9(180), s. 2.

² M. Budzyński i in. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009.

Trudności w uczeniu się – analiza pojęcia

Obecnie, w związku ze zmianami warunków i tempa życia oraz wskutek zwiększonych wymagań kształcenia mówi się wręcz o zaburzeniach uczenia się jako o chorobie stulecia³. Trudności szkolne mogą dotyczyć każdego dziecka, bez względu na iloraz jego inteligencji i pochodzenie społeczne. Wskaźnikiem trudności w uczeniu się są niepowodzenia szkolne, które

mają swój określony, negatywny wpływ dla układu nerwowego dziecka, jego zdrowia psychicznego, jak i równowagi emocjonalnej. Może to być także przyczyną powstawania wtórnych zaburzeń rozwoju ucznia, rzutujących na jego karierę szkolną⁴.

To grupa deficytów, która dotyczyć może różnych dziedzin wiedzy i umiejętności, powodując trudności z opanowaniem materiału, przystosowaniem się do wymagań szkoły i otoczenia, a także z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej. Samo pojęcie ma interdyscyplinarne znaczenie. Termin *trudności w uczeniu się* używany jest w dwóch znaczeniach. W szerokim ujęciu stosowany jest w odniesieniu do wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowanych różnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniem mózgu, uszkodzeniem narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi. W węższym znaczeniu odnosi się do dzieci, które mają trudności w uczeniu się pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych. Znaczenie to nosi też bardziej adekwatną nazwę – specyficzne trudności w uczeniu się⁵. Według Bogdanowicz termin *specyficzne trudności w uczeniu się* oznacza zaburzenie jednego lub większej liczby podstawowych procesów psychicznych dotyczących rozumienia mowy ustnej lub pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, techniki pisania, poprawnej pisowni lub liczenia. Pojęcie to związane jest z zaburzeniami „sposobu postrzegania, uszkodzeniami mózgu, minimalnymi dysfunkcjami mózgu, dysleksją, afazją rozwojową”. Termin ten nie obejmuje dzieci, które mają trudności w uczeniu się, będące pierwotnie bezpośrednim rezultatem uszkodzenia wzroku, słuchu lub narządu ruchu; trudności w uczeniu się nie są skutkiem upośledzenia umysłowego lub zaniedbania środowiskowego⁶. Według definicji Stowarzyszenia Dzieci i Dorosłych z Trudnościami w Ucze-

³ L. Wiatrowska, *Zróżnicowany obraz dziecka z trudnościami w uczeniu się i rodzicielskiej pomocy*, Wychowanie w Rodzinie, 2013, VIII, 2, s. 209.

⁴ Tamże, s. 211.

⁵ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisanu u dzieci – nowa definicja i miejsce w Klasyfikacjach Międzynarodowych*, Psychologia Wychowawcza 1996, 1, s. 13.

⁶ Tamże, s. 13-22.

niu się (The Association for Children and Adults with Learning Disabilities – ACLD) specyficzne trudności w uczeniu się

to długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. Specyficzne trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej i adekwatnych możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego⁷.

W tym znaczeniu trudności usytuowane są w kontekście zakresowym pedagogiki specjalnej i przyjmują specyficzny charakter. Natomiast, w ujęciu Zjednoczonego Komitetu do Spraw Trudności w Uczeniu się (National Joint Committee for Learning Disabilities – NJCLD)

to bardzo szeroki termin odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisanie, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów⁸.

Taka interpretacja pojęcia wskazuje na możliwość współwystępowania z trudnościami w uczeniu się innych problemów i dysfunkcji. Do tej grupy należą również uczniowie z nadpobudliwością psychoruchową, zaburzeniami koncentracji uwagi oraz zaburzeniami zachowania. Do najczęściej wymienianych przyczyn trudności w uczeniu się zaliczamy przyczyny: genetyczne, organiczne i biologiczne oraz społeczne. Biorąc pod uwagę problematykę niniejszego artykułu, należy podkreślić znaczenie uwarunkowań społecznych. W tym kontekście „trudności w uczeniu się nie są wrodzone, lecz wyprodukowane. Są symptomem problemów szkoły, a nie ucznia”⁹. Uczniowie z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się należą do grupy dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jeśli występują

⁷ W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykik, Poznań 2001, s. 244.

⁸ Tamże, s. 242.

⁹ Tamże, s. 226.

one długoterminowo i nie zostaną w odpowiednim czasie zdiagnozowane oraz poddane odpowiednim oddziaływaniom, przyniosą negatywne, długofalowe skutki w postaci trudności z budowaniem własnej tożsamości, osiągnięciem odpowiednich sprawności społecznych, z samorealizacją i adoptowaniem się do zmian.

Co w kontekście powyższych dylematów może zrobić współczesny pedagog i współczesna szkoła? Zgodnie z zapisem w Ustawie o systemie oświaty, współczesna szkoła ma zapewnić „(...) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów”¹⁰. Proces kształcenia wymaga zatem modernizacji, aktualizacji i innowacji w zakresie działalności dydaktyczno-wychowawczej. Uwydatnia się w tym aspekcie ogromna rola szkoły jako współczesnej organizacji, która powinna brać pod uwagę świadomość potrzeb jednostek, środowiska społecznego i oddziaływania na rzeczywistość, kształtowanie postaw otwartości i szacunku dla innych, przy jednoczesnym budowaniu poczucia współodpowiedzialności oraz dbanie o rozwój i możliwości doskonalenia każdej jednostki¹¹. A zatem,

zmiany, do jakich dążyć powinna szkoła, będące jednocześnie nośnikami postępu, to świadomie zaplanowane wprowadzenie do systemu szkolnego takich działań, które zawierają w sobie elementy nowości w celu udoskonalania procesu edukacyjnego zgodnie z wymogami i potrzebami pedagogicznymi¹²

oraz społecznymi i zawodowymi.

Kluczowe dla omówienia tematu wydaje się określenie roli i kompetencji współczesnego nauczyciela, który w myśl opisywanej problematyki powinien stać się mistrzem, przewodnikiem i opiekunem swoich uczniów. Stanisław Dylak wymienia: – kompetencje bazowe związane z osobistymi cechami i umiejętnościami nauczyciela; są to sprawności intelektualne, społeczne, moralne; – kompetencje konieczne umożliwiające wypełnianie zadań edukacyjnych szkoły; zalicza się do nich umiejętności interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne; – kompetencje pożądane, czyli takie, które budują na mocnych stronach osobowości podmiotów edukacji¹³. Pojawia się zatem sylwetka współczesnego nauczyciela, która łączy role dydaktyka, wychowawcy, doradcy i terapeuty¹⁴. Jako podmiot działania doradczego służy radą, wskazuje drogę, lecz nie wyręcza w rozwiązywaniu problemów. Jako terapeuta otacza

¹⁰ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 1991, nr 95, poz. 425), art. 1, p. 4.

¹¹ M. Christoph, S. Wawrzyniak, *Szkoła jako współczesna organizacja*, [w:] *Edukacja jutra. Formy wzbogacania wychowania i zmniejszania zagrożeń społecznych*, red. A. Kamińska, P. Oleśkiewicz, Warszawa 2019, s. 89-90.

¹² B. Urbanek, *Nauczyciel liderem zmiany w edukacji*, Nowa Szkoła, 2015, 9, s. 14.

¹³ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 37.

¹⁴ J. Jastrząb, *Nauczyciel współczesnej szkoły*, s. 3.

ucznią troską, udziela pomocy, wspiera w samodzielnym działaniu. Stwarza sytuację, inspiruje twórcze poszukiwania, a uczeń podejmuje działania mogąc zawsze liczyć na profesjonalną pomoc.

Tutoring, mentoring i coaching nie stanowią *novum* w edukacji. W kontekście wspierania procesu edukacji osób z trudnościami w uczeniu się stają się pomysłami na realizację zapisu w ustawie i jednocześnie alternatywnymi sposobami pracy na miarę możliwości i ograniczeń uczniów. Sprzyjają zindywidualizowanemu podejściu w procesie kształcenia.

Mentoring, coaching i tutoring - jako innowacyjne strategie w pracy z osobami z trudnościami w uczeniu się

Mentoring, coaching i tutoring mają charakter relacji wspierających i budujących pozytywny obraz samego siebie. Różnią się jednak pod niektórymi względami. Mianowicie,

w procesach coachingowych podopieczny sam definiując swoje cele, wprowadza zmiany w swoim życiu, wykorzystując posiadane przez siebie zasoby, rolą coacha reasumując: trener (coach) jest tym lepszy im „jest go mniej” w procesie zmiany. W ramach tutoringingu zaś tutor pełni w większym stopniu rolę ekspercką względem podopiecznego, który chce osiąść wiedzę, umiejętności, kompetencje, którymi dysponuje tutor, co wcale nie oznacza, że chce on być takim, jak ów tutor. W procesach mentoringu istotne znaczenie ma biografia mentora, jego kompetencje, ale i życiowe doświadczenia prowadzące do sukcesu – w tym wypadku podopieczny chce stać się takim jak mentor. Mentor powinien być człowiekiem sukcesu, osobą spełnioną (inną kwestią jest, jak ów sukces personalnie zdefiniujemy i jakie kryteria „spełnienia” przyjmujemy)¹⁵.

Mentoring to „proces, który stymuluje i wspiera naukę”¹⁶, który

zbliża się do sztuki, niż stanowi ścisłą procedurę (...). U jego podstaw leży przeświadczenie o możliwości oddziaływania na drugiego człowieka w jego strefie najbliższego rozwoju, w oparciu o umiejętności (sztukę) wydobywania mocnych stron podopiecznego w ramach epizodów wspólnego zaangażowania¹⁷.

Idea mentoringu

zyskała w naszym kraju popularność w ostatnim okresie przede wszystkim w kontekście idei lifelong learning, teorii i praktyki zarządzania zasobami ludzkimi w orga-

¹⁵ M. Piorunek, *By(wa)ć mentorem, czyli o dylematach i pułapkach mentoringu*, Studia Edukacyjne, 2016, 41, s. 8-9.

¹⁶ E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor*, Kraków 2002, s. 81.

¹⁷ M. Piorunek, *By(wa)ć mentorem*, s. 9.

nizacjach uczących się, w rozważaniach na styku ekonomii i humanistyki, przynależnych doradztwu personalnemu¹⁸.

Istnieją określone założenia realizacji tej idei w praktyce szkolnej. Są to między innymi poczucie bezpieczeństwa, stałe uczenie się w celu doskonalenia, inspiracja ku wyzwaniom, wzmacnianie potencjału jednostek, równowaga w komunikacji interpersonalnej pomiędzy procesami słuchania i mówienia, pomaganie i wspieranie podopiecznego w działaniu. Stąd też, w katalogu cech mentora powinny znaleźć się takie umiejętności jak samoświadomość, inteligencja emocjonalna, zdolność do pogłębionej refleksji, umiejętności konceptualizacji oraz predyspozycje do pełnienia roli lidera lub przywódcy w formalnych i nieformalnych grupach¹⁹. Mentor zdecydowanie nie jest gadułą odpowiedzialną za problemy, podejmującym decyzje specjalistą od wszystkiego i przypisującym sobie prawo do decydowania za innych²⁰. Mentor pozostaje w kontakcie z podopiecznym, jest nie tyle nauczycielem, na jego poznanie, odkrywanie mocnych stron bądź talentów, co inspiruje i swoją postawą stymuluje jego rozwój. Wyznacza sobie w pracy etapy i dąży do ich realizacji. Są nimi: 1) potwierdzenie planu rozwoju osobistego – realizowane dzięki stymulacji przez mentora samoświadomości podopiecznego; 2) inspirowanie do samodzielnego kierowania nauką; 3) udzielanie wsparcia w realizacji planu rozwoju osobistego; 4) pomoc w ocenie wyników²¹. Podstawową funkcją mentora w procesie kształcenia jest dzielenie się wiedzą o funkcjonowaniu procesów poznawczych oraz ich efektywnym wykorzystaniu podczas organizacji własnej nauki. Stąd też istnieją „ścieżki”, które pomagają mu uczyć efektywnej nauki²². Do zadań tych należą: przekazywanie wiedzy o zasadach uczenia się, warunkach organizacji pracy, procedurach działania oraz o stylach uczenia się; udzielanie uczniom informacji zwrotnych na temat ich indywidualnego stylu uczenia się, o zdolnościach i preferencjach. Ponadto, istotnym zadaniem mentora jest nauczanie metod uczenia się poprzez przykład własny, co w efekcie doprowadzi do sytuacji, w której uczące się osoby będą świadome własnych preferencji i posiadą zdolność samodzielnego organizowania sobie nauki i pracy²³.

Tutoring jest

¹⁸ Tamże, s. 8.

¹⁹ Tamże, s. 10-13.

²⁰ Tamże, s. 13.

²¹ A. Sarnat-Ciaśko, *Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą*. Podstawy Edukacji, 2015, 8, s. 141-147.

²² J. Głębiowska-Szychowska, Ł. Szychowski, *Powiem ci, jak się uczyć. Przewodnik dla ambitnych nauczycieli i rodziców*, Wydanie I, Gdańsk 2015, s. 27.

²³ Tamże, s. 32-34.

(...) specyficzną metodą oddziaływania pedagogicznego, zakładającą współpracę nauczyciela – tutora z podopiecznym bądź małą grupą podopiecznych, która poprzez działania zaplanowane, formalne, a także nieformalne i spontaniczne prowadzi do rozwoju uczestniczących w niej osób²⁴.

W praktyce edukacyjnej wyróżnia się trzy rodzaje tutoringu. Tutoring rozwojowy, którego celem jest wsparcie ucznia w odkrywaniu i rozwijaniu jego talentów oraz wypracowania indywidualnej strategii uczenia się. Naukowy, którego celem jest wspierania rozwoju uczniów, utrwalanie ich wiedzy i umiejętności z określonych dziedzin nauki. Natomiast celem tutoringu artystycznego jest nabycie wiedzy oraz zdolności z różnych dyscyplin sztuki²⁵. Tutoring jest procesem składającym się z pięciu wyraźnych etapów: (1) poznania podopiecznego, jego mocnych i słabych stron, budowania z nim dobrej relacji, (2) pomocy w określaniu celów rozwojowych, (3) planowaniu owego rozwoju, (4) realizacji owych planów z uwzględnieniem tutorskiego motywowania i monitorowania, (5) ewaluacji podjętych działań²⁶. Realizacja poszczególnych kroków jest możliwa dzięki następującym narzędziom: przejawiania empatii, stawiania pytań otwartych, uważnego słuchania, udzielania informacji zwrotnej oraz koncentrowania się na zasobach ucznia oraz jego przyszłości, a nie deficytach, których źródłem niejednokrotnie była jego przeszłość. Tutor jest nauczycielem wybranym przez ucznia/uczniów, który pracuje z nimi indywidualnie (choć dopuszczalna jest praca z dwoma, trzema podopiecznymi jednocześnie), a optymalna liczba podopiecznych nie powinna być większa niż dziesięć osób. Spotkania odbywają się nie rzadziej niż raz na miesiąc przez 45 minut, zwykle na terenie szkoły²⁷. Tutor staje się pewnego rodzaju przewodnikiem, a podopieczny aktywnym uczestnikiem w sytuacji edukacyjnej. Podstawą metody jest partnerska relacja oparta na szacunku, akceptacji i zaangażowaniu. Indywidualne spotkanie dotyczy rozwiązywania problemów, opierając się na mocnych stronach, zasobach ucznia, aby mógł wykorzystać swój potencjał w codziennym działaniu i samorealizacji w równych sferach życia.

Rozwój nowoczesnych technologii i postęp nauki nie pozwala nauczycielowi pozostać w roli eksperta w określonej dziedzinie wiedzy. Jedynie 30% informacji i wiedzy o świecie uczniowie zdobywają w szkole, pozostałe 70% to źródła pozaszkolne. Dlatego coraz ważniejsze stają się kompetencje nauczyciela pełniącego rolę przewodnika,

²⁴ A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa 2015, s. 46.

²⁵ A. Baranowska, *Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole*, E-mentor, 2014, 5(57), s. 10-19, <http://dx.doi.org/10.15219/em57.1136>.

²⁶ A. Sarnat-Ciastko, *Szkolni tutorzy i rodzice – sprzymierzeńcy czy wrogowie? Prezentacja zastosowania tutoringu jako obszaru do badań nad relacjami szkoła – rodzice*, Wychowanie w Rodzinie, 2017, XV, 1, s. 225.

²⁷ Tamże.

kogoś, kto prowadzi ucznia po jego własnych ścieżkach rozwoju, przestrzega przed niebezpieczeństwami, pomaga w docieraniu do źródeł, pokazuje, jak z tych źródeł czerpać. Taką rolę w stosunku do ucznia pełni tutor – opiekun, wspierający nauczyciel, będący po trochu mistrzem, wychowawcą, doradcą i pedagogiem²⁸.

Celem pracy jest rozwój osobowości oraz zainteresowań podopiecznych poprzez wspólne działanie, lecz nie wyręczanie i rozwiązywanie problemów za podopiecznych. W ramach tej strategii pracy mogą być prowadzone tutoriale dla uczniów, w zależności od ich indywidualnych potrzeb (zarówno dla uczniów objętych indywidualnym nauczaniem, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym także uczniów zdolnych). Tutor może również spełniać istotną rolę w edukacji domowej, wprowadzając do systemu kształcenia nową jakość pracy indywidualnej z uczniem. Jego działania mają niejako charakter prewencyjny. Nie tylko działa profilaktycznie w zakresie niepowodzeń szkolnych, lecz także jest innowacyjnym sposobem niwelowania problemów edukacyjnych, ma rozwijać ucznia i motywować go do nauki, dając szansę na sukces i spełnienie każdemu, bez względu na jego potencjał lub ograniczenia. Porozumienie, współpraca, która pojawia się w kontakcie tutora z podopiecznym dalej przyczyni się do poprawy interakcji, budowania pozytywnych relacji z otoczeniem, „dialogowość w interakcjach i rozwijanie możliwości przyjmowania perspektywy innej osoby są podstawą procesu indywidualizacji oraz moralnej i egzystencjalnej autorefleksji”²⁹. Zatem, tutoring „stwarza szansę na przekroczenie ram szkoły i tworzenie sieci osób i instytucji współpracujących ze szkołą”³⁰.

Tutor to inaczej mentor korzystający z narzędzi coachingu. Teoria coachingu w edukacji związana jest z potrzebą podnoszenia jakości i efektywności kształcenia, zgodnie z wymaganiami rynku pracy oraz społeczeństwa. W przypadku osób ze spektrum trudności w uczeniu się jest to szczególnie istotne, gdyż uwidaczniają się zaniedbania związane z ich edukacją w tym zakresie. Są często zagubieni, sfrustrowani, osamotnieni i nieświadomi swojego potencjału. Ich wybory edukacyjne oraz zawodowe są często przypadkowe i dokonywane niesamodzielnie. Wykorzystanie coachingu w pracy z uczniami ze SPE opiera się na poszukiwaniu rozwiązań, a nie tylko analizowaniu przyczyn trudności. Wybiega się w ten sposób niejako w przyszłość, budując jej wizję przez pryzmat samostereowalności jednostki i poczucia koherencji.

Coaching jest narzędziem wspomagania rozwojowych zmian, ale to także pewien styl bycia, styl komunikacji (aktywne, sięgające głębi słuchanie, odzwierciedlanie wypo-

²⁸ M. Budzyński i in. (red.), *Tutoring w szkole*, s. 11-12.

²⁹ J. Bałachowicz, *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Bałachowicz, A. Rowicka, Warszawa 2013, s. 19.

³⁰ S. Krzychała, *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, [w:] *Tutoring w szkole*, s. 39-40.

wiedzi klienta, feedforward, challenging), styl radzenia sobie z sytuacjami problemowymi (wynikający z faktu, iż profesjonalni coachowie przestrzegają zasad kodeksu etycznego coacha, pracują nad samorozwojem, poddają się superwizjom i wreszcie wzmacniają swoje (i klienta) poczucie wewnętrzzsterowności³¹.

W coachingu warto podkreślić charakterystyczne elementy przydatne w procesie kształcenia, których brakuje w szkołach. Tak więc: – w coachingu pracę z osobą rozpoczyna się od dokładnego rozeznania wszystkich aspektów jej funkcjonowania; – zakłada się, iż człowiek biorący udział w całym procesie posiada bogate zasoby własne, z których może skorzystać, aby doprowadzić do poprawy własnej sytuacji; – każdy uczestnik jest tak samo odpowiedzialny za własne zaangażowanie w relację związaną z coachingiem; – proces uczenia się jest w coachingu tak samo ważny, jak samo motywowanie do podjęcia działań³². Do zaprojektowania lekcji z wykorzystaniem coachingu przydatny jest model GROW – Goal (cel) – jaki jest cel naszego spotkania? Reality (rzeczywistość) – gdzie jesteś teraz? Options (opcje) – co możesz zrobić by osiągnąć cel? Will (wola) – którą z opcji wybierasz dla siebie?³³ Zajęcia o tym charakterze z pewnością wpływają na rozwój autonomii uczniów, zwiększają samodzielność w poszukiwaniu rozwiązań dla problemów, czyli zdolność dywergencyjnego myślenia. W literaturze wymienia się zasady coachingu mające potwierdzenie w edukacji. Mianowicie, każdy uczestnik procesu kształcenia ma potencjał oraz możliwości i może je uruchomić, jak też wykorzystać do kreowania własnej przyszłości, opierając się na przeszłości i teraźniejszości; to klient/uczeń decyduje o wyborze tematu spotkań z coachem, czego aktualnie potrzebuje; odbywać się one powinny w atmosferze partnerstwa, zaufania, autorefleksji; celem spotkań powinno być dążenie do zmiany poprzez działanie³⁴. Istnieje przekonanie, iż „skuteczny coaching będzie miał efekt piorunujący w postaci pozytywnych zmian, które dotyczyć będą nie tylko osoby bezpośrednio poddanej coachingowi, lecz również jej otoczenia”³⁵. Choć zasady coachingu są dość trudne do zrealizowania w szkole, to jednak jego elementy można wykorzystać w doradztwie i pracy na różnych poziomach edukacji, jak też z uczniami o zróżnicowanym potencjale rozwojowym. Z początkiem roku szkolnego 2017/2018 weszły w życie przepisy Ustawy z 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (DzU z 2017,

³¹ J. Kozielska, *Wykorzystanie coachingu w codzienności szkolnej*, 2017, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/84064/edition/79636?language=pl>, s. 193.

³² J.L. Pękała, *Coach, tutor... wychowawca*, 2017 <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/94677>, s. 181.

³³ J. Kozielska, *Wykorzystanie coachingu*, s. 194.

³⁴ J. Kozielska, A. Skowrońska-Pucka, *Coaching – czym jest, a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako formy niedyrektywnego wspierania w systemie edukacji*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Poznań 2015, s. 41-42.

³⁵ D. Clutterbuck, *Coaching zespołowy*, Poznań 2009, s. 15.

poz. 59) oraz nowe rozporządzenia – w tym Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, które określa procedurę i terminy opracowywania, uzgadniania i zatwierdzania arkusza organizacji pracy w danej placówce. Zgodnie z art. 109 ust. 1 pkt 7 Ustawy – Prawo oświatowe, od 1 września 2017 roku zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego stanowią jedną z form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły³⁶. Ponadto,

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach określa, na czym polega pomoc psychologiczno-pedagogiczna, komu jest udzielana, kto jej udziela w szkołach i placówkach, i w jaki sposób. Doradztwo zawodowe jest realizowane w ramach udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej przez dyrektora szkoły lub placówki we współpracy m.in. z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Doradca zawodowy definiuje zapotrzebowanie uczniów danej szkoły na informacje dotyczące możliwości dalszego kształcenia, rynku pracy, pomaga uczniom planować dalszą edukację i wyznaczać cele zawodowe, a w efekcie wybrać kierunek kształcenia i zawód – w zgodzie z ich potencjałem, mocnymi stronami, predyspozycjami, zainteresowaniami i uzdolnieniami³⁷.

Zatem, szkoły oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne mają obowiązek zapewnienia uczniom zajęć z zakresu doradztwa zawodowego oraz planowania kariery, prowadzonych przez wykwalifikowanych doradców lub nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem.

Wybór ścieżki edukacyjnej i kariery zawodowej to ważny moment w życiu każdego młodego człowieka, lecz kiedy pojawiają się dodatkowe bariery i niepowodzenia jeszcze trudniej ukierunkować swoje działania na tym polu i odnaleźć się w bogactwie ofert w zakresie kształcenia oraz dynamicznych zmian na rynku pracy. Aby lepiej przygotować uczniów do dalszej edukacji i życia w rzeczywistości zawodowej, trzeba zachęcać ich do współpracy z innymi, pracy nad sobą samym oraz wyposażać w zdolności do radzenia sobie z trudnościami żywotnymi, edukacyjnymi oraz zawodowymi. Dlatego, niezmiernie istotne jest w tym zakresie zaplecze metodyczne i diagnostyczne oraz ogromna rola doradców, pedagogów, psychologów i innych specjalistów. Do istotnych zadań, jakie powinni oni realizować, zalicza się między innymi prowadzenie konsultacji indywidualnych i zbiorowych, rozpoznawanie ograniczeń i trudności uczniów oraz odkrywanie ich zasobów i potrzeb. Z pewnością wykorzystanie założeń tutoringu, mentoringu i coachingu w działaniach dydaktycznych oraz wychowawczych stanie się pomocne w realizacji wyznaczonych celów.

³⁶ A. Tyniec, *Kariera szkolna i zawodowa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2018, s. 8.

³⁷ Tamże, s. 9.

Zakończenie

W kontekście pracy z osobami z trudnościami w uczeniu się edukacja, w swym wielokierunkowym wymiarze, ma do odegrania zasadniczą rolę, polegającą na zapewnieniu uczniom możliwości i warunków do wielostronnego rozwoju ich osobowości. Warto wymienić szereg zmian oraz korzyści dla uczniów z trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi, jakie mogą dokonać się dzięki wprowadzeniu do warsztatu pracy pedagoga założeń tutoringu, mentoringu i coachingu. Opisywane powyżej strategie mogą przynieść pozytywne rezultaty również w postaci budowania pozytywnych relacji i współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów oraz wniesienia powiewu świeżości do procesu kształcenia. Uczniowie doświadczający trudności i niepowodzeń szkolnych w codziennej rzeczywistości, doświadczają częściej porażek niż sukcesów. Do oddziaływań o charakterze kompensacyjnym, korygującym i usprawniającym zaburzone funkcje warto włączyć działania wyzwalające potencjał, motywujące oraz przygotowujące jednostki do pełnienia ról społecznych i zawodowych. Z pewnością są to postulaty trudne do realizacji w warunkach współczesnej szkoły. Warto jednak pamiętać i próbować, gdyż zapewnienie poczucia bezpieczeństwa sprzyja mobilizacji do podjęcia wysiłku, wyzwala się aktywność osób współdziałających ze sobą. Bazowanie na mocnych stronach, a nie tylko korygowanie braków i niedoskonałości stymuluje do podnoszenia kompetencji zarówno osób uczących się, jak i nauczających. Stwarza to szansę przekonania, że ma się wpływ na swoje życie i podejmowane decyzje. Uruchomienie potencjału wiedzy i kompetencji poprzez stawianie inspirujących pytań, dzielenie się własnymi doświadczeniami pozwala na czynny udział w wyznaczaniu i doskonaleniu swojej ścieżki rozwoju edukacyjnego i zawodowego. Dostosowanie spotkań do indywidualnych potrzeb i predyspozycji podopiecznych powoduje wzrost wewnętrznej motywacji, inspirację, rozbudza pasję i entuzjazm oraz sprzyja kształtowaniu inteligencji emocjonalnej. Wszystko to pomaga ukształtować umiejętności ważne i potrzebne w różnych sferach życia jednostki, takie jak: przygotowanie do samokształcenia, poszukiwanie i definiowanie celów, planowanie działań, odpowiednie zarządzanie czasem i pracą, wytrwałość w pracy zawodowej oraz, i przede wszystkim, przełamywanie własnych słabości i ograniczeń. Z pewnością sprzyjają zindywidualizowanemu, wielostronnemu rozwojowi człowieka na różnych szczeblach szkolnictwa, a także w działalności pozaszkolnej oraz budowaniu zdrowej samooceny i autonomii. Ponadto, innowacje pedagogiczne w postaci tutoringu, mentoringu i coachingu w pracy z uczniami mogą stać się doskonałym sposobem działań w zakresie profilaktyki trudności w uczeniu się i niepowodzeń szkolnych na różnych jej poziomach.

Anegdota

Uczeń poprosił mistrza:

– Jesteś taki mądry. Zawsze masz dobre samopoczucie, nigdy się nie złościś. Pomóż mi, abym i ja stał się taki jak ty.

Mistrz zgodził się i poprosił ucznia, by ten przyniósł kartofla i plecak.

– Gdy się na kogoś obrazisz lub rozzłościś i zachowasz urazę – powiedział mistrz – weź jednego kartofla, napisz na nim imię człowieka, z którym miałeś konflikt i włóż kartofla do plecaka.

– To wszystko? – zapytał zdumiony uczeń.

– Nie – odparł mistrz. – Musisz zawsze nosić ten plecak przy sobie. Za każdym razem, gdy się na kogoś pogniewasz – dorzucaj kolejnego kartofla.

Uczeń pilnie wykonywał polecenia mistrza. Mijał czas, plecak wypełnił się kartoflami i stał się ciężki. Noszenie go wszędzie ze sobą było sporą niewygodą. W dodatku, kartofel, który trafił do plecaka jako pierwszy zaczął gnić, pokrył się lepkiem śmierdzącym szlamem. Inne kartofle puszczały pędy, psuły się, wydzielały ostry, nieprzyjemny zapach.

Uczeń przyszedł do mistrza i zaczął się skarżyć:

– Nie mogę tego świństwa wszędzie ze sobą nosić. Po pierwsze, plecak jest za ciężki, a po drugie – kartofle się psują. Zaproponuj inne rozwiązanie.

Mistrz odpowiedział:

– To samo dzieje się w twojej duszy. Po prostu nie zauważasz tego od razu. Działania zmieniają się w nawyki. Nawyki stają się charakterem, który produkuje złowonne cechy. Dałem ci możliwość obserwacji tego procesu. Za każdym razem, gdy postanowisz się obrazić lub odwrotnie – obrazić kogoś – zastanów się, czy jest ci potrzebny dodatkowy kartofel³⁸.

BIBLIOGRAFIA

- Balachowicz J., *Tutoring w rozwoju podmiotowym dziecka*, [w:] *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, red. J. Balachowicz, A. Rowicka, Warszawa 2013.
- Baranowska A., *Tutoring jako alternatywna metoda pracy z uczniami zdolnymi w szkole*, E-mentor, 2014, 5(57), s. 10-19, <http://dx.doi.org/10.15219/em57.1136>
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w Klasyfikacjach Międzynarodowych*, Psychologia Wychowawcza 1996, 1.
- Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruska A. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław 2009.
- Christoph M., Wawrzyniak S., *Szkoła jako współczesna organizacja*, [w:] *Edukacja jutra. Formy wzbogacania wychowania i zmniejszania zagrożeń społecznych*, red. A. Kamińska, P. Oleśkiewicz, Warszawa 2019.

³⁸ <http://czasprzebudzenia.blogspot.com/2013/04/przypowiesc-o-plecaku-i-kartoflach.html>, [pobrano z lokalizacji: 25.01.2020].

- Clutterbuck D., *Coaching zespołowy*, Poznań 2009.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Głębiowska-Szychowska J., Szychowski Ł., *Powiem ci, jak się uczyć. Przewodnik dla ambitnych nauczycieli i rodziców*, Wydanie I, Gdańsk 2015.
- <http://czasprzebudzenia.blogspot.com/2013/04/przypowiesc-o-plecaku-i-kartoflach.html>, [pobrano z lokalizacji: 25.01.2020].
- Jastrząb J., *Nauczyciel współczesnej szkoły jako dydaktyk, wychowawca, diagnosta i terapeuta*, *Wychowanie na co dzień*, 2008, 9(180).
- Kozielska J., *Wykorzystanie coachingu w codzienności szkolnej*, 2017, <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/84064/edition/79636?language=pl>
- Kozielska J., Skowrońska-Pucka A., *Coaching – czym jest, a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako formy niedyrektywnego wspierania w systemie edukacji*, [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Piorunek, Poznań 2015.
- Krzychała S., *Tutoring wzmacniający nauczycieli jako zespół*, [w:] *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska, Wrocław 2009.
- Nawrot D., *Edukacja i szkoła w kształtowaniu kompetencji uczniów do rynku pracy – między teorią a praktyką*, *Problemy Profesjologii*, 2017, 1.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor*, Kraków 2002.
- Pękała J.L., *Coach, tutor... wychowawca*, 2017 <https://repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/94677>
- Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykciak, Poznań 2001.
- Piorunek M., *By(wa)ć mentorem czyli o dylematach i pułapkach mentoringu*, *Studia Edukacyjne*, 2016, 41.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (DzU z 2017 r., poz. 649).
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą*, *Podstawy Edukacji*, 2015, 8.
- Sarnat-Ciastko A., *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa 2015.
- Sarnat-Ciastko A., *Szkolni tutorzy i rodzice – sprzymierzeńcy czy wrogowie? Prezentacja zastosowania tutoringu jako obszaru do badań nad relacjami szkoła – rodzice*, *Wychowanie w Rodzinie*, 2017, XV, 1.
- Siegel D.J., *Burza w mózgu nastolatka. Potencjał okresu dorastania*, Podkowa Leśna 2016.
- Urbanek B., *Nauczyciel liderem zmiany w edukacji*, Nowa Szkoła, 2015, 9.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (DzU 1991, nr 95, poz. 425), art. 1, p. 4.
- Wiatrowska L., *Zróżnicowany obraz dziecka z trudnościami w uczeniu się i rodzicielskiej pomocy*, *Wychowanie w Rodzinie*, 2013, VIII, 2.
- Tyniec A., *Kariera szkolna i zawodowa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2018.

MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA

ORCID 0000-0002-8700-2249

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MIŁOŚĆ, WIERNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W PRZESTRZENIACH SPOTKAŃ MŁODZIEŻY STUDIUJĄCEJ

ABSTRACT. Ściupider-Młodkowska Mirosława, *Miłość, wierność i odpowiedzialność w przestrzeniach spotkań młodzieży studiującej* [Love, Loyalty and Responsibility in Meeting Spaces of University Students]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 235-251. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.13

Intimate partner relations have been an important research topic for years in the social sciences that address the order and survival of families and future generations. It is worth considering the contemporary code and the model of love and intimacy, which is just as natural in the process of socialization as the binding partnership for a lifetime. The purpose of the article is not to answer the question about the norm and the pathology in partner relations. In the assumption of the questions taken up, several issues have been raised in the field of constructivism and the phenomenon of partnership transformations and models of love, fidelity and responsibility in environments such as the family and parallel contemporary environments, such as virtual media in the form of the Internet and other determinants of popular culture. The discourse on emotional capitalism in partner relations raises numerous questions, constituting the theoretical basis of the questions addressed in this article: Do modern short-term relationships determine the feeling of love and loyalty as a currency in the era of the Self? How far does the contemporary individualization of life change being together? Does pedagogical and psychological expertise provide real help in finding genuine values? Are they a response to loneliness, fear and contemporary consumerism in love relationships?

Key words: love, loyalty, responsibility, changes in partner relations, cooling emotions, students

Planowanie własnej drogi życiowej nigdy nie było tak niezależne i wyemancypowane od zewnętrznych norm i konwenansów. Owa wolność i wielość wyboru zmusza współczesną młodzież do ciągłego (prze)projektowania celów i wartości życiowych, bo w wielości wyborów trudniej dokonać tego właściwego. Analizując tożsamość współczesnej młodzieży studiującej, można odkryć pewne paradoksy „niewoli w wolności”. Społec-

czeństwo neoliberalne z dominującą kulturą konsumpcyjną, w której sukces jest dla każdego, przyczynia się z jednej strony do rozgrzewania różnych potrzeb i pragnień (studia na dwóch, trzech kierunkach, wynajem apartamentów, dalekie podróże), z drugiej strony sukcesywnie wygasza wiele emocji i wartości, jak: wrażliwość na krzywdę drugiego, miłość, odpowiedzialność, wierność, współpraca. Domena *carpe diem*, która od zawsze obecna była w życiu żaków, obecnie oznacza nie tyle huczne prywatki i imprezy, co uzewnętrznia się w pokusie posiadania i ciągłego dowartościowywania swojego Ego. Można także zaobserwować przewagę kontaktów wirtualnych nad realnymi, w tym zjawisko nieustannego „świergotania”, czyli flirtowania i randkowania on-line, które oddala myśl o stabilizacji rodzinnej. Wspomniane zmiany mogą ostatecznie doprowadzać młodych ludzi do neurotycznych stanów permanentnego lęku o przyszłość, także związanego z relacją miłosną. Akademicy pracujący z młodymi ludźmi, zwłaszcza pedagodzy, obserwują u studentów nasilające się depresyjne nastroje, frustracje, osamotnienie i alienację. Pojawia się pytanie: Jak to możliwe, że w wielości i różnorodności kontaktów międzyludzkich, młodzież akademicka tak często doświadcza osamotnienia, alienacji, braku sensu życia, poczucia pustki i niemocy?

W niniejszym artykule będę starała się dowieść, że zarzewie nieumiejętnego zarządzania sferą emocjonalną oraz doświadczania częstego niezadowolenia, smutku, czy neurotycznych stanów lękowych tkwią nie tylko w predyspozycjach psychicznych samych jednostek (co udowadniała m.in. Karen Horney¹), ale coraz silniej wynikają z komponentów narcyzmu kulturowego i całego spektrum zjawisk społecznych, w których uczestniczy młodzież, będąca *in statu nascendi* swojej dorosłości. Przypuszczalnie do zjawisk społecznych silnie oddziałujących na współczesną młodzież studiującą można zaliczyć między innymi:

- kompulsywny shopping, związany z hiperkonsumpcjonizmem i wszechobecnym nadmiarem (G. Ritzer);
- poczucie stłoczenia – generyczne doświadczenie współczesności – utrata pewności co do norm i oczekiwań społecznych, brak norm współżycia w kontaktach społecznych (M. Marody);
- fałszywy świat doskonałości, prowadzący do osamotnienia i społecznego autyzmu, alienacji, płynności (Z. Bauman);
- socjalną walidację, czyli strategię walki o uznanie poprzez porównywanie i ciągłe „lajkowanie” (zjawiska obecne na portalach społecznościowych typu Facebook);

¹ K. Horney, *Psychologia kobiety*, Poznań 2001, s. 180-217 oraz także, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 2002.

– etos infantylizmu (rozumiany jako przeszkody w dojrzewaniu i zamianie dorosłych w dzieci, a dzieci w konsumentów markowych szablonów w imię nadania im „władzy” (B.R. Barber²);

– nadmierny lęk i poczucie bezużyteczności, wynikające z niezrozumienia wolności i związane z tym m.in. zjawisko „hejtowania” oraz mowy nienawiści wokół inności, wykluczania osób nie pasujących do schematów myślowych, nie przydatnych kulturze/nauce/gospodarce (J. Kochanowski);

– narcyzm kulturowy, rozumiany jako ogólnospołeczny trend samorealizacji jednostek w kierunku sławy, sukcesu, walki o uznanie, docenienie i dostrzeżenie boskości oraz doskonałości w różnych dziedzinach życia społecznego (Ch. Lasch, M. Nowak-Dziemianowicz).

Wiele innych przemian w relacjach międzyludzkich, moim zdaniem, oddziałuje na przestrzeń spotkań i relacji młodzieży studiującej, dążącej z jednej strony do perfekcyjności i doskonałości w rozwoju swoich kompetencji zawodowych, realizacji swoich pragnień i marzeń, z drugiej strony zaniedbujących, często nieświadomie, bliskie i trwałe relacje międzyludzkie na rzecz narcystycznego wpatrywania w Siebie. Celem artykułu jest ukazanie, jak sfera wartości budujących relacje międzyludzkie, związana z: miłością, wiernością i odpowiedzialnością ewaluowała, ucieleśniając jednocześnie efekt obnażania powierzchownego sukcesu, uznania i zadowolenia, zwłaszcza wśród studentów. Pomocne pytanie: czy wymienione przemiany życia społeczno-kulturowego przyczyniają się do poczucia osamotnienia, wyobcowania i alienacji w ogólnych relacjach międzyludzkich?

Dociekania i refleksje zaprezentowane w artykule stanowią rozszerzenie analizy badań, które rozpoczęłam w projekcie: *Miłość w epoce „Ja”*. Starałam się w nich dociec wpływu warunków społeczno-kulturowych, w jakich młodzi ludzie doświadczają „nowych”, w odróżnieniu od tradycyjnych, form bycia razem w damsko-męskich układach. Jedną z wielu ujawnionych readaptacji była widoczna zmiana w kreowaniu przez młodych ludzi sfery relacji międzyludzkich, nie tylko miłosnych, ale wszystkich, doznawanych na skutek uczestnictwa w wielości interakcji i spotkań w ogólnodostępnej przestrzeni wirtualnej, która ujawniła „perfekcyjny” obraz pary. Uważam, że transformacje w międzyludzkich relacjach silnie emanują na obecność dążeń i potrzeb związanych ze społecznym uznaniem/lub jego brakiem w rodzinie, wśród przyjaciół, w partnerstwie, szkole, miejscu pracy i innych przestrzeniach spotkań, także wirtualnych. Uwidoczniła się dewaluacja intymności, miłości, wierności i odpowiedzialności jako przeszkadzających, muzealnych i utrudniających obraz perfekcyjnego oraz akceptowanego przez obecną kul-

² B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*, Warszawa 2009, s. 511-512.

turę typu „idealnego” związku partnerskiego. Artykuł podzieliłam na dwie części: w pierwszej dokonuję operacjonalizacji pojęć za pomocą wypowiedzi studentów pedagogiki, w drugiej części skupiłam się na opisie „idealnego” związku partnerskiego, natomiast w konkluzji prezentuję kilka wniosków otwartych i wymagających dalszej pracy naukowej.

Muzealne pojęcia miłości, wierności i odpowiedzialności na tle wybranych przemian społeczno-kulturowych

Miłość, wierność i odpowiedzialność, jeśli je pojmować w kategoriach zobowiązania tkwiącego w relacjach partnerskich czy małżeńskich, stanowią sieć zasad, norm czy konwencji konstytuujących owe relacje. Nazwałam je prowokacyjnie pojęciami „muzealnymi”, które może odchodzą na półki muzealne, bo choć podziwiane z boku, są coraz rzadziej praktykowane w tej triadzie. Punktem wyjścia do tych rozważań jest pytanie: co współcześnie definiuje i wzoruje relacje oparte na miłości? Za Florianem Znanieckim³ i jego koncepcją sprzed wielu laty o typach biograficznych⁴ można przyjąć, że świat kultury silnie determinuje indywidualne wybory i dążenia młodych ludzi, którzy starają się sprostać oczekiwaniom tego świata, a jeśli spotykają przeszkody w realizacji dążeń, zmieniają krąg kulturowy lub też zmuszeni są do modyfikacji celów w kierunku bardziej realnych i cenionych w obecnym środowisku różnorodnej, wyemancypowanej i odważnej grupy młodzieży. Młodzi ludzie w takiej rzeczywistości już nie tylko odgrywają role im zadane, ale konstruują nowe, podążając za sukcesem, satysfakcją i samospelnieniem, bardzo często nie widząc potrzeby zaangażowania w rolę partnera – dziewczyny/chłopaka. Warto także zauważyć, że E. Goffmanem, że „dystans do roli pełni funkcje obronne”⁵. W takiej sytuacji terminy kojarzone z miłością, a związane z zaangażowaniem, poświęceniem, oddaniem, przywiązaniem, odpowiedzialnością, zostają odkładane na dalszy plan, bo stają się zbyt uciążliwe dla młodego, beztroskiego wieku. W biegu za sukcesem w sferach edukacji, dobrze płatnej pracy zawodowej bezinteresowne poświęcanie czasu i zaangażowanie na rzecz drugiej Osoby tracą sens. Ponadto, na gruncie teorii Znanieckiego i jego paradygmatu współczynnika humanistycznego jedyny świat godny interpretacji badawczej dany jest właśnie w doświadczaniu i wartościach systemów społecznych oraz tkwiących w nich aksjonormatywnych porządkach rzeczywistości. Z kolei, ogół wartości i obowiązujących

³ F. Znaniecki, *Relacje społeczne i role społeczne: niedokończona socjologia systematyczna*, Warszawa, 2011.

⁴ Tamże.

⁵ E. Goffman, *Spotkania – dwa studia z socjologii interakcji*, Kraków 2010, s. 91.

form ładu społecznego powinien uwzględniać przemiany kulturowe. Jedną z nich są przemiany w komunikacji, widoczne głównie w przestrzeniach ogólnodostępnych, cyfrowych mediów wirtualnych, unikających cierpienia w zamian za przyjemności, gloryfikujących indywidualizację, samodoskonalenie, rozwój Ego jednostki. Ego według psychologii to „Ja” powinnościowe jest jawne, logiczne, werbalne, bliższe konwencjom społecznym i bardziej otwarte na zewnętrzne sugestie oraz wskazówki. Sprawia to, że bardzo szybko do biograficznych planów i skryptów związków ujawnianych przez młodzież studiującą podstępnie przenikają niektóre, wymienione wcześniej, trendy kulturowe. Wszystkie zjawiska obecne w kulturze narcyzmu manipulują „wolnym wyborem”, zorientowanym na relacje ulotne z kręgu *carpe diem*, czyli na flirt, romans lub „przyjaźń z plusem” (z niezobowiązującym seksem), czy nazwanym przeze mnie wcześniej zjawiskiem „świergotania on-line”, czyli nieustannego randkowania i pozostawiania w fazie ciągłego zaznajamiania, bez dalszych etapów bliskości, więzi. Ogromna potrzeba uznania i miłości we wspólnocie, jaką jest rodzina, na skutek jej przemian, straciła na znaczeniu. Jednostka w sytuacji braku uwagi ze strony najbliższej rodziny znajduje inne drogi i przestrzenie do zdobycia uznania – wartości niezbędnej do społecznego funkcjonowania i wykreowania tożsamości. Zastępcze przestrzenie spotkań grup młodzieży studiującej, to przede wszystkim: anonimowe grupy wspólnot wirtualnych, roboty próbujące zastąpić kontakt i relacje z człowiekiem, blogi internetowe oraz wszystkie portale społecznościowe⁶ skupiające miliony użytkowników z całego świata.

Marian Golka⁷ dostrzegając współczesne zawieranie przelotnych, epizodycznych i tymczasowych związków oraz chwilowych i dorywczych kontaktów na całym świecie tłumaczy je chęcią unikania rozczarowań i dyskomfortu, które mogą nastąpić na skutek miłości, a wraz z nią porażeń przez zazdrość czy zdrady. Wniosek ten koresponduje z modnymi i masowo zawierzanymi kontaktami wirtualnymi, które stały się przestrzenią niezobowiązujących i powierzchownych spotkań.

Relacje wirtualne są zatem pełne paradoksów związanych z tym, że dzięki nim istnieje możliwość kontaktu z osobami z różnych miejsc świata poprzez szybki, niemal natychmiastowy wirtualny przekaz informacji, co nie ogranicza dystansu między ludźmi, co więcej – pogłębia ów dystans, prowadząc do poczucia alienacji i osamotnienia. Relacje wirtualne ujawniają pogłębiające się bariery komunikacyjne. Najwięcej konfliktów, nieporozumień natury emocjonalnej i rozczarowań w różnych przestrzeniach życia partnerskiego,

⁶ K. Orszulak-Dudkowska, *Wirtualne serwisy randkowe – fenomen współczesności?* [w:] *Homo Interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb sieci*, red. E.A. Jagiełło, P. Schmidt, Lublin 2010, s. 80-87.

⁷ M. Golka, *Paradoksy wolności*, Warszawa 2017, s. 129-130.

w których dochodzi do wyrachowanego instrumentalizmu w kontakcie z innymi, obserwuje się właśnie na czatach wirtualnych. Na skutek zubożenia komunikacji „face to face”, pogłębiło się wiele problemów w relacjach międzyludzkich⁸, w których brakuje sytuacji rozmowy, bycia razem i towarzyszącej rozmowie mowy ciała oraz odpowiedniej atmosfery dialogu, znacznie spływający się proces przekazu informacji uczy niewłaściwych wzorców, pogłębiając paradoks bycia z ludźmi bez realnej bliskości i bez zaangażowania. Informacje docierające przez dostępne komunikatory telefoniczne i internetowe przekazywane są skrótowo, w biegu, w natłoku innych spraw i informacji. Taka sytuacja sprawia, że przekazywane informacje przestają być w pewnym sensie prawdziwe, bo dopasowujemy je do możliwości systemu (dostępnych kodów, znaków emocji). Zatem, komunikatory poprzez narzucane kody z jednej strony tracą na autentyczności, stając się pozbawionymi całości i głębi przekazu, z drugiej strony następuje poszerzenie wyobraźni i ujednolicenie języka z całego świata. W społeczeństwie cyfrowym wypracowuje się globalne kody cyfrowe i wizualne, które stanowią unikatowy „alfabet” jako ciekawy kontrast dla liter i słów. Można zaryzykować stwierdzenie, że zmiana w postaci elastycznego przystosowania się do sytuacji/znaków, wygenerowanych przez systemy portali społecznościowych, spowodowała także zmiany w podejściu do relacji oraz obecnych w nich emocji. Uczucia takie jak miłość, czułość, zaangażowanie, jeszcze do niedawna były wyrażane jedynie za pomocą słów, gestów, nasilenia różnych stanów emocjonalnych, intonacji głosem, dziś z powodzeniem zastąpiły je ekrany i inne nośniki pamięci cyfrowej, które zaczynają zaskakująco szybko konkurować z człowiekiem. Futurologzy przewidują, że system znaków oparty na unikodach i emotikonach będzie się gwałtownie rozrastał i obdzierał z podmiotowości i indywidualności; stanie się wieloznaczny i obecny w życiu codziennym dla każdego mieszkańca świata. Ponadto, nowa komunikacja cyfrowa ma niebagatelny wpływ nie tylko na treść i jakość docierających informacji, lecz także na społeczne rozumienie takich pojęć, jak bliskość, więź, wspólnotowość. Opisane zjawisko komunikacji skrótowej, będącej pod silną kontrolą użytkowników i systemu, ingeruje w akcjonormatywną sferę, w której ścierają się takie pojęcia, jak miłość *versus* namiętność, wierność *versus* lojalność, odpowiedzialność *versus* poczucie wolności i współodpowiedzialności. Uczestnictwo w tego typu komunikacji wpływa na brak odpowiedzialności za relacje, w których pojawia się uczucie, niezależnie od tego, czy para spotykała się realnie czy

⁸ W 2016 roku udzieliłam wywiadu prasowego tygodnikowi „Newsweek”, zatytułowanego „Jak technologie zmieniają związki. Seks, kłamstwa i esemesy”. Postawiono mi różne pytania, m.in. dlaczego współcześnie ludzie przez jedną wiadomość SMS zrywają relację, która trwała wiele lat?; wywiad ekspercki z udziałem M. Ściupider-Młodkowskiej, „Newsweek”, 2016, 21 (16-22.05.2016).

wirtualnie. Związek partnerski może się rozpaść po wysłaniu wiadomości tekstowej, bez zbędnego tłumaczenia o podjęciu decyzji. Jest to poważny problem dla działań pedagogiki i psychologii zaangażowanej w realną pomoc w sytuacji rozpadu relacji, a także wpływu świata cyfrowej komunikacji na zmieniającą się sytuację rodziny. Jedną z częstych przyczyn rozwodów jest zdrada emocjonalna z osobą zapoznaną przez Internet. Warto w tym miejscu zacytować wypowiedź studenta, który w wieku 22 lat na pytanie: co oznacza słowo wierność, odpowiedział:

„To słowo dziś nie istnieje. Nie wiem, co musiałoby się wydarzyć, może wojna, żeby ludzie zaczęli się kochać i przestali się zdradzać. Wynika to z dużej pruderii, dostępności treści erotycznych w Internecie, w zasadzie wszędzie i zawsze można zdradzić. Moi rodzice się rozwiedli, moich znajomych w przeważającej większości rodzice są po rozwodzie przez zdrady” (Kuba, 22 lata, student pedagogiki).

Okazuje się, że w większości młodzież studiująca, która lubi podejmować dyskusje na temat tak zwanych „muzealnych” pojęć wierności/zdrady i miłości, dostrzega coraz częściej sedno definicji wierności. Zdrada bowiem bardzo często niesłusznie jest kojarzona jedynie ze zdradą seksualną. W rzeczywistości większość par i związków rozumie ją zupełnie inaczej, obiecując sobie wierność – składają świadomą deklarację, że chcą uczestniczyć w życiu partnera/partnerki i w każdym ich problemie, zatem zdradą jest brak uczestnictwa, bądź omawianie intymnych problemów pary z osobami trzecimi, nawet z przyjaciółmi, rodzicami. Kobiety bardzo często doznają sytuacji zdrady właśnie w momentach, kiedy nie są zrozumiane przez partnera, który ucieka od problemu, sytuacji, bądź analizuje ją z kimś innym, poza intymną relacją dwojga. Z kolei miłość przez większość studentów kojarzona jest z ciepłem rodzinnym, bliskością, zaangażowaniem. Bardzo trudno jednoznacznie zdefiniować miłość. Często zestawia ją się z takimi słowami, jak nienawiść, śmierć, ale też współcześnie rozumie się miłość jako adorację, czczenie, fascynację, wielbienie, Eros, chemię, zadurzenie. K. Horney definiuje miłość jako „(...) zdolność do spontanicznego poświęcenia się na rzecz innych osób albo jakiegoś celu lub idei, zamiast egocentrycznego zachowywania wszystkiego dla siebie”⁹. Jeśli zatem miłość przekracza granice egoizmu, nakazuje porzucić egoizm, jest świadomą i odpowiedzialną decyzją o wyborze drugiego człowieka i trwaniu z nim, nawet gdy rutyna, trudy, lęk nie pozwalają trwać. E. Fromm rozpatrywał miłość jako „rozwiązanie problemu ludzkiego istnienia”, widząc w niej siłę, która „przebija się przez mury oddzielające człowieka od jego bliźnich, siłą jednoczącą go z innymi; dzięki miłości

⁹ K. Horney, *Psychologia kobiety*, s. 261.

człowiek przezwycięża uczucie izolacji i osamotnienia pozostając przy tym sobą, zachowując swą integralność”¹⁰. Fromm wymienia także nieodłączne składniki miłości, takie jak troska, odpowiedzialność, ale i namiętność, żądza. Analizując różne definicje miłości, należy stwierdzić, że miłość jest wskaźnikiem umiejętności nawiązywania więzi społecznych i trwałości tych więzi – rodzinnych, małżeńskich, przyjacielskich, ogólnospołecznych. Dlatego, jeśli spojrzeć na miłość w kategoriach zachowań społecznych (wobec innych osób), także partnera, to zachowania te są dane i pielęgnowane w procesie socjalizacji we wszystkich kulturach świata, od najmłodszych lat. Zatem, wierność i odpowiedzialność jako konstytutywne składniki miłości wymagają zrozumienia i świadomego wdrażania ich i upowszechniania jako kluczowych dla ładu w życiu społecznym i kulturowym.

Dotychczasowym źródłem praktykowania miłości, wierności i odpowiedzialności przez Polaków jest rodzina i role pełnione względem członków rodziny. Wśród kanonu wartości deklarowanych jako ważne, miłość lokuje się od wielu lat w krajowych sondażach diagnostycznych w pierwszej dziesiątce. Rodacy uznają wagę wartości: kochać i być kochanym. Miłość rodzinna jest identyfikowana z miłością do wartości transcendentnych. Wraz z przemianami intymności i seksualności definicja miłości znacznie ewoluowała, będąc w samym centrum przemian wokół wartości: sprawy prywatne *versus* publiczne. Paradoksalnie, współczesne rozumienie sfery intymnej i miłosnej nie zyskały na wyjątkowości. Użytkownicy portali społecznościowych, którzy korzystają z gamy komunikatorów medialnych generowanych przez system internetowy (emotikonów i wszelkich „nazywaczy” uczuć), według badań o wpływie komunikacji wirtualnej na ludzi w różnych przestrzeniach społecznych, autorstwa Josepha Walthera, stali się hiperosobami. Tym sposobem Internet udostępniając możliwości nadawania komunikatów o świecie emocji, stanowi przyczynek, by użytkownicy nie ujawniali prawdy. Podążając za hiperosobowym modelem, nadawca informacji o sobie i swoich uczuciach wybiera tylko pozytywne, doceniane i uznane reakcje, zachowania i uczucia, bądź też tylko te, które mają za zadanie brylować i szokować odbiorców. Znane są blogi – wpisy o spektakularnych rozwodach – będących jeszcze do niedawna bolesnym doświadczeniem, współcześnie kojarzonych z doświadczeniem radosnym i wyzwalającym. Drugi przykład przekonwertowania wartości na skutek dostępnych środków audialnych – internetowych, to dzielenie się doświadczeniami związanymi z rolą rodzicielską. Macierzyństwo, w które wpisana jest bezwarunkowa miłość, coraz częściej opisywane jest wyłącznie w kategorii strat, cierpienia i nadludzkiego poświęcenia (przykład portalu: „bachor.pl”)¹¹.

¹⁰ E. Fromm, *O sztuce miłości*, Warszawa 1971, s. 34.

¹¹ D. Zaworska-Nikoniuk, *Ciąża, macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyjne*, Olsztyn 2015.

Kolejnym efektem obserwowanych zmian jest cała sieć komunikatów i wpisów wirtualnych o miłości odartej z wszelkiej sfery sacrum – z sekretów ciała i nagości. Słowo miłość w przestrzeni wirtualnej zamieniło się w erotyzm, prostytucję, seks i pożądanie. Jest to poważny problem z perspektywy młodych ludzi, będących na początku budowania tożsamości związku i nie potrzebujących do tego zbędnej publiki – komentatorów i miliona uczestników tego spotkania. Upublicznianie na portalu społecznościowym sfery intymnej pozbawia jej intymności.

Projekt „idealnego” związku partnerskiego składającego się z „boskich” atrybutów

Bycie parą ściśle wiąże się z pojęciem *homo construens* – budowniczych i twórców dokładających do komponentu związku wszystkiego, co pomoże mu zaistnieć. Zaobserwowane dążenie do budowania perfekcyjnych relacji jest związane z ogólnodostępną modą doradzania w sferze związków przez ekspertów, przy jednoczesnym zagłuszaniu i pomijaniu potrzeb samych Osób tworzących relację miłosną. Jak słusznie dostrzegają Jean Claude Kaufmann, a za nim Mirosława Nowak-Dziemianowicz, każdy związek buduje swoją tożsamość związkową, która opiera się na dwóch logikach – koniecznych do uznania partnerów za wartościowych przyjaciół i wybranych do końca życia. Jedna droga konstruowania relacji miłosnej oparta jest na racjonalnym ocenianiu partnera – poprzez gesty życia codziennego rozpoznajemy intencje ukochanej/ukochanego, następnie oceniamy, analizujemy i uczymy się żyć razem. Drugi – ważniejszy i dający podstawę trwałości oraz sposobu konstruowania tożsamości związku pozwala partnerom zrozumieć, że bez względu na codzienność jesteśmy pełni wzajemnego uznania, jesteśmy dla siebie absolutnymi „fanami”, którzy dzięki zaufaniu i uznaniu budują własną niepowtarzalną tożsamość (za J-C Kaufmanem). Autorka definiując tożsamość związku, podkreśla szczególną siłę zaangażowania w odpowiedzialność wspólnoty, jaką tworzy para. W czasach, kiedy zewnętrzny świat skłania do rywalizacji, do wyścigu w byciu najlepszym, perfekcyjnym, obserwuje się ciągłą walkę o uznanie.

(...) jakość naszego małżeńskiego życia zależy w dużym stopniu od społecznych i politycznych rozwiązań, od strukturalnych aspektów naszego wspólnotowego życia oraz towarzyszącej mu narracji. Jednak na mikro poziomie, na poziomie pracy nad tożsamością związku wiele zależy od nas samych, od naszych wspólnych działań na rzecz wzajemnego bezpieczeństwa, emocjonalnego wsparcia i bezwarunkowego uznania¹².

¹² M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 384-385.

Tezy o hiperosobowym i narcystycznym prezentowaniu swojego związku miłosnego znalazły potwierdzenie w badaniach interpretatywnych, w których autorka artykułu przez wiele lat prowadziła rozmowy na fakultecie skierowanym do studentów nauk społecznych, zatytułowanym „Intymność pomiędzy byciem razem a osobno”, stanowiących jedną z części składowych projektu badawczego. Młodzież zapytana o pułapki spotkań internetowych dostrzegała w większości pozytywne aspekty, często stawiając swoje jednostkowe potrzeby na pierwszym miejscu. Argumentami dodatnio wartościującymi tego typu spotkania wirtualne były: zaoszczędzanie czasu i pieniędzy, podkreślana wygoda randkowania przez Internet, porównując tego typu zobowiązanie do pracy, czy edukacji zdalnej, która nie wymaga wyjścia z domu i zaangażowania. Wskazywano także dodatnie aspekty emocjonalne, związane z niwelowaniem odczuć towarzyszących poznaniu nowych osób, takich jak lęk, strach, wstyd. Respondenci podkreślali element zabawy i użytkiwania bezpośredniej satysfakcji z internetowych flirtów słownych, dzięki którym pobudza się erotyczna wyobraźnia, a potrzeby czułości wyrażone obrazem, dźwiękiem, słowem, według młodych rozmówców w zupełności zastępują dotyk. Analiza wirtualnych spotkań jako konkurencyjnych do spotkań realnych uwidoczniła wiele zagrożeń nie tylko w kierunku wychładzania miłości, wierności i odpowiedzialności, ale ukazała przestrzeń, w której obecne są takie zjawiska, jak cyberstalking, cyberprzemoc, cyberseks i inne ryzykowne zachowania.

Do szerszego zobrazowania skryptów biograficznych młodzieży studiującej skonstruowano narzędzie diagnostyczno-eksplikacyjne, składające się z dwudziestu pięciu rozbudowanych pytań, szukających związków przyczynowo-skutkowych zaistniałych w sytuacjach partnerskich i miłosnych wśród studentów polskich i czeskich. Młodzi ludzie pragną głębokiej miłości, ale w znacznym stopniu nie ujawniali gotowości do dojrzałego przyjęcia i pielęgnowania tego uczucia oraz do zamążpójścia i rodzicielstwa. Przy czym należy zaznaczyć, że ów brak gotowości do ożenku/zamążpójścia w znacznej mierze w przypadku respondentów polskich wynikał z braku środków finansowych na przyjęcie weselne, na drugim miejscu z akceptacji i petryfikowania wzorca kohabitacyjnego, zamiast małżeństwa. Zapytano także o podejście młodzieży do wierności, w tym do rozumienia zdrady. Dla współczesnej młodzieży akademickiej zdradą jest zarówno miłość platoniczna do innej osoby niż partner, uprawianie cyberseksu, flirtowanie na czatach internetowych, traktowanie partnera instrumentalnie oraz uprawianie seksu z inną osobą niż partner.

Z kolei, w wywiadach rozumiejących przeprowadzonych wśród dwudziestu par polskich związków heteroseksualnych pojawiły się odpowiedzi, które ujawniły cztery skrypty biograficzne. Najsilniej uwidoczniły się dwa

z nich: partnerstwa inicjowanego-tradycyjnego, ale mocno zindywidualizowanego oraz partnerstwa ponowoczesnego.

Wspólnota zwana rodziną wykształciła specyficzny folklor bycia i tworzenia więzi wraz ze swoimi obyczajami, zasadami, tradycjami i swoistymi normami. Obecnie wspólnota rodziny bardzo często staje się bezradna i bezsilna w obliczu niewidzialnej władzy, jaką jest konsumpcjonizm i kulturowy narcyzm. Pod przykrywką upiększania i inwestycji w swoje „Ja” wkrada się nie tylko swoboda w zonglowaniu zasadami, ale ogromne osamotnienie w dokonywaniu wyborów – co do wyboru partnera i wizji wspólnego życia. Współczesnej jednostce skutecznie wmawia się, że wszystko ma być zgodne z jej potrzebami i że absolutnie wszystko zależy od niej samej. Ten wymóg postawiony partnerom, aby tworzyli relację idealną niejednokrotnie ich przytłacza i nie pozwala na realizację poczucia bezpieczeństwa, stałości w relacji, będącej w ciągłej, pełnej atrakcji zmianie. Zygmunt Bauman z niezwykłą wnikliwością prognozował tendencję tak zwanego *uziemiania transcendencji*. Oznaczałoby to, że przeżycie duchowe, także miłości, wierności i odpowiedzialności jako uczuć wzniosłych stałyby się jednymi z wielu przeżyć i obiektów konsumpcji. Wątek ten znajduje puentę w słowach Zygmunta Baumana:

(...) przywykliśmy do tego, by traktować stosunki miłosne w duchu konsumenckim, ponieważ to jedyna postawa, która zapewnia nam wygodę i poczucie bezpieczeństwa¹³.

Dalej Bauman opisuje sytuację wyboru partnera jako proces utowarowienia, w którym

Wybieranie partnera z katalogu cech i zastosowań przypomina wybieranie towarów z katalogu (np. allegro), utrwała mīt głoszący, że człowiek nie jest osobą lub osobowością (...) ale zbieraniną mniej lub bardziej pokupnych atrybutów¹⁴.

Z kolei Zbyszko Melosik wskazuje na zmianę traktowania współczesnych wartości jako zadań podlegających dowolnej konstrukcji, dostosowanymi do danej tożsamości w danym czasie, tym samym tracącymi na swojej autentyczności¹⁵. Dopasowujemy sobie te wątki z kanonu różnorodnych wartości, które uznajemy za godne kontynuacji, a odrzucamy te, które w naszym guście zdają się daleko odstawać od współczesności i przez to są stopniowo deprecjonowane. Za przykład mogą posłużyć relacje tak zwanych „przyjaźni z plusem”, czyli przyjaciół, którzy nie deklarują oficjalnego związku, ale flirtują ze sobą i romansują, gdy nadarzy się ku temu okazja. Propozycja spojrzenia na

¹³ Z. Bauman, *Tożsamość: rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańsk 2007, s. 61.

¹⁴ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2009, s. 42.

¹⁵ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Kraków 1995, s. 175.

zjawiska zmian w obrębie relacji międzyludzkich z perspektywy pedagogiki trwałych relacji międzyludzkich, których podstawą będzie, według Zbyszko Melosika, „troska o stabilne związki międzyludzkie w opozycji do postępującej fragmentaryczności relacji”¹⁶. Taki lejtmotyw wymaga od przedstawicieli nauk społecznych zrozumienia aktualnych przemian w obrębie relacji międzyludzkich, a niewątpliwie jedną z kluczowych zmian jest walka o uznanie i dążenie do idealnych – doskonałych relacji, wykreowanych przez *homo construens* i *homo economicus*.

Ewolucja kulturowa w kierunku uniwersalności życia, widoczna w krajach wysokorozwiniętych, zglobalizowanych nadwyręża wszelkie tradycyjne wzory i zastępuje je trendami ogólnieakceptowalnymi i atrakcyjnymi. Trendami, które oferują maksymalizację doznań eklektycznych – natychmiastowych przeżyć, pokus i potrzeb. Należy zdać sobie sprawę, że na skutek dyfuzji kulturowej (której mechanizmy zmiany sygnalizowali wiele lat temu Samuel Eisenstadt, socjolog historyczny, a wcześniej R. Linton) rzesze młodych migrujących ludzi będą adaptować inne kulturowe wzorce w formowaniu i postrzeganiu relacji międzyludzkich, które silnie wpłyną na zmiany w definicji miłości i wierności¹⁷.

Z kolei nurt miłości romantycznej, równie silnie zakorzeniony w kulturze europejskiej, zdaje się zyskiwać we współczesnych wzorcach: miłości, wierności i odpowiedzialności. Krótko mówiąc, hasło miłości romantycznej jest coraz silniej pożądane, już nie tylko w nierealnym świecie filmowym, czy bajkowym, lecz przede wszystkim w praktykach codziennego życia par. Przykładem może być na nowo odwzorowywana Noc Świętojańska, zwana nocą miłości, płodności, jako alternatywa dla skomercjalizowanych Walentynek, które w świecie szybkich zmian zwyczajnie nudzą, co T. Szlendak ujął jako „zrytualizowane święto sentymentalizmu”¹⁸. Można podać wiele romantycznych i jednocześnie spektakularnych przykładów okazywania miłości i wierności, które szokują treścią, są upubliczniane, między innymi na portalach społecznościowych albo w programach *reality show*.

Tradycyjna miłość została ubogacona o samorozwój przez wielkie „S”, ubogacona o współodczuwanie, o równe zaangażowanie. Jednym słowem, tradycyjna, romantyczna miłość została przemieszana z postępującą indywidualizacją w relacjach partnerskich i stawianiem sobie i partnerowi zu-

¹⁶ Z. Melosik *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 236.

¹⁷ U. Beck, E. Beck-Gernsheim, *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Warszawa 2013.

¹⁸ Więcej na temat zrytualizowanego sentymentalizmu, do którego Tomasz Szlendak zalicza Valentine's Day, nawiązując do przekładania uczuć na gadżety oraz do użytkowego, konsumpcyjnego charakteru związku, w: T. Szlendak, *Architektonika romansu. O społecznej naturze miłości erotycznej*, Warszawa 2002, s. 283.

pełnie nowych, częstokroć szokujących wymogów. W tym wypadku można mówić o walucie miłości w epoce „Ja”, w której przeważa samorozwój, samoakceptacja, a wspólnotowość i współodpowiedzialność za My zostało zdewaluowane.

Można założyć, że współcześnie miłość, wierność i odpowiedzialność, podobnie jak inne wartości autoteliczne, przechodzą swego rodzaju ewolucję – od zobowiązań i względów racjonalnych, poprzez wiarę w przeznaczenie, aż do współczesnych możliwości zarządzania uczuciem własnym i partnera. Zarządzanie związkami i ciągła praca nad miłością dwojga stała się dobrym łupem dla lawinowo narastających ekspertyz koniecznych do prawidłowego funkcjonowania par w chaotycznym i nietrwałym świecie. Obecnie oczekuje się związków miłosnych „inteligentnych emocjonalnie”, a psychologowie, zwłaszcza kognitywiści, otwarcie przypominają, że sama miłość nie wystarczy, aby poczuć satysfakcję relacji. Aby poczuć satysfakcję, należy zadbać przede wszystkim o swoje potrzeby w relacji dwojga, najlepiej poddać się psychologicznym testom dostosowania pary ze względu na poziom satysfakcji ze związku, które bez ogródek wkraczają w intymną relację, w celu jej „dopasowania” i doskonałości. To wszystko sprawia, że na skutek komercjalizacji uczuć oraz obustronnej obojętności partnerów i niezgody na zaangażowanie, do relacji wkrada się izolacja, osamotnienie, a przede wszystkim rozluźnienie i obojętność, zwanej także „wychładzaniem” emocjonalności. Sprzyjają temu wszelkie przejawy narcyzmu kulturowego, opartego na przyjemnościach, gratyfikacji i obsesyjnym poszukiwaniu uznania. Stworzenie relacji o podłożu zachwyty nad sobą, dopiero na drugim miejscu nad partnerem jest coraz bardziej narzucane w środkach zapośredniczonych medialnie, w tym w ekspertyzach dotyczących trwałości i jakości związku. Popkultura, tworzona przez media, filmy i Internet, hołduje głównie posiadaniu przyjemności i natychmiastowości. Miłość bardzo często zamienia się w akt seksualny, krótkotrwały romans, z kolei długotrwałą i pielęgowaną miłość, opartą na łączności intymności, namiętności i zaangażowaniu w stosunku do jedynej osoby, traktuje jako dawno niemodny archetypowy i pozbawiony sensu model. Wystarczy w tym miejscu przywołać losy młodych bohaterów z dokumentu telewizyjnego „Kochankowie z Internetu”, którzy pomimo młodego wieku mają za sobą kilka nieudanych związków miłosnych i seksualnych. Przesłanie przekazywane jest jednoznaczne: miłość to sprawa wyboru, ale niekoniecznie jednego partnera. W relacjach partnerskich coraz częściej dominuje maksyma: im mniej doskonała jest druga osoba, tym bardziej zaangażowanie w taką relację staje się nieopłacalne. Na fakt konsumpcji i fragmentaryczności relacji w związkach zwraca uwagę E. Illouz, a na gruncie polskim H. Jakubowska czy B. Jacyna – badaczki socjologii ciała. Ową fragmentaryczność dostrzegłam także badając młodzież akademicką, która poprzez narra-

cje o doświadczaniu miłości i związków w jej życiu podkreślała konieczność idealnego dopasowania pod względem seksualnym, charakterologicznym, ekonomicznym i zawodowym.

W projekcie badawczym na temat związków partnerskich w relacjach wybranej młodzieży studiującej z Polski i Czech¹⁹ uwzględniono widoczne przemiany wynikające z randkowania on-line. Biografie wybranych studentów ujawniły wzorzec relacji miłosnej petryfikowanej i mocno odzwierciedlającej trendy życia w kohabitacjach i krótkotrwałych raniących relacjach. Z kolei deprecjacja pojęcia My na rzecz indywidualnego szczęścia miała silny związek z poszukiwaniem doskonałego partnera, nigdy nie na zawsze. Taka relacja miłosna miałaby przede wszystkim potwierdzić uznanie – pozycję i wartość siebie, w tym celu pomagają stechnicyzowane formy kontaktu.

Relacje miłosne jawią się jako ciągle testowanie, wciąż niedokończony projekt, nigdy nie na zawsze. Młodzież z tej grupy ignoruje i jawnie wyśmiewa narzeczeństwo, prowadząc życie Baumanowskiego turysty, bez wierności i odpowiedzialności względem drugiego. Relacje doskonałe są jednocześnie bardzo plastyczne, a uczestnicy jako architekci swojego losu mają prawo do wolnych wyborów, bez względu na otaczające normy. Wybrankowie tego skryptu stanowią środowisko osób będących ciągle w kontakcie ogólnodostępnym, nie wykluczają przypadkowych kontaktów uczuciowych i seksualnych, na przykład z wirtualnym awatarem, na przykład w społeczności Second Life. Jednocześnie określają siebie w kategoriach wyjątkowości jako: awangardowi, nietuzinkowi, ekstrawaganczy i ceniący tak zwaną wolność.

Należy pamiętać, że miłosna relacja wirtualna z równą siłą angażuje emocjonalnie, jest pełna kodów komunikacji wirtualnej, co rodzi spore zamieszanie, prowadząc do oszustw, kłamstw, flirtów, manewrów uczuciowych i manipulacji – użytkownicy często tworzą relacje z kilkoma użytkownikami jednocześnie, doprowadzając do rozpadu całych rodzin i małżeństw.

Zakończenie – wnioski otwarte

Psychoanalityk Jurg Willi ponad trzydzieści lat temu dostrzegł lęk przed małżeństwem, opisując to jako nowe zjawisko, wynikające z wyolbrzymionych oczekiwań i nieumiejętności rozwiązywania konfliktów, dzielenia przywilejów, wychładzania bliskości wśród partnerów.

Minęło sporo czasu i lęk nie zniknął, a jedynie się spotęgował. Nie ulega wątpliwości, że bez zaangażowania, bez wierności i odpowiedzialności możliwe stają się jedynie wykreowane substytuty relacji międzyludzkich, w tym

¹⁹ M. Ściupider-Młodkowska, *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2018, s. 151-249.

miłosnych. Taka relacja przypomina flirt i miłosną grę złudzeń. Dla jednych cyberprzestrzeń oznacza szansę znalezienia jedyne go wybranka na całe życie, dla drugih z kolei (stanowiących przeważającą większość) przestrzeń wirtualna jest okazją do zabawy w romansowanie na miłosnych portalach. Jakikolwiek wyborem jest romansowanie w Sieci. Należy podkreślić, że tego typu relacje są na stałe obecne w życiu młodych ludzi, bardzo często zranionych, doświadczających poczucia osamotnienia i pustki. Ponadto, jak podkreślają badacze cyberprzestrzeni, „w cyberprzestrzeni wszystko, czego naprawdę doświadczamy jest wytworem umysłu. Para może tworzyć wzajemne satysfakcjonujące wizje”²⁰. Z kolei Russell Hardin (za S. Turkle) alarmuje o głównej przeszkodzie, jaką stwarzają relacje zawiązywane przez Internet. Jest nią ulotność oraz, w moim odczuciu, przypadkowość i dowolność²¹.

Miłość lansowana przez współczesną popkulturę zdaje się być konstruktem trzech określeń: przypadkowość, ryzyko, dobra zabawa.

Reasumując, tendencje deprecjacji wartości miłości na rzecz jednostkowych, niezobowiązujących i krótkotrwałych związków oraz życia w pojedynkę prognozują sukcesywne spychanie tradycyjnej relacji intymnej w realia kultury pop popularnej. Kultura, która niegdyś stanowiła o imperatywach, wartościach bezwzględnych, dziś nie jest w stanie sprostać roli sterownika wartościami. Zachowania akceptowane społecznie oraz idee, przekonania zmieniają się zbyt szybko, nie pozostawiając trwałych oznak konwersji.

Pedagogika przeciwstawia się zjawiskom dominującej konsumpcji, która ma sprawiać przyjemność lub traktować miłość i relacje międzyludzkie jako doraźne zaspokojenie potrzeb w nieautentycznych i iluzorycznych związkach. Niewątpliwie tworzy się nowy wzorzec emocjonalności i związków partnerskich, który już znajduje swoją kontynuację w systemach rodzinnych. Bogaty obraz relacji międzyludzkich, z tendencją do przedstawiania ich wyłącznie w kategoriach bieli i czerni, pomija istotne zmiany społeczne, które dokonują się w codziennych wyborach młodzieży. Wyrażam nadzieję na rozwój i większą skuteczność programów profilaktycznych, obecnych w szkołach, które będą zwracały szczególną uwagę na aksjonormatywną sferę kontaktów międzyludzkich, w którą wchodzi młodzi ludzie kształtujący w sobie takie wartości, jak miłość, wierność i odpowiedzialność. Te zagrożenia są równie istotne, jak zagadnienia z cyberprzemocy, czy uzależnienia od środków psychoaktywnych. W niniejszym tekście pokrótce przybliżyłam szanse i zagrożenia wynikające z przedzierania się do świata emocjonalnego wybranych obecnych w kulturze zjawisk: konsumpcji, indywidualizacji i technicyzacji, infantylizmu, które dla pedagogów społecznych stanowią podstawę

²⁰ K. Pytlakowska, J. Gomuła, *Zaczatowani*, Warszawa 2005.

²¹ R. Hardin, *Zaufanie*, Warszawa 2009, s.117-120.

tworzenia programów profilaktycznych i edukacyjnych. Działania pedagogów i psychologów już są obecne w formach networkingu²², partyworkingu, streetworkingu. Misją istniejących działań pomocowych, a wymagających rozszerzenia i doprecyzowania przy współpracy z projektami edukacyjnymi jest docieranie do wszystkich grup potrzebujących wsparcia, przejawiających ryzykowne zachowania w kierunku autodestrukcji, czy też doświadczających osamotnienia, zagubienia i bezradności, zauważalnego i nasilającego się u młodych osób.

Pytanie postawione w kontekście prezentowanych zagadnień: czy pedagogika jest w stanie pomóc w odnalezieniu sensu wartości autentycznych i tym samym zniwelować lęk przed prawdziwą bliskością relacji, zdaje się zyskało na znaczeniu. Oto bowiem mamy wieloznaczność i doniosłość rozumienia miłości/intymności, które analizowane i badane przez zespoły psychologów, pedagogów, socjologów jednoznacznie pokazują, że zarówno miłość, jak i intymność są fundamentalnym warunkiem rozwoju. Autorzy projektu o intymności²³ proponują kilka warunków do spełnienia, aby edukować do intymności i miłości. Są nimi: propagowanie wzorów zaufania, praktyka integralna (ćwiczenie ciała umysłu i ducha w sferze self). Edukacja i kultura, aby sprzyjały ukazywaniu wartości płynących z bliskich więzi, reprezentują jednocześnie otwartość na zmiany i elastyczność, ale nie ograniczają i nie zniewalają schematami powinności i norm. Miłość bowiem jest poza wszelkimi kryteriami i ustaleniami naukowymi oraz społeczno-kulturowymi. Miłość nie ma żadnych ram, żadnych warunków, żadnych preferencji. Wychowanie do miłości i intymności może wspierać bliskość więzi, ale nie może narzucać sposobów ich odkrywania i kreowania; tylko „skoki w niepewność” (określenie P. Sztompki) i doświadczenie ukażą, co jest fundamentem, a co nie służy rozwojowi miłości, wierności i odpowiedzialności.

BIBLIOGRAFIA

- Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i potyka obywateli*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Razem osobno*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
- Bauman Z., *Tożsamość: rozmowy z Benedetto Vecchim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Beck U., Beck-Gernsheim E., *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

²² M. Grotecka, K. Różanek, *Networking jako forma edukacji i profilaktyki w cyberprzestrzeni – „Ej, a dlaczego masz taki dziwny znaczek przy nicku”? [w:] Zagrożona młodość: innowacyjne formy interwencji społecznej*, red. E. Bielecka, Pedagogika Społeczna, 2, IX, Warszawa 2010, s. 159-167.

²³ *Intymność – rozwój – edukacja*, red. D. Baczała, P. Błajet, B. Przyborowska, K. Rubacha, Toruń 2019, s. 145-146.

- Cybał-Michalska A., Orłowska M., Walancik M., *Młodość – między partycypacją a (samo)wykluczeniem*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1971.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Goffman E., *Spotkania – dwa studia z socjologii interakcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Golka M., *Paradoksy wolności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Grotecka M., Różanek K., *Networking jako forma edukacji i profilaktyki w cyberprzestrzeni – „Ej, a dlaczego masz taki dziwny znaczek przy nicku”? [w:] Zagrożona młodość: innowacyjne formy interwencji społecznej*, red. E. Bielecka, Pedagogika Społeczna, 2, IX, Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2010.
- Hardin R., *Zaufanie*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2009.
- Horney K., *Psychologia kobiety*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2001.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Intymność – rozwój – edukacja*, red. D. Baczała, P. Błajet, B. Przyborowska, K. Rubacha, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019.
- Jasińska-Kania A., *Miłość*, [w:] *Fundamenty dobrego społeczeństwa. Wartości*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Kuligowski W., *Siedem szkiców do antropologii miłości*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań 1995.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży: w niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2016.
- Orszulak-Dudkowska K., *Wirtualne serwisy randkowe – fenomen współczesności? [w:] Homo Interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb sieci*, red. E.A. Jagiełło, P. Schmidt, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, Lublin 2010.
- Pawluczuk W., *Miłość ponowoczesna. Trzy wykłady o ponowoczesności i mitonemach miłości*, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2005.
- Pytlakowska K., Gomuła J., *Zaczatowani*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski, Warszawa 2005.
- Szlendak T., *Architektonika romansu. O społecznej naturze miłości erotycznej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Szlendak T., *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2008.
- Ściupider-Młodkowska M., *Miłość w epoce Ja. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Turkle S., *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki, a mniej od siebie nauważym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Wywiad ekspercki z udziałem M. Ściupider-Młodkowskiej, „Newsweek”, 2016, 21.
- Zaworska-Nikoniuk D., *Ciąża, macierzyństwo na portalach internetowych. Aspekty edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2015.
- Znaniecki F., *Relacje społeczne i role społeczne: niedokończona socjologia systematyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

EWELINA SZCZECHOWIAK

ORCID 0000-0003-3414-5550

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

DORADCA ZAWODOWY WE WSPÓŁCZESNYM SYSTEMIE EDUKACYJNYM

ABSTRACT. Szczechowiak Ewelina, *Doradca zawodowy we współczesnym systemie edukacyjnym* [Career Advisors in the Contemporary Educational System]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 253-266. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.14

The position of a career advisor in the contemporary educational system is linked to challenges. The situation on the labor market and its changes over the years are crucial for vocational guidance and lifelong learning. Appropriate support from a specialist, parents of an apprentice and teachers can lead to future educational and professional success. Young people think about self-realization, development, and success; they notice that the course of a career in line with their assumptions depends on getting to know their strengths and weaknesses. The main task of career counselors is to help in choosing the further path of education, which is why their role is so important in the life of young people. The article deals with the reality and ideal model of a career advisor and shows the attitude of young people towards a specialist.

Key words: career advisor, role of career counselor, educational and professional career, path of education, vocational guidance

Wprowadzenie

W latach 70. XX wieku T.W. Nowacki, twórca pedagogiki pracy, sklasyfikował ją jako jedną z subdyscyplin pedagogiki. Zauważył zależność między wychowaniem w szkole a późniejszą pracą w życiu każdej jednostki. Nauczanie człowieka w myśl edukacji ustawicznej dąży do podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Ich początki sięgają szkolnej edukacji oraz rad specjalisty z dziedziny poradnictwa i doradztwa zawodowego¹. Wzajemne zależności między rynkiem edukacyjnym a rynkiem pracy skonstatował

¹ J. Wierzejska, *Nowe obszary i problemy badawcze pedagogiki pracy*, Lublin 2017, s. 43.

K. Denek². Autor spostrzegł, że występuje między nimi pewna współzależność jeśli chodzi o zdobycie wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji, które zagwarantują bezpieczeństwo późniejszego zatrudnienia³. Dlatego, wczesny rozwój zawodowy człowieka ma kluczowe znaczenie szczególnie w realiach gospodarki opartej na wiedzy. Stąd dydaktyka pracy porusza między innymi problematykę związaną z kwestią zależności nauczania i uczenia się od treści nabytych w początkowych szczeblach oświatowej drabiny. Dzięki wczesnemu procesowi jednostka może się rozwijać, kształtować swoje umiejętności, zdolności, poznawać zainteresowania, predyspozycje, modelować postawy, które są kluczowymi wymaganiami w późniejszej pracy⁴.

Współczesny rynek zatrudnienia stawia przed ludźmi coraz wyższe wymagania wobec ich kwalifikacji zawodowych. Nieuniknione staje się uzupełnienie wykształcenia, a nawet przebranżowienie. Postępująca digitalizacja przekształca charakter pracy. Wobec tego, każdy pracownik jest zmuszony do dostosowania się do nowych warunków, metod i treści pracy. Wyłania się potrzeba permanentnej edukacji wywodzącej się od procesu nauczania poprzez uczenie się pod kierunkiem profesjonalisty, do zainspirowania samokształcenia przez kompetentnego specjalistę. Konsekwencją tak realizowanej edukacji jest wychowanie człowieka chcącego kształcić się z własnej inicjatywy. Zapewnia ten sposób postępowania nasza oświata i państwa Unii Europejskiej, które wspierają rozwój kształcenia ustawicznego i kreowanie społeczeństwa opartego na wiedzy⁵.

Zewnętrzne warunki i współczesny polski rynek pracy przejmują nowe trendy i tendencje wzorując się na zachodnich. Powstaje coraz więcej etatów, w szczególności specjalistów z branży IT⁶. Konsekwencją wskazanej opcji jest to, że pracodawcy z różnych dziedzin zaczynają borykać się z brakiem odpowiednio wykwalifikowanych pracowników w innych dziedzinach. W tej sytuacji absolwenci zasadniczej szkoły zawodowej cieszą się największym powodzeniem na rynku pracy. Za nimi klasyfikują się osoby z wykształceniem wyższym, a następnie osoby legitymujące się wykształceniem średnim zawodowym⁷. A. Bańka zauważa, że równowaga na rynku pracy jest zdarzeniem incydentalnym. Przyczyną tego zjawiska jest brak ustabilizowania w strukturze zawodów, które nie są adekwatne do aktualnych potrzeb gospodarki i globalizacji. Dlatego, w pewnych zawodach mówimy o nadmiarze lub deficycie kandydatów do pracy. Zwracamy uwagę na brak wykwalifikowanych

² K. Denek, *Wartości edukacji zawodowej*, Pedagogika Pracy, 1994, 23, s. 34.

³ J. Szłapińska, *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Poznań 2009, s. 22.

⁴ T.W. Nowacki, U. Jeruszka, *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa 2004, s. 41.

⁵ Tamże, s. 45.

⁶ *Absolwent na rynku pracy – poradnik dla Ucznia i Nauczyciela*, Warszawa 2011, s. 28-29.

⁷ Tamże.

pracowników legitymujących się odpowiednimi kompetencjami i kwalifikacjami wymaganymi do podjęcia danego zatrudnienia⁸. Jedyną możliwością zmiany jest pokładanie nadziei w młodych ludziach będących w tym momencie na początku swojej edukacyjnej kariery. Udzielając im pomocy poprzez doradcę zawodowego, posiadającego wiedzę z dziedziny psychologii, pedagogiki i socjologii, sprawimy, że na rynek pracy wejdą silne osobowości, potrafiące podejmować trafne decyzje edukacyjno-zawodowe. Znające realia panujące na współczesnym rynku pracy oraz potrafiące dostosowywać się do zaistniałych zmian. Posiadające wysoko rozwinięte kompetencje zawodowe oraz społeczne, tak ogromnie pożądane przez pracodawców niemal na każdym stanowisku pracy⁹.

Edukacyjne inspiracje i działalność doradcy zawodowego w szkole

Doradca zawodowy to osoba udzielająca pomocy, w formie indywidualnych i grupowych porad zawodowych, dorosłym i młodzieży. Pomoc ta dotyczy wyboru zawodu i kierunku kształcenia. Uwzględnia on możliwości psychofizyczne i sytuację życiową klientów, a także potrzeby rynku pracy oraz możliwości systemu edukacyjnego. Współpracuje z rodzicami i nauczycielami w procesie orientacji zawodowej uczniów. Wykorzystuje w tym celu wiedzę o zawodach, znajomość psychologicznych i pedagogicznych technik, diagnozę rynku pracy oraz techniczne środki przekazywania informacji zawodowej. Doradca zawodowy pełni kluczową rolę w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej młodzieży. Warto jednak zadbać, aby realizacją zajęć z zakresu doradztwa zajęły się osoby kompetentne, o odpowiedniej wiedzy i umiejętnościach społecznych, pozwalające młodemu człowiekowi otworzyć się na tyle, aby została mu udzielona specjalistyczna pomoc¹⁰.

Stanowisko doradcy zawodowego w polskiej oświacie jest niedoceniane. Funkcję tę bardzo często pełni pedagog szkolny lub psycholog bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego. Zostaje wyznaczony do pełnienia tego stanowiska przez dyrektora placówki. Najczęściej kończy studia podyplomowe tylko po to, aby szkolnictwo w ramach oszczędności mogło urzeczywistnić wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego, zatrudniając jedną osobę na dwa stanowiska. Jednak rząd nie uzmysławia sobie, jak osobne stanowisko doradcy zawodowego może pozytywnie wpłynąć na

⁸ A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, s. 17.

⁹ *Absolwent na rynku pracy – poradnik dla Ucznia i Nauczyciela*, s. 28-29.

¹⁰ A. Łukasiewicz, G. Sołtysińska, *Szkolny doradca zawodowy*, Warszawa 2003, s. 26.

młodzież i ich trafne decyzje edukacyjno-zawodowe. Byłoby to także korzystne dla polskiego rynku pracy. Pewnym fenomenem jest położenie nacisku na przedmioty ściśle w placówkach, na odpowiedni poziom przyswojenia wiedzy przez młode osoby w licznych testach. Uczniowie osiągający tam najlepsze stopnie, mają rozwinięte umiejętności dobrej organizacji pracy. Są to często osoby systematyczne i ambitne. Nie oznacza to, że ich wybór szkoły czy zawodu jest dla nich łatwiejszy. Wszystko zależy od uświadomienia i odkrycia w małoletnich pasji, rozwijania talentów oraz zainteresowań. Nikt tak nie rozbudzi myślenia o przyszłości, pracy, przedsiębiorczości, edukacji w młodym człowieku jak doradca zawodowy¹¹.

Niewątpliwie praca jest jedną z najważniejszych wartości w życiu człowieka. Stawiamy ją zaraz obok rodziny, religii i przyjaciół. Wiąże się ze zdobywaniem dóbr materialnych. Jednakże, bardzo istotne jest, aby w parze z korzyściami finansowymi postępował rozwój preferencji, zamiłowań oraz dążeń do samorealizacji, co doprowadzi do osiągnięcia satysfakcji na stopie prywatnej i zawodowej¹². Niezwykle trafnie opisuje to piramida A. Masłowa z punktu widzenia pracownika. Poprzez jej pryzmat można zauważyć, że w ubiegłym wieku praca opierała się głównie na zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu, opartych na wykonywaniu jej w godziwych warunkach, otrzymaniu wynagrodzenia (potrzeby fizjologiczne) oraz stabilizacji. Wszystko po to, aby zapewnić sobie i swoim bliskim dogodne warunki życia. Współcześnie możemy zaobserwować tendencję dążenia do zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu. Potrzeby społeczne opierają się na wykonywaniu pracy w zgranym, lubianym zespole pracowniczym, integracji z miejscem pracy, poczuciu przynależności do wybranej elity. Kolejno możemy wyróżnić potrzebę uznania, opierającą się na nawiązaniu relacji z osobami z branży, poczuciem sukcesu, prestiżu. Tutaj uwidaczniają się pierwsze materialne oznaki awansu w organizacji, w postaci samochodu, laptopa, czy komórki służbowej. Jednak najważniejsze jest to, iż praca wiąże się z własnym rozwojem. Samorealizacja wysuwa się na pierwszy plan w drodze do szczęścia człowieka. Z kolei, w organizacji można zaobserwować ją poprzez wprowadzanie własnych pomysłów, angażowanie się w różne projekty, poszerzanie swojej wiedzy poprzez kształcenie całościowe. W dążeniu do samorozwoju jednostka powinna skupić się na swoich potrzebach, rozwijaniu własnych pasji i zamierzeń, ponieważ dopiero wówczas będzie mogła osiągnąć spełnienie na stopie zawodowej i prywatnej¹³.

¹¹ Projekty ORE realizowane w latach 2016-2018 w ramach PO WER dotyczące kształcenia zawodowego, *Doradztwo zawodowe –perspektywy i praktyczne rozwiązania*, Wrocław 2017r., dostępny w Internecie: <http://dodn.dolnyslask.pl/images/p.%20B.%20Mayer-Gawron.pdf> [dostęp: 02.01.2018],

¹² K. Belczyk, Sedlak & Sedlak, *Praca – wartość i znaczenie na przestrzeni lat*, w: http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.322/wpis.184. [dostęp: 05 stycznia 2016].

¹³ R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2007, s. 522.

Łatwo zauważyć, że największe znaczenie dla nas ma rozwijanie potrzeb wyższego rzędu, oczywiście w momencie, kiedy potrzeby niższego rzędu są zaspokojone. Współczesne pokolenie dąży do rozwoju osobistego, nie godząc się na spokojną, monotonną egzystencję pozwalającą zapewnić podstawowe potrzeby. Wymaga to znacznie większego nakładu pracy niż było to wcześniej. Realizacja tych celów wymaga od osoby odnalezienia własnej drogi czy ścieżki zawodowej kariery. Tutaj rola doradcy zawodowego ma kluczowe znaczenie, szczególnie na szczeblach wczesnej edukacji. Młodzi ludzie nie znający siebie, własnych możliwości będą mieli poczucie niespełnienia. Wówczas ich egzystencja skończy się na zaspokajaniu potrzeb niższego rzędu. Może to skutkować frustracją, złym samopoczuciem, a nawet depresją. Ciągłe poczucie niższości, lęki w podjęciu zatrudnienia czy dalszego rozwoju sprawi, że te osoby nie odczują potrzeby uznania i samorealizacji, które zdecydowanie ukierunkowują nasze życie i nadają mu większej wartości i poczucia życiowego spełnienia.

Zapotrzebowanie na doradców zawodowych na rynku pracy jest bardzo duże. Państwo stawia jednak ogromne wymagania przed poradnictwem zawodowym. Oczekuje od niego odpowiedzialności za sytuację dotyczące rynku pracy, poprawy wyników i wydajności oraz wspierania celów rozwoju ekonomicznego. Do politycznych celów poradnictwa należy przekonanie jak największej liczby dorosłych osób do doksztalcania się i nabywania dodatkowych kwalifikacji. Edukacja dorosłych znacznie polepszy lub wzmocni ich sytuację na rynku pracy. Również oferowane liczne szkolenia zwiększą zakres kompetencji zawodowych oraz społecznych. Poszerzą lub usystematyzują ich wiedzę. W tej sytuacji doradca zawodowy powinien przygotować młodzież, jak i osoby dorosłe do adaptacji do nowych warunków pracy i mobilności zawodowej. Jego działania powinny skutkować zmniejszeniem stopy bezrobocia oraz efektów destabilizacji rynku pracy. Udzielaniu wsparcia i pomocy jednostkom nieprzystosowanym do zmian oraz obawiających się przyszłości. Doradca, dzięki swojej eksperckiej wiedzy dotyczącej sytuacji na rynku pracy, może ją wykorzystać przy zmniejszaniu liczby osób uzależnionych od świadczeń społecznych.

Natomiast, poradnictwo zajmuje się również osobami starszymi, przede wszystkim zmniejszając dyskomfort przechodzenia osób w wieku mobilnym na wcześniejszą emeryturę. Wspiera pojęcie kształcenia ustawicznego i co najważniejsze – przyczynia się do odczucia satysfakcji z wykonywanej pracy przez obywateli¹⁴. Państwa europejskie przechodzą bardzo szybkie zmiany w swojej gospodarce, dlatego niezwykle istotną rolę odgrywa poradnictwo.

¹⁴ R. Sultana, *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania*, Luksemburg 2004, s. 50-63.

Dzięki niemu mogą być promowane nowe metody szkolenia i przeszkalanania zarówno dla młodych, jak i starszych pracowników. Jednak, poradnictwu zawodowemu stawia się wiele wyzwań. Niektóre z nich są bardzo trudne do realizacji, gdyż muszą upłynąć lata, aby były widoczne.

Dobry przykład stanowi opisanie tradycyjnego sposobu świadczenia usług poradnictwa przez szkołę. Jest to miejsce, w którym młodzi ludzie mogą zetknąć się z poradnictwem edukacyjnym i zawodowym. Tradycyjne usługi poradnictwa przez dłuższy czas były skoncentrowane na gimnazjach. Otwierały one przed nimi określone drogi edukacyjne, które wiązały się z wykonywaniem pracy przez określone grupy pracowników. W tym systemie brakowało przenikalności między ścieżkami, wskutek czego podejmowane decyzje przez młodego człowieka były nieodwracalne i ryzykowne. Pomoc doradcza opierała się na odbywaniu indywidualnych rozmów z uczniami w momencie podejmowania kluczowego rozstrzygnięcia wyboru drogi zawodowej, co łączyło się z zaniedbaniem zachowania poradnictwa w szkołach podstawowych. W momencie, kiedy dalsza edukacja nie była dostępna dla przeciętnego człowieka, poradnictwo niemalże nie istniało. W związku z tym większość państw porzuciła tradycyjny model świadczenia usług doradczych i porozmieszczała je na różnych szczeblach szkolnej drabiny. Dzięki temu poradnictwo zawodowe poszerzyło się i świadczyło znacznie bogatsze usługi. Obecnie możemy zaobserwować, że młodzież ma łatwiejszy i znacznie bogatszy dostęp do świadczenia dalszej nauki¹⁵.

Proponowane oferty wielu szkół, kursów, czy szkoleń coraz częściej umożliwiają edukację w pełnym wymiarze czasu lub tylko w częściowym, kształcenie blisko miejsca zamieszkania lub na odległość. Coraz częściej oferty edukacyjne dostosowywane są do życia człowieka. Osoby pracujące, wychowujące dzieci, czy osoby starsze mogą się dokształcać dzięki ofercie przystosowanej do ich indywidualnych potrzeb. Dzięki temu dostęp do edukacji stał się bardziej otwarty i demokratyczny. Bardzo ważne jest, aby osoby młode jak i starsze miały dostęp do poradnictwa, co ułatwi im podejmowanie korzystnych wyborów odnośnie ścieżki kształcenia. Wobec tego, doradca zawodowy w placówce oświatowej ma wiele do zaoferowania. W szczególności może pomóc przezwyciężyć kłopoty w nauce i kształtować umiejętność uczenia się wśród uczniów. Mimo zmian nadal zauważa się brak specjalistycznej pomocy uczniom. Ponadto, brak obecności formalnie utworzonych służb poradnictwa, szczególnie w szkołach podstawowych, skutkuje niemożnością formowania u małoletnich trwałych nawyków kształcenia się i umiejętności kierowania swoimi postępami w nauce oraz całonocnej pracy, lecz raczej ujawnienia się podejścia z natury psychologicznego, profilaktycznego i tera-

¹⁵ Tamże.

peutycznego do ucznia. Takie stanowisko nie jest związane z celem poradnictwa. Stanowi je zachęcenie i wskazanie korzyści z nauki, jakiego doświadcza się przez całe życie. Łączy się to z pracą nad swoją edukacyjną karierą i rozwijaniem stosownych zawodowych predyspozycji. W Holandii niektóre placówki oświatowe wprowadziły system teczek zorientowanych na poradnictwo. Natomiast w Belgii nastąpiło odejście od dominującego psychologicznego podejścia do opieki nad wychowankiem. Zwrócono uwagę na pochodzenie społeczne, ekonomiczne i kulturalne w tworzeniu indywidualnej kariery edukacyjnej ucznia¹⁶.

Inspiracje badawcze

19 maja 2016 roku przeprowadziłam badania na grupie 39 uczniów ówczesnego Gimnazjum im. Noblistów w Rokietnicy, miejscowości położonej w gminie wiejskiej, w powiecie poznańskim. Materiał uzyskany dzięki badaniu został poddany weryfikacji oraz dokładnej analizie. Wszystko to przyczyniło się do opracowania wyników badań własnych, zamieszczonych poniżej. Uzyskane rezultaty były efektem sprecyzowania trzech celów: poznawczego (który wiązał się z ukazaniem roli doradcy zawodowego w kształtowaniu kariery edukacyjno-zawodowej młodzieży), praktycznego (obejmującego ustalenie wskazówek pedagogicznych dla doradcy zawodowego pomagającego młodzieży gimnazjalnej w kształtowaniu ich kariery edukacyjno-zawodowej) oraz teoretycznego (łączącego się z opracowaniem idealnego modelu osoby doradcy zawodowego). Problemem głównym było pytanie: jaka jest rola doradcy zawodowego w kształtowaniu kariery edukacyjno-zawodowej młodzieży w wieku gimnazjalnym? Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Technika była ankieta audytoryjna, natomiast narzędziem kwestionariusz ankiety, który zawierał 19 pytań dotyczących pojęcia kariery, źródeł pozyskiwania informacji o dalszej ścieżce kształcenia, stopnia trudności, kryteriów wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, oceny zajęć z doradztwa zawodowego realizowanych w placówce oraz samego doradcy.

Pojęcie kariery według respondentów jest utożsamiane z pieniędzmi oraz z osiągnięciem sukcesu. Młodzi ludzie karierę identyfikują z rozwojem oraz poczuciem samorealizacji, która stanowi najważniejszą składową w piramidzie A. Masłowa. Również wysoko oceniane jest podejmowanie decyzji oraz realizowanie własnych marzeń. Współczesna młodzież coraz częściej bierze pod uwagę czynniki pozamaterialne w osiągnięciu kariery.

¹⁶ Tamże.

Źródłem pozyskiwania informacji przez młodzież, związanych z wyborem szkoły ponadgimnazjalnej, są drzwi otwarte szkół oraz Targi Edukacyjne odbywające się na terenie Międzynarodowych Targów Poznańskich, na trzecim miejscu klasyfikują się dopiero strony internetowe, a na czwartym szkoła. W dobie tak rozwiniętej technologii bardzo dobrą wiadomością jest to, że młodzi ludzie postanawiają szukać informacji osobiście. Odwiedzają placówki znajdujące się w kręgu ich zainteresowań oraz idą na Targi Edukacyjne, na których mogą spotkać nauczycieli, jak również uczniów będących obecnie abiturientami danej szkoły, którzy z pewnością powiedzą im więcej niż strony internetowe. Na ostatnim miejscu znalazła się szkoła. Tak niska gratyfikacja szkoły może wynikać z braku udostępnienia respondentom odpowiedniej ilości informacji. Posługując się dodatkowymi pytaniami, dowiedziałam się, iż gimnazjaliści w ogóle nie korzystają z informacji pochodzących z Centrum Doradztwa Zawodowego oraz Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej. To szokująca wiadomość, ponieważ szkolny doradca zawodowy jest wyposażony w materiały pochodzące z tych organizacji. Ponadto, badani w jednym z pytań wskazali, że prezentowane przez pedagoga szkolnego projekcje filmowe dotyczące zawodów są przestarzałe i nudne. Może to świadczyć, że doradca nie wie o projekcjach, albo świadomie nie korzysta na przykład z filmów animowanych zatytułowanych „Rozwijam skrzydła”, które zostały stworzone po to, aby w prosty i przystępny sposób pomóc młodzieży gimnazjalnej dokonać odpowiedniego wyboru zawodu i szkoły.

Młodzi ludzie przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej kierują się raczej opinią rodziców oraz znajomych. Niestety, na ostatnim miejscu znajduje się opinia takich specjalistów, jak psycholog, pedagog i doradca zawodowy. Często rodzice kierują się własnym doświadczeniem, a niestety obecny rynek pracy i program szkolny uległ drastycznej zmianie, co może świadczyć, że opiekunowie mogą mieć przestarzałą wiedzę. Również bardzo ważne jest to, aby doradca przeorientował stereotypowe myślenie rodziców i ich subiektywne podejmowanie decyzji na uwzględniające zainteresowania, czy predyspozycje oraz opinie ucznia. Jest to niezwykle trudne zadanie, dlatego doradca zawodowy powinien mieć wiedzę z dziedziny psychologii i socjologii tak, aby pomóc rodzicom uczniów wesprzeć ich, szczególnie w procesie przeprowadzania rozmów z podopiecznymi.

Respondenci w większości wypowiedzieli się, że chętnie uczestniczą w zajęciach z doradztwa zawodowego. Poproszeni o uzasadnienie swoich opinii (nie wszyscy to uczynili) uargumentowali następująco: najwięcej przesłanek otrzymałam w grupie, która uważała, że niechętnie uczestniczy w zajęciach z doradztwa zawodowego. Wskazali oni na niekompetencje osoby prowadzącej te zajęcia, brak życzliwości z jej strony, nerwowość oraz posłu-

giwanie się krzykiem wobec ucznia. W większości ocenili zajęcia jako nudne, schematyczne, nieprzydatne, zbędne, a doradcę jako osobę mało pomocną, bezpośrednio wpływającą na decyzje uczniów. Wskazali również na brak realizacji tematów odnoszących się do poznania siebie. Niektórzy uczniowie stwierdzili, że nie widzą możliwości kontynuowania tych zajęć i że podczas nich nie są podejmowane tematy, które mogłyby pozwolić młodzieży poznać ich słabe i mocne strony. Respondenci, którym trudno było odpowiedzieć na to pytanie wyszczególnili, że wynika to z małej liczby takich zajęć, ciągłym realizowaniu przez doradcę ankiet i testów, które nie są podsumowywane w odpowiedni sposób, co sprawia, że uczniowie nie widzą sensu ich wypełniania, przez co ocenili oni zajęcia jako mało interesujące.

Z kolei, ankietowani wypowiadający się pozytywnie na temat chęci uczestnictwa w zajęciach, określili je jako ciekawe, poszerzające wiedzę z zakresu rozpoznania zawodów. Mogą oni zdobyć informacje odnośnie szkół, profili, zawodów. Zajęcia te pomagają im w podjęciu decyzji związanej w wyborem szkoły. Badani zwrócili uwagę, że mogą pogłębić wiedzę, wysłuchać osoby doświadczonej, poznać siebie, a zdobyte informacje będą dla nich użyteczne. W tej grupie pojawiły się odpowiedzi, iż zajęcia te realizowane są zamiast innych przedmiotów. Mimo że większość chętnie uczestniczy w zajęciach z doradztwa zawodowego przeprowadzanych w szkole, to zdecydowanie w opiniach ankietowanych wybrzmiewa większa niechęć do prowadzącego niż do samej tematyki zajęć.

Większość respondentów opowiedziała się za realizacją zajęć z doradztwa zawodowego w szkole przez osobę zatrudnioną wyłącznie na stanowisku doradcy zawodowego, a nie jak obecnie czyni to pedagog szkolny, sprawując funkcję doradczą. Może to świadczyć, iż pedagog szkolny nie jest osobą adekwatną na tym stanowisku. Większość respondentów nie zwróciła się po pomoc w wyborze dalszej ścieżki kształcenia do pedagoga szkolnego ze swojej szkoły. Może to wynikać z relacji uczniów z nauczycielem i ich niechęci do jakiegokolwiek pomocy ze strony tego specjalisty. Natomiast, sam stosunek do zajęć z doradztwa zawodowego był wśród respondentów pozytywny. Spośród 15 kafeterii, badani mogli maksymalnie wybrać 3 odpowiedzi dotyczące sytuacji, w których zwróciliby się po pomoc do doradcy zawodowego. Na pierwszym miejscu znalazł się wybór szkoły ponadgimnazjalnej. Na drugim – wybór odpowiedniego zawodu, a na trzecim – brak planów na przyszłość. Równie wysoko badani ocenili pomoc w poznaniu swoich możliwości oraz brak wiedzy o rynku pracy. Pozostałe kafeterie były dla nich mniej istotne w porównaniu z resztą. Z uzyskanych odpowiedzi można było wywnioskować, że 24 badanych wybiera się do technikum, 10 ankietowanych decyduje się na liceum ogólnokształcące, a jedynie 5 osób chce się udać do zasadniczej szkoły zawodowej. Zdecydowana większość respondentów opowiada się

za technikum. Stanowi to pewne zaskoczenie, jako że jeszcze kilka lat temu wyborem większości gimnazjalistów było liceum ogólnokształcące, a najniższej klasyfikowała się zasadnicza szkoła zawodowa, co niestety tak pozostało. Podsumowując odpowiedzi ankietowanych, dostrzegalne jest pragnienie uzyskania pomocy od doradcy zawodowego w sytuacjach odpowiedzialnych za ich karierę edukacyjno-zawodową. Jednakże, niezwykle istotne dla nich jest, aby stanowisko to zajmowała osoba będąca wyłącznie doradcą zawodowym, a nie również pedagogiem szkolnym. Uczniowie realizujący program nauczania III klasy gimnazjum najbardziej potrzebują pomocy w zakresie wyboru dalszej ścieżki kształcenia¹⁷ i samopoznania różnych zawodów.

Niestety, po przeprowadzeniu badań i wyznaczeniu celów można było dobitnie zauważyć, że stosunek gimnazjalistów do doradcy zawodowego jest negatywny. Może to wynikać z małej liczby godzin z doradztwa zawodowego lub z ich złego zorganizowania, ponieważ niektórym uczniom wystarczy kilka lekcji grupowych, które pozwolą im jedynie utwierdzić się, jakimi są osobami oraz jaki profil kształcenia będzie dla nich odpowiedni i jaką szkołę wybiorą. Nie dla każdego ucznia jest to oczywiste. Niektórzy potrzebują dużo więcej czasu oraz częstszych indywidualnych spotkań ze specjalistami.

Połączenie stanowiska pedagoga szkolnego z doradcą zawodowym nie stanowi dobrego rozwiązania, ponieważ gimnazjaliści doznający pewnych nieprzyjemności z panią pedagog w szkole, nie zwrócą się do niej po pomoc przy wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Należy podkreślić, że okres dojrzewania jest niezwykle burzliwy i trudny dla młodego człowieka. Boryka się on wówczas z wieloma przeciwnościami losu, poczuciem niesprawiedliwości, brakiem zrozumienia oraz wieloma jeszcze innymi problemami. Szuka więc osoby, do której mógłby zwrócić się po pomoc, zwierzyć ze swoich problemów, wyznając pewne tajemnice psychologowi lub pedagogowi w szkole. Nie ma on pewności, że to co powiedział „zostanie w gabinecie”, a bardzo często są wyciągane konsekwencje, czy zostają prowadzone rozmowy z rodzicami. Być może, idealnym rozwiązaniem dla gimnazjalistów byłaby obecność doradcy zawodowego w szkole, nie będącego jednak pracownikiem szkolnym, lecz pracującym jako osoba z zewnątrz i wówczas stosunek młodzieży do specjalisty mógłby być całkiem inny.

Dla gimnazjalistów nadal najważniejsza jest opinia ich rodziców. Zatem, wynik przeprowadzonych badań nie szokuje. Najistotniejsze jest jednak to, aby rodzice uczniów byli wyposażeni w niezbędne wiadomości. Mogą je uzyskać od specjalisty, który na zebraniach wyposażyliby opiekunów uczniów w odpowiednią wiedzę oraz pokazał, gdzie można szukać informacji bądź zgłosić się po pomoc. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom, doradca zawo-

¹⁷ Patrz: A. Cybal-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

dowy mógłby zorganizować spotkania szkoleniowo-informacyjne dla rodziców. Pytać ich o zdanie i realizować spotkania lub szkolenia wedle ich sugestii. Ponadto, aby stworzyć dobre relacje z rodzicami, doradca powinien wyzbyć się postawy „nauczycielskiej”. Rodzice poprzez zabiegi *couchingowe* poczuliby się bardziej zmotywowani do wprowadzania pewnych modyfikacji w swoim życiu, co rzutowałoby na zmianę postaw ich dzieci. Zaangażowanie i włączenie rodziców w wybór ścieżki zawodowej, rozpoznania zawodowego jest niezwykle ważne. Można tego dokonać za pomocą; 1) *job shadowing*, który polega na pobraniu nauki praktycznej poprzez „chodzenie za pracownikiem jak cień”. Uczeń wybierając zawód może udać się do miejsca pracy, w którym w przyszłości chciałby pracować i towarzyszyć pracownikowi¹⁸, 2) zaproszenia rodziców, którzy opowiedzą o swoich zawodach i ścieżce edukacyjno-zawodowej, jaką musieli przejść, 3) zorganizowania spotkań dla rodzin szkolnych ze znanymi, inspirującymi ludźmi, którzy mogą zaciekać ich pociechy, jak też ich samych.

Zajęcia z doradztwa zawodowego dotyczące podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej nie powinny być wyłącznie realizowane w klasach trzecich, gdzie gimnazjaliści muszą już dokonać odpowiedniego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Powinni to robić znacznie wcześniej. Zatem, zmiana organizacji z modelu linearnego kształcenia na model modułowy pozwoliłaby młodzieży poznać siebie, swoje mocne i słabe strony, zdobyć wystarczającą wiedzę z zakresu rynku pracy, zawodów oraz podjąć trafną, przemyślaną decyzję odnośnie wyboru dalszego kształcenia w ciągu kolejnych lat nauki. Zainteresowania, aspirację oraz uzdolnienia na przestrzeni lat mogą ulec przeobrażeniu. Uczeń może odkryć w sobie nowe pasje, hobby, które będzie chciał wykorzystać przy wyborze odpowiedniej szkoły. Program skierowany na realizację lekcji z zakresu samopoznania wyłącznie w pierwszej klasie jest niewystarczający. Dlatego, wprowadzenie modelu modułowego sprawi, że te same obszary związane z poznaniem siebie, wiedzą odnośnie rynku pracy oraz wyborem dalszej edukacji będą pogłębiane, rozszerzane i uzupełniane¹⁹.

Korzystnie urzeczywistniane kształcenie, zaangażowanie i poczucie spełnienia może sprawić doradca i jego kompetencje zawodowe, które będą pełnić kluczową rolę nie tylko w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej młodzieży, ale również w osiągnięciu samorealizacji przez ludzi. Być może w przyszłości będziemy mieli do czynienia z osobami mniej sfrustrowanymi, realizującymi się w swoim życiu, nie popadającymi w depresję, czy różne choroby wynikające ze stresujących warunków w miejscu pracy. Należy pa-

¹⁸ *Job shadowing* w: *Słownik HR*, <http://www.jobfitter.pl/slownik-hr/job-shadowing> [dostęp: 2 marzec 2016].

¹⁹ M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego*, Warszawa 2012, s. 27.

miętać, że kiedy wykonujemy coś, co nie sprawia nam radości, wówczas odbieramy sobie część siebie.

Wprowadzenie obowiązku realizacji doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych w obecnych klasach VII i VIII jest początkiem wprowadzenia pozytywnych zmian w szkolnictwie. Osobne zajęcia z doradztwa będą szansą dla uczniów do rozwinięcia swoich pasji, zainteresowań, poznania predyspozycji, swoich mocnych i słabych stron. Dzięki wyznaczonym tygodniowym godzinom specjaliści mogą swobodniej prowadzić zajęcia związane z wyborem szkoły ponadpodstawowej, aby pomóc młodzieży w podjęciu decyzji edukacyjno-zawodowej. Również znacznie ciekawsza oferta szkół branżowych, które weszły na miejsce zasadniczych szkół zawodowych może sprawić, że coraz więcej młodych osób będzie interesować się podjęciem nauki w tych placówkach. Czas pokaże, czy w tych szkołach pojawi się doradca zawodowy, który nie będzie miał ograniczonego kontaktu z uczniami oraz zbyt małej liczby godzin. Nasuwa się natomiast inne pytanie: czy doradca, a w szczególności osoba odpowiedzialna za doradztwo zawodowe w szkole, wyznaczona przed dyrektora, wie, jak sensownie wykorzystać te godziny zajęć?²⁰

Podsumowanie

Niniejszy artykuł pozwolił na urzeczywistnienie celu poznawczego, który wiązał się z ukazaniem roli doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki kariery młodych ludzi²¹. Wyniki badań jednoznacznie pokazują, że stosunek młodzieży do specjalisty w ich szkole uległ zmianie, ze względu na prowadzenie zajęć przez pedagoga szkolnego. Niestety, jest to jedyna osoba odpowiedzialna za realizację Wewnętrznszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w placówce. Najprawdopodobniej nie ulegnie to zmianie ze względu na oszczędności w budżecie państwa. Z kolei, sformułowanie celu teoretycznego pozwoliło na opracowanie idealnego modelu doradcy zawodowego. Jego zadaniem jako specjalisty jest nawiązanie ścisłej współpracy z rodzicami i nauczycielami, udzielanie porad, wskazówek, informacji oraz sugerowanie (nie narzucanie) pewnych rozwiązań zaistniałych problemów. Uświadamianie istotności roli doradztwa zawodowego w życiu młodego człowieka będzie polegać na osiągnięciu przez niego autorefleksji, samoświa-

²⁰ Projekty ORE realizowane w latach 2016-2018 w ramach PO WER dotyczące kształcenia zawodowego, *Doradztwo zawodowe –perspektywy i praktyczne rozwiązania*, Wrocław 2017, <http://dodn.dolnyslask.pl/images/p.%20B.%20Mayer-Gawron.pdf>. [dostęp: 01.02.2018].

²¹ A. Cybał-Micjalska, *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005, s. 113-121.

domości i samorealizacji w odniesieniu do pracy i miejsca jej wykonywania. Łączy się to z wyborem odpowiedniej drogi kariery edukacyjnej i zawodowej oraz dostosowania się do obecnie pojawiających się zmian ekonomicznych²². Dlatego, doradca zawodowy, zdaniem B. Wojtasik, nie może opierać się na przyjmowaniu dyrektywnej postawy, a wręcz przeciwnie – powinien być to spokojny opiekun, konsultant, leseferysta. Wówczas jego rola powinna polegać na wspieraniu ucznia w wyborze dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej. Specjalista ten ma lepiej zrozumieć swojego rozmówcę, a on przy odpowiednim wsparciu powinien sam kształtować swoją tożsamość²³. Preferowanym idealnym modelem doradcy zawodowego staje się doradca – partner ucznia, pomagający mu skonstruować indywidualny szlak kariery, przy czym nie ukierunkowuje go tylko na jedną konkretną profesję. Odznacza się takimi cechami, jak otwartość, życzliwość, szacunek wobec rozmówcy. Poświęca młodemu człowiekowi wiele czasu, uwagi, pobudza go do działania, autoanalizy, odkrywania swoich mocnych i słabych stron. Doradca nie udziela rad, ani nie podejmuje decyzji; wszelkie działania realizowane są przez klienta w zgodzie z samym sobą, co za tym idzie – doradca nie ponosi żadnej odpowiedzialności²⁴. Staje się właściwym mentorem pokazującym odcienie rozmaitych zawodów, które są bardziej lub mniej aprobowane i doceniane w zewnętrznym otoczeniu.

BIBLIOGRAFIA

- Absolwent na rynku pracy – poradnik dla ucznia i nauczyciela*, Ecorys Polska Sp. z o.o., Warszawa 2011.
- Bańka A., *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy: psychologiczne metody i strategię pomocy bezrobotnym*, PRINT-B, Poznań 1995.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Cybal-Michalska A., *Dylematy tożsamościowe młodzieży w sytuacji zmiany kulturowej*, [w:] *Młodzież wobec niegościnnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, DSWE, Wrocław 2005.
- Denek K., *Wartości edukacji zawodowej*, Pedagogika Pracy, 1994, 23.
- Griffin R.W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

²² A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, s. 24.

²³ B. Wojtasik, *Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa – Radom 2004, s. 42.

²⁴ A. Kargulowa, *Doradca we współczesnym (nie)ładzie społecznym*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, Warszawa 2003, s. 39.

- Kargulowa A., *Doradca we współczesnym (nie)ładzie społecznym*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2003.
- Łukasiewicz A., Sołtysińska G., *Szkolny doradca zawodowy*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003.
- Nowacki T.W., Jeruszka U., *Podstawy dydaktyki pracy*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie, Warszawa 2004.
- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
- Sultana R., *Strategie usług poradnictwa zawodowego w społeczeństwie wiedzy – europejskie trendy, działania i wyzwania*, Raport CEDEFOP, Biuro Oficjalnych Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2004.
- Szłapińska J., *Podnoszenie wartości kapitału edukacyjnego pracowników w systemie kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Wierzejska J., *Nowe obszary i problemy badawcze pedagogiki pracy*, Wydawnictwo UMCS, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Lublin 2017.
- Wojtasik B., *Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata*, [w:] *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, WSP ZNP, Warszawa, ITE, Radom 2004.

Netografia

- Belczyk K., Sedlak & Sedlak, *Praca – wartość i znaczenie na przestrzeni lat*, [on-line] [dostęp: 05 styczeń 2016], dostępny w Internecie: http://www.rynekpracy.pl/artukul.php/typ.1/kategoria_glowna.322/wpis.184.
- Job shadowing* [w:] *Słownik HR*, [on-line] [dostęp: 2 marzec 2016], dostępny w Internecie: <http://www.jobfitter.pl/slownik-hr/job-shadowing>.
- Projekty ORE realizowane w latach 2016-2018 w ramach PO WER dotyczące kształcenia zawodowego, *Doradztwo zawodowe – perspektywy i praktyczne rozwiązania*, Wrocław 2017, <http://dodn.dolnyslask.pl/images/p.%20B.%20Mayer-Gawron.pdf>. [dostęp: 01.02.2018].

EMILIA GRZESIAK

ORCID 0000-0001-6678-0298

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

EUDAJMONIZM W DOBIE POKOLENIA Z. ROZWAŻANIA AKSJOLOGICZNE

ABSTRACT. Grzesiak Emilia, *Eudajmonizm w dobie pokolenia Z. Rozważania aksjologiczne* [Eudaimonism in the Era of Generation Z. Axiological Considerations]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 267-296. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.15

This article deals with the category of happiness and its importance and role for the young people in the 21st century. Happiness in this dimension, however, is not understood as a state of satisfaction (in the individual dimension), but as a goal to which we aspire in our life. The text presents an axiological presentation of the issue, and the considerations cited in the article were referred to one of the ethical positions, which is the idea of eudaimonism.

Key words: happiness, eudaimonism, generation Z, values, young people

Res severa est verum gaudium

Seneka, Listy

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość to czas wielu przemian, przeobrażeń i ciągłej zmiany. Zdaniem Zygmunta Bauman, żyjemy w płynnej nowoczesności, która charakteryzuje się fragmentarycznością, epizodycznością, niepewnością jednostki, prywatyzacją ambiwalencji oraz przygodnością bytów¹. Owa efemeryczność, niestałość i niespójność dosięga wielu sfer naszego życia, począwszy od całkiem nieważkich codziennych wyborów, przez jednoznacznie dookreślone w czasie decyzje, po ogólny pogląd na życie, siebie i świat. Wynika to z szeregu różnych, wielokrotnie opisywanych aktualnie zjawisk: mię-

¹ Z. Bauman, *Płynne życie*, Kraków 2007; tenże, *O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce*, [w:] *Teatr w miejscach nieteatralnych*, red. J. Tyszką, Poznań 1998, s. 27.

dzy innymi postępującego procesu globalizacji², konsumpcjonizmu³, inwazji zachodniej kultury⁴, komercjalizacji wszystkich aspektów życia⁵, postępu technologicznego⁶ oraz naukowego; wysokiego tempa życia (o czym świadczy m.in. – nawiązująca do kultury instant – stworzona przez Zbyszko Melosika triada: *fast food, fast sex, fast car*⁷), rosnącego egocentryzmu⁸ (przywołując w tym kontekście społeczeństwo narcyzmu Christopfera Lascha⁹), sfragmentaryzowania tożsamości¹⁰ i w konsekwencji zwiększenia społecznych napięć, niepokojów¹¹ i niepewności¹² (przywołując funkcjonowanie w „społeczeństwie ryzyka” za U. Beckiem¹³), jak również z przeobrażeń na rynku pracy¹⁴, inflacji dyplomów¹⁵ oraz intertekstualizmu we współczesnej rzeczywistości¹⁶. Zygmunt Bauman pisze w tym kontekście następująco:

wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się: mody, którym ulegamy i przedmioty, którym poświęcamy uwagę, rzeczy, o których marzymy i których się lękamy, rzeczy, których pożądamy i które budzą naszą niechęć, które dają nam nadzieję i które napawają nas niepokojem. Zmieniają się także warunki, w jakich żyjemy, pracujemy i próbujemy planować naszą przyszłość. Okazuje do pomnożenia szczęścia

² Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 4-15; Z. Melosik, *Kontrowersje wokół edukacji globalnej* [w:] *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 178; A. Bogaj, *Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, red. A. Karpińska, Białystok 2003, s. 37; R. Borkowski, *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*, [w:] *Globalopolis. Kosmiczna wioska – szanse i zagrożenia*, Warszawa 2003, s. 18.

³ J. Baudrillard, *Selected Writings*, red. M. Poster, Cambridge 1988, s. 48; za: Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, Chówanna, 2003, 1, s. 21; tenże, *Ponowoczesny świat konsumpcji*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Toruń – Poznań 1999, s. 71; Z. Bauman, *Globalizacja*, s. 95; tenże, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 119; tenże, *Konsumowanie życia*, Kraków 2009, s. 36.

⁴ P. Iyer, *The Global Village Finally Arives*, „Times”, Social Issue, Fall, 1993, s. 86, za: Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna*, s. 21.

⁵ Ł. Iwasiński, *Społeczeństwo konsumpcyjne w ujęciu Zygmunta Baumana*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2015, 4, s. 3.

⁶ M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Warszawa 2001, s. 45 i 115-116.

⁷ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna*, s. 21.

⁸ W. Wątroba, *Społeczeństwo konsumpcyjne w dobie globalizacji*, Wrocław 2006, s. 33.

⁹ Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu*, Warszawa 2015, s. 12-34.

¹⁰ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 28, za: Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 59-63.

¹¹ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna*, s. 21.

¹² A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 274.

¹³ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, s. 150-197.

¹⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 23-36.

¹⁵ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 116.

¹⁶ T. Gmerek, *Dyskursy męskości w reklamie współczesnej*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007, s. 217-218.

i groźne zapowiedzi nieszczęścia zjawiają się i znikają, nadciągają i umykają, na ogół zbyt szybko i zwinnie, abyśmy mogli w jakiś rozsądny i skuteczny sposób pokierować ich biegiem, kontrolować czy przewidywać ich ruchy. Mówiąc krótko, nasz świat, świat płynnej nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje¹⁷.

Opis ten idealnie koresponduje z myślą Heraklita *pantha rei* (wszystko płynie), gdyż można odnieść wrażenie, że we współczesnej rzeczywistości istotnie wszystko zmienia się, płynie, pędzi oraz ulega ciągłym przeobrażeniom. Zmieniają się aspiracje, plany, dążenia. Zmieniają się cele, wartości, przekonania i sens istnienia. Najlepiej widać to na przykładzie kolejnych, wchodzących w dorosłość pokoleń, które wydawać by się mogło już coraz mniej przypominają te sprzed trzydziestu, czterdziestu, czy pięćdziesięciu lat. Stąd pojawiło się pytanie, co w tak szybko zmieniającym się, niepewnym¹⁸, stehnologizowanym świecie staje się największą wartością. Co w rzeczywistości, w której – paradoksalnie – mamy do czynienia z upadkiem wielkich meta-narracji¹⁹ i tradycyjnych wartości, i w której prym wiedzie wolność wyboru i nieredukowalność indywidualnych różnic (przekonań, celów i sensów)²⁰, wpływa na kształt naszych preferencji, staje się przedmiotem marzeń, kryształizuje aspiracje i motywuje do dalszych działań? Do czego dąży i czym charakteryzuje się kolejne pokolenie wchodzących w dorosłość osób? Czym dla nich jest szczęście i w czym owe szczęście może się urzeczywistniać? Co ich prawdziwie zajmuje, w czym upatrują sens istnienia i jakimi wartościami kierują się w życiu? Pozostaje również pytanie, czy na wszystkie powyższe można odnaleźć – w płynnym, maksymalnie sfragmentaryzowanym świecie – jedną spójną odpowiedź?

Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule będzie zagadnienie szczęścia, jednak nie rozumianego jako subiektywnie odczuwany stan zadowolenia (w wymiarze jednostkowym), ale jako cel (wartość sama w sobie), do którego w życiu dążymy. Dokonam w nim próby aksjologicznego zaprezentowania tematu, a przywołane w artykule rozważania zostaną odniesione do jednego ze stanowisk etycznych, jakim jest idea eudajmonizmu.

Eudajmonizm – znaczenie pojęcia

Na wstępie warto zastanowić się, czym w istocie jest eudajmonizm. Pojęcie to wywodzi się ze starożytnej Grecji i pochodzi od słowa – εὐδαιμόν

¹⁷ Z. Bauman, 44 listy ze świata płynnej nowoczesności.

¹⁸ B. Majerek, *Młody prekariat, czyli codzienna niepewność*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, Wrocław 2017, s. 93-99.

¹⁹ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna*, s. 19-21.

²⁰ Z. Bauman, *Nowoczesność i ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia socjologiczna*, t. II, Warszawa 1999, s. 353.

– *eudaimōn*, co oznacza „szczęśliwy”, „mający dobrego ducha” (*eu* – dobry, *daimon* – duch)²¹. W *Encyklopedii PWN* znajdujemy zapis, iż eudajmonizm to „pogląd etyczny, według którego szczęście jest najwyższym dobrem i ostatecznym celem człowieka”²². Pojęcie to oznaczało „etyczną koncepcję życia w zgodzie z samym sobą, ze swoim prawdziwym „ja” (gr. *daimon*)²³. Jak już zostało wspomniane, to nie tylko chwilowy stan pozytywnych emocji czy szeroko rozumianego zadowolenia i spełnienia, ale swoistego rodzaju zadanie do zrealizowania, cel, do którego dążymy w życiu²⁴. Był on ściśle związany z poczuciem satysfakcji z przebytej ścieżki życiowej, co stanowiło fundamentalny azymut dla każdej istoty ludzkiej²⁵. Z uwagi na to, że eudajmonia nie charakteryzowała się nigdy jednoznacznie dookreśloną definicją i jasnymi ramami znaczeniowymi, rozmaite osoby (w tym greccy uczeni), które preferowały ten filozoficzny pogląd, nie były zgodne pod względem rozumienia tego, czym jest w istocie szczęście. Każdy mógł rozumieć i definiować je inaczej. Dla jednych mogła to być cnota, Bóg, praca, luksus, dla innych – przyjemność, nirwana czy ekstaza. I na przykład, dla Arystotelesa i Epikura był to skutek intencjonalnego i rozumnego postępowania człowieka oraz zaspokajania swoich wszystkich – zarówno duchowych, jak i cielesnych – potrzeb (szczęście było związane z doznaniem intelektualnymi i należało sobie je niejako „wypracować” poprzez właściwe zachowanie i zrównoważone postępowanie). Sokrates i Platon rozumieli szczęście jako „stan doskonałości swojego życia”, kiedy to jednostka w okresie starości patrzy na swoje życie z satysfakcją i nie żałuje żadnej podjętej decyzji. Dla św. Tomasza z Akwinu i św. Augustyna było to wpatrywanie się w Boga (i perspektywa nieba w przyszłości), z kolei dla Demokryta z Abdery stanowiło poczucie satysfakcji i zadowolenia z odczuwanego stanu ładu i harmonii (a więc celem było permanentne poszukiwanie w życiu spokoju i harmonii w ujęciu holistycznym). Dla epikurejczyków szczęściem była przyjemność (i to wokół tej kategorii funkcjonowali i zgodnie z nią podejmowali poszczególne aktywności wierząc, że jeśli tylko odczuwamy więcej pozytywnych aniżeli negatywnych emocji, to już jesteśmy w stanie eudajmonii), a dla zwolenników stoicyzmu – cnota (tak rozumiana eudajmonia była ściśle związana ze stanem wewnętrznym, który można osiągnąć na skutek rzetelnego i sumiennego wykonywania swoich obowiązków, kierowania się rozumem i nie podążania za przyjemnościami i uciechami ży-

²¹ *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1997-2019.

²² Tamże.

²³ A. Bujacz, E. Hornowska, *Hedonizm i Eudajmonizm w badaniach psychologii pozytywnej*, *Psychologia Jakości Życia*, 2012, 11, 1, s. 105.

²⁴ A.S. Waterman, *Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, 64, s. 678-691; V. Frankl, *Paradoksy szczęścia*, *Życie i Myśl*, 1977, 1, s. 33-45.

²⁵ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Warszawa 1990.

cia²⁶ oraz postawą akceptacji i zgody na wszystko, co przynosi życie – zarówno biorąc pod uwagę te pozytywne, jaki i te negatywne wydarzenia. Uważało się też, iż jest ona dostępna dla ludzi oświeconych²⁷.

W ramach tego podejścia dokonuje się niekiedy podziału na eudajmonizm transcendentny i immanentny. Pierwszy związany jest z łączeniem szczęścia w sposób nierozzerwalny z absolutem (Bogiem), ma wymiar pozaziemski (tj. łączy oba światy – doczesny i wieczny) i przykładem takiego jego rozumienia może być chrześcijaństwo lub platonizm. Drugi z kolei – eudajmonizm immanentny – odpowiada życiu doczesnemu i związanymi z nim dobrami. Dzieli się on na eudajmonizm immanentny subiektywny – związany z przeżyciami indywidualnymi jednostki lub też większej zbiorowości (może przybierać postać hedonizmu – w ujęciu indywidualnym lub utylitaryzmu – w ujęciu zbiorowym) oraz obiektywny – związany z osiąganiem, zdobywaniem, gromadzeniem poszczególnych, powszechnie uznawanych, obiektywnych dóbr (czy to materialnych, czy to niematerialnych – duchowych)²⁸.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że kategoria szczęścia w psychologii pozytywnej rozpatrywana jest w ramach dwóch nurtów: hedonizmu i eudajmonizmu. Obydwa pojęcia nawiązują do idei dobrego życia i w obu pojęciach kategoria szczęścia stanowi wartość samą w sobie²⁹. W perspektywie eudajmonistycznej skupiamy się jednak w sposób nadrzędny na dążeniu do doskonałości i jest ona nakierowana na przyszłość, a nie na nasze subiektywne doznania o zabarwieniu pozytywnym (które oczywiście mogą wystąpić, ale nie są najważniejsze – stanowią raczej dodatkową konsekwencję posiadania dobrego życia). W ujęciu hedonistycznym z kolei nasze subiektywne doświadczenia wydają się być najistotniejsze – poczucie szczęścia wiąże się z minimalizacją tych negatywnych wrażeń, doznań i doświadczeń, a maksymalizacją i mnożeniem tych pozytywnych momentów, stanów, uczuć i emocji³⁰. Tak rozumiane szczęście jest mocno osadzone w teraźniejszości, odnosi się do skupiania na tym co tu i teraz oraz gloryfikacji kategorii przyjemności.

W odniesieniu do przywołanej powyżej kategorii szczęścia, w tym miejscu można dokonać analizy jego aktualnych egzemplifikacji w ramach współczesnych przemian rzeczywistości, jak również dokonujących się zmian pokoleniowych (szczególnie mając na uwadze wchodzące w dorosłość pokolenie dzisiejszych nastolatków).

²⁶ M. Wnuk, *Hedonizm, eudajmonizm oraz przepływ/zaangażowanie jako trzy nurty badań nad szczęściem*, *Hygeia Public Health*, 2013, 48(3), s. 285.

²⁷ *Encyklopedia popularna PWN*.

²⁸ Tamże.

²⁹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*.

³⁰ R.M. Ryan, E.L. Deci, *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudajmonic research*, *Annual Reviews Psychol*, 2001, 52, s. 141-166.

Pokolenie Z – charakterystyka

W pierwszej kolejności warto dokonać charakterystyki współczesnego pokolenia, które niejednokrotnie określane jest mianem pokolenia Z (ang. *Generation Z*). Jego przedstawiciele urodzili się po roku 2000, a więc w rozkwicie ery Internetu. Jednakże, należy zwrócić uwagę, iż niekiedy ramy czasowe mające określić początek tej generacji bywają różne. Można spotkać się z informacjami, iż do pokolenia Z należą osoby urodzone na przykład po roku 1990³¹; nie wcześniej niż w latach 1990-1995 (lub 1997 roku³²) lub w 1995 roku³³. Niemniej jednak, jest to kolejna, po *Baby Boomers* (1946-1964 – powojennym pokoleniu wyżu demograficznego), pokoleniu X (1965-1979), pokoleniu Y (1980-1994 (5 lub 9) – określanym mianem *Millennialsów*³⁴), generacja osób, która stanowi obecnie najmłodsze pokolenie wchodzące na rynek pracy (co ciekawe, już teraz wymienia się także pokolenie alfa, które odnosi się do osób urodzonych po 2010 roku)³⁵. Pokolenie Z ma wiele alternatywnych określeń. Nazywane jest generacją Z, pokoleniem C (od angielskich słów *connect, communicate, change*)³⁶, generacją *Post-Millennials*, pokoleniem internetowym³⁷, „generacją multitasking”³⁸, „generacją @”, pokoleniem XD³⁹, pokoleniem *iGen*, „*iGeneration*”, „*Digital Natives*”, „*Me Generation*”, „*Generation N*”⁴⁰, „*digital X*”⁴¹

³¹ M. Pawłowska, *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*, źródło: <https://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarcia-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys>, [dostęp: 15.07.2019].

³² K. Skrzydłowska-Kalukin, „*Wprost*”: *Zet idzie do pracy*, źródło: wiadomosci.wp.pl, [dostęp: 15.07.2019]; M. Kostyńska, *Pokolenie Z, czyli pokolenie nowoczesnych technologii i Internetu*, źródło: <https://msp.money.pl/wiadomosci/poradniki/artukul/pokolenie-z-czyli-pokolenie-nowoczesnych,81,0,2419537.html>, [dostęp: 15.07.2019].

³³ A. Williams, *How to Spot a Member of Generation Z*, „*The New York Times*”, 18 września 2015; *Understanding Gen Z. Insights on their behavior, financial knowledge and spending patterns*, *Synchrony*, August 2018, s. 2, źródło: <https://www.synchrony.com/2018genzwhitepaper.pdf>, [dostęp: 20.09.2019].

³⁴ M. Walków, *Pokolenia na rynku pracy w Polsce – kim są baby boomers, X, Y i C?*, źródło: <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/millennials-pokolenie-x-y-z-i-baby-boomers-kim-sa-na-ryнку-pracy/6e53lmr>, [dostęp: 15.07.2019].

³⁵ B. Sajduk, *Pokolenie Y a metody dydaktyki akademickiej*, „*Kultura i Polityka*”, 2014, 16.

³⁶ M. Walków, *Pokolenia na rynku pracy w Polsce*.

³⁷ M. Kostyńska, *Pokolenie Z, czyli pokolenie nowoczesnych technologii i Internetu*.

³⁸ Grupa Wirtualna Polska, *Pokolenie Z – nie warto bronić im dostępu do nowych technologii*, źródło: „*dzieci.pl*”, [dostęp: 15.07.2019].

³⁹ K. Rakosza, *Zapomnijcie o „generacji Y”. Do głosu dochodzi „pokolenie XD” – i łatwo je rozpoznać*, źródło: <https://natemat.pl/235903,do-jakiego-pokolenia-naleze-generacja-z-to-najliczniesza-grupa-w-polsce>, [dostęp: 15.09.2019].

⁴⁰ M.S.M. Salleh, N.N. Mahbob, N.S. Baharudin, *Overview of “Generation Z” Behavioural Characteristic and its Effect Towards Hostel Facility*, *International Journal of Real Estate Studies*, 2017, 11, 2, s. 59.

⁴¹ R. Sadowski, *Raport Newspoint: Pokolenia w Polsce i potrzeba monitorowania ich rosnącej aktywności*, źródło: <https://blog.newspoint.pl/index.php/2018/03/21/raport-newspoint-pokolenia-w-polsce-i-potrzeba-monitorowania-ich-rosnacej-aktywnosci/>, [dostęp: 15.07.2019].

lub też określa je pojęciem Digitalarianie (od ang. *digitalarians*)⁴², a także Centennials⁴³, Pluralist Generation lub Plurals⁴⁴.

Do cech charakteryzujących pokolenie „Z” z pewnością należy fakt, że od najmłodszych lat funkcjonują w stechnologizowanej rzeczywistości, potrafią szybko analizować informacje (które najczęściej czerpią z Internetu) i sprawnie poruszać się po świecie wirtualnym⁴⁵. Nie pamiętają czasów sprzed wejścia do Unii Europejskiej. Żyją w kulturze upozorowania, gdzie niejednokrotnie „rzeczywistość medialna i realna miesza się do granic nierozróżnialności”⁴⁶. Mają świadomość życia w świecie ciągłej zmiany, braku stabilizacji oraz postępującej automatyzacji (są np. świadomi, że w ciągu swojego życia kilkakrotnie – a nawet kilkunastokrotnie – będą musieli zmienić miejsce pracy) – są realistami⁴⁷. Wydają się pragmatyczni⁴⁸, ambitni oraz otwarci na nową wiedzę i nowe doświadczenia⁴⁹. Określa się je jako osoby bezpośrednie i twórcze⁵⁰, potrafiące niejednokrotnie zajmować się kilkoma sprawami równocześnie (charakteryzuje je wrodzony *multitasking*⁵¹), jednak miewające problemy z koncentracją. Uważa się, iż są w dużej mierze niepewni (w odniesieniu do swojej przyszłości i tego, co jeszcze przed nimi), bywają powierzchowni w ocenie i analizie różnych sytuacji, roszczeniowi, nierzadko egoistyczni⁵² oraz nie potrafią „usiedzieć długo w jednym miejscu”⁵³. Z łatwością ulegają trendom⁵⁴

⁴² A. Zborowska, *Placa i fun*, źródło: <https://www.newsweek.pl/wiedza/pokolenie-z-wchodzi-na-rynek-pracy/tln79x3>, [dostęp: 20.09.2019].

⁴³ A. Williams, *How to Spot a Member*.

⁴⁴ *The Plurals Are Coming: What Universities Need To Know*, źródło: <https://www.modolabs.com/blog-post/the-plurals-are-coming-what-universities-need-to-know/>, [dostęp: 15.07.2019].

⁴⁵ *A generation without borders. Embracing Generation Z*, OC&C, 2019, s. 5, źródło: <https://www.occstrategy.com/media/1806/a-generation-without-borders.pdf>, [dostęp: 20.09.2019].

⁴⁶ Z. Melosik, *Kultura upozorowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2007, s. 76-78; A. Dolot, *The characteristic of Generation Z*, e-mentor, 2018, s. 44-50, <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>, s. 45.

⁴⁷ M. Rojewska, *Kim są mileniali, pokolenie X, Y, Z i baby boomers [Pokolenia w pracy]*, źródło: <https://interviewme.pl/blog/pokolenie-z>, [dostęp: 15.07.2019].

⁴⁸ J. Desjardins, *Meet Generation Z: The Newest Member to the Workforce*, źródło: <https://www.visualcapitalist.com/meet-generation-z-the-newest-member-to-the-workforce/>, [dostęp: 20.09.2019].

⁴⁹ *The Everything Guide to Generation Z, Vision Critical With research by Maru/VCR&C*, s. 3, źródło: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/4976390/E-books/English%20e-books/The%20everything%20guide%20to%20gen%20z/the-everything-guide-to-gen-z.pdf>, [dostęp: 15.09.2019].

⁵⁰ R. Half, *Get ready for Generation Z*, 2015, źródło: http://www.ncfef.com/resources/Presentations/2017_Events/GenZ.pdf, [dostęp: 20.09.2019].

⁵¹ S. Robertson, *Generation z characteristics & traits that explain the way they learn*, źródło: <https://info.jkcp.com/blog/generation-z-characteristics>, [dostęp: 15.09.2019].

⁵² *Jak zrozumieć dziś pokolenie jutra. Raport – wersja demo*, red. M. Jungiewicz, Gańsk – Warszawa 2019, s. 3.

⁵³ M. Walków, *Pokolenia na rynku pracy w Polsce*.

⁵⁴ *Understanding Gen Z Insights on their behavior, financial knowledge and spending patterns*, s. 4-9.

i uważa się ich za stawiających wysokie wymagania indywidualistów⁵⁵. Philip Kotler zwraca uwagę, iż

odróżnia ich wysoka mobilność. Wszystko muszą mieć natychmiast – nie mogą marnować czasu. Gdy widzą coś, co im się podoba w telewizji, od razu szukają tego w Internecie za pomocą swoich przenośnych urządzeń. Gdy decydują się na zakup czegoś w sklepie, najpierw porównują ceny i jakość online. (...) Są również bardzo towarzyscy i udzielają się w mediach społecznościowych. (...) Mówiąc krótko, są mocno powiązani z innymi ludźmi i mają stały dostęp do Internetu⁵⁶.

Wartości młodego pokolenia

W tym miejscu pojawia się pytanie, jakimi wartościami kieruje się w życiu pokolenie Z. Co może być zaskakujące, zgodnie z najnowszym raportem, zatytułowanym „*Jak zrozumieć dziś pokolenie jutra*”⁵⁷, okazuje się, że „niewiele różnią się od innych pokoleń – (...) najważniejsze jest dla nich to, co generalnie ważne jest dla każdego człowieka: miłość, bezpieczeństwo i rozwój osobisty”⁵⁸. W raporcie „*Understanding Gen Z*” czytamy, że generacja ta charakteryzuje się podobnymi do innych obywateli wartościami, takimi jak: uczciwość, niezawodność i zaangażowanie, jednak w odróżnieniu do poprzednich pokoleń patrzy na świat nie przez pryzmat wartości hierarchicznych, a indywidualistycznych (co odnosi się do przesunięcia socjalizacyjnego i utraty autorytetu starszych pokoleń)⁵⁹. Oprócz tego są bardziej skoncentrowani na karierze, własnych zainteresowaniach i wyglądzie zewnętrznym, natomiast mniejsze znaczenie (w porównaniu z poprzednimi pokoleniami) mają dla nich wartości patriotyczne, orientacja seksualna i religia⁶⁰. Informacje zawarte w raporcie „*Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy*” świadczą o tym, iż „Zetki w porównaniu z osobami z pokolenia X i Y będą żyły dłużej, w większych i lepiej wyposażonych mieszkaniach. Będą mniej religijne lub ich religijność będzie miała inny wymiar. Później będą zakładały rodziny i częściej żyły w niesformalizowanych związkach. „W świecie pełnym dóbr konsumpcyjnych i zachodzących zmian społecznych wolność i swoboda wyboru będą dla nich kluczowymi wartościami”⁶¹. Z ko-

⁵⁵ J. Szymczyk, *Pokolenie Z na rynku pracy – charakterystyka*, źródło: <https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-pokolenia-w-pracy-cz-4-pokolenie-z>, [dostęp: 15.07.2019].

⁵⁶ P. Kotler, *Marketing 4.0*, New Jersey 2017, za: R. Sadowski, *Raport Newspoint*.

⁵⁷ *Jak zrozumieć dziś pokolenie jutra*. Raport – wersja demo, red. M. Jungiewicz.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ *Understanding Gen Z*. Report, Morning Consult, s. 7-8, źródło: <https://morningconsult.com/wp-content/uploads/2019/06/Morning-Consult-Understanding-Gen-Z.pdf>, [dostęp: 15.09.2019].

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ *Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Jak pokolenia Z, X i Y różnią się w świetle danych i badań*, Raport. SPOTDATA, s. 5, źródło: https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie_z_raport_spotdata.pdf, [dostęp: 15.07.2019].

lei, według informacji zawartych w raporcie „*Generation Z Looks a Lot Like Millennials on Key Social and Political Issues*”, opublikowanym przez Pew Research Center w styczniu 2019 roku, generacja Z charakteryzuje się bardzo liberalnymi poglądami (w porównaniu z poprzednimi generacjami) oraz otwartą postawą na pojawiające się tendencje społeczne⁶². Inne źródła z kolei podają, iż

jest to pokolenie twórców kultury (CC Creators), które na nowo definiują rozrywkę, konsumpcję, miejsce pracy i marketing. CC są silnymi, skomunikowanymi, empatycznymi „self-starters’ami”⁶³, którzy chcą się wyróżniać i zmieniać świat. Stworzyli nową „walutę kulturową”, która ceni wyjątkowość, autentyczność, kreatywność, (...) i uznanie⁶⁴.

Wyniki badań przeprowadzonych w 2017 roku przez McKinsey we współpracy z agencją badawczą Box1824 wskazują, że generacja Z ceni indywidualną ekspresję i aktywność własną, ale unika etykiet, stygmatyzowania i stereotypowego myślenia. Osoby należące do tego pokolenia mobilizują się wzajemnie i prawdziwie wierzą w skuteczność dialogu w rozwiązywaniu konfliktów oraz procesie udoskonalania świata⁶⁵. O ile można odnaleźć szereg różnych koncepcji dotyczących wartości i pryzmatu postrzegania rzeczywistości przez generację Z – o czym świadczą między innymi przywołane wyniki badań – o tyle Aleksandra Zborowska w swoim artykule zwraca uwagę, iż dla „pokolenia urodzonego w analogowym świecie, digitarianie są wciąż niewiadomą, która budzi obawy”⁶⁶, po czym można wnioskować, że choć możemy przewidywać różne scenariusze, to jednak prawdziwą i wiarygodną odpowiedź może przynieść jedynie przyszłość.

Pryzmaty postrzegania szczęścia (w opinii studentów)

W obliczu przywołanych wyżej argumentów postanowiłam w sposób indywidualny poszukać, niejako u źródła, odpowiedzi na pytanie o charakterze problemowym: „Czym dla młodego – wchodzącego w dorosłość i żyjącego

⁶² *Generation Z Looks a Lot Like Millennials on Key Social and Political Issues*, Pew Research Center, January 2019, s. 2; *Ipsos Thinks. Beyond Binary. The lives and choices of Generation Z*, s. 19, źródło: https://www.ipsos.com/sites/default/files/2018-08/ipsos_-_beyond_binary_-_the_lives_and_choices_of_gen_z.pdf, [dostęp: 15.09.2019].

⁶³ Jest to określenie odnoszące się do osób ambitnych i zmotywowanych do otworzenia własnego biznesu, rozpoczęcia nowej kariery lub kontynuowania edukacji – na własną rękę i bez pomocy innych.

⁶⁴ M. Kleinschmit, *Generation Z Characteristics: 5 Infographics on the Gen Z Lifestyle*, źródło: <https://www.visioncritical.com/blog/generation-z-infographics>, [dostęp: 15.09.2019].

⁶⁵ T. Francis, F. Hoefel, *‘True Gen’: Generation Z and its implications for companies*, źródło: <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-generation-z-and-its-implications-for-companies>, [dostęp: 15.09.2019].

⁶⁶ A. Zborowska, *Płaca i fun*.

w dobie XXI wieku – pokolenia jest szczęście?” Miało ono na celu dostarczyć wstępnej wiedzy odnoszącej się do współczesnego rozumienia szczęścia przez wchodzące w dorosłość pokolenie oraz informacji odnośnie tego, jak współcześni młodzi ludzie rozumieją to pojęcie, z czym się ono wiąże oraz jakie wartości mu przypisują. Przedmiotem dokonanego rozpoznania było zatem pojęcie szczęścia i jego miejsce (poprzez indywidualnie nadawane znaczenia) w życiu młodych ludzi. Zapytałam o to studentów II roku studiów licencjackich kierunku pedagogika (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; Wydział Studiów Edukacyjnych), będących zarówno przedstawicielami współczesnego młodego pokolenia, jak również aktywnymi obserwatorami i uczestnikami współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Byli to przedstawiciele grup konwersatoryjnych, z którymi podejmowałam zagadnienia dotyczące problemów współczesnej kultury i edukacji. Postawione pytanie stanowiło uzupełnienie i zarazem podsumowanie zajęć dotyczących przemian współczesnej rzeczywistości i konsumpcyjnego stylu życia. W tym wstępnym rozpoznaniu, które miało miejsce na przełomie marca i kwietnia 2019 roku, korzystając z podejścia, jakim jest analiza treści⁶⁷ (*content analysis*⁶⁸, a dokładniej – jakościowa analiza wytworzonych celowo treści z *wyłanianiem kategorii*), udział wzięło 147 osób (w tym 141 kobiet i 6 mężczyzn). Każda osoba miała za zadanie wypowiedzieć się na ten temat w formie pisemnej. Uzyskane informacje o charakterze anonimowym miały pozwolić na pozyskanie jak najszerszych odpowiedzi (niekiedy studenci wpisywali nazwę swojej specjalności, jednak nie był to warunek konieczny)⁶⁹.

Zastosowane podejście pozwoliło na zgromadzenie dużej liczby danych (w tym przypadku wywołanych przez badacza⁷⁰), dotyczących współczesnego rozumienia szczęścia przez studentów, biorąc pod uwagę przemiany współczesnej rzeczywistości, jak również osobiste doświadczenia i wyznawany przez studentów system wartości. W ramach realizowanego tematu wyodrębniono jeden problem główny zamykający się w pytaniu: *Jakie znaczenia pojęciu szczęście nadają studenci pedagogiki?* oraz następujące problemy szczegółowe: *Z jakimi obszarami życia i wartościami wiąże kategorię szczęścia?; Jakie sytuacje i zdarzenia traktują jako powiązane z odczuwaniem szczęścia?; Co dla studentów pedagogiki jest istotą szczęścia w dobie XXI wieku?*

W toku analizy uzyskanych odpowiedzi zwróciłam uwagę na następujące kategorie: refleksyjność (czy nadawane znaczenia są pogłębione), spójność, hie-

⁶⁷ D. Langdridge, *Introduction to research methods and data analysis in psychology*, Buckingham 2004, s. 152-153.

⁶⁸ K. Krippendorff, *Content analysis. An introduction to its methodology*, Thousand Oaks 2004, s. 1-8.

⁶⁹ W artykule zaprezentowano oryginalne wypowiedzi studentów.

⁷⁰ T. Rapley, *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Warszawa 2010.

rarchizacja (czy są uporządkowane systemowo), personalizacja (czy są odnośzone do siebie czy lokowane w znaczeniach ogólnych) oraz ulokowanie (czy związane są ze zdolnością/umiejętnością jednostki do odczuwania szczęścia czy przeciwnie – z zewnętrznymi warunkami). Na potrzeby niniejszego artykułu skupię się jednak wyłącznie na sposobach postrzegania szczęścia, biorąc pod uwagę jego definicję oraz istotę w rozumieniu studentów, przyjmując za M. Lisowską-Magdziarz statystyczny model analizy – „prowadzący do możliwie systematycznego opisu fragmentu rzeczywistości nakierowanego na zliczanie ilości, częstości, rozmiarów, nasilenia określonych elementów”⁷¹.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na to, iż biorąc pod uwagę ograniczenia zastosowanego podejścia, subiektywność danych (wynikający niejednokrotnie z biograficznego kontekstu wypowiedzi), jak również brak zastosowania triangulacji w celu głębszej analizy niniejszego zagadnienia, mam świadomość, iż uzyskane wyniki stanowią jedynie wstępną charakterystykę określonego wycinka rzeczywistości oraz mogą być odniesione wyłącznie do konkretnej grupy społecznej (w tym przypadku studentów pedagogiki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dlatego też nie należy ich uogólniać. Mają one jedynie charakter wstępnej analizy ukazującej rozliczność sposobów rozumienia, definiowania i postrzegania (nierzadko przez pryzmat własnych doświadczeń) kategorii szczęścia.

Po uporządkowaniu zebranego materiału, w celu klasyfikacji uzyskanych odpowiedzi, dokonałam identyfikacji wątków (obszarów tematycznego lokowania szczęścia)⁷², to jest kodowania (rozumianego jako „klasyfikowanie lub kategoryzowanie pojedynczych fragmentów danych połączone z jakimś systemem ich odszukiwania”⁷³) i pozwoliłam je sobie pogrupować tworząc 10 kategorii (które stanowiły podstawę do rekonstrukcji znaczeniowej zawartości wątków). Przedstawiają się one w sposób następujący:

- wielowymiarowość i wielokontekstowość podejść do kategorii szczęścia (odwieczny dylemat moralno-egzystencjalny; różne sposoby i drogi do osiągnięcia szczęścia);
- status materialny (zasobność portfela, dobra materialne);
- prestiż społeczny (atrakcyjność fizyczna, pozycja społeczna, sukces, przyjemność, maksymalizacja wrażeń i uczestnictwo w cenionych współcześnie praktykach kulturowych);
- praca (dobrze płatny, prestiżowy zawód, kariera, osiągnięcie sukcesu);
- samorozwój (inwestowanie w siebie, podnoszenie kwalifikacji; rozwijanie pasji i zainteresowań, satysfakcja z życia);

⁷¹ M. Lisowska-Magdziarz, *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Kraków 2004, s. 53.

⁷² K.N. Denzin, S.Y. Lincoln, *Metody badań jakościowych*, Warszawa 2009, s. 326.

⁷³ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008, s. 428.

- rodzina i przyjaciele (miłość, wsparcie, poczucie przynależności; wspólnie spędzony czas);
- kontakty i aktywność w życiu społecznym (szczerze, autentyczne relacje, kontakty międzyludzkie, obecność drugiego człowieka);
- troska o innych (miłość, przyjaźń, możliwość zrobienia czegoś dla drugiej osoby, sprawianie przyjemności, dzielenie radości, pomoc);
- stabilizacja (stabilność w życiu, poczucie bezpieczeństwa);
- życie w zgodzie z samym sobą (akceptacja samego siebie, poczucie wolności, odnalezienie własnego „ja”, życie w zgodzie i prawdzie, harmonia, spokój, wiara).

W kodowaniu przyjęto jedną z istniejących orientacji analizy tematycznej, a mianowicie analizę refleksyjną, zapewniającą elastyczność kodowania i tworzenie kodów w trakcie procesu badawczego. Poniżej przedstawiono najważniejsze wnioski w ujęciu syntetycznym.

Okazuje się, iż w opinii studentów kierunku pedagogika kategoria szczęścia jest kwestią indywidualną i wielowymiarową. Zdają sobie oni sprawę, że każdy może postrzegać je inaczej (8 odpowiedzi). Wskazuje to na sfragmentaryzowanie współczesnej rzeczywistości – odwołując się do koncepcji intertekstualizmu i postrukturalizmu – czego egzemplifikacją jest fakt, iż współczesna kultura składa się z różnorodnych tekstów kulturowych, które są pełne „luk, sprzeczności i nieadekwatności”⁷⁴, a samo „znaczenie tekstu nie istnieje autonomicznie w tekście”⁷⁵. Prowadzi to do tego, że każdy uczestnik kultury, a tym samym odbiorca poszczególnych tekstów kulturowych, może samodzielnie nadawać znaczenia, „konteksty” temu wszystkiemu, co widzi i czego doświadcza w świecie. Jest to także swoistego rodzaju wyjście (przez świat konsumpcyjny, rzeczywistość medialną i wszechobecne reklamy) naprzeciw różnym gustom i potrzebom odbiorców, aby jak najlepiej spełnić indywidualne oczekiwania potencjalnych klientów-konsumentów⁷⁶. Owe „rozproszenie” w sposobach rozumienia i postrzegania kategorii szczęścia można odnieść także do procesu konstruowania własnej tożsamości i (powołując się na pojęcia zaproponowane przez Z. Baumaną) obserwowanego współcześnie odejścia od tożsamości „ze spiżarni” oraz zastąpienia jej tożsamością „ze sklepu”. Związane jest to bezpośrednio z przejściem od tradycyjnych wartości, uporządkowanego życia i solidnie konstruowanej, osadzonej na mocnych fundamentach, tożsamości w stronę niekończącego się procesu „odkrywania własnej tożsamości” i własnego „ja” w świecie

⁷⁴ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań – Toruń 1995, s. 233; za: T. Gmerek, *Dyskursy męskości*, s. 218-219.

⁷⁵ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996, s. 41-43; za: T. Gmerek, *Dyskursy męskości*, s. 218-219.

⁷⁶ T. Gmerek, *Dyskursy męskości*, s. 219.

gdą to ja, jednostka wybierająca i ponosząca konsekwencję swych wyborów, okazują się jedynym trwałym punktem odniesienia w potoku znikąd się pojawiających i w nicość powracających widoków, wyzwań, szans, możliwości, pokus, gróźb i recept na życie⁷⁷.

W konsekwencji powoduje to maksymalne zróżnicowanie stylów życia i prowadzi do tego, iż każdy może definiować cel swojej egzystencji w sposób indywidualny. Staje się on – przywołując w tym kontekście koncepcję indywidualizacji – niejako „projektem jednostki”⁷⁸. W związku z tym wartości, którymi kierujemy się w życiu mogą być dla każdej osoby inne, a poszczególne konteksty współczesnej rzeczywistości mieć różną wagę dla poszczególnych osób. Mamy zatem do czynienia z maksymalną relatywizacją pojęcia szczęścia wśród młodego pokolenia żyjącego w dobie XXI wieku:

Dzisiaj istotą szczęścia może być ogrom rzeczy. Dla jednych jest to popularność w social mediach. Im więcej osób obserwujących na różnych portalach, tym większe poczucie i aprobata społeczna. Dla innych szczęście to całkowite odizolowanie się świata mediów. Brak aktywności w szeroko pojętym Internecie i pełna prywatność. Dla jednej kobiety spełnieniem marzeń jest urodzenie dziecka, dla innej kariera zawodowa... (Studentka A, specjalność: resocjalizacja)

Jedna osoba wskazała, że odpowiedź na pytanie, czym jest szczęście to odwieczny dylemat egzystencjalny oscylujący pomiędzy dwiema dychotomicznymi wartościami: „mieć czy być”. Zatem mamy tutaj do czynienia z pewnego rodzaju wciąż powtarzającym się problemem natury etycznej i moralnej oraz próbą odpowiedzi na pytanie, co jest w życiu najważniejsze? Fakt posiadania odpowiedniej ilości dóbr materialnych czy życie prawe, w zgodzie z odwiecznymi zasadami i w imię fundamentalnych wartości?

Pojawiła się również odpowiedź, że choć możemy niekiedy kategorię szczęścia postrzegać tak samo, to jednak drogi do jego osiągnięcia mogą być różne (np. bardziej lub mniej etyczne):

Szczęście to stan, do którego każdy stara się dotrzeć. Każdy chce go zaznać. Jednak nikt nie jest w stanie go doznać w identyczny sposób. Kiedyś miałam okazję dyskutować na temat tego, czym dla mnie i moich znajomych ono jest. Teoretycznie niektóre wyznaczniki się powtarzały, jednak sposoby dążenia do tej konkretnej rzeczy mogą być inne. (Studentka B, specjalność: pedagogika elementarna i język angielski)

⁷⁷ Z. Bauman, *Tożsamość ze sklepu. Tożsamość ze spiżarni*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Poznań – Leszno 2007, s. 50-51.

⁷⁸ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 57-59.

Wśród odpowiedzi respondentów pojawiła się jednak opinia, iż najczęściej ze szczęściem wiążemy fakt posiadania odpowiedniej sumy pieniędzy na koncie (odpowiedziały tak 44 osoby), co z jednej strony umożliwia nam aktywny i satysfakcjonujący udział w życiu społecznym (korzystanie z różnorodnych form rozrywki, aktywności, praktyk kulturowych), z drugiej jednak mogą stać się one pomocne w pokonywaniu codziennych przeciwności i stanowić środek do walki o inne wartości, jak na przykład zdrowie (prywatne leczenie jest co prawda kosztowne, jednak niekiedy bardziej skuteczne i pozbawione wielomiesięcznych oczekiwań na termin swojej wizyty). Przekonanie o tym, iż pieniądze mogą dać nam szczęście stanowi potwierdzenie funkcjonowania współczesnych nastolatków w świecie konsumpcyjnym, w którym wartość jednostki mierzona jest poprzez fakt posiadania wielu znaczących dóbr, które mogą dookreślać jej miejsce w hierarchii społecznej i uprawomocniać jej członkostwo w społeczeństwie⁷⁹. Dlatego też nie dziwi to, iż wśród wypowiedzi dotyczących tego, czym jest współcześnie rozumiane szczęście pojawiły się odpowiedzi, iż jest to nic innego, jak posiadanie modnych, atrakcyjnych współcześnie i wskazujących na odpowiedni – wysoki – status społeczny dóbr materialnych, zgodnych z najnowszymi trendami (wskazało na to 29 osób) czy też posiadanie odpowiednio dużego majątku, który zapewni „godne życie” (2 odpowiedzi):

Moim zdaniem dzisiejsze szczęście jest to posiadanie najnowszych trendów, gadżetów oraz bycie jak najlepszym. Najnowsze ubrania, posiadane pieniądze oraz poczucie bycia lepszym. Posiadając pieniądze ludzie potrafią sobie kupić „szczęście”. (Studentka C, specjalność: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe)

Patrząc na społeczeństwo i [to – E.G.], czym kierują się ludzie w dzisiejszych czasach, szczęście to pieniądze, prestiż i uznanie u znajomych. Z mojego punktu widzenia i dla mnie, najważniejszym aspektem szczęścia jest miłość, zdrowie i wsparcie od drugiej osoby. Uważam, że chęć zdobycia pieniędzy także wiąże się ze szczęściem, gdyż w dzisiejszym świecie chcemy mieć i posiadać więcej i więcej. (Studentka D, specjalność: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe)

Tak rozumiane szczęście, które koresponduje z ideą konsumpcyjnego życia, to nic innego jak zaspokajanie swoich indywidualnych, niekiedy hedonistycznych potrzeb (3 wypowiedzi), co związane jest z dążeniem w życiu do przyjemności i maksymalizacją pozytywnych wrażeń (na co wskazało 8 osób). Respondenci uważają, że szczęście jest równoznaczne z posiadaniem odpowiedniego statusu społeczno-ekonomicznego (6 wypowiedzi). Nie dziwi więc, iż część studentów utożsamia współcześnie rozumiane szczęście

⁷⁹ Z. Bauman, *Konsumowanie życia*, s. 62-65.

z poczuciem prestiżu i społecznego uznania (13 odpowiedzi), które wydaje się dziś niezwykle znaczące. Potwierdzeniem tego są rozważania Mirosławy Nowak-Dziemianowicz dotyczące współczesnej rzeczywistości, która zwraca uwagę, iż walka o społeczne uznanie stanowi jeden z fundamentalnych zadań i celów XXI wieku⁸⁰. Uważa, iż uznanie

traktowane jest (...) jako najpełniejszy przejaw społecznego charakteru naszego „bycia w świecie”. Pokazuje, iż bez drugiego człowieka nie istniejemy, nie możemy się rozwijać, realizować, normalnie funkcjonować. W każdym momencie naszego życia przyglądamy się w oczach innych ludzi, w oparciu o ich opinie budujemy poczucie własnej wartości, ich oczekiwania wyznaczają często ścieżki naszych decyzji⁸¹.

Studenci odnosząc się do kwestii społecznego znaczenia i prestiżu zwracają również uwagę na istotę aktywności w mediach, liczbę posiadanych „lików”, popularność i obecność na modnych współcześnie portalach społecznościowych. Potwierdza to z kolei silny związek współczesnego młodego pokolenia ze światem wirtualnym i życie w kulturze upozorowania, która wiąże się z równoległym funkcjonowaniem w obu przestrzeniach⁸².

Trzy osoby uznały, że szczęście w XXI wieku to nic innego, jak bycie osobą sławną lub też posiadanie odpowiedniego atrakcyjnego współcześnie wizerunku (ładny i modny wygląd, który będzie uznany i ceniony przez innych) – odpowiedziały tak 2 osoby. Może to wskazywać na łączenie szeroko rozumianego szczęścia z atrakcyjnością fizyczną, co może stanowić swoistą odpowiedź na zmiany w zakresie współczesnego rozumienia tożsamości i jej kreowania, która to w kulturze współczesnej jest „przenoszona na powierzchnię” i „uosabiana przez wizualne reprezentacje”⁸³. Mamy tutaj do czynienia ze swoistą „orientacją na wizualność”⁸⁴ współczesnego młodego pokolenia, co również staje się elementem walki o szeroko rozumiane uznanie i prestiż społeczny⁸⁵:

Wszystko zależy od indywidualnego podejścia, choć dzisiejsze młode pokolenie ulega silnym wpływom społeczeństwa i mediów. Jest to społeczeństwo, które ulega nieustannej konsumpcji, podążamy za wszystkim, co nowe, wszystkim, co modne.

⁸⁰ M. Nowak-Dziemianowicz, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław 2016, s. 114.

⁸¹ M. Nowak-Dziemianowicz, *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*, Forum Pedagogiczne, 2018, 1, s. 173.

⁸² Z. Melosik, *Kultura upozorowania*, s. 76-78.

⁸³ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza*, s. 72.

⁸⁴ A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 95-97.

⁸⁵ J. Femiak, P. Rymarczyk, *Ciało jako temat narracji kultury masowej i narracji wewnętrznej*, Rozprawy Naukowe AWF w Poznaniu, 2015, 49, s. 29.

Każdy chce mieć najnowszy telefon czy chociażby buty, które są na topie. Dochodzi do zatracenia indywidualności, każdy z nas chce być inny, wyjątkowy, ale przez to wszyscy stajemy się tacy sami, ulegamy temu wszystkiemu, zatracamy własną odrębność. (Studentka D)

Studenci wskazują również na to, iż szczęście to bycie jak najlepszym, poczucie wyższości, bycia lepszym od innych (7 osób), co również związane jest z kulturą konsumpcyjną, jak również uczestnictwem w atrakcyjnych współcześnie formach kultury (w tym w „wysokich praktykach kulturowych” w ramach kultury popularnej⁸⁶), które będą stanowiły potwierdzenie posiadanego statusu i swoisty wyznacznik prestiżu (2 wypowiedzi). Dla niektórych studentów szczęście to po prostu możliwość podróżowania (4 wypowiedzi) – najczęściej wskazują na podróże zagraniczne i zwiedzanie najdalszych zakątków świata – lub po prostu „podążanie za tym, co nowe i nieznane” (1 odpowiedź).

Kolejny wymiar rozumienia szczęścia wyznacza kategoria związana z pracą i karierą zawodową. Okazuje się, iż dla 28 osób szczęście to spełnienie zawodowe, kariera i szeroko rozumiany sukces w tym zakresie. Wskazują przy tym na trudności dotyczące znalezienia odpowiedniej pracy (na miarę swoich możliwości) oraz wysoką konkurencyjność na rynku pracy:

Uważam, że dobry zawód i czerpanie radości z pracy, ponieważ w tych czasach nie jest tak łatwo znaleźć satysfakcjonującą pracę, bo konkurencja jest wysoka (Studentka E).

Jednak sam fakt posiadania pracy nie jest wystarczającym wyznacznikiem szczęścia – 12 osób wskazuje, iż szczęście to dobrze płatna praca, która pozwoli na „niezależność” – głównie tę finansową (6 odpowiedzi). Owa niezależność jest dla tych studentów prawdziwym synonimem szczęścia i okazuje się, iż jest dla nich bardzo ważna w życiu:

Uważam, że szczęściem samym w sobie, do którego dążą młodzi ludzie jest uniezależnienie się od rodziców finansowo, bytowo. Dla mnie bardzo istotnym jest bycie niezależnym, pracowanie na własny rachunek pomimo tego, że bardzo cenię moich rodziców. (Studentka F)

Inny kontekst rozumienia szczęścia wyznaczają odpowiedzi związane z samorozwojem i poczuciem satysfakcji z własnego życia. Dla 34 studentów szczęście to nic innego, jak realizacja zamierzonych celów i/lub spełnianie marzeń „poczucie, że osiągnęłam to, co zaplanowałam”. Dla 24 osób synonimem

⁸⁶ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, s. 48.

tego pojęcia jest podążanie w życiu za zainteresowaniami, „*robienie tego, co się lubi*” oraz możliwość samorealizacji. Ostatnie pojęcie pojawiło się wielokrotnie w tle wielu innych odpowiedzi (17), które wiązały szczęście z mądrością/wiedzą, osobistym rozwojem (studenci wymieniali w tym kontekście: samodoskonalenie się, uczestnictwo w kursach, dostępność książek, posiadanie kwalifikacji, fakt, iż mogą studiować lub też posiadanie „*dypłomu ukończenia studiów*”). Jedna osoba wskazała wręcz, że w jej rozumieniu szczęście to po prostu „*dobra książka (i czas na jej przeczytanie)*”. Z kolei trzy osoby utożsamiają szczęście z wolnością, w tym wolnością w podejmowaniu wyborów:

W dzisiejszych czasach szczęście daje nam mnogość opcji. Ludzie dążą do tego, by mieć wiele wyborów w życiu, do tego, by nie musieć zamykać się w klatce jednego zawodu, czy też jednej pasji. Dziś szczęściem jest wolność – wolność wyboru. Każdy chce móc decydować o osobie samym i robić co tylko chce i jak chce. Człowiek dziś stawia na konsumpcjonizm i na indywidualność, która da mu satysfakcję życiową. (Studentka G)

Moim zdaniem każdy inaczej postrzega szczęście, choć mam wrażenie, że dla wszystkich szczęściem jest bycie wolnym. Nie zastanawiamy się nad tym, ale przez wolność możemy być szczęśliwi. Dla mnie bycie wolnym, to przede wszystkim niezależnym. Jeśli sama zapracuję na coś, coś osiągnę, wówczas czuje szczęście, spełnienie. Bycie w relacji z drugą osobą, ale kiedy czujemy się jednocześnie wolni, to też jest rodzaj szczęścia. (Studentka H, specjalność: edukacja elementarna i terapia pedagogiczna)

Okazuje się zatem, że współcześni młodzi ludzie żywią pragnienie realizowania swojej indywidualnej ścieżki życiowej zgodnie z własnymi marzeniami, planami oraz według własnego projektu, co po raz kolejny potwierdza przywołaną już koncepcję indywidualizacji. Niezwykle ważny jest dla nich indywidualny rozwój i stałe podnoszenie przysłowiowej poprzeczki, co również wskazuje na rosnące ambicje współczesnego młodego pokolenia. Zauważają wartość samodoskonalenia i podnoszenia kwalifikacji, co świadczy o rosnących aspiracjach kolejnych pokoleń, potwierdza ich pragmatyzm, jak również dobrze rokuje na przyszłość.

Moim zdaniem źródłem szczęścia nie jest z pewnością ilość przedmiotów jakie w swoim życiu posiadaliśmy. Szczęście rozumiem jako możliwość spełnienia się w swoich pasjach, rozumienia siebie, umiejętność określenia własnego „ja” w świecie. Biorąc pod uwagę zmienność współczesnego świata, trendów jakie obowiązują, myślę, że jest to trudne zadanie, by jako się w nim odnaleźć. Dlatego powiedziałabym, że człowiek szczęśliwy to taki, który wie, do czego w życiu dąży, ma jasno określone

cele i przede wszystkim potrafi myśleć samodzielnie. Ostatnie uważam za kluczowe, ponieważ ilość informacji, zapewnień ze strony innych ludzi, jakie do nas napływają, jest tak duża, że jesteśmy zmuszeni filtrować te informacje i wybierać oraz przyswajać te, które uważamy za istotne, właściwe. (Studentka I, specjalność: doradztwo zawodowe i personalne)

Mnie osobiście poczucie szczęścia dają osoby, którymi się otaczam oraz po prostu to, w jakim miejscu w świecie się aktualnie znajduję. Od 14 roku życia, podczas obchodzenia urodzin i dmuchania w świeczki, prosiłam, aby być szczęśliwa. Jutro mam swoje 21 urodziny i już nie muszę tego sobie życzyć. Ba, już rok temu nie musiałam. Odnalazłam miłość, studiuję coś, co mnie interesuje, rozwija, coś, co uwielbiam. Spełniam się artystycznie, teatralnie i muzycznie, o czym zawsze marzyłam, a dodatkowo spełniam marzenie, jakim było posiadanie królika. Mogę definitywnie powiedzieć, że właśnie tak wygląda moja definicja szczęścia. (Studentka J, specjalność: edukacja elementarna i terapia pedagogiczna)

Pojawiły się liczne stwierdzenia, iż szczęście to nic innego, jak posiadanie rodziny i grona przyjaciół (wskazało na to 37 osób). Pięć osób uznało też za największe szczęście stworzenie rodziny i urodzenie dziecka. Inni (13 osób) docenili wspólny czas spędzony z bliskimi – rodziną i przyjaciółmi („ludźmi, których kocham”) – uznając go za najwyższy wymiar szczęścia (13 odpowiedzi). Może to stanowić odpowiedź na fastfoodyzację relacji międzyludzkich⁸⁷, co obserwujemy współcześnie i zarazem próbę wyrażenia tęsknoty za prawdziwym, a nie tylko powierzchownym, krótkotrwałym kontaktem z drugim człowiekiem.

Powiedzieć można, że szczęście, poczucie spełnienia dokona się poprzez dobrą pracę, pieniądze czy inny majątek. Nie zwraca się już uwagi [na to – E.G.], co naprawdę jest istotne. Można mieć wszystko, ale czy na pewno? Każdy dzień powinno spędzać się z osobą, którą kochamy, ufamy. Teraźniejszość jest inna, cała satysfakcja jest wtedy, [gdy – E.G.] dojdziemy do czegoś, dojdziemy sami, naprawiamy, ulepiamy, a nie wyrzucamy i wymieniamy. Szczęście powinno mieć się z kim dzielić, ale nie na chwilę. (Studentka K)

Biorąc pod uwagę analizowaną kategorię, niezwykle ważne dla pytanых okazało się poczucie przynależności oraz akceptacji, jak i świadomość „bycia potrzebnym i kochanym” przez ludzi, na których można liczyć (31 odpowiedzi). Wielokrotnie zwracały one uwagę na wartość posiadania osób, dla których coś znaczą i które są dla nich prawdziwym wsparciem. Osób, z którymi mogą dzielić zarówno te pozytywne, jak i trudne momenty:

⁸⁷ Tamże.

Poczuciem szczęścia nie jest materializm, ponieważ dobra materialne, rzeczowe są dostępne na wyciągnięcie ręki. Najważniejsze jest poczucie akceptacji, świadomość, że nie jest się samemu, że jest się kochanym, szanowanym i posiadanie wspierającego otoczenia oraz bliskich, na których będziemy mogli polegać zawsze i bezwarunkowo. Celem w życiu jest życie drugiego, najważniejszego dla nas człowieka, jego i nasze szczęście. (Studentka L)

Szczęście współcześnie oznacza przynależność do grupy. Przynależność pełną, z poczuciem zrozumienia, zaangażowania w jej życie. Mogą to być różne jej rodzaje: rodzina, szkoła, harcerstwo. Wydaje się to być niezrozumiałe biorąc pod uwagę to, jak rzeczywistość szybko się zmienia i jak płynna jest nasza tożsamość. Jednak to ciągłe dopasowywanie się do otoczenia jest głęboką potrzebą przynależności gdziekolwiek. (Studentka M)

Ostatnie stwierdzenie koresponduje z przywołaną przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik kategorią Mimesis, odnoszącą się do „pożądania naśladowczego”, charakteryzującego jednostki i gwarantującego przetrwanie naszej kulturze⁸⁸. Staje się ona istotną częścią życia we współczesnym, nieustannie zmieniającym się świecie, w którym, jak twierdzi Z. Mitosek, „absolutna ekspresja kończy się absolutną imitacją: naśladujemy sąsiadów, wrogów, bohaterów powieści, gwiazdy ekranu”⁸⁹. Należy zwrócić uwagę, iż adaptacja mimetyczna nie jest jednoznacznie negatywna i spełnia istotną funkcję o charakterze socjologicznym – stanowi ona warunek funkcjonowania jednostki w grupie, daje szansę na odnalezienie się w większej społeczności oraz poczucie bycia „adekwatnym” i przystającym do współczesnych oczekiwań i wymagań⁹⁰.

Dla pytanych studentów szczęście to również bliskość, obecność drugiego człowieka (wskazało na to 20 osób). Uargumentowywali oni takie rozumienie szczęścia możliwością szczerzej i otwartej wymiany poglądów. Bez udawania i zakładania masek. Można odnieść to do współczesnego rozumienia tożsamości zaprezentowanego przez Anetę Ostaszewską, która uważa, iż

dzisiaj tożsamość jest czymś na wzór kreacji, którą w dowolnym momencie wymieni się – niczym ubranie – na inną, bardziej świeżą, atrakcyjniejszą. Jest narcystycznym wizerunkiem stworzonym na potrzeby konkretnego czasu, konkretnej sceny i publiczności; jest maską, którą zawsze można wymienić na inną, maską, przy konstrukcji której podstawowego znaczenia nabierają atrybuty dramaturgiczne i estetyczne. Tożsamość współczesnego człowieka jest więc czymś „na pokaz” i czymś „na teraz”. Jutro bowiem za sprawą mediów i kultury popularnej pojawią się nowe możliwości, nowe

⁸⁸ A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej*, s. 20.

⁸⁹ Z. Mitosek, *Mimesis. Zjawisko i problem*, Warszawa 1997, s. 15, za: tamże.

⁹⁰ A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej*, s. 20-21.

środki ekspresji oraz nowe wymagania wobec tożsamości. To z kolei rodzi konieczność bycia w stanie ciągłej gotowości do podejmowania (kolejnych) prób autokreacji, a nawet eksperymentowania ze swoją tożsamością⁹¹.

Można wysunąć wniosek, iż współczesna młodzież niezwykle ceni sobie autentyczność i brak przymusu ciągłego dostosowywania się do wymogów społecznych, „noszenia określonych masek”. Chce być sobą i w tym byciu sobą próbuje odnaleźć kogoś, kto podzieli ich poglądy i przed kim nie będą musieli udawać, starać się, czy gonić za wszystkim tym, co jest tak mocno promowane przez współczesny świat. Pragną otwartej, szczerzej relacji, pełnej życzliwości i wzajemnej pomocy.

Współcześnie szczęście daje ludziom to, że nie są sami, że mają kogoś, do kogo mogą się zwrócić, mogą porozmawiać – znajomi, przyjaciele. To, że przynależą do jakiejś grupy i mogą w niej szukać zrozumienia, wsparcia, pomocy. (Studentka N)

Według mnie istotą szczęścia jest akceptowanie przez innych ludzi. Młodym osobom zawsze zależy na opinii innych osób, bo dzięki niej (jeśli będzie pozytywna) mogą mieć poczucie przynależności do jakiejś grupy. Moim zdaniem właśnie takie docenianie drugiej osoby a nie ocenianie jest dla młodzieży dużym powodem do szczęścia. (Studentka O)

Istotne dla respondentów okazały się wszelkie kontakty międzyludzkie (również te rozwijane i tworzone za pośrednictwem Internetu, czego potwierdzeniem jest Raport Nastolatki 3.0⁹²). Chcą i potrzebują otaczać się ludźmi. Okazuje się, że fakt posiadania znajomych, przyjaciół, osób, na których można liczyć jest dla nich w obecnych czasach bardzo ważny (17 wypowiedzi). Zwracali przy tym uwagę, iż jest to swoiste zabezpieczenie przed samotnością, której nie chcą:

Dla mnie szczęściem jest posiadanie ludzi, których się kocha i którzy kochają mnie. Myślę, że jak będę to miała, to będę w pełni szczęśliwa. Nie wiem, jak myślą inni ludzie, ale mam nadzieję że podobnie (Studentka P, specjalność: edukacja elementarna i nauczanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim)

Dla studentów szczęście to po prostu miłość, przyjaźń lub szeroko rozumiana troska o drugiego człowieka (16 osób). Wskazali, że ich szczęście jest

⁹¹ A. Ostaszewska, *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, Warszawa, s. 6, źródło: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tosamoci.pdf>, [dostęp: 20.09.2019].

⁹² *Nastolatki 3.0. Raport z badania*, Warszawa 2017, s. 25.

związane z zadowoleniem i szczęściem innych – „poczucie, że mają wszystko, czego im potrzeba” (3 wypowiedzi). Pojawiła się tutaj kategoria zdrowia (14 odpowiedzi), jednak nie chodzi tylko o zdrowie własne, ale także najbliższych nam osób. Dwie osoby uznały, że szczęście to nic innego, jak możliwość sprawiania innym przyjemności, dzielenie się radością oraz służenie pomocą potrzebującym – „szczęście odnajduję nawet w uśmiechu drugiej osoby” (2 wypowiedzi).

Istotą szczęścia jest dla mnie możliwość przebywania wśród ludzi, których kocham, którzy są dla mnie w pewnym stopniu ważni. Zajmują takie miejsce w moim życiu, które zwyczajnie nie może pozostać puste, ponieważ nie czułabym się usatysfakcjonowana. Jednakże dopełnieniem zaspokojenia szczęścia w życiu jest możliwość czynienia czegoś dobrego dla drugiej osoby. Po wielu latach obserwacji mogę śmiało powiedzieć, iż takim „paliwem” napędzającym moje życie jest szczęście bliskich mi osób. Kiedy sama mogę im pomóc, wywołać uśmiech na ich twarzach, jest to wystarczające, abym sama mogła poczuć się lepiej, szczęśliwym człowiekiem. (Studentka R, specjalność: resocjalizacja)

Studenci wskazują również na to, iż prawdziwe szczęście to poczucie stabilizacji/stabilności w życiu (5 osób), dla innych jest to po prostu poczucie bezpieczeństwa (10 odpowiedzi). Okazuje się zatem, iż życie w płynnej, niepewnej i niestałej rzeczywistości prowokuje do poszukiwania stałości w życiu, poczucia pewności, co w konsekwencji będzie równoznaczne z odczuwaniem bezpieczeństwa. Może to korespondować z wnioskami zawartymi w raporcie zatytułowanym *Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy*, odnoszącymi się do tego, iż

stały dostęp do Internetu oraz możliwości jakie daje, włączenie do codziennego życia korzystania z portali social mediowych, presja na zdobywanie w nich uznania, budowanie wizerunku, cyberprzemoc, większa rola znajomości wirtualnych, a także szereg zmian społecznych, w tym większa liczba rozwodów powodują, że coraz więcej nastolatków nie radzi sobie z problemami i narastającym stresem. Pojawia się problem fonoholizmu, czyli uzależnienia od telefonów i Internetu oraz bardzo niepokojące zjawisko zwiększającej się liczby problemów psychicznych i prób samobójczych wśród nastolatków⁹³.

Może to tłumaczyć tak często pojawiające się wśród studentów odpowiedzi dotyczące ważności posiadania rodziny, bliskich osób, które będą stanowiły źródło prawdziwego wsparcia i pomocy oraz poczucie akceptacji i przynależności, a także bycia kochanym, co w konsekwencji może wpłynąć

⁹³ *Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Raport*, s. 5.

bezpośrednio na poczucie bezpieczeństwa i pewnego rodzaju poczucia stałości w życiu.

Inny kontekst współcześnie rozumianego szczęścia w opinii moich respondentów wyznacza życie w zgodzie z samym sobą. W pierwszej kolejności warto odnieść się do tego, iż dla części studentów szczęście to akceptacja samego siebie (4 osoby). Studenci zwracali uwagę na to, iż człowiek szczęśliwy to ten, który ma możliwość bycia sobą, jest i czuje się wolny oraz odnalazł w życiu własne „ja” (odpowiedziało tak 12 osób):

Szczęście daje akceptacja siebie, swoich wad i zalet, ponieważ gdy zaakceptujemy siebie, to nikt nie będzie w stanie zburzyć naszego szczęścia, celów, do których dążymy. Szczęście dają też jasno wyznaczone cele w życiu, a dokładniej droga, którą do nich zmierzamy. Szczęście dają osoby wokół nas, wybrane przez nas grono przyjaciół i wspierająca rodzina. Szczęście dają też małe rzeczy, bo nie musimy wyjeżdżać, podróżować, spełniać czyichś ambicji, lecz wystarczy dostrzec to, co wokół nas i być świadomym. (Studentka S)

Dla mnie szczęście jest pełną akceptacją siebie, swoich wad i zalet oraz życia w harmonii między tym, czego oczekuję od świata a tym, co świat mi daje. Szczęście daje mi czas spędzony z ludźmi, których kocham oraz własna satysfakcja lub docenianie kogoś innego za odniesiony sukces lub pokonanie jakiejś przeszkody. Moim zdaniem, szczęście jest dla ludzi posiadaniem czegoś atrakcyjnego oraz wysoki status materialny. Myślę, że dla wielu ludzi szczęście wiąże się z byciem w związku oraz ich popularnością. (Studentka T, specjalność: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe)

W tym ujęciu szczęście to również troska o ciało i zdrowie psychiczne (4 wypowiedzi). Nie chodzi tu jednak o konsumpcyjny wymiar szczęścia, ale o asertywną postawę, zgodną z naszymi przekonaniami i wartościami:

Umiejętność mówienia 'Nie' w sytuacjach, które nam się nie podobają, umiejętność proszenia o pomoc, pozwolenia sobie na płacz, kiedy jest nam smutno (Studentka U, specjalność: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe).

Dwie osoby uznały, że szczęście to po prostu życie w zgodzie i prawdzie (z prawdziwymi i szczerymi osobami obok):

Moim zdaniem szczęście takie tymczasowe dają nam różne materialne rzeczy, jak np. nowe ubrania, nowy telefon itp. Ale to najważniejsze szczęście dla mnie jest życie w zgodzie i prawdzie. Wielkie szczęście daje mi rodzina, której nie sprzedałabym za żadne skarby. Bo to ona kocha mnie bezwarunkowo. Szczęście daje mi także świado-

mość życia wiecznego. Że życie nie kończy się na tym, co ziemskie. Podsumowując, największą radość daje mi rodzina i ludzie, którzy mnie otaczają. (Studentka W)

Dla innych osób to wewnętrzny spokój (2 osoby) lub kontakty z naturą w celu osiągnięcia spokoju i wyciszenia (2 osoby), jak również wiara (2 osoby). Odpowiedzi te można odnieść do poszukiwania równowagi i harmonii w życiu, funkcjonowania w zgodzie z fundamentalnymi wartościami, takimi jak dobro, prawda i piękno. Jak również relacji z Bogiem, na którym mogą się oprzeć.

Pytani przeze mnie studenci zdają sobie sprawę z przemian współczesnej rzeczywistości i z łatwością dostrzegają wartości prezentowane przez konsumpcyjny świat, które niejednokrotnie stają się celem i fundamentem dla ich życia oraz życia ich rówieśników. Są świadomi rosnącego egocentryzmu i egoizmu nastolatków, którzy skupiają się głównie na realizowaniu własnych pragnień i poszukiwaniu przyjemności, co jednak nie przynosi prawdziwej satysfakcji (która „w pełni nastąpić nie może”⁹⁴), radości i szeroko rozumianego szczęścia oraz jest paralelne do charakterystyki społeczeństwa narcystycznego Ch. Lascha⁹⁵. Dowodzi również o życiu w spirali niekończących się wyborów konsumpcyjnych dających jedynie pozorne i tylko chwilowe szczęście, o czym pisał w kontekście schizofreniczności kultury konsumpcji Z. Melosik⁹⁶. Potwierdzeniem tego są przykładowe wypowiedzi studentów:

Niestety, coraz częściej młodzi ludzie nie potrafią dostrzegać tego, co ważne. Nie potrafią odnaleźć swojego celu i „gonią” za tym, co świat oferuje – fałszywe wartości, puste i nic niewnoszące szczęście. Społeczeństwo jest hedonistyczne i na pierwszym miejscu przedkłada zaspokajanie swoich potrzeb, nawet kosztem innych i siebie – w złych wyborach. Widać to często po samotności i problemach, z którymi borykają się ludzie (Studentka V)

Moim zdaniem szczęście jest czymś rzadkim w dzisiejszych czasach, ponieważ jest ono tak naprawdę czymś ulotnym, przyjemnym uczuciem, które ma swoje ograniczenie czasowe. Osiągamy jakiś cel, który sobie wyznaczyliśmy i okazuje się, że po jego osiągnięciu czujemy niedosyt i chcielibyśmy więcej. Z jednej strony jest to pozytywne pod względem naszego rozwoju, np. zrobiliśmy kurs trenera personalnego, ale czujemy, że nasza wiedza nie jest jeszcze wystarczająca, żeby dobrze wykorzystać ten zawód, więc szkolimy się dalej zapisując się na jakieś szkolenia. Z drugiej strony jest to negatywne, ponieważ, gdy dążymy do jakiegoś celu, np. kupienie wymarzonego telefonu i w końcu go kupujemy, jesteśmy zadowoleni z naszych wysiłków, które do-

⁹⁴ Z. Melosik, *Ponowoczesny świat konsumpcji*, s. 72.

⁹⁵ Ch. Lasch, *Kultura narcyzmu*, s. 12-34.

⁹⁶ Z. Melosik, *Ponowoczesny świat konsumpcji*, s. 72.

prowadziły nas do osiągnięcia tego celu i postanawiamy, że stać nas na więcej i zbieramy pieniądze na nowy model telefonu, nawet jeśli on się nie różni od poprzedniego, którego chcieliśmy (Studentka X, specjalność: edukacja elementarna i język angielski)

Można odnieść wrażenie, że coraz częściej mają oni świadomość, że szczęście ofiarowane przez konsumpcyjny świat jest tylko pozorne, a to co faktycznie ważne niejednokrotnie pozostaje ukryte i często niewidoczne dla młodego pokolenia. Zauważają przy tym odwieczne wartości, doceniają posiadanie rodziny, grona przyjaciół i wsparcie pochodzące od bliskich osób, do czego wielokrotnie się odwołują:

Myślę, że płynna tożsamość i egzystencja ani konsumpcjonizm nie może dać szczęścia. Daje je to, co bardziej trwałe: rodzina, przyjaciele, poważnie traktowane decyzje i wartości. (Studentka Y, specjalność: edukacja elementarna i nauczanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim)

W dzisiejszym świecie wg mnie szczęście jest pozorne. Przez życie w ciągłym biegu ludzie szukają tego, co wydaje im się, że daje im to szczęście. Większość osób uważa, że jeśli będzie miała pieniądze, to dzięki nim zapewni sobie wszystko, co potrzebne do tego, by być szczęśliwym, a tak naprawdę według mojej osoby dzięki temu straci możliwość na bycie szczęśliwym. Dla mnie szczęście to mieć przy sobie bliską osobę, która kocha i wspiera i nie pozwala upaść w najgorszych chwilach. (Studentka Z)

Szczęście w życiu, w dzisiejszych czasach daje awans zawodowy i społeczny. Im więcej ktoś ma pieniędzy, tym może na więcej sobie pozwolić. Jednak moim zdaniem to jest bez sensu na dłuższą metę, bo pieniądze kiedyś się skończą. Szczęściem powinni być ludzie, którzy są z nami na dobre i złe. W dzisiejszych czasach mało kto o tym pamięta. (Studentka &)

W myśl przywołanych wyżej stwierdzeń, argumentów, jak również udzielonych przez studentów odpowiedzi można uznać, iż żyjemy w świecie skonstruowanym z wielu, czasami sprzecznych, wizji tego, czym w istocie jest szczęście. Sfragmentaryzowanie, efemeryczność i niestałość współczesnej kultury oraz naszych tożsamości, jak również wizji rzeczywistości (na co składają się przywołane we wstępie zjawiska i procesy) staje się nie tylko teorią, ale realną częścią egzystencji w dobie XXI wieku⁹⁷, co można zauważyć w wielu obszarach naszego życia, nawet podczas poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czym w istocie jest szczęście. Odnosząc się do pokolenia Z i jego sposobu patrzenia na świat, być może trafnym podsumowaniem i zarazem

⁹⁷ A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej*, s. 98.

punktem wyjścia do próby sformułowania jakichkolwiek wniosków w tym wymiarze będą słowa Franza Falangi, który pisał następująco:

Tym wszystkim, którzy mówią, że dzisiejsza młodzież bardzo różni się od nas, odpowiadam, że wcale tak nie jest. Dzisiejsi młodzi są zasadniczo bardzo do nas podobni (...). Jeśli na pierwszy rzut oka wydają się inni od nas, to dlatego, że są stworzeni na obraz i podobieństwo współczesnego społeczeństwa, ale w głębi wcale się nie zmienili. Wystarczy tylko wiedzieć, jak być z nimi, jak rozumieć ich lęki i słabości, ich przeżającą samotność i ich plany⁹⁸.

Uzyskane odpowiedzi dają zatem nadzieję, że pojmowane przez przedstawicieli młodego pokolenia szczęście, choć tak różne (biorąc pod uwagę poszczególne wypowiedzi), jest jednak w dużej mierze związane z wartościami (również ponadczasowymi) przypisywanymi ludziom i przez ludzi od pokoleń, a nie, w sposób bezpośredni, ze specyfiką określonych, pojawiających się kolejno generacji i z właściwymi wyłącznie dla nich cechami. Wydaje się zatem, że samo pojęcie szczęścia jest czymś ponadczasowym i ponadwymiarowym, które łączy – nie tyle horyzontalnie, ale przede wszystkim w dużej mierze wertykalnie – poszczególne pokolenia.

Podsumowanie

Kategoria szczęścia jest bezsprzecznie kwestią zróżnicowaną, zrelatywizowaną i maksymalnie zindywidualizowaną. Jak już wielokrotnie wspomniano, dla każdego szczęście może być czymś innym. Biorąc jednak pod uwagę wpływy zewnętrzne, przeobrażenia kultury, proces globalizacji, zmienność świata oraz fakt życia w płynnej i sfragmentaryzowanej rzeczywistości o charakterze konsumpcyjnym, zdarza się, że zamiast poszukiwać indywidualnej ścieżki życiowej i odwoływać do tych tradycyjnych, a więc sprawdzonych wartości, które miałyby na tej drodze obowiązywać, młode pokolenie woli szybsze (nawiązując do życia w natychmiastowości i wspomnianych już kategorii „fast”⁹⁹) i z pozoru bardziej atrakcyjne rozwiązania proponowane przez popkulturowy świat. Jak stwierdził jeden z respondentów: *Wszystkie wymienione rzeczy łączą się z tym, że w wyniku globalizacji, stylów życia narzucanych nam przez media, młode osoby podążają w kierunku wyznaczonym przez innych, tracąc przy tym własną autentyczność.* (Student @).

⁹⁸ F. Falanga, *A propostio della comunicazione. Come perdere con assoluta certezza le elezioni*, Armando, Roma 2009, s. 99; za: M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, *Psychologia Społeczna*, 2011, 6, 3(18), s. 241.

⁹⁹ Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna*, s. 21.

Można wysunąć wniosek, iż w miarę upływu czasu kategoria szczęścia będzie ulegać dalszej maksymalnej relatywizacji i w dalszym ciągu – być może coraz trudniejszy (w dobie rosnącej rywalizacji, konkurencyjności, życia w świecie konsumpcji, kulturze obrazkowej, kulturze klikania oraz czasach, kiedy tak wielką wartość przypisuje się posiadanemu statusowi, nieograniczonej wolności związanej z bezkresnym urzeczywistnianiem indywidualnych marzeń, hedonizmowi i społecznemu znaczeniu) – będzie obecny i już dziś zauważalny dylemat na linii wartości materialne i niematerialne. I towarzyszyć nam będzie coraz bardziej retoryczne, bo już teraz niejednokrotnie nierozwiązywalne, pytanie „mieć czy być?”, na które wydawać by się mogło coraz trudniej (także w wymiarze jednostkowym) znaleźć jakąkolwiek odpowiedź.

Pomijając indywidualne przekonania jednostek, a zarazem zauważając i doceniając fakt, iż – co już zostało wspomniane – wśród młodego pokolenia jest grono osób, które jednak szuka w życiu równowagi i docenia tradycyjne wartości, pragnę zaryzykować stwierdzenie, że eudajmonizm w dobie pokolenia Z można uznać za nic innego jak swoistego rodzaju „wyzwanie jutra”, oznaczające poszukiwanie, a w konsekwencji odnalezienie w życiu autentyczności. To bycie prawdziwym oraz wymaganie tej prawdy od innych. W świecie, w którym „wszystko miesza się ze wszystkim” wydawać by się mogło, że życie w zgodzie ze sobą, w prawdzie i poczucie bycia autentycznym może być uznane za prawdziwe szczęście będące ponad konsumpcyjnymi marzeniami osób nas otaczających czy ponadnarodowych korporacji, które skutecznie pozwalają zachęcić nas do życia w określony sposób bądź też (używając rozlicznych środków perswazji) manipulować nami, osiągając swoje komercyjne cele. To prawdziwe wyzwanie dla nastolatków i wchodzących w dorosłość osób, którym przyszło żyć „w najlepszym z możliwych światów”, „jedynym do pomyślenia”¹⁰⁰, w świecie niekończącej się przyjemności¹⁰¹. To równowaga pomiędzy prawdą i fałszem, to poszukiwanie tej pierwszej w życiu, rezygnując z pozornego i pięknie opakowanego w popkulturowe hasła supermarketu towarów, które możemy w sposób dowolny gromadzić, kolekcjonować i za wszelką cenę mnożyć.

Podsumowaniem tego artykułu niech staną się słowa Roberta Spaemanna, który pisał następująco:

Uznanie subiektywnej przyjemności za ostateczny cel, o który zawsze chodzi lub powinno chodzić działającemu, oznacza świadomą rezygnację z intencjonalności, ze skierowania naszych stanów psychicznych na coś poza nimi, z konstytutywnej dla nich „autotranscendencji”. Człowiek jest z natury istotą, która nie pojmuje siebie na-

¹⁰⁰ Z. Melosik, *Ponowoczesny świat konsumpcji*, s. 72.

¹⁰¹ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, s. 196.

turalistycznie, lecz której „chodzi o coś” – o coś, czego nie może rozumieć jako funkcji własnych stanów zadowolenia lub niezadowolenia¹⁰².

Dlatego, szukajmy w życiu „czegoś więcej”, istoty nas, naszego życia i nie zrażając się tym, że możemy spotkać się z niezrozumieniem, szukajmy prawdy, prawdziwych wartości i prawdziwego sensu naszego funkcjonowania w świecie oraz zachęcajmy do tego kolejne młode pokolenia. W końcu, cytując zasłyszane niegdyś słowa Stanisława Jerzego Leca: „By dojść do źródła, trzeba płynąć pod prąd”. I nie po to, by osiągnąć tak aprobowany współcześnie prestiż, sukces, czy społeczny poklask, ale by odnaleźć autentyczność, spełnienie i prawdziwą (dla siebie) wartość na swojej zindywidualizowanej życiowej ścieżce. I choć prawda może być dla każdego inna, to jednak może stanowić ważki i ważny współcześnie klucz do szeroko rozumianego szczęścia.

BIBLIOGRAFIA

- A generation without borders. Embracing Generation Z*, OC&C, 2019, źródło: <https://www.oc-strategy.com/media/1806/a-generation-without-borders.pdf>, [dostęp: 20.09.2019].
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Baudrillard J., *Selected Writings*, red. M. Poster, Polity Press, Cambridge 1988.
- Bauman Z., *O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce*, [w:] *Teatr w miejscach nieteatralnych*, red. J. Tyszka, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.
- Bauman Z., *Nowoczesność i ponowoczesność*, [w:] *Encyklopedia socjologiczna*, t. II, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Bauman Z., *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Tożsamość ze sklepu. Tożsamość ze spiżarni*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Poznań – Leszno 2007.
- Bauman Z., *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
- Bogaj A., *Konsekwencje procesu globalizacji dla edukacji*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji*, red. A. Karpińska, Trans Humana, Białystok 2003.
- Borkowski R., *Globalizacja, cywilizacja, ponowoczesność*, [w:] *Globalopolis. Kosmiczna wioska – szanse i zagrożenia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2003.
- Bujacz A., Hornowska E., *Hedonizm i eudajmonizm w badaniach psychologii pozytywnej*, *Psychologia Jakości Życia*, 2012, 11, 1.
- Denzin K.N., Lincoln S.Y., *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

¹⁰² R. Spaemann, *Szczęście a życzliwość. Eseje o etyce*, Lublin 1997, s. 51.

- Desjardins J., *Meet Generation Z: The Newest Member to the Workforce*, źródło: <https://www.visualcapitalist.com/meet-generation-z-the-newest-member-to-the-workforce/>, [dostęp: 20.09.2019].
- Dolot A., *The characteristic of Generation Z*, e-mentor, 2018, s. 44-50, <http://dx.doi.org/10.15219/em74.1351>.
- Encyklopedia popularna PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997-2019.
- Falanga F., *A proposito della comunicazione. Come perdere con assoluta certezza le elezioni*, Armando, Roma 2009.
- Femiał J., Rymarczyk P., *Ciało jako temat narracji kultury masowej i narracji wewnętrznej*, Rozprawy Naukowe AWF w Poznaniu, 2015, 49.
- Francis T., Hoefel F., 'True Gen': Generation Z and its implications for companies, źródło: <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/true-gen-generation-z-and-its-implications-for-companies>, [dostęp: 15.09.2019].
- Frankl V., *Paradoksy szczęścia*, Życie i Myśl, 1977, 1.
- Generation Z Looks a Lot Like Millennials on Key Social and Political Issues*, Pew Research Center, January 2019.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Gmerek T., *Dyskursy męskości w reklamie współczesnej*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, red. A. Gromkowska-Melosik, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Poznań – Leszno 2007.
- Gromkowska A., *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Wolumin, Poznań 2002.
- Gromkowska-Melosik A., *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna, edukacja – kilka uwag teoretycznych*, [w:] *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Grupa Wirtualna Polska, *Pokolenie Z – nie warto bronić im dostępu do nowych technologii*, źródło: „dzieci.pl”, [dostęp: 15.07.2019].
- Half R., *Get ready for Generation Z*, 2015, źródło: http://www.ncfef.com/resources/Presentations/2017_Events/GenZ.pdf, [dostęp: 20.09.2019].
- Iwasiński Ł., *Spółczesność konsumpcyjna w ujęciu Zygmunda Baumana*, Kultura i Społeczeństwo, 2015, 4.
- Ipsos Thinks. *Beyond Binary. The lives and choices of Generation Z*, źródło: https://www.ipsos.com/sites/default/files/2018-08/ipsos_-_beyond_binary_-_the_lives_and_choices_of_gen_z.pdf, [dostęp: 15.09.2019].
- Iyer P., *The Global Village Finally Arrives*, „Times”, Social Issue, Fall, 1993.
- Jak zrozumieć dziś pokolenie jutra. Raport – wersja demo*, red. M. Jungiewicz, Infuture Hatal-ska Foresight Institute, Gańsk – Warszawa 2019.
- Kleinschmit M., *Generation Z Characteristics: 5 Infographics on the Gen Z Lifestyle*, źródło: <https://www.visioncritical.com/blog/generation-z-infographics>, [dostęp: 15.09.2019].
- Kostyńska M., *Pokolenie Z, czyli pokolenie nowoczesnych technologii i Internetu*, źródło: <https://msp.money.pl/wiadomosci/poradniki/artykul/pokolenie-z-czyli-pokolenie-nowoczesnych>, 81,0,2419537.html, [dostęp: 15.07.2019].
- Kotler P., *Marketing 4.0*, Wiley, New Jersey 2017.
- Krippendorff K., *Content analysis. An introduction to its methodology*, Sage, Thousand Oaks 2004.
- Langdridge D., *Introduction to research methods and data analysis in psychology*, Open University Press, Buckingham 2004.
- Lasch Ch., *Kultura narcyzmu*, Wydawnictwo Sedno, Warszawa 2015.

- Lisowska-Magdziarz M., *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Majerek B., *Młody prekariat, czyli codzienna niepewność*, [w:] *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1995.
- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1996.
- Melosik Z., *Ponowoczesny świat konsumpcji*, [w:] *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1999.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, Chowania, 2003, 1.
- Melosik Z., *Kontrowersje wokół edukacji globalnej*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Kultura upozorowania* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Mitosek Z., *Mimesis. Zjawisko i problem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Mrozowski M., *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, Warszawa 2001.
- Nastolatki 3.0. Raport z badania*, NASK, Warszawa 2017.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*, Forum Pedagogiczne, 2018, 1.
- Ostaszewska A., *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*, ORE, Warszawa 2001, źródło: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/666/popkulturowe+ramy+tozamoci.pdf>, [dostęp: 20.09.2019].
- Pawłowska M., *Generacja Z. Młodzi, otwarci, wychowani w dobrobycie, żyjący w świecie wirtualnym, skazani na kryzys*, źródło: <https://natemat.pl/55617,generacja-z-mlodzi-otwarci-wychowani-w-dobrobycie-zyjacy-w-swiecie-wirtualnym-skazani-na-kryzys>, [dostęp: 15.07.2019].
- Pokolenie Z w finansach i na rynku pracy. Jak pokolenia Z, X i Y różnią się w świetle danych i badań*, Raport. SPOTDATA, źródło: https://www.pb.pl/pokoleniez/download/pokolenie_z_raport_spotdata.pdf, [dostęp: 15.07.2019].
- Rapley T., *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Rakos K., *Zapomnijcie o „generacji Y”. Do głosu dochodzi „pokolenie XD” – i łatwo je rozpoznać*, źródło: <https://natemat.pl/235903,do-jakiego-pokolenia-naleze-generacja-z-to-najliczniesza-grupa-w-polsce>, [dostęp: 15.09.2019].
- Robertson S., *Generation z characteristics & traits that explain the way they learn*, źródło: <https://info.jkcp.com/blog/generation-z-characteristics>, [dostęp: 15.09.2019].
- Rojewska M., *Kim są milenialsi, pokolenie X, Y, Z i baby boomers [Pokolenia w pracy]*, źródło: <https://interviewme.pl/blog/pokolenie-z>, [dostęp: 15.07.2019].

- Ryan R.M., Deci E.L., *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic research*, *Annual Reviews Psychol*, 2001, 52.
- Sadowski R., *Raport Newspoint: Pokolenia w Polsce i potrzeba monitorowania ich rosnącej aktywności*, źródło: <https://blog.newspoint.pl/index.php/2018/03/21/raport-newspoint-pokolenia-w-polsce-i-potrzeba-monitorowania-ich-rosnacej-aktywnosci/>, [dostęp: 15.07.2019];
- Sajduk B., *Pokolenie Y a metody dydaktyki akademickiej*, *Kultura i Polityka* 2014, 16.
- Salleh M.S.M., Mahbob N.N., Baharudin N.S., *Overview of "Generation Z" Behavioural Characteristic and its Effect Towards Hostel Facility*, *International Journal of Real Estate Studies*, 2017, 11, 2.
- Skrzydłowska-Kalukin K., „Wprost”: *Zet idzie do pracy*, źródło: wiadomosci.wp.pl, [dostęp: 15.07.2019].
- Spaemann R., *Szczęście a życzliwość. Eseje o etyce*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.
- Szczeniak M., Rondón G., *Pokolenie „ani-ani”: o młodzi, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, *Psychologia Społeczna*, 2011, 6, 3 (18).
- Szymczyk J., *Pokolenie Z na rynku pracy – charakterystyka*, źródło: <https://poradnikprzedsiębiorcy.pl/-pokolenia-w-pracy-cz-4-pokolenie-z>, [dostęp: 15.07.2019].
- Tatarkiewicz W., *O szczęściu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- The Everything Guide to Generation Z, Vision Critical With research by Maru/VCR&C*, źródło: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/4976390/E-books/English%20e-books/The%20everything%20guide%20to%20gen%20z/the-everything-guide-to-gen-z.pdf>, [dostęp: 15.09.2019].
- The Plurals Are Coming: What Universities Need To Know*, źródło: <https://www.modolabs.com/blog-post/the-plurals-are-coming-what-universities-need-to-know/>, [dostęp: 15.07.2019].
- Understanding Gen Z. Report*, Morning Consult, źródło: <https://morningconsult.com/wp-content/uploads/2019/06/Morning-Consult-Understanding-Gen-Z.pdf>, [dostęp: 15.09.2019].
- Understanding Gen Z. Insights on their behavior, financial knowledge and spending patterns*, Synchrony, August 2018, źródło: <https://www.synchrony.com/2018genzwhitepaper.pdf>, [dostęp: 20.09.2019].
- Walków M., *Pokolenia na rynku pracy w Polsce – kim są baby boomers, X, Y i C?*, źródło: <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/millennials-pokolenie-x-y-z-i-baby-boomers-kim-sa-na-ryнку-pracy/6e53lmr>, [dostęp: 15.07.2019].
- Waterman A.S., *Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, 64.
- Wątroba W., *Spółeczeństwo konsumpcyjne w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Williams A., *How to Spot a Member of Generation Z*, „The New York Times”, 18 września 2015.
- Wnuk M., *Hedonizm, eudajmonizm oraz przepływy/zaangażowanie jako trzy nurty badań nad szczęściem*, *Hygeia Public Health*, 2013, 48(3).
- Zborowska A., *Placa i fun*, źródło: <https://www.newsweek.pl/wiedza/pokolenie-z-wchodzi-na-rynek-pracy/tln79x3>, [dostęp: 20.09.2019].

KAROLINA WALANCIK-RYBA

ORCID 0000-0002-9988-0145

*Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej*

RODZINA NATURALNA A RODZINA ZASTĘPCZA. POJĘCIA, PODOBIENSTWA I RÓŻNICE

ABSTRACT. Walancik-Ryba Karolina, *Rodzina naturalna a rodzina zastępcza. Pojęcia, podobieństwa i różnice* [Natural Family and Foster Family. Concepts, Similarities and Differences]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 297-307. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.16

The article "Natural Family and Foster Family. Concepts, Similarities and Differences" covers the problem of defining the terms: the family and the foster family. The author compares these concepts, focusing on the similarities and differences between the two. Based on the issues related to these concepts, she attempts to define the concept of the foster family.

Key words: family, foster family, child, parents, foster care

Wstęp

Rodzina jest określana jako podstawowa komórka społeczna, fundamentalny i konstytutywny element każdego społeczeństwa, jego główny budulec¹. Stanowi najstarszą grupę społeczną, występującą we wszystkich etapach rozwoju społeczeństwa i we wszystkich formacjach².

Wskazać należy, że nadal aktualne pozostaje ujęcie prawne rodziny S. Grzybowskiego – jako najdrobniejszej lub drobnej grupy społecznej związanej wewnątrznie przesłankami wywodzącymi się z łączącego jej członków poczucia bliskości oraz wspólności osobistej i gospodarczej, w zasadzie,

¹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2011, s. 95.

² Art. 10 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Yorku 19 grudnia 1966 r.; M. Andrzejewski, *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999, s. 14.

i w przeważającej mierze, ale niekoniecznie, uzasadnionego pokrewieństwem – więzami krwi. Ład tej grupy zależał zawsze od panujących warunków społecznych i gospodarczych, właściwych dla określonej grupy rodzinnej³.

Rodzina naturalna i rodzina zastępcza – charakterystyka pojęć

Zgodnie z Konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej, małżeństwo, jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną, i opieką Rzeczypospolitej Polskiej⁴. Każdy ma prawo do ochrony prawnej życia rodzinnego⁵, państwo w swojej polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny, a rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej (zwłaszcza wielodzietne i niepełne) mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych⁶.

W polskim ustawodawstwie brakuje jednak definicji pojęcia rodzina. Istnieją jedynie definicje stworzone „na potrzeby” interpretacji tego pojęcia w świetle konkretnych ustaw. Na przykład, definicję rodziny na potrzeby własnej regulacji zawiera Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, zgodnie z którą rodzinę tworzą osoby spokrewnione lub niespokrewnione pozostające w faktycznym związku, wspólnie ze sobą zamieszkujące i gospodarujące⁷, czy też Ustawa z 23 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych⁸, zgodnie z którą, ilekroć w ustawie mowa o rodzinie, oznacza to odpowiednio następujących członków rodziny: małżonków, rodziców dzieci, opiekuna faktycznego dziecka oraz pozostające na utrzymaniu dzieci w wieku do ukończenia dwudziestego piątego roku życia, a także dziecko, które ukończyło dwudziesty piąty rok życia legitymujące się orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności, jeżeli w związku z tą niepełnosprawnością przysługuje świadczenie pielęgnacyjne lub specjalny zasiłek opiekuńczy albo zasiłek dla opiekuna, o którym mowa w Ustawie z 4 kwietnia 2014 r. o ustaleniu i wypłacie zasiłków dla opiekunów⁹. Do członków rodziny nie zalicza

³ S. Grzybowski, *Prawo rodzinne: zarys wykładu*, Warszawa 1980, s. 11.

⁴ Art. 18 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997 nr 78, poz. 483), zwana dalej Konstytucją RP.

⁵ Art. 47 Konstytucji RP.

⁶ Art. 71 Konstytucji RP.

⁷ Art. 6 pkt 14 Ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU 2004 nr 64, poz. 593 z późn. zm.).

⁸ Art. 3 pkt 16 Ustawy z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (DzU 2003 nr 228, poz. 2255 z późn. zm.).

⁹ Ustawa z 4 kwietnia 2014 r. o ustaleniu i wypłacie zasiłków dla opiekunów (DzU poz. 567).

się dziecka pozostającego pod opieką opiekuna prawnego, dziecka pozostającego w związku małżeńskim, a także pełnoletniego dziecka posiadającego własne dziecko.

Brak zdefiniowania pojęcia rodziny w polskim ustawodawstwie uzasadnia się tym, że rodzina jest uznawana za zjawisko przede wszystkim socjologiczne, a w kręgu zainteresowania prawa pozostaje ze względu na swoją rangę¹⁰.

Rodzina stanowi podstawowy przedmiot zainteresowania prawa rodzinnego, co wynika już z samej nazwy. Obecnie ustawodawca używając pojęcia rodzina, ma najczęściej na uwadze rodzinę małą, składającą się z rodziców i dzieci. Rodziny w takim ujęciu dotyczy większość przepisów Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego zwanego dalej k.r.o.¹¹ Do pojęcia rodziny w szerszym zakresie nawiązują tylko nieliczne przepisy tego kodeksu i dotyczą przede wszystkim przepisów regulujących kwestie obowiązku alimentacyjnego¹² między krewnymi oraz kwestie związane z powołaniem opiekuna prawnego dziecka¹³.

W rozumieniu przepisów k.r.o. pojęcie rodziny oparte jest na więzach małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa i przysposobienia¹⁴. Rodzinę tworzą: małżonkowie, w tym również bezdzietni, wspólne małoletnie dzieci małżonków oraz dzieci pełnoletnie, które się nie usamodzielnily oraz dzieci przysposobionych małżonków.

Do rodziny nie należą natomiast w świetle tych przepisów: dzieci jednego małżonka, nawet jeżeli zostały wychowane przez nich we wspólnie założonej rodzinie oraz dzieci wzięte na wychowanie (nieprzysposobione), a zatem również dzieci umieszczone w pieczy zastępczej.

Z chwilą usamodzielnienia się dzieci przestają tworzyć rodzinę małą wraz ze swoimi rodzicami, a przyjmuje się, że zaczynają tworzyć rodzinę, jako sformalizowaną komórkę społeczną, poprzez zawarcie małżeństwa¹⁵. Zatem, założenie rodziny przez zawarcie małżeństwa zależy od inicjatywy i woli osób zainteresowanych, ale odbywa się pod kontrolą państwa¹⁶.

W ujęciu prawnym, odmiennie niż w ujęciu socjologicznym, przez rodzinę należy również rozumieć bezdzietne małżeństwo. Co ważne, w ujęciu

¹⁰ A. Zieliński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, Warszawa 2011, s. 37.

¹¹ Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 1964 nr 9, poz. 59 z późn. zm.), zwana dalej k.r.o., wyjątki art. 14 §1 k.r.o., art. 128 k.r.o., art. 129 k.r.o., art. 144 k.r.o., art. 149 §2 k.r.o.

¹² Art. 128 k.r.o.

¹³ Art. 149 k.r.o.

¹⁴ J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2005, s. 22.

¹⁵ Art. 1 i art. 27 k.r.o.

¹⁶ T. Smoczyński, w: T. Smoczyński i in., *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2009, s. 2.

prawnym fundamentem rodziny jest para składająca się z kobiety i mężczyzny, a nie para jednorodna płciowo. Na gruncie prawa rodzinnego faktyczne pożycie kobiety i mężczyzny niebędących małżeństwem jest nieunormowane. Jedynie ustawodawstwo socjalne, na przykład w zakresie pomocy społecznej adresuje pewne normy również do konkubentów. Pomimo że polskie prawo rodzinne preferuje rodzinę opartą na małżeństwie, nie oznacza to nierównej sytuacji dzieci zrodzonych ze związku pozamałżeńskiego; preferencja ta kreuje jedynie stabilną sytuację małżonków¹⁷.

Zatem, przy tak przyjętym w prawie rozumieniu pojęcia rodzina, wskazać należy, że konkubinaty¹⁸, czyli nieuregulowana przez ustawę trwała wspólnota życiowa mężczyzny i kobiety¹⁹, nie tworzy rodziny, ale może wspólnie wykonywać władzę rodzicielską nad wspólnymi małoletnimi dziećmi, jednak każdy czyni to w odrębnym stosunku władzy rodzicielskiej²⁰. Zatem, jest to stosunek społeczny a nie prawny, albowiem u źródeł jego powstania nie tkwi zdarzenie prawne, dzięki któremu uzyskiwałby on cechy stosunku prawnego²¹. W tym miejscu pojawia się pytanie: czy konkubinaty może stanowić źródło rodziny w sytuacji, kiedy osoby żyjące w konkubinacie zawarły związek małżeński?

Ponadto, czy konkubinaty może prowadzić do powstania rodziny w rozumieniu przepisów prawa rodzinnego w sytuacji urodzenia się dziecka z tego związku? Według J. Piątowskiego, rodzina opiera się wówczas na macierzyństwie konkubiny i ustalonym w trybie uznania albo w wyroku sądowym – ojcostwie konkubenta²².

Rodzina jest zorganizowaną jednostką społeczną, jednak nie posiada osobowości prawnej, nie funkcjonuje jako podmiot praw i obowiązków, a tym samym nie jest właścicielem przedmiotów majątkowych, nie może wnieść powództwa. W świetle obowiązujących przepisów, w rodzinie dostrzega się wielość stosunków prawnych między jej członkami²³.

Termin rodzina rzadko występuje w k.r.o. Ponadto, można zauważyć brak konsekwencji ustawodawcy w używaniu powyższego terminu. W art. 27 k.r.o., zgodnie z którym oboje małżonkowie obowiązani są, każdy według swych sił oraz swych możliwości zarobkowych i majątkowych, przy-

¹⁷ Tamże, s. 5.

¹⁸ *Concubinatus* – instytucja znana prawu rzymskiemu; doktryna polska jako cechy charakterystyczne dla konkubinatu wyróżnia: związek mężczyzny i kobiety, trwałość tego związku, pożycie jak w małżeństwie, brak zdarzenia prawnego regulującego ten związek.

¹⁹ A. Zieliński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, s. 41.

²⁰ Art. 107 §1 k.r.o.

²¹ J. Piąkowski w: J. Piąkowski i in., *System prawa rodzinnego i opiekuńczego*, Wrocław 1985, s. 43.

²² Tamże, s. 44.

²³ Tamże, s. 40.

czyniać się do zaspokajania potrzeb rodziny, którą przez swój związek założyli, za rodzinę uznać należy małżonków i ich wspólne dzieci, w tym dzieci przysposobione. Natomiast, w przypadku art. 134 k.r.o., zgodnie z którym, w stosunku do rodzeństwa, zobowiązany może uchylić się od świadczeń alimentacyjnych, jeżeli są one połączone z nadmiernym uszczerbkiem dla niego lub dla jego najbliższej rodziny, zgodnie z przyjętą doktryną i piśmiennictwem za rodzinę uznać należy małżonka, dzieci, a ponadto rodzica zobowiązanego do alimentacji.

Zgodnie z Ustawą z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej²⁴, rodzina jest podstawową komórką społeczeństwa oraz naturalnym środowiskiem rozwoju i dobra wszystkich jej członków, a w szczególności dzieci.

Odnośnie rodziny zastępczej²⁵ należy wskazać, że zarówno k.r.o., jak i Ustawa o wspieraniu rodziny nie definiują tego pojęcia. Kodeks zawiera jedynie przepisy regulujące kwestie tworzenia rodzin zastępczych²⁶. W zakresie organizacji, funkcjonowania i finansowania tych rodzin k.r.o. odsyła do przepisów o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej²⁷.

Dokonując literalnej wykładni tego pojęcia, należałoby uznać, że rodzina zastępcza to rodzina, która „zastępuje” rodzinę naturalną. Pojęcie rodziny nie jest zatem pojęciem, które zawiera w sobie pojęcie rodziny zastępczej. Nie są to pojęcia tożsame, co wynika już z samego założenia istnienia instytucji rodziny zastępczej²⁸.

Rozwiązaniem zawartym w Ustawie o wspieraniu rodziny jest określenie pojęcia rodziny zastępczej spokrewnionej z dzieckiem poprzez sprecyzowanie, kto taką rodzinę tworzy. Rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem tworzone są przez wstępnych (innych niż rodzice, a więc przede wszystkim przez dziadków) oraz przez rodzeństwo (także przyrodnie). Jeżeli rodzi-

²⁴ Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2011 nr 149, poz. 887 z późn. zm.) zwana dalej Ustawą o wspieraniu rodziny; zob. European Social Network, *Foster care models in Europe*, <https://www.esn-eu.org/news/59/index.html>, [dostęp: 31.01.2020].

²⁵ Zob. FRA European Union Agency for Fundamental Rights, *Standards on foster care*, <https://fra.europa.eu/en/publication/2015/mapping-child-protection-systems-eu/foster-care>, [dostęp: 31.01.2020]; M. Laklija, *Foster care models in Europe – results of the conducted survey*, Zagreb October 2011, <https://www.udomiteljizadjecu.hr/wp-content/uploads/documents/publikacije/Foster%20care%20models%20in%20Europe%20-%20results%20of%20a%20conducted%20survey%20-%20Maja%20Laklija.pdf>, s. 6, [dostęp: 31.01.2020]; A. Polkowska, T. Polkowski, *Perspective of Family Foster Care in Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary*, http://fdir.pl/images/wyszegrad/PL_final.pdf, s. 5, [dostęp: 31.01.2020].

²⁶ Oddział 2a k.r.o.

²⁷ Art. 1122 k.r.o.

²⁸ Zob. J. Boddy, *Understanding permanence for looked after children: A review of research for the Care Inquiry*, The Care Inquiry, London 2013 [https://www.thefosteringnetwork.org.uk/sites/www.fostering.net/files/resources/Models in europe](https://www.thefosteringnetwork.org.uk/sites/www.fostering.net/files/resources/Models%20in%20europe)

nę zastępczą utworzy dla dziecka jakikolwiek inny krewny w linii bocznej niż rodzeństwo, czy też osoba spowinowacona z dzieckiem, nie mówiąc już o osobach spoza szeroko rozumianej rodziny, to – w świetle obecnie obowiązujących przepisów – powstanie w ten sposób rodzina zastępcza nie-spokrewniona z dzieckiem²⁹.

Ustawodawca w uzasadnieniu projektu Ustawy o wspieraniu rodziny wskazał, że określenie rodziny zastępczej spokrewnionej znajduje potwierdzenie w zasadach związanych zarówno z prymatem rodziny, w kwestii odpowiedzialności za dziecko, jak i zasadą pomocniczości państwa w udzielaniu pomocy oraz opieki dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej. Ponadto podał, że wyżej wymienione rozwiązanie ma swoje uzasadnienie w przepisach k.r.o., ponieważ uwzględnia osoby, na których, z mocy prawa, ciąży obowiązek alimentacyjny. Pomimo że stwierdzenie istnienia i określenie wysokości obowiązku alimentacyjnego w stosunku do zobowiązanych w dalszej kolejności (np. dziadkowie, rodzeństwo) jest zależne od wielu czynników związanych z dzieckiem, jak i osobami zobowiązanymi, to nie zmienia to faktu, że – z samej istoty więzów rodzinnych i prawnych – osoby te znajdują się w kręgu osób odpowiedzialnych za utrzymanie dziecka pozbawionego opieki rodziców³⁰.

W postanowieniu z 9 września 1998 r. Sąd Najwyższy³¹ podkreślił, że rodzina zastępcza powinna w maksymalnym stopniu być zbliżona do rodziny naturalnej, co oznacza, że powinna mieć oboje rodziców, w odpowiednim wieku, a ponadto posiadać odpowiednie kwalifikacje moralne i predyspozycje wychowawcze.

Rodzina naturalna a rodzina zastępcza – komparatystyka instytucji

Analizując przepisy dotyczące rodziny zastępczej, ujawniają się różnice, które wynikają przede wszystkim z celu umieszczenia dziecka w tej rodzinie. Celem tym jest, w sytuacji zagrożenia dobra dziecka, zastąpienie rodziny do czasu zaistnienia warunków umożliwiających jego powrót do rodziny albo w sytuacji, gdy powrót dziecka do rodziny okazałby się niemożliwy, do umieszczenia go w rodzinie przysposabiającej³².

²⁹ B. Mazurkiewicz, *Nowelizacja ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, komentarz praktyczny ABC*, nr 150010, LEX.

³⁰ Uzasadnienie do projektu ustawy o rodzinnej opiece zastępczej, Druk Sejmowy nr 628, Sejm RP VI kadencji.

³¹ Postanowienie SN z 9 września 1998 r. I CKN 197/98, nr 1215918, LEX.

³² Art. 1124 k.r.o.

Umieszczenie dziecka w rodzinie zastępczej następuje na okres nie dłuższy niż do osiągnięcia pełnoletności³³, ewentualnie do dwudziestego piątego roku życia przy spełnieniu dodatkowych wskazanych w ustawie wymogów³⁴. Zatem, rodzinę zastępczą, przynajmniej z założenia, cechuje tymczasowość. W stosunku do rodzin zastępczych tymczasowość nie powinna być postrzegana negatywnie. Na tymczasowość należy bowiem patrzeć przez pryzmat podstawowego celu umieszczenia dziecka poza rodziną, jakim jest udzielanie wsparcia dziecku i jego rodzinie. Tymczasowość rodzin zastępczych ma służyć odbudowaniu stabilności rodzin naturalnych (reintegracja)³⁵. Do każdego z przypadków należy jednak podchodzić indywidualnie. W sytuacji bowiem, kiedy, pomimo wysiłków, nie uda się przywrócić dziecka jego rodzinom lub też w sytuacji, gdy od początku wiadomo, że osiągnięcie tego celu zdane jest na niepowodzenie, należy stworzyć dziecku zastępcze środowisko rodzinne o charakterze trwałym, czyli takie, w którym będzie mogło przebywać do osiągnięcia dorosłości. Wskazać również należy, że ideę tymczasowości wspierają przepisy dotyczące kontaktów z dzieckiem zawarte zarówno w k.r.o., jak i w Ustawie o wspieraniu rodziny. Stosowane są one również do kontaktów z dziećmi umieszczonymi w rodzinach zastępczych. Nieodzowne bowiem dla zrealizowania celu umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej, jakim jest reintegracja rodziny, jest utrzymywanie tych kontaktów przez rodziców i inne osoby bliskie dziecku³⁶.

Rodzina naturalna ma natomiast cechę trwałości³⁷, jej byt nie jest uzależniony od jej pełnego składu. Na przykład, w przypadku śmierci jednego z małżonków bądź rozwodu, rodzina istnieje nadal i tworzy ją jeden z małżonków oraz dzieci, które pozostają z tym małżonkiem we wspólnocie. Jak wcześniej wskazano, rodzinę w świetle obowiązujących przepisów i ich interpretacji tworzą już sami małżonkowie poprzez zawarcie małżeństwa. Za rodzinę, w najczęstszym ujęciu na gruncie prawnym, uważa się małżeństwo wraz ze wspólnymi dziećmi. Natomiast, zgodnie z k.r.o. rodzinę za-

³³ Art. 37 ust. 1 Ustawy o wspieraniu rodziny.

³⁴ Art. 37 ust. 2 Ustawy o wspieraniu rodziny.

³⁵ M. Safjan, *Instytucja rodzin zastępczych: Problemy prawno-organizacyjne*, Warszawa 1982, s. 24-25 i 204; J. Winiarz, *Prawo rodzinne*, Warszawa 1996, s. 264; M. Andrzejewski, *Instytucja rodzin zastępczych w świetle nowych regulacji prawnych*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1999, 8; tenże, *Prawo dziecka do pieczy zastępczej*, w: T. Smyczyński (red.), *Konwencja o Prawach Dziecka. Analiza i wykładnia*, Poznań 1999, s. 167 i n. (odstępując od poglądów wyrażonych wcześniej w recenzji pracy M. Safjana, *Instytucja rodzin zastępczych*, *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 1983, 3, ROK XLV, s. 261-263); tenże, *Rodziny zastępcze – charakterystyka prawna*, [w:] *Rodziny zastępcze – problematyka prawna*, red. M. Andrzejewski, Toruń 2006, s. 19-28; tenże, *Ochrona praw dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej*, Kraków 2003, s. 212-229.

³⁶ H. Szurgacz, *Naganne zachowanie świadczeniobiorcy jako przesłanka ograniczenia ochrony w prawie pomocy społecznej*, *Acta Universitatis Wratislaviensis – Prawo*, 1994, 238, s. 154.

³⁷ T. Smyczyński, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Warszawa 2005, s. 1.

stępczą mogą tworzyć: małżonkowie albo osoba niepozostająca w związku małżeńskim, którzy są wstępnymi albo rodzeństwem dziecka, jak również małżonkowie albo osoba niepozostająca w związku małżeńskim, którzy nie są wstępnymi albo rodzeństwem dziecka, jeżeli osoby te zostały wpisane do rejestru osób zakwalifikowanych do pełnienia funkcji rodziny zastępczej zawodowej, rodziny zastępczej niezawodowej, prowadzenia rodzinnego domu dziecka albo pełnią już funkcję rodziny zastępczej zawodowej lub rodziny zastępczej niezawodowej oraz prowadzących rodzinny dom dziecka. Jeżeli jest to uzasadnione dobrem dziecka, sąd może tymczasowo, nie dłużej jednak niż na 6 miesięcy, powierzyć pełnienie funkcji rodziny zastępczej małżonkom albo osobie niepozostającej w związku małżeńskim, którzy nie są wstępnymi albo rodzeństwem dziecka, niespełniającym warunku niezbędnych szkoleń, określonego w przepisach o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, dotyczących rodzin zastępczych³⁸. W tym przepisie ustawodawca określa, komu sąd może powierzyć sprawowanie pieczy zastępczej i jakie warunki są niezbędne, aby tę pieczę tym osobom powierzyć. Przepis ten dotyczy wyłącznie rodzin zastępczych i jest on formalną podstawą podziału rodzin zastępczych na spokrewnione i niespokrewnione z wychowankiem³⁹.

Jak wcześniej wskazano, Ustawa o wspieraniu rodziny nie zawiera definicji rodziny zastępczej, wymienia ją jedynie jako formę rodzinnej pieczy zastępczej⁴⁰. Doprecyzowuje i charakteryzuje ona pojęcie rodziny zastępczej poprzez wskazanie, kto rodzinę zastępczą tworzy. Zgodnie z Ustawą o wspieraniu rodziny, rodzinę zastępczą tworzą małżonkowie lub osoba niepozostająca w związku małżeńskim⁴¹.

Zgodnie z wyżej wymienionymi przepisami, rodziną zastępczą mogą być osoby, które są małżeństwem⁴² w rozumieniu prawa cywilnego, a zatem osoby, które zawarły tak zwany ślub cywilny lub tak zwane małżeństwo konkordatowe, jak również osoby niepozostające w związku małżeńskim. Powyższe oznacza, że rodzinę zastępczą mogą tworzyć zarówno osoby samotne, jak i żyjące w konkubinacie. A zatem, dla powstania rodziny zastępczej, inaczej niż w przypadku rodziny w ujęciu prawnym, zawarcie małżeństwa nie jest konieczne. Rodzina zastępcza powstaje bowiem z chwilą umieszczenia w niej dziecka i objęcia nad nim faktycznej pieczy⁴³, i funkcjonuje na podstawie orzeczenia sądu bądź umowy cywilnoprawnej. Rodziny zastępcze w świetle obowiązujących przepisów dzielą się na spokrewnione, niezawodowe i za-

³⁸ Art. 1125 k.r.o.

³⁹ M. Andrzejewski i in., *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, red. H. Dolecki, T. Sokołowski, Warszawa 2013, s. 768.

⁴⁰ Art. 39 ust. 1 Ustawy o wspieraniu rodziny.

⁴¹ Art. 41 ust. 1 Ustawy o wspieraniu rodziny.

⁴² Art. 1 §1 k.r.o.

⁴³ Art. 55 i art. 58 Ustawy o wspieraniu rodziny.

wodowe. Rodziny zastępcze spokrewnione z dzieckiem tworzone są przez wstępnych (innych niż rodzice, a więc przede wszystkim dziadków) oraz rodzeństwo, w tym przyrodnie. Natomiast, jeżeli rodzinę zastępczą utworzy jakikolwiek inny krewny w linii bocznej, czy też powinowaty (np. małżonek dziadka), jak również rodzeństwo tak zwane przybrane (pochodzące z innego związku macochy czy ojczyma), zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami – powstanie rodzina zastępcza niezawodowa. W obecnie obowiązujących przepisach brak pojęcia rodziny zastępczej niespokrewnionej, a krąg osób tworzących rodzinę zastępczą spokrewnioną jest ograniczony i nie pokrywa się z pojęciem pokrewieństwa. Zatem, zgodnie z literalnym brzmieniem art. 41 ust. 1. Ustawy o wspieraniu rodziny, należałoby uznać, że brat małoletniego tworzy rodzinę zastępczą spokrewnioną, natomiast brat małoletniego z żoną – rodzinę zastępczą niezawodową, co nie wydaje się być zamierzeniem ustawodawcy.

Zakończenie

Konkludując, należy stwierdzić, że problematyka dotycząca pojęć: rodzina i rodzina zastępcza jest złożona i skomplikowana. Potwierdzenie powyższego stanowi fakt, że nadal nie wypracowano definicji tych pojęć. Podejmując próbę zdefiniowania pojęcia rodzina zastępcza, przy uwzględnieniu powyższych rozważań, należałoby uznać, że jest to uregulowana przepisami prawa, podlegająca okresowej weryfikacji instytucja, którą tworzą osoby spokrewnione bądź niespokrewnione z dzieckiem w celu zapewnienia mu warunków życia według wzorca rodziny naturalnej do czasu zaistnienia możliwości powrotu dziecka do rodziny, bądź umieszczenia go w rodzinie przysposabiającej.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewski M., *Instytucja rodzin zastępczych w świetle nowych regulacji prawnych*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1999, 8, Instytut Rozwoju Służb Publicznych.
- Andrzejewski M., *Prawna ochrona rodziny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Andrzejewski M., *Ochrona praw dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków 2003.
- Andrzejewski M., Gąsiorek P., Ławrynowicz P., Synoradzka M., *Rodziny zastępcze – problematyka prawna*, red. M. Andrzejewski, TNOiK – Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania. „Dom Organizatora”, Toruń 2006.

- Andrzejewski M., Dolecki H., Haberko J., Lutkiewicz-Rucińska A., Olejniczak A., Sokołowski T., Sylwestrzak A., Zielonacki A., *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, red. H. Dolecki, T. Sokołowski, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2013.
- Boddy J., *Understanding permanence for looked after children: A review of research for the Care Inquiry*, The Care Inquiry, London 2013.
- <https://www.thefosteringnetwork.org.uk/sites/www.fostering.net/files/resources/england/understanding-permanence-for-lac-janet-boddy.pdf>, [dostęp: 31.01.2020].
- European Social Network, *Foster care models in Europe*, <https://www.esn-eu.org/news/59/index.html>, [dostęp: 31.01.2020].
- FRA European Union Agency for Fundamental Rights, Standards on foster care, <https://fra.europa.eu/en/publication/2015/mapping-child-protection-systems-eu/foster-care>, [dostęp: 31.01.2020].
- Grzybowski S., *Prawo rodzinne: zarys wykładu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Ignatowicz J., Nazar M., *Prawo rodzinne*, LexisNexis, Warszawa 2005.
- Laklija M., *Foster care models in Europe – results of the conducted survey*, Zagreb October 2011, <https://www.udomiteljizadjecu.hr/wp-content/uploads/documents/publikacije/Foster%20care%20models%20in%20Europe%20-%20results%20of%20a%20conducted%20survey%20-%20Maja%20Laklija.pdf>, [dostęp: 31.01.2020].
- Mazurkiewicz B., *Nowelizacja ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, komentarz praktyczny ABC, nr 150010, LEX 2013.
- Piątkowski J., Winiarz J., Ignatowicz J., Gwiazdomorski J., *System prawa rodzinnego i opiekuńczego*, red. J. Piątkowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Polkowska A., Polkowski T., *Perspective of Family Foster Care in Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary*, http://fdir.pl/images/wyszegrad/Pl_final.pdf, [dostęp: 31.01.2020].
- Safjan M., *Instytucja rodzin zastępczych: Problemy prawno-organizacyjne*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1982.
- Safjan M., *Instytucja rodzin zastępczych*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 1983, 3, ROK XLV, Wydział Prawa i Administracji UAM w Poznaniu.
- Smyczyński T. (red.), *Konwencja o Prawach Dziecka. Analiza i wykładnia*, Ars boni et aequi, Poznań 1999.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze. Analiza i wykładnia*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2001.
- Smyczyński T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2005.
- Smyczyński T., Gajda J., Nazar M., Panowicz-Lipska J., Sokołowski T., Stojanowska W., *System prawa prywatnego. Prawo rodzinne i opiekuńcze*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009.
- Szurgacz H., *Naganne zachowanie świadczeniobiorcy jako przesłanka ograniczenia ochrony w prawie pomocy społecznej*, Acta Universitatis Wratislaviensis – Prawo, 1994, 238, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Winiarz J., *Prawo rodzinne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Zieliński A., *Prawo rodzinne i opiekuńcze w zarysie*, Wolters Kluwer SA, Warszawa 2011.

Akty prawne

1. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997 nr 78, poz. 483 z późn. zm.).
2. Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU 2004 nr 64, poz. 593 z późn. zm.).

3. Ustawa z 4 kwietnia 2014 r. o ustaleniu i wypłacie zasiłków dla opiekunów (DzU poz. 567).
4. Ustawa z 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (DzU 1964 nr 9, poz. 59 z późn. zm.).
5. Ustawa z 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (DzU 2003 nr 228, poz. 2255 z późn. zm.).
6. Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2011 nr 149, poz. 887 z późn. zm.).
7. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Yorku 19 grudnia 1966 r. (DzU 1977 nr 38, poz. 169).

Orzecznictwo

1. Postanowienie SN z 9 września 1998 r. I CKN 197/98, nr 1215918, LEX.

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

*Uniwersytet Śląski
w Katowicach*

THE SIGNIFICANCE OF THE PARTICIPATORY APPROACH IN HEALTH PROMOTION AND CANCER PREVENTION¹

ABSTRACT. Leksy Karina, *The Significance of the Participatory Approach in Health Promotion and Cancer Prevention* [Znaczenie podejścia partycypacyjnego w promocji zdrowia i profilaktyce nowotworowej]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 309-321. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.17

The global spread of cancer makes every preventive action aiming at stopping the increase in number of cases and deaths related to cancer extremely important. Preventive actions may be especially effective in diseases etiologically related to lifestyles, including above all eating habits and level of physical activity. It is worth implementing them in compliance with the participatory approach, which constitutes a key component of health promotion and health education. The aim of this article is to present the reasons for and the need to implement prevention based on the idea of participation. This is justified by the results of the research conducted as part of a grant sponsored by Polska Liga Walki z Rakiem [Polish Cancer League] ("Onkogranty II" contest), entitled *Promotion of healthy eating habits and physical activity in primary schools throughout the city of Bytom – a diagnosis of educational needs in the context of planning effective actions in primary cancer prevention*. It seems that involving students in the process of identifying needs, determining priorities, planning and evaluating these actions is currently one of the most effective ways of developing awareness of cancer prevention.

Key words: cancer, participatory approach, cancer prevention, health promotion

Cancer – a current problem of global public health

Cancer is currently one of the most critical issues of global public health. According to World Health Organization, it is the main cause of diseases

¹ This article was based on the research conducted as part of a grant entitled "Promotion of healthy eating habits and physical activity in primary schools throughout the city of Bytom – a diagnosis of educational needs in the context of planning effective actions in primary cancer prevention", sponsored by Polska Liga Walki z Rakiem [The Polish Cancer League]. The grant was carried out by dr hab. Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz and dr Karina Leksy from the Institute of Pedagogy of the University of Silesia in Katowice.

and deaths. In 2012, nearly 14 million new cancer cases and 8 million cancer deaths were recorded.² It is expected that by 2025, the global burden of cancer will exceed 20 million of new cases annually.³ Cancers also constitute a great problem in Poland where each year ca. 160 thousand new cases are recorded and it is expected that this number may increase up to 185 thousand over the next 10 years which will make cancer the main cause of deaths in Poland.⁴

Cancers are caused by many factors and one of them is lifestyle and its elements such as: eating habits, level of physical activity, smoking, overconsumption of alcohol, too much sun exposure, and avoiding preventive examinations. At the same time, it is worth noticing that in respect of residents of European countries, it was stated that “the risk of developing cancer among people who lead a healthy lifestyle in line with recommendations for cancer prevention is about 18% lower than among those whose lifestyle and body weight do not comply with these recommendations”⁵ According to *World Cancer Report 2014*, too much fatty tissue involves a higher risk of developing esophageal, colorectal, endometrial, renal cancer, and breast cancer after menopause. It proves the necessity of controlling body weight and changing old habits for health-oriented ones. Regular physical activity is also significant since it lowers the risk of developing many types of cancer (including colorectal and breast cancer) mainly because of its effect on body weight. Moreover, among factors responsible for weight gain it is recommended to reduce the consumption of high sugar drinks, red meat (especially processed meat) which has significance in colorectal cancer. It is worth adding that although according to the current researchers’ knowledge, diets rich in fruits, vegetables and wholegrain products do not seem to offer as high protection as it was thought before, they are still recommended not only for prevention of diabetes and cardiovascular diseases, but also because of the possibility of lower risk of developing cancer.⁶

² D. Forman, J. Ferlay, *The global and regional burden of cancer*, [In:] *World Cancer Report 2014*, Ed. B.W. Stewart, C.P. Wild, Lyon 2014, p. 16, <http://publications.iarc.fr/Non-Series-Publications/World-Cancer-Reports/World-Cancer-Report-2014> [date of access: 07-02-2020].

³ F. Bray, *Transitions in human development and the global cancer burden*, [In:] *World Cancer Report 2014*, p. 54.

⁴ *Strategia Walki z Rakiem w Polsce 2015-2024 [Strategy Against Cancer in Poland 2015-2024]*, 10 June 2014 (updated in May 2017). http://ligawalkizrakiem.pl/images/content/Strategia-Walki-z-Rakiem-w-Polsce/Strategia_wersja_2017.pdf [date of access: 07-02-2020].

⁵ Europejski Kodeks Walki z Rakiem, *Dieta*. [The European Code Against Cancer: *Diet*.] <https://cancer-code-europe-iarc.fr/index.php/pl/12-sposobow/dieta>; [date of access: 23-12-2018].

⁶ W.C. Willett, T. Key, I. Romieu, *Diet, obesity, and physical activity*, [In:] *World Cancer Report 2014*, p. 124.

It seems that raising public awareness concerning the significance of lifestyle, including the necessity of undergoing preventive examinations, is today one of the greatest challenges in the context of cancer prevention. "Public understanding of the significance of cancer risk factors, and consequently establishing competence in terms of health, is one the fundamental steps to lowering the risk of developing selected illnesses". Sadly, the level of knowledge on cancer risk factors as well as actions and behaviours which may lower the possibility of developing cancer is still insufficient among the Polish society.⁷

Student participation in actions of health promotion within school environment

Undoubtedly, in respect of cancer, educational and preventive actions implemented both locally and nationwide are urgent and necessary. As part of educational actions, wide promotion and popularisation of recommendations of the European Code Against Cancer among children, youth, teachers, and educators as well as cooperation with non-governmental organizations regarding education of local communities about risk factors of malignant cancer are especially recommended.⁸ The participatory approach that currently constitutes a key component of health promotion may be one of the methods. It is perceived as a remarkably important element of every strategy aiming at achieving the objectives of health promotion including, above all, strengthening not only individual and social health, but also with regard to social determinants of health and lifestyle of an individual.⁹ The notion of participation¹⁰ within theory and practice of health education in school dates back to 1970s when this idea was widely discussed and introduced in Western Europe. It was intensified by the Convention on the Rights of the Child of 1989 as a result of which the issue of active participation of children and youth in matters concerning life in society and education, including health and environmental education.¹¹ Altho-

⁷ *Strategia Walki z Rakiem w Polsce 2015-2024.*

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

¹⁰ According to Merriam-Webster Dictionary (Merriam-Webster. 2014. Merriam-Webster Online Dictionary; accessed March 4, 2014 <http://www.merriam-webster.com/>) there are two basic meanings of the notion of participation. The first of them refers to "taking part in something", "being present", the second to "having a part or share in something" which may be related to such notions as "intensification" and "ownership" and refer to the sense of being taken seriously and having influence. After: J.A. Lysgaard, V. Simovska, *The significance of 'participation' as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools*, Environmental Education Research, 2015, 14 April, p. 616.

¹¹ B. Levy, M. Zint, *Toward Fostering Environmental Political Participation: Framing an Agenda for Environmental Education Research*, Environmental Education Research, 2013, 19(5), p. 553-576. After: J.A. Lysgaard, V. Simovska, *The significance of 'participation'*, p. 613-630.

ugh there is no unambiguous definition of participation, there is agreement that active involvement of target audience is crucial in the context of the effectiveness of health promotion strategy. Participation of persons in making decisions concerning planning and implementing health promotion programmes is very valuable from the perspective of the possibility of creating the impact, its effectiveness visible in health improvement and growth of health competence and involvement in health issues.¹² In respect of education, the notion of participation is directly related to diverse understanding of interactivity as an important strategy aiming at improving students' motivation and their commitment to various activities in school and/or within the local community.¹³ Participation may also be understood as the "voice of the youth" consolidated in the discussion on what adolescents have to say.¹⁴

From the perspective of education, the concept of participation originally referred to three ways of understanding benefits resulting from engaging in educational activities:

- participation as children's right to express their point of view, to be listened to and taken seriously (this argument depends on the relation between school and community creating the possibility of organising the learning process in a democratic and integrating way);
- participation as something beneficial for children's social and psychological development and thus, something contributing to better educational achievements;
- participation as something beneficial to the whole society since it potentially strengthens the sense of democratic influence and understanding of balanced development and health.¹⁵

The significance of the participatory approach was, among others, emphasised in the Galway Consensus Conference in 2009¹⁶ where "including people into the process of identification of needs, determining priorities, and planning and evaluating practical actions" was acknowledged as one of the fundamental values and principles in health education and health

¹² U. Griebler et al., *Effects of student participation in school health promotion: a systematic review*, Health Promotion International, 2017, 32, 2, p. 195-206, <http://publications.iarc.fr/Non-Series-Publications/World-Cancer-Reports/World-Cancer-Report-2014> [date of access: 07-02-2020].

¹³ V. Simovska, *The Changing Meaning of Participation in School Based Health Education and Health Promotion: The Participants' Voices*, "Health Education Research" 2007, 22 (6), pp. 846-879.

¹⁴ U. Griebler et al., *Effects of student participation in school health promotion*, p. 198.

¹⁵ J.A. Lysgaard, V. Simovska, *The significance of 'participation'*, p. 616-617.

¹⁶ J.P. Allegrante, M.M. Barry, C.O. Airhihenbuwa et al., *Towards international collaboration on credentialing in health promotion and health education: The Galway Consensus Conference*, Health Education and Behaviour, 2009, 36(3), p. 427-436.

promotion.¹⁷ This stand found its justification in the research conducted by U. Griebler, D. Rojatz, V. Simovska, and R. Forster. These researchers reviewed the results of research and publications on the effectiveness of students' commitment to activities within the scope of students' involvement in actions concerning planning, implementing and/or evaluating actions related to health promotion in schools. On the basis of their analysis, they indicated positive effects of the participatory approach at three levels:

- at an individual level – for students: increase in satisfaction, motivation, knowledge, skills, and competence, self-development, closer attention to health issues;

- at an institutional level – for schools as organizations: positive impact on school atmosphere, principles, policy, and infrastructure;

- at a social level – improvement of cooperation and social relations in school (relations between peers, students, and between students and adults).

In the publications under analysis, positive impact of students' participation referring to other people (parents, teachers) in relation to interventional programmes and local community within school was indicated less frequently. It is worth emphasising that almost all publications under analysis indicated positive impact at an individual level, which according to the researchers makes up the so-called "action competence". Literature in the field of health promotion and health education defines this term as an individual ability to introduce changes towards health-oriented behaviours and/or deeper sensitivity to factors affecting health in daily life. Consequently, active participation of students in making decisions on health promotion is really essential and valuable from the perspective of benefits both at an individual (students) and social (schools) level.¹⁸

The purpose of the analysis and an outline of the own research

The purpose of this article is to present the significance and, apparently, the need of introducing the participatory approach during the implementation of prevention and health promotion programmes in schools. Taking into account the above quoted analyses proving the effectiveness of such actions manifesting themselves in an increase in students' knowledge, health awareness, and positive changes in behaviours, this opportunity seems to

¹⁷ B. Woynarowska: *Nowe koncepcje i strategie w edukacji zdrowotnej w Europie* [New concepts and strategies in health education in Europe]. [In:] *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce* [Pedagogy of health in theory and practice], Eds. B. Zawadzka, T. Łączka, Kielce 2017, p. 39.

¹⁸ U. Griebler et al., *Effects of student participation in school health promotion*, p. 202-204.

be justified especially with regard to prevention of cancer which, as it was mentioned in the beginning, spreads widely and basically, that is why today almost everybody is at risk of developing cancer. At the same time, the research conducted as part of the grant entitled *Promotion of healthy eating habits and physical activity in primary schools throughout the city of Bytom – a diagnosis of educational needs in the context of planning effective actions in primary cancer prevention*, sponsored by Polska Liga Walki z Rakiem [the Polish Cancer League] (“Onkogranty II”)¹⁹ showed that students’ knowledge on the possibilities of lowering the risk of developing cancer through a change of lifestyle, especially in the context of types of cancer that depend²⁰ on it, is little.²¹ At the same time, one of the purposes of the conducted research was to determine students’ needs concerning effective ways of transmitting knowledge and shaping skills in lifestyle oriented towards health and cancer prevention as well as the areas that are perceived by them as deficient in respect of the knowledge and skills they have. It was important to receive students’ feedback on the most essential contents and actions that schools should perform in respect of healthy eating habits and increase in physical activity. Therefore, one of the research questions read as follows: What are, in students’ opinion, the conditions of effective performance of actions concerning promotion of healthy eating habits and physical activity and what contents are perceived by students as deficient in the context of cancer prevention? In order to answer those questions, in September and October 2018 focus group interviews were conducted with students in schools located in 4 different districts of Bytom which are characterised by different social and cultural capital. Even though the obtained results refer to the students and schools taking part in the research, they may be an important indication for taking more effective actions in cancer prevention on a broader scale in the future.

¹⁹ Research issues formulated for the purposes of the project were consistent with “Strategy Against Cancer in Poland 2015-2024”, and more specifically, with its purpose no. 10: *Promotion of healthy eating habits and physical activity*, as well as with the first operational objective of the “National Health Programme for the years 2016-2020”, that is: *Improvement of eating habits, state of nutrition, and physical activity of the society*. Performed actions were oriented towards increasing the interest in primary prevention focused on the urgent need to stimulate social awareness of oncological health.

²⁰ These are: colorectal cancer, breast cancer, endometrial cancer, esophageal cancer, stomach cancer, oral cancer, liver cancer, gallbladder cancer, and renal cancer (Cf. National Cancer Registry: *Diet*. <http://onkologia.org.pl/dieta>; [date of access: 23-12-2020]; National Cancer Registry: *Physical activity*. <http://onkologia.org.pl/aktywnosc-fizyczna/>; [date of access: 23-12-2020].

²¹ Cf. K. Leksy, *Świadomość zdrowotna uczniów w kontekście zapobiegania chorobom nowotworowym* [Students’ health awareness in the context of cancer prevention], *Pedagogika Społeczna* [Social Pedagogy], 2019, 2, p. 87-99.

The results of the own research

Before presenting the results of the above described fragment of the research, it should be mentioned that on the basis of a survey (N = 388 students aged 14), low level of knowledge and awareness of the youth of the relation between healthy eating habits and physical activity and cancer prevention was noticed. At the same time, taking into account the focus group interviews with students which concerned two essential elements of lifestyle, that is eating habits and physical activity, the analysis of their utterances and written works²² showed that prevention and educational programmes in school and performed actions concerning improvement of eating habits and increase in physical activity did not sufficiently motivate students to changes in that respect. What is important, the students frequently mentioned their parents as those who encouraged them to improve their eating habits and increase their physical activity. According to the respondents, mass media had also significant influence, especially the Internet, bloggers, and "YouTubers" popular among teenagers. In the context of the most important contents and actions that should be carried out in school, the students indicated, above all, actions such as: distribution of fruits, vegetables, and milk; field trips oriented towards healthy lifestyle; educational meetings and film projections on the theme of health; information raising awareness of unhealthy eating habits and benefits resulting from rational nutrition. The respondents also underlined the significance of media, including theme blogs and promotion of healthy diet in mass media. On the other hand, in the context of contents and actions that are deficient in the field of promotion of healthy diet done in school, the students pointed out lack of nutrition workshops, sessions with well-known and renowned experts in this field who would encourage and motivate the

²² As first, the students had to answer the questions aiming at assessing current actions in school concerning promotion of healthy eating habits and physical activity and their relation with cancer prevention. Then, using the "draw and write" technique and as part of individual work, they had to indicate whether and how they changed their eating habits and physical activity under the influence of prevention and education classes introduced in school. The next task concerned determining steps which should be taken in order to improve the effectiveness of prevention and education effects in school, the task involved the techniques of "Brainstorming" and "the Priority Pyramid". The students were divided into 4 groups and each group answered one of the following questions: 1) What contents and actions are, in your opinion, the most important in promotion of healthy eating habits? 2) What contents and actions are, in your opinion, deficient in promotion of healthy eating habits implemented in school? 3) What contents and actions are, in your opinion, the most important in promotion of physical activity? 4) What contents and actions are, in your opinion, deficient in promotion of physical activity implemented in school? The last task performed by the students concerned presenting, by the use of the technique of "Mind mapping", their suggestions and ideas of how to conduct effective classes on promotion of healthy eating habits and increase in physical activity.

youth to eat healthy. The respondents also mentioned the need to provide practical solutions concerning healthy diet in school (for example, access to drinking water dispensers). It is worth noticing that the youth hardly indicated any specific content which they lack in current preventive and educational actions in school.

Diagnosis of students' opinion about the most important contents and actions in promotion of physical activity was raised during the focus group interviews. According to the respondents, mass media have the greatest influence and through them it is possible to promote physical activity (sports campaigns and publicity; influential people encouraging to take up sports). The students also considered promotion of awareness of the health effects produced by lack of physical activity to be very important. On the other hand, in the context of promotion of physical activity, the respondents cited as deficient the following: lack of knowledge of the effects of low level of physical activity, lack of motivation and no examples to follow provided by their teachers. Most frequently the respondents indicated practical solutions, such as swimming, sports competitions, field activities, and making Physical Education classes more diverse. The interviews also show that the students often lack motivation due to Physical Education classes where boys and girls are integrated, lack of sports equipment or school team. In reference to the aspect under analysis, once again the students mainly indicated actions and practical solutions rather than specific contents which, according to them, could increase their motivation to undertaking regular physical activity.

The students were also asked how to conduct classes on promotion of healthy eating habits and physical activity to make them as effective as possible. Their answers were grouped into three categories referring to specific spheres of daily life: school, local community, and media. It is worth noticing that many of the students' suggestions concerning school activities referred to traditional approach to teaching (talks, presentations, lectures, transmission of information). Thus, the students cited activities which are well-known to them, yet not very effective (both in the context of raising awareness and changing habits). However, there were some valuable suggestions which could be used as part of the participatory approach, for example: introduction of recreational breaks; more sports events and competitions; taking into consideration students' opinions and suggestions; stronger motivation provided by teachers; classes on cooking and preparing healthy meals; talks with experts/famous people involved in healthy eating and physical activity. According to the students, activities that should be undertaken within local community should include: discounts on healthy food products; increase in prices for fast-food and other products harmful to health; meetings with dieticians and sportspeople; local social actions/competitions/contests related

to healthy lifestyle. Currently, mass media, especially the Internet, are of great importance to young people. Therefore, among initiatives that are undertaken in mass media, they proposed: social campaigns; interviews with sports-people, advertisements oriented to healthy eating; mobile applications about healthy lifestyle; thematic discussions on Internet forums; "valuable" YouTube channels; theme blogs.

To sum up, the students had many ideas of how to perform actions which would contribute to an improvement in physical activity and healthy eating. However, what is especially important is the fact that lack of motivation to introduce health-oriented changes frequently cropped up in the students' statements.

Summary and Conclusions

Focus group interviews revealed several conclusions. Above all, if the students decided to introduce some positive changes (in respect of healthy eating and physical activity), they were most frequently motivated by the desire to improve their physical appearance, to be "fit", and to lose weight. What may be a bit surprising is the fact that many students mentioned their parents as those who motivated them to introduce healthy principles to their daily life which may prove at the same time that health awareness of parents is beginning to change.²³ Young people are enormously influenced by mass media, especially by the Internet including popular bloggers and YouTubers. Sadly, according to majority of the students, school did not contribute at all or slightly contributed to changes oriented towards healthy eating and higher physical activity level. In reference to the contents about promotion of healthy eating and the significance of physical activity for health which were introduced in school, the students demonstrated little knowledge. "We heard something" was the dominating statement, but the students were unable to specify what they heard and why. Moreover, the students noticed the relation between healthy eating and physical activity and general health, some of them gave examples of diseases (mainly obesity, and cardiovascular diseases) resulting from behaviours harmful to health, however, they did not notice this relation in reference to cancer prevention. It probably results from the lack of contents concerning cancer prevention included in preventive and educational school programmes and in most of the outside programmes used by the schools included in the research (except for "The European Code Against Cancer" programme). Additionally, series

²³ However, it was more visible in the schools located in the districts with higher social and cultural capital.

of initiatives undertaken by the schools were just temporary and concerned various issues and matters. Thus, the knowledge concerning cancer prevention and justifying the significance of healthy eating and daily physical activity which is transmitted to students cannot be described as systematized, consistent, and spiral. It seems that all that is lacking is the real participation and involvement of students in the matter and actions under discussion. In other words, all that is lacking is the presence and participation of students. It results in deficiencies in health awareness and appropriateness of undertaking various health-oriented actions. Meanwhile, the issue under discussion constitutes an element that should be included by schools in planning preventive and educational actions, all the more that in the *Strategy Against Cancer in Poland 2015-2024* it is claimed that: "it is important to introduce educational programmes on healthy eating in local communities which would engage various circles (among others, doctors, social workers, local authorities, non-governmental organizations, churches, schools, food producers, media) in multisectoral and long-term cooperation. Educational actions directed to various target groups (children, parents, pregnant women, the elderly) should be appropriately adjusted and diversified".²⁴ It seems that programmes based on the participatory approach, that is the active participation of children and youth in actions aiming at improving their health: *The IVAC Approach* (Investigation – Vision – Action – Change), will be more diversified and will exert more influence on students and the whole school community.²⁵ This approach should be the starting point for planning and introducing actions and participation of students in health promotion and health education.²⁶ Additionally, this idea supports the development of subjectivity and competence for action or ability to make changes concerning health. Development of abilities to act and manage changes of children and youth should be the chief purpose of work as part of the participatory approach and thus, their knowledge and understanding of a problem should be oriented towards action and solution. Using this principle as a starting point has an enormous significance for the knowledge gained by the youth which will determine future planning, implementing, and assessing their participation, undertaken actions, and introduced changes. The authors of the approach under discussion claim that interdisciplinary knowledge which takes into account the relations between health, people, culture, and

²⁴ *Strategia Walki z Rakiem w Polsce 2015-2024*.

²⁵ V. Simovska, B.B. Jensen, *Conceptualizing participation – the health of children and young people*. A report prepared for the European Commission Conference on Youth Health, Brussels, Belgium, 9-10 July 2009, WHO, Regional Office for Europe, Denmark.

²⁶ However, the authors of this approach underline that it can be also used in reference to other contexts which aim at involving young people in their actions.

society is the most valuable element.²⁷ Thus, the idea of participation may be also used in reference to cancer prevention programmes.

Undoubtedly, carrying out preventive actions based on participation constitutes a great challenge not only for students who take part in such projects, but also for teachers and school coordinators. For teachers, this task may be extremely difficult and demanding since participation is not a traditional and commonly adopted approach to education. Therefore, they need not only thorough preparation for carrying out health promotion in schools, but also support from school principals and other people involved in such actions. It is essential for teachers to take part in planning projects and to have the possibility of receiving help in sensitive areas.²⁸ Moreover, it is worth remembering that one of the factors that support health promotion in school (also in the participatory approach) is investing in development of teachers' competencies, improvement of their personal and social skills²⁹ so that they become genuine guides in discovering the significance of health and health care.

Taking into account how important effective prevention, especially in reference to cancer, and awareness of risk and preventive factors are, it is worth making efforts to adopt and develop the participatory approach in the hope of lowering cancer incidence rates and especially those related to lifestyle. It should be underlined that the extensive research conducted over that last few decades provided important evidence on the significance of prevention of cancer and other chronic diseases and that is why the World Health Organization undertakes series of actions for this purpose. For example, *The WHO Global Strategy for Prevention and Control of Noncommunicable Diseases* refers to four risk factors related to lifestyle, namely smoking, unhealthy diet, lack of physical activity, and overconsumption of alcohol. *The WHO Global Strategy on Diet, Physical Activity, and Health* includes extensive data based on research that underlines the significance of diet change and higher level of physical activity in general population. The emphasis is put on production, availability, and promotion of healthy food products. Moreover, *The WHO Global Strategy to Reduce the Harmful Use of Alcohol* describes initiatives aiming at reducing the use of alcohol with the emphasis on policy related to production and distribution of alcohol. Each of the programme emphasises the enormous potential

²⁷ V. Simovska, B.B. Jensen, *Conceptualizing participation – the health of children and young people*, p. 25.

²⁸ Cf. V. Simovska, *Case Study of a Participatory Health Promotion Intervention in School, Democracy & Education*, 2012, 20, 1, p. 8; J.A. Lysgaard, V. Simovska, *The significance of 'participation'*, p. 15.

²⁹ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole* [Health education and promotion in school], [In:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka* [Health Education. Theoretical fundamentals. Teaching methods. Practice], Ed. B. Woynarowska, Warszawa 2017, p. 223.

of preventive actions carried out in general population and based on health promotion and policy oriented to specific risk factors related to lifestyle for the purposes of preventing chronic diseases.³⁰ However, apart from undoubtedly important and necessary global actions, grassroots and local initiatives introduced in the living environment of people are also needed. Taking into account the context of this article, these initiatives will primarily include actions carried out in schools with active and real participation of students and other people from the local community.

BIBLIOGRAPHY

- Allegrente J.P., Barry M.M., Airhihenbuwa C.O. et al., *Towards international collaboration on credentialing in health promotion and health education: The Galway Consensus Conference*, Health Education and Behaviour, 2009, 36(3).
- Bray F., *Transitions in human development and the global cancer burden*, [In:] *World Cancer Report 2014*, Ed. B.W. Stewart, C.P. Wild, WHO, Lyon 2014. <http://publications.iarc.fr/Non-series-Publications/World-Cancer-Reports/World-Cancer-Report-2014> [date of access: 07-02-2020].
- Europejski Kodeks Walki z Rakiem, *Dieta*. [The European Code Against Cancer: *Diet*]. <https://cancer-code-europe-iarc.fr/index.php/pl/12-sposobow/dieta> [date of access: 23-12-2018].
- Forman D., Ferlay J., *The global and regional burden of cancer*, [In:] *World Cancer Report 2014*, Ed. B.W. Stewart, C.P. Wild, WHO, Lyon 2014.
- Griebler U., Rojatz D., Simovska V., Forster R., *Effects of student participation in school health promotion: a systematic review*, Health Promotion International, 2017, 32, 2. <http://publications.iarc.fr/Non-Series-Publications/World-Cancer-Reports/World-Cancer-Report-2014> [date of access: 07-02-2020].
- http://ligawalkizrakiem.pl/images/content/Strategia-Walki-z-Rakiem-w-Polsce/Strategia_wersja_2017.pdf [date of access: 07-02-2020].
- Krajowy Rejestr Nowotworów, *Aktywność fizyczna* [National Cancer Registry: *Physical activity*]. [http://onkologia.org.pl/aktywność-fizyczna/](http://onkologia.org.pl/aktywnosc-fizyczna/) [date of access: 23-12-2020].
- Krajowy Rejestr Nowotworów: *Dieta* [National Cancer Registry: *Diet*]. <http://onkologia.org.pl/dieta> [date of access: 23-12-2020].
- Leksy K., *Świadomość zdrowotna uczniów w kontekście zapobiegania chorobom nowotworowym* [Students' health awareness in the context of cancer prevention], *Pedagogika Społeczna* [Social Pedagogy], 2019, 2.
- Levy B., Zint M., *Toward Fostering Environmental Political Participation: Framing an Agenda for Environmental Education Research*, Environmental Education Research, 2013, 19(5).
- Lysgaard J.A., Simovska V., *The significance of 'participation' as an educational ideal in education for sustainable development and health education in schools*, Environmental Education Research, 2015, 14 April.
- Merriam-Webster Online Dictionary; <http://merriam-webster.com/>

³⁰ P. Puska, *Prevention strategies common to noncommunicable diseases*, [In:] *World Cancer Report 2014*.

- Puska P., *Prevention strategies common to noncommunicable diseases*, [In:] *World Cancer Report 2014*, Ed. B.W. Stewart, C.P. Wild, WHO, Lyon 2014, p. 298. http://publications.iarc.fr/Non-Series-Publications/World-Cancer-Reports/World-Cancer_Report-2014 [date of access: 07-02-2020].
- Simovska V., *Case Study of a Participatory Health Promotion Intervention in School*, Democracy & Education, 2012, 20, 1.
- Simovska V., Jensen B.B., *Conceptualizing participation – the health of children and young people*, A report prepared for the European Commission Conference on Youth Health, Brussels, Belgium, 9-10 July 2009, WHO, Regional Office for Europe, Denmark.
- Strategia Walki z Rakiem w Polsce 2015-2024 [Strategy Against Cancer in Poland 2015-2024]*, 10 June 2014 (updated in May 2017).
- Willett W.C., Key T., Romieu I., *Diet, obesity, and physical activity*, [In:] B.W. Stewart, C.P. Wild, *World Cancer Report 2014*, WHO, Lyon 2014. http://publications.iarc.fr/Non-Series-Publications/World-Cancer-Reports/World-Cancer_Report-2014 [date of access: 07-02-2020].
- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole [Health education and promotion in school]*, [In:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka [Health Education. Theoretical fundamentals. Teaching methods. Practice]*, Ed. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Woynarowska B., *Nowe koncepcje i strategie w edukacji zdrowotnej w Europie [New concepts and strategies in health education in Europe]*, [In:] *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce [Pedagogy of health in theory and practice]*, Eds. B. Zawadzka, T. Łączka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.

IZABELA CYTLAK

ORCID 0000-0002-6528-9680

JOANNA JARMUŻEK

ORCID 0000-0003-4679-3723

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**MIEĆ CIASTKO I ZJEŚĆ CIASTKO,
CZYLI O POSTAWACH PRZEDSIĘBIORCZYCH
WŚRÓD HUMANISTÓW
NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW I STUDENTEK
KIERUNKÓW HUMANISTYCZNYCH UCZELNI WYŻSZYCH
Z POLSKI, HISZPANII I NORWEGII.
WSTĘPNY RAPORT Z BADAŃ**

ABSTRACT. Cytlak Izabela, Jarmużek Joanna, *Mieć ciastko i zjeść ciastko, czyli o postawach przedsiębiorczych wśród humanistów na przykładzie studentów i studentek kierunków humanistycznych uczelni wyższych z Polski, Hiszpanii i Norwegii. Wstępny raport z badań* [To Have a Cake and Eat a Cake, Paper about Entrepreneurial Attitudes Among Humanists on the Example of Humanistic Students at Universities from Poland, Spain, and Norway. A Preliminary Report]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 323-338. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.18

The aim of the publication is to show the importance of academic entrepreneurship classes in the process of effective education of humanistic studies students and the role of entrepreneurship university centers in the process of maximizing and accelerating career opportunities. When designing the study, we decided to examine the entrepreneurship attitudes, knowledge and past experiences of students in Spain, Norway and Poland at the bachelor level of humanistic studies. Entrepreneurship classes are compulsory at this level of studies under the Bologna Strategy. 249 BA level students from the three countries filled out the questionnaire. We initially examined the dependence of chosen variables in order to point out the features which might help students to initiate their own business.

Key words: entrepreneurship, students of humanistic studies, business, business plan, acquisition of resources (raising funds), lifestyle, interests

Istota przedsiębiorczości

Czym jest przedsiębiorczość? Pojęcie to pojawia się zarówno w raportach z badań, publikacjach naukowych, jak i potocznym języku. Zazwyczaj kojarzy się ono z zakładaniem oraz prowadzeniem własnej firmy i osiągnięciem sukcesu lub ze sposobem prowadzenia przedsiębiorstwa.

Obecnie znaczenie przedsiębiorczości wzrasta w naukach o zarządzaniu – przedsiębiorczość traktowana jest bowiem jako element szeroko rozumianej aktywności i innowacyjności i uważana jest za ważny czynnik pozwalający skutecznie radzić sobie zarówno z napięciami rodzącymi się w globalnej gospodarce, jak i z szybko zmieniającymi się warunkami biznesu¹.

Warto jednak podkreślić, iż przedsiębiorczość to również styl działania oraz postrzegania świata i siebie. P. Drucker postrzega osobę cechującą się przedsiębiorczością jako „poszukującą świadomie i aktywnie zmian, reżyserującą oraz kontrolującą ich przebieg, aby na koniec wykorzystać je jako swoją szansę”².

Przedsiębiorczość w takim rozumieniu jest definiowana jako szereg kompetencji i umiejętności powiązanych z osobowością i charakterem, ułatwiających lub utrudniających człowiekowi pewne zachowania. Przedsiębiorczość to sposób działania, polegający na skłonności do podejmowania nowych, ryzykownych i niekonwencjonalnych przedsięwzięć oraz na wykazywaniu inicjatywy w ich poszukiwaniu i wdrażaniu w życie. Jest to więc działanie skierowane na rozwój, ma ono charakter innowatorski. Przedsiębiorczość można scharakteryzować jako działalność dwutorową: na uzyskiwaniu maksimum korzyści z wykorzystywania tego, co istnieje oraz na ciągłym stwarzaniu czegoś nowego, na innowacyjności. Przedsiębiorcze działanie i myślenie to cecha pożądana w działalności zawodowej, będąca przedmiotem szkoleń zarówno na poziomie przedsiębiorstwa zatrudniającego daną osobę, jak i na poziomie kształcenia przyszłego pracownika³.

Przedsiębiorczość akademicka

Uczelnie wyższe kładą coraz większy nacisk na rozwój przedsiębiorczości akademickiej, jako jednego z procesów ustawicznego kształcenia się do

¹ M. Kaczmarek, P. Kaczmarek-Kurczak, *Przegląd metaanaliz dotyczących związku cech osobowości i przedsiębiorczości. W stronę modelu badań*, Management and Business Administration. Central Europe, 2012, 1, 108, s. 50.

² K. Mrozowicz, *Cechy zachowań przedsiębiorczych w świetle psychologicznych badań osobowości*, Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae. Przedsiębiorczość a Rozwój Regionalny, 2010, 1, 14, s. 13-23.

³ Z. Dowgiałło, *Nowy słownik ekonomiczny przedsiębiorcy*, Szczecin 2004, s. 175-176.

dynamicznie zmieniających się potrzeb rynku pracy. Otwarcie na biznes oraz budowa zdolności do wyzwalań potencjału przedsiębiorczości wśród studentów, jak i własnych pracowników stanowi nową drogę rozwoju szkół wyższych. Dotychczasowy model uniwersytetu oparty na edukacji i badaniach naukowych został poszerzony o wdrażanie do przedsiębiorczości, rozumianej jako kształtowanie aktywnych zachowań umożliwiających samodzielne działanie na rynku. Aktywność w sferze edukacji biznesu oraz praktyczne wsparcie dla nowych firm powstałych na bazie *know-how* osób związanych z badaniami naukowymi określa się mianem „przedsiębiorczości akademickiej”⁴. Z ogólnopolskich badań diagnozujących przedsiębiorczość uniwersytecką, przeprowadzonych przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości, wynika, że:

stopień rozwoju przedsiębiorczości akademickiej rozumianej jako prowadzenie własnych firm typu spin-off, spin-out jest znikomy. Tylko 6% badanych prowadzi własną firmę (9% kadry naukowej i 2% studentów). Zdecydowanie częściej swoją firmę chcieliby mieć studenci (51%) niż pracownicy naukowcy (31%)⁵.

Z przytoczonych badań wynika, że aż 88% pracowników naukowych i 80% studentów ocenia, iż uczelnia oferuje w swoim programie studiów przedmioty sprzyjające działaniom przedsiębiorczym i potwierdza ich przydatności.

Z badań przeprowadzonych przez H. Oosterbeek, M. von Praag oraz A. Ijsselstein wynika, iż nie ma prostej zależności między Centrami Przedsiębiorczości a rozwojem umiejętności przedsiębiorczych, gdyż silnie korelują one z cechami osobowości, temperamentem. Badania potwierdzają też, że przedsiębiorczość konkretnych osób powinna być postrzegana jako postawa życiowa, będąca przedłużeniem naturalnych tendencji osobowych, która będzie przekładać się na konkretne zachowania, myśli i emocje w różnorodnych wydarzeniach życiowych. Dlatego, działalność biur do spraw przedsiębiorczości okaże się skuteczna tam, gdzie będzie wspierać wewnętrzne tendencje osób w nich uczestniczących, ale nie jest w stanie diametralnie zmienić wewnętrznych uwarunkowań temperamentalnych oraz przekonań wynikających z obranych postaw życiowych, co potwierdzają liczne badania przytoczone w dalszej części rozważań⁶.

Podobną tezę rozwijają E.A. Rasmussen oraz R. Sorheim, którzy w swoich badaniach dowiedli roli praktycznych działań rozwoju umiejętności i kompe-

⁴ G. Banerski i in., *Przedsiębiorczość akademicka (rozwój firm spin-off, spin-out) – zapotrzebowanie na szkolenia służące jej rozwojowi*, Raport z badania, Warszawa 2009, s. 6-8.

⁵ Tamże, s. 10-11.

⁶ H. Oosterbeek, M. Praag, A. Ijsselstein, *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation*, *European Economic Review*, 2010, 54, s. 452.

tencji związanych z przedsiębiorczością na rozwój postaw przedsiębiorczych bazujących na predyspozycjach osobowościowych i temperamentalnych⁷. Zmiana postawy życiowej zawsze będzie opierać się na zwiększaniu, poprzez doświadczenia życiowe, dostępności konkretnych zachowań, przyrostu wiedzy oraz doświadczeń emocjonalnych związanych z obiektem postawy, dlatego praktyczna nauka przedsiębiorczości jest skuteczniejsza⁸. Jeszcze ciekawsze badanie przeprowadzili G. von Graevenitz, D. Harhoff i R. Weber, którzy badali umiejętności oraz wiedzę studentów dotyczące przedsiębiorczości przed i po obowiązkowych zajęciach z tego zakresu⁹. Dowiedli, iż jeżeli zajęcia z przedsiębiorczości są prowadzone z naciskiem na praktykę i rozwój studentów, to odnotowuje się znaczący przyrost wiedzy, umiejętności i zachowań przedsiębiorczych w aktywności życiowej badanych osób oraz zmienia się ustosunkowanie do przedsiębiorczości. Tym samym, dowiedli oni, iż praca na wszystkich elementach postawy życiowej może prowadzić do skutecznych zmian na poziomie behawioralnym, poznawczym i emocjonalnym związanych z obiektem postawy. Wspomniani autorzy podkreślają, iż porównywalne wyniki uzyskali w trakcie badań na kilku uniwersytetach. Również badania V. Sonitaris, S. Zerbinati i A. Al-Laham potwierdzają zmianę przekonań, ustosunkowania oraz rodzaju zachowań związanych z przedsiębiorczością pod wpływem edukacji praktycznej w tym zakresie. Jednocześnie udowodnili istotny wpływ zajęć na kariery zawodowe studentów oraz rozwój inteligencji emocjonalnej w badanej grupie¹⁰. Wpływ inteligencji emocjonalnej na przedsiębiorczość jest przedmiotem analizy w dalszej części publikacji.

Przedsiębiorczość a rynek pracy

Absolwenci szkół stanowią istotny odsetek osób bezrobotnych. Stopa bezrobocia wśród młodych osób z wyższym wykształceniem sięga 10%, czyli jest niższa od 12-procentowej stopy bezrobocia osób młodych, bez podziału na wykształcenie¹¹. Sytuacja osób z wyższym wykształceniem jest trudna nie tylko ze względu na bezrobocie, lecz również na ogromny rozdzwiek pomię-

⁷ E.A. Rasmussen, R. Sorheim, *Action based entrepreneurship education*, Technovation, 2006, 26, s. 185-194.

⁸ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Poznań 2012, s. 180-197.

⁹ G. Graevenitz, D. Harhoff, R. Weber, *The effects of entrepreneurship education*, Journal of Economic Behavior & Organisation, 2010, 76, s. 96-99 i 103-104.

¹⁰ V. Sonitaris, S. Zerbinati, A. Al-Laham, *Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources*, Journal of Business Venturing, 2007, 22, s. 566-591.

¹¹ D. Piróg, *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, Przedsiębiorczość – Edukacja, 2013, 9, s. 308-309.

dzy wiedzą wyuczoną a umiejętnościami wymaganymi w miejscu pracy. Pracodawcy skarżą się na brak podstawowych kwalifikacji oraz odpowiedzialności i rzetelności w podejściu do pracy wśród osób kończących edukację. U. Sztanderska w ramach Projektu „Kwalifikacje dla potrzeb pracodawców”, realizowanego w latach 2009-2013 przedstawiła wyniki badań dotyczących (nie)dopasowania kompetencji pracowników do potrzeb rynku pracy, które świadczą o powszechnym braku podstawowych umiejętności nie tylko zawodowych, lecz również społecznych, pozwalających na zaadaptowanie się w środowisku pracy. Inwestycja w edukację, jak i wczesne rozpoczęcie życia zawodowego, równoległe do toku kształcenia, może ułatwić transfer na rynek pracy młodych osób¹².

Od 2008 roku zespół ekspertów Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości, we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim, realizuje projekt systemowy Bilans Kapitału Ludzkiego. W najnowszym raporcie „Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki” eksperci zwracają uwagę na fakt, że w dyskursie publicznym jako przyczynę niedopasowania kompetencyjnego absolwentów do potrzeb pracodawców postrzega się brak umiejętności praktycznych, a jako remedium wskazuje na konieczność rozszerzenia programu praktyk i staży¹³. Wyniki BKL wskazują, iż na polskim rynku pracy poszukiwane są osoby o kompetencjach transferowalnych (czyli przydatne na większej liczbie stanowisk pracy), o charakterze ogólnym lub profesjonalnym, które mogą być dostarczone przez szkoły i uczelnie, a są rozwijane w niewystarczającym stopniu i w stosunku do niewystarczającej liczby osób. Z drugiej zaś strony, w badaniach przeprowadzonych w 2013 roku zdecydowana większość Polaków w wieku produkcyjnym (65%) w żaden sposób nie podnosiła swoich kompetencji, nawet poprzez różnorodne formy samokształcenia, w tym aż 39% deklaruje, iż nigdy nie uczestniczyło w kursach, szkoleniach, warsztatach, praktykach lub innych formach doksztalcenia. Tylko 35% Polaków w wieku 18-64 lata (8,7 mln osób) podnosiło swoje kompetencje w różnorodnych formach¹⁴.

Przedsiębiorczość a osobowość człowieka

Przedsiębiorczość to immanentna i kreacjonistyczna część osobowości. To zbiór cech personalnych, które przejawiają się w rozmaitych rolach społecznych oraz zawodo-

¹² Por. Ł. Sienkiewicz, M. Gruza, *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, Warszawa 2009.

¹³ A. Szczucka, K. Turek, B. Worek, *Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków*, Warszawa 2014, s. 23-28.

¹⁴ Tamże, s. 5-15.

wych, charakteryzujące się względnie stabilną wiązką swoistych zachowań uwarunkowanych osobowościowo, społecznie i sytuacyjnie¹⁵.

Przedsiębiorczość jest więc postawą życiową, będącą czynnikiem sprawczym niezbędnym do podejmowania działań przedsiębiorczych¹⁶. Na wspomnianą postawę składają się: cechy osobowości (jak np.: zaradność, inicjatywa, niezależność, zaangażowanie, kreatywność, odporność na stres, silna wola, autodyscyplina), zachowania (aktywność życiowa, kierowanie, kontrolowanie, nadzorowanie, podejmowanie decyzji i ryzyka oraz zachowania asertywne) oraz kompetencje osobiste i kompetencje społeczne odpowiadające inteligencji emocjonalnej¹⁷.

Inteligencja emocjonalna jest zdolnością rozpoznawania emocji swoich i innych ludzi oraz kierowania nimi przez odpowiednie zachowania społeczne. Nie zawsze osoby o wysokim poziomie ilorazu inteligencji mają wysoki poziom inteligencji emocjonalnej. Na poziom inteligencji emocjonalnej wpływają takie cechy, jak: empatia, zdolność patrzenia na siebie i innych z dystansem, umiejętność nawiązywania kontaktów i osiągania porozumienia oraz zdolność współdziałania¹⁸. Według D. Golemana, na inteligencję emocjonalną składają się kompetencje emocjonalne, do których zaliczamy kompetencje osobiste i kompetencje społeczne. Kompetencje osobiste determinują stopień, w jakim radzimy sobie ze sobą i składają się na nie: samoświadomość, samoregulacja i motywacja. Kompetencje społeczne zaś decydują o tym, jak radzimy sobie w kontaktach z innymi. Do kompetencji tych należą: empatia (rozumienie innych, polegające na uświadamianiu sobie uczuć i punktów widzenia innych osób i interesowaniu się ich problemami, tolerancję dla różnorodności, czyli wspieranie indywidualizmu poszczególnych jednostek) i umiejętności społeczne, zwane inaczej interpersonalnymi.

Przeprowadzono szereg badań weryfikujących zależności między postawą przedsiębiorczości a określonymi cechami osobowości, charakteru oraz stylami działania. Wielu badaczy szukało zależności między cechami funkcjonowania osób przedsiębiorczych a teoriami osobowości Hansa Eysencka oraz pięcioczynnikowym modelem osobowości P. Costy i R. McCrae, zwaną też Wielką Piątką¹⁹. W badaniach przeprowadzonych przez K. Mrozowicza

¹⁵ K. Mrozowicz, *Cechy zachowań przedsiębiorczych*, s. 558.

¹⁶ S. Sudoł, *Przedsiębiorczość – jej pojmowanie, typy i czynniki ją kształtujące*, Problemy Zarządzania, 2008, 2, 20, s. 9-10.

¹⁷ K. Szelańska-Rudzka, *Cechy przedsiębiorcze – czy domeną tylko przedsiębiorców?* [w:] *Uwarunkowania przedsiębiorczości – różnorodność i zmienność*, red. K. Jaremczuk, Tarnobrzeg 2008, s. 142-143.

¹⁸ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przekł. A. Janowski, Poznań 2012, s. 13-19.

¹⁹ J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Warszawa 2012, s. 75-79 i s. 63-65.

badano nasilenie określonych cech osobowości w grupie badawczej (przedsiębiorcy) i kontrolnej (sektor budżetowy):

przedsiębiorcy charakteryzowali się większym natężeniem desygnatów ekstrawersji. Statystycznie częściej występowały u nich postawy: optymizmu, otwartości na doświadczenia, postawy prospołeczne, asertywność, wysoka samoocena, deficyt stymulacyjny, poszukiwanie doznań, tolerancja stresu, zdolności podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych, poczucie wewnętrznego umiejscowienia kontroli, kreatywności, aktywności i niezależności²⁰.

Na skali neurotyczność – stabilność emocjonalna przedsiębiorcy okazali się statystycznie mniej neurotyczni, a to oznacza, że prawdopodobieństwo zaobserwowania wśród nich zachowań: irracjonalności, lękliwości, apatyczności, emocjonalności, postaw unikania, poczucia winy, niskiej samooceny jest istotnie niższe niż wśród pracowników sfery budżetowej. Również M. Kaczmarek i P. Kaczmarek-Kurczak badali zależności między teorią Wielkiej Piątki a cechami osób przedsiębiorczych. Najsilniejszy związek stwierdzono w stosunku do skłonności do podejmowania ryzyka, następnie – otwartości na doświadczenia, stabilności emocjonalnej, sumienności, ekstrawersji, poczucia skuteczności oraz motywacji wewnętrznej²¹. Podobnie badanie przeprowadzone przez L. von Misesa, J. Schumpetera, D. McClellanda i J. Timmonsa, a także R.H. Brochausea wskazały na istotną zależność między przedsiębiorczością a takimi cechami, jak podejmowanie decyzji, innowacyjność, potrzeba osiągnięć, gotowość podjęcia ryzyka oraz odczucie wewnętrznej kontroli²².

Badania własne

Projekt jest realizowany od roku 2014 w ramach badań statutowych. Przebadaliśmy studentów na kierunkach humanistycznych w Polsce (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, pedagogika), Hiszpanii (Uniwersytet w Kordobie, Wydział Edukacji, kierunki nauczycielskie) oraz Norwegii (Uniwersytet w Agder, Kristiansand, Wydział Studiów Humanistycznych i Edukacji, kierunki nauczycielskie). Naszym celem jest również przebadanie studentów kierunków humanistycznych we Włoszech. Celem prowadzonych badań było poznanie postaw przedsiębiorczych studentów w krajach Europy na przykładzie wybranych czterech

²⁰ K. Mrozowicz, *Cechy zachowań przedsiębiorczych*, s. 16-18.

²¹ M. Kaczmarek, P. Kaczmarek-Kurczak, *Przegląd metaanaliz*, s. 55-63.

²² F. Bławat, *Przedsiębiorca w teorii przedsiębiorczości i prowadzenia małych firm*, Gdańsk 2003, s. 40-46; H.A. Mushtaq, *Personality Traits among Entrepreneurial and Professional CEOs in SMEs*, *International Journal of Business and Management*, 2010, 5, 9, s. 204.

państw (Polska, Hiszpania, Norwegia i Włochy), poznanie zależności między cechami psychicznymi, posiadaną wiedzą a działaniami przedsiębiorczymi za pomocą skonstruowanego narzędzia badawczego oraz analiza możliwości wsparcia studentów w biznesie oraz propagowanie idei przedsiębiorczości akademickiej. W ramach współpracy międzynarodowej nawiązałyśmy kontakt z Wydziałami Edukacji oraz Centrami Przedsiębiorczości w wymienionych państwach.

Do badania postaw studentów wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Zaprojektowano narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety, które składało się z trzech części: testu autorstwa profesora Waltera Gooda, pytań dotyczących wiedzy z zakresu przedsiębiorczości i posiadanych doświadczeń biznesowych oraz metryczki. Kwestionariusz ankiety został poddany analizie przez kompetentnych sędziów, dzięki którym przeprowadzono weryfikację oraz udoskonalenie narzędzia badawczego²³. Następnie przeanalizowana została zgodność sędziów kompetentnych, to znaczy, czy oceny osób oceniających różnią się znaczenie od siebie, czy są one podobne. Uzyskany wynik to 0,93 w teście W Kendalla, a zatem zbieżność odpowiedzi wynosiła 93%. Mała rozbieżność ocen sędziów wskazuje, że zastosowane narzędzie badawcze jest w niewielkim stopniu wrażliwe na subiektywną ocenę osoby ankietowanej.

Pierwszą część kwestionariusza ankiety stanowił test Waltera Gooda²⁴, który bada poziom predyspozycji do bycia skutecznym przedsiębiorcą. Badania twórcy tego narzędzia wskazują, iż poza wiedzą, jak prowadzić przedsiębiorstwo, jak kierować, zatrudniać i zarządzać ludźmi, niezbędne są pewne predyspozycje, które zwiększą prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu²⁵. Walter Good przebadął osoby, które odniosły sukces w dziedzinie przedsiębiorczości i wyodrębnił następujące cechy osoby przedsiębiorczej: pozytywne reagowanie na wyzwania, chęć uczenia się na własnych błędach, przejawianie inicjatywy, wytrwałość w dążeniu do celu, panowanie nad własnymi impul-

²³ Oceny sędziów kompetentnych wykorzystywane są podczas badań osób za pomocą pytań otwartych, gdzie nie istnieje jednoznaczny klucz odpowiedzi, według którego można wyliczyć interesującą badacza cechę. Dlatego, aby uniknąć błędu subiektywizmu osoby oceniającej, wybrano kilkoro sędziów kompetentnych (psychologa, pedagoga, pedagoga specjalnego oraz socjologa) do oceny tego samego materiału badawczego i każdej z tych osób podano te same wskazówki odnośnie oceniania wypowiedzi osób badanych. Wybrani sędziowie dokonywali ocen niezależnie od siebie.

²⁴ Walter Good jest profesorem (obecnie już emerytowanym) na Uniwersytecie Stanu Manitoba, Winnipeg, Kanada, gdzie kierował Zakładem Marketingu oraz piastował funkcję Dziekana Wydziału Biznesowego. Od kilkudziesięciu lat zajmuje się przedsiębiorczością, stat-up'ami, wielopoziomowym marketingiem, kierował Centrami Przedsiębiorczości, koordynował wiele projektów międzynarodowych dotyczących rozwoju małych biznesów.

²⁵ Por. W.S. Good, *Budowanie marzenia. Wszechstronny poradnik zakładania własnej firmy*, Warszawa 1993; tenże, *Building a Dream*, 2008.

sami i kreatywność. Człowiek przedsiębiorczy charakteryzuje się określonymi cechami (część A testu)²⁶, wzorcami zachowań (część B testu)²⁷ oraz stylem życia (część C testu)²⁸. W części A można było otrzymać od 0 do 14 punktów. W części B – od 0 do 46 punktów, a w części C – od 0 do 14 punktów, a zatem – łącznie 74 punkty. Druga część narzędzia składała się z pytań dotyczących doświadczeń biznesowych własnych studentów studiów humanistycznych oraz ich rodziców, wiedzy na temat zakładania biznesu, pozyskiwania funduszy, tworzenia biznesplanów. Osoby badane proszono także o wskazanie rodzaju aktywności i zainteresowań realizowanych w czasie wolnym, wskazanie cech osób przedsiębiorczych, określenie własnego poziomu przedsiębiorczości, dalszych planów edukacyjnych i zawodowych oraz o przydatność zdobytej w trakcie studiów wiedzy i umiejętności w przyszłym zawodzie/pracy zarobkowej. W metryczce studenci byli proszeni o podanie płci, wieku, rodzaju i stopnia realizowanych studiów, miejsce zamieszkania, kraj, w którym chcą mieszkać i pracować po skończeniu studiów oraz stopień niezależności finansowej.

Badania zostały przeprowadzone w 2015 i 2016 roku. Łącznie przebadano 323 studentów studiów humanistycznych w Hiszpanii, Norwegii i Polsce. Do dalszej analizy ilościowej i jakościowej dopuszczono 309 ankiet wypełnionych przez osoby studiujące na poziomie licencjackim oraz magisterskim. Wcześniej odrzucono pojedyncze ankiety, które były niekompletne lub odpowiedź wskazywała na niezrozumienie pytania. Do analizy porównawczej postaw przedsiębiorczych studentów studiów humanistycznych na poziomie licencjackim użyto 249 ankiet: 51 z Hiszpanii, 118 z Norwegii oraz 80 ankiet z Polski. Grupa badawcza składa się więc w 21% ze studentów hiszpańskich, 47% norweskich oraz w 32% polskich. Mamy świadomość, iż nie są to grupy równoliczne, ale zarówno w Hiszpanii, jak i w Norwegii napotkaliśmy pewne trudności z uzyskaniem ankiet. Na przykład, hiszpańscy studenci i studentki (nawet na prośbę profesorów) nie chcieli zostawać po zajęciach i wypełniać ankiety, ponieważ to był ich wolny czas, który woleli spędzić

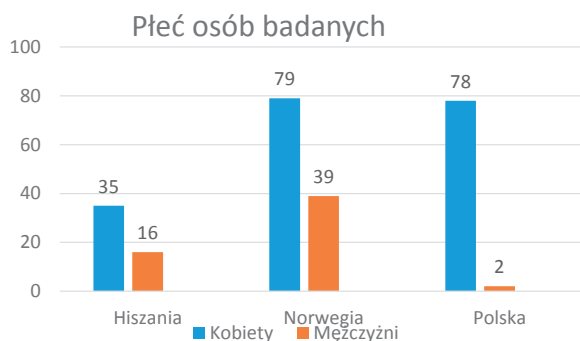
²⁶ Przykładowe pytania Części A: Czy uczestniczyłeś w inicjowaniu klubów pomocy społecznej, organizacjach społecznych, przedsięwzięciach charytatywnych etc.? Czy uczestniczyłeś w życiu szkoły lub uprawiałeś jakiś sport? Czy oczekiwano od Ciebie wykonywania drobnych prac w domu, zanim osiągnąłeś 10 rok życia?

²⁷ Przykładowe pytania Części B: Czy jesteś człowiekiem, który jeżeli zdecyduje się coś zrobić, robi to i nic go nie powstrzyma? Kiedy masz do czynienia z sytuacją patową w grupie, czy jesteś zwykle tą osobą, która przełamuje zastój i uruchamia dalszy proces? Czy zwykle pytasz o radę ludzi od ciebie starszych i bardziej doświadczonych? Nawet jeżeli ludzie mówią ci: „Tego nie da się zrobić”, czy i tak musisz sam to sprawdzić?

²⁸ Przykładowe pytania Części C: Czy jesteś gotów poświęcić swoje życie rodzinne i przyjąć obniżkę zarobków, aby osiągnąć sukces w interesach? Czy przystępując do wykonywania zadania stawiasz sobie jasne cele? Czy lubisz pracę nad przedsięwzięciami, których doprowadzenie do końca potrwa 5-10 lat? Czy uważasz za możliwą pracę w nadgodzinach, aby osiągnąć cel?

z bliskimi. W Norwegii spotkałyśmy się natomiast z bardzo specyficzną sytuacją: osoby badane niektóre pytania odbierały jako zbyt osobiste i pomimo zapewnienia o ich anonimowości oraz wykorzystaniu wyników wyłącznie do celów naukowych, spora liczba osób ankiet nam nie oddała, odbierając niektóre pytania jako wrażliwe: Czy pracujesz lub pracowałaś? (pytanie z drugiej części narzędzia) Czy często chorujesz? Czy miewasz problemy ze snem? Czy posiadasz konto oszczędnościowe? (pytania z testu Waltera Gooda z części A, B i C).

Studenci studiujący na kierunkach pedagogicznych to głównie kobiety. Dysproporcja ta jest widoczna zwłaszcza w Polsce (por. ryc. 1). Grupa badawcza składa się ze 192 kobiet i 57 mężczyzn (ryc. 1). Zarówno w Hiszpanii, jak i w Norwegii mężczyźni stanowią 1/3 populacji badanej grupy narodowościowej. Hiszpańskie kierunki pedagogiczne (Wydział Nauk o Edukacji) można podzielić na nauczanie początkowe i edukację podstawową, które można również realizować w formie studiów dwujęzycznych, uprawniających na dodatek do nauczania języka angielskiego na nauczonym poziomie. Norweskie studia pedagogiczne przygotowują do uczenia na trzech poziomach edukacji: przedszkolnej 1-5 lat (edukacja nieobowiązkowa), 6-12 lat (edukacja podstawowa) oraz 13-15 lat (edukacja gimnazjalna). Etap edukacji podstawowej oraz gimnazjalnej jest darmowy i obowiązkowy. Uczniowie mogą kontynuować edukację w liceum, które również jest darmowe i dobrowolne.



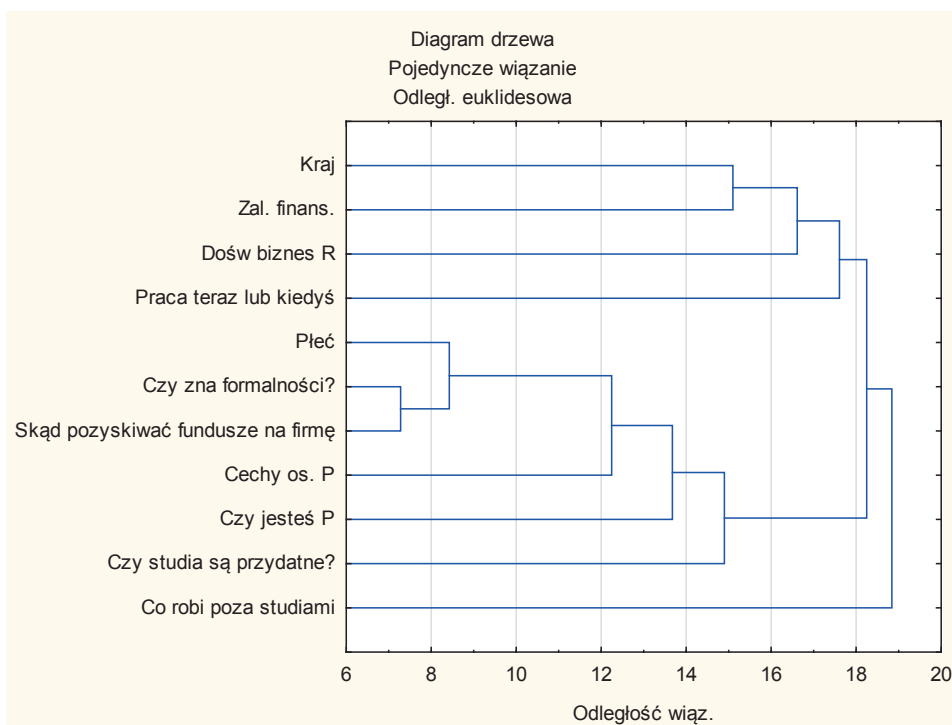
Ryc. 1. Płeć studentów studiów humanistycznych z podziałem na kraje objęte badaniem
(źródło: badania własne)

Po zebraniu ankiet dokonano przeliczeń wyników surowych z testu Waltera Gooda w poszczególnych podskalach i uzyskano wynik ogólny oraz trzy cząstkowe; odpowiedzi z pytań otwartych zostały zakodowane oraz przeprowadzono analizę statystyczną wszystkich zebranych danych.

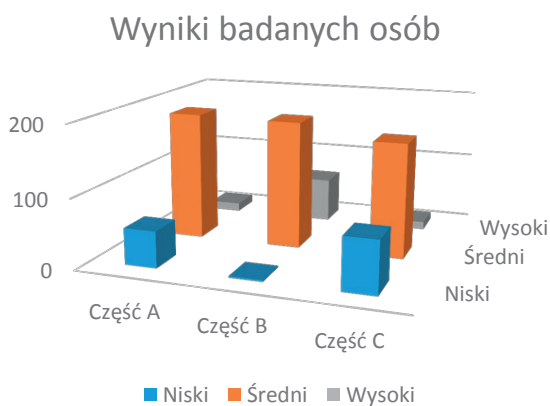
Do obliczeń wykorzystano pakiet programu Statistica. Badając zależności statystyczne, zastosowano Test t Studenta lub χ^2 , w zależności od rodzaju analizowanych zmiennych. Siła korelacji między wynikami uzyskanymi przez badanie osoby w poszczególnych częściach kwestionariusza była analizowana przy poziomie istotności równym lub mniejszym niż $p \leq 0,05$. Analiza skupień metodą aglomeracji wybranych zmiennych pozwoliła na wskazanie pewnych grup zmiennych w sposób istotny ze sobą powiązanych (por. ryc. 2). Jak widać, odległości euklidesowe są bardzo niewielkie i wskazują na istotne zależności między krajem, w którym przeprowadzono badania a zależnością finansową i aktywnością zawodową osób badanych, jak też doświadczeniem biznesowym rodziców osób badanych. Druga grupa powiązanych zmiennych to wzajemne zależności między aktywnością życiową osób badanych, posiadaną wiedzą z zakresu przedsiębiorczości, posiadanymi cechami osoby przedsiębiorczej. Powyższe zależności zostaną omówione w dalszej części publikacji.

W analizowanych wynikach testu Waltera Gooda nie stwierdzono zależności między narodowością a pozostałymi zmiennymi – studenci z Hiszpanii, Norwegii i Polski uzyskali wyniki podobne. Co więcej, rozkłady odpowiedzi badanych w częściach A, B i C są zbliżone do rozkładu normalnego. Warto jednak podkreślić, iż w badanej populacji studentów studiów humanistycznych najmniej odpowiedzi uzyskano w przypadku wyników wysokich części A, czyli diagnozującej cechy przedsiębiorcze, wyników niskich części B, czyli określonych wzorców zachowań, oraz wyników wysokich części C, diagnozującej styl życia (por. ryc. 3). Istotne zależności między testem Wooda a pozostałymi zmiennymi odnotowano w przypadku analizy doświadczeń biznesowych rodziców. Ta zmienna miała istotny wpływ na poziom wyników z części A Waltera Gooda, czyli posiadane cechy przedsiębiorcze (siła korelacji 0,34) oraz słaby, aczkolwiek istotny na posiadane wzorce zachowań (część B) – w tym wypadku siła korelacji wynosiła 0,21.

Osoby, które uzyskały wysokie wyniki w części A, B i C testu Waltera Gooda znacznie częściej określały siebie jako osoby przedsiębiorcze, potrafiły wskazać istotne cechy osoby przedsiębiorczej (0,30), miały wiedzę o niezbędnych formalnościach związanych z zakładaniem firmy (0,28), skąd pozyskać potrzebne fundusze (0,30), oraz potrafiły oszacować, ile potrzebują pieniędzy na otwarcie biznesu (0,26). Najsilniejsze zależności ujawniały się między częścią C (styl życia) a wymienionymi zmiennymi. Co ważne, osoby przedsiębiorcze były świadome własnych cech i zachowań ułatwiających bycie przedsiębiorczym, potrafiły również wskazać co mogą jeszcze zrobić (jakie umiejętności i wiedzę zdobyć), żeby zwiększyć własną atrakcyjność na rynku pracy (zależność 0,32), potrafiły również wskazać, skąd mogą czerpać pomysły biznesowe (0,23).



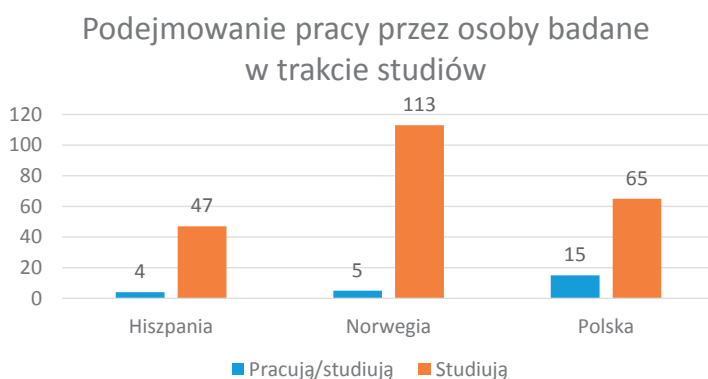
Ryc. 2. Analiza skupień metodą aglomeracji wybranych zmiennych
(źródło: badania własne)



Ryc. 3. Wyniki studentów studiów humanistycznych z podziałem na podskale
testu Waltera Gooda
(źródło: badania własne)

W trakcie analiz statystycznych okazało się, iż narodowość jest zmienną różnicującą osoby badane w kilku istotnych obszarach: wiedzy studentów studiów humanistycznych z zakresu przedsiębiorczości, doświadczeń biznesowych osób badanych oraz ich rodziców. We wszystkich tych obszarach odnotowano istotne zależności między polską narodowością a wspomnianymi zmiennymi.

Analizując aktywność zarobkową badanych studentów studiów humanistycznych, to pracuje jedynie 8% hiszpańskich studentek i studentów oraz 4,4% Norwegów. Wśród polskich badanych aż 23% populacji wskazuje na łączenie studiów i pracy zarobkowej. Zależność ta jest silna (siła korelacji to 0,43) i pozwala stwierdzić, iż to polscy studenci i studentki najczęściej godzili pracę ze studiami. Zarówno w Hiszpanii (92,%), jak i Norwegii (95,6%) studenci najczęściej wskazywali na brak aktywności zarobkowej (por. ryc. 4).



Ryc. 4. Aktywność zawodowa studentów studiów humanistycznych z podziałem na kraje objęte badaniem

(źródło: badania własne)

Co ważne, aktywność zarobkowa studentów w sposób istotny dodatnio korelowała z aktywnością pozazarobkową i pozaszkolną. To właśnie osoby pracujące i uczące się najczęściej dodatkowo rozwijały swoje zainteresowania poprzez różnorodną aktywność życiową. W Polsce to był zazwyczaj wolontariat i zainteresowania hobbystyczne lub sport, natomiast w Norwegii i Hiszpanii – aktywność kościelna i sportowa.

Warto jeszcze podkreślić, iż osoby uważające, iż studia przydadzą się im w zwiększaniu atrakcyjności na rynku pracy, znacznie lepiej orientowały się w zagadnieniach przedsiębiorczości akademickiej (0,29). Potrafiły one też wskazać na konkretne umiejętności i wiedzę, które zwiększyły ich atrakcyjność

na rynku pracy oraz czego chciałyby się jeszcze nauczyć. Zależności te uwiadaczały się zwłaszcza u osób łączących aktywność edukacyjną i zarobkową.

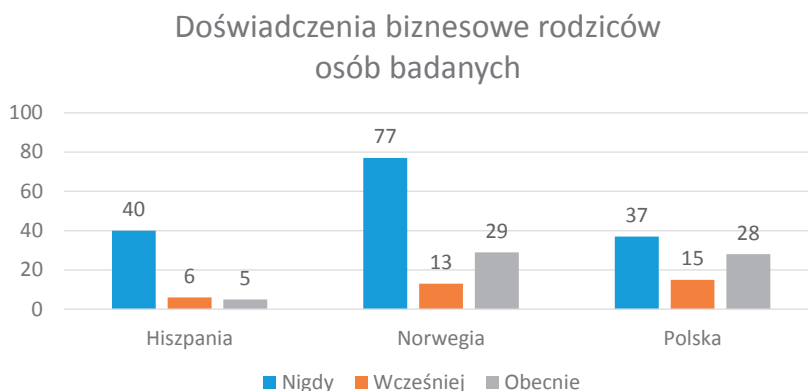
Co istotne, również Polacy stanowili grupę, która najczęściej wykazywała, iż ma wystarczającą wiedzę: skąd czerpać pomysły biznesowe (siła zależności to 0,45), jak założyć firmę (siła korelacji aż 0,61) oraz jak pozyskać fundusze na założenie firmy. Hiszpanie i Norwegowie częściej podawali jako jedyne swoje źródło Internet. Można na tej podstawie wnioskować, iż polscy studenci otrzymali w trakcie studiów bardzo przydatną wiedzę oraz umiejętności z zakresu przedsiębiorczości akademickiej i dlatego tak dobrze sobie poradzili w pytaniach dotyczących wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej z prowadzeniem własnego biznesu oraz ze względu na posiadane doświadczenie zawodowe.

Tabela 1

Posiadane doświadczenia biznesowe rodziców studentów studiów humanistycznych w badanych krajach

	Brak	Posiadane	Łącznie
Hiszpania	40	11	51
Norwegia	76	42	118
Polska	37	42	80
Łącznie	154/61%	96/39%	249/100%

Źródło: badania własne.



Ryc. 5. Doświadczenia biznesowe rodziców badanych studentów studiów humanistycznych

(źródło: badania własne)

Kolejną istotną zależnością skorelowaną z narodowością studentów studiów humanistycznych jest posiadane doświadczenie biznesowe rodziców osób badanych: 39% rodziców badanej populacji miało doświadczenie w prowadzeniu własnego przedsiębiorstwa. Jedynie w przypadku Polaków grupa aktywnych lub byłych przedsiębiorców była liczniejsza od populacji rodziców nieposiadających jakiegokolwiek doświadczenia biznesowego. Rodzice badanych Polek i Polaków najczęściej (w porównaniu z Hiszpanią i Norwegią) byli lub są przedsiębiorcami (por. tab. 1 oraz ryc. 5). Należy tutaj podkreślić, iż w Norwegii mamy do czynienia ze specyficzną prawidłowością: aż 34% osób zatrudnionych pracuje w sektorze państwowym, w Hiszpanii – tylko 17%, a w Polsce – 25%.

* * *

Edukacja w dziedzinie przedsiębiorczości wymaga szczególnego zaangażowania studentów, jak i prowadzących zajęcia z tego zakresu, ze względu na złożoność tego zagadnienia. Wspieranie edukacji i działań w dziedzinie przedsiębiorczości wymaga koncentrowania się na obecnej, jak i przyszłej sytuacji. Równie ważne, jeśli nie ważniejsze, jest przewidywanie przyszłych trendów i dostosowanie do nich swoich działań. Dlatego, tak istotne są szerokie uwarunkowania przedsiębiorcze oraz predyspozycje psychologiczne do podążania za tymi trendami oraz zdolność do planowania obecnych, jak i przyszłych działań. Nasze badania unaocznily rolę zajęć propagujących przedsiębiorczość akademicką oraz wykazały wpływ wcześniejszych doświadczeń życiowych rodzinnych oraz własnych osób badanych na zakres wiedzy z dziedziny przedsiębiorczości oraz przejawiane cechy oraz zachowania ułatwiające bycie przedsiębiorcą. Przeprowadzone badania wśród studentów studiów humanistycznych wykazały również zależność między posiadaniem cech ułatwiających bycie osobą przedsiębiorczą a łączeniem aktywności edukacyjnej, zarobkowej oraz pozaszkolnej. Co istotne, osoby, które uzyskały wysokie wyniki w podskalach testu Waltera Gooda częściej miały gruntowną i adekwatną wiedzę z zakresu przedsiębiorczości. W toku analiz okazało się, iż w badanej populacji studentów studiów humanistycznych istnieje istotna zależność między narodowością a posiadaną wiedzą z zakresu przedsiębiorczości. Polscy studenci cechowali się najadekwatniejszą wiedzą o zakładaniu i prowadzeniu własnego biznesu, największą aktywnością zawodową oraz najczęściej mieli rodziców przedsiębiorców. W przeprowadzonym badaniu nie udało się uzyskać równoliczności badanej grupy pod względem płci. Jednakże, na studiach humanistycznych istnieje stała nadreprezentacja kobiet, dlatego dla tej grupy wnioski z badań są reprezentatywne.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, Poznań 2012.
- Banerski G., Gryzik A., Matusiak K.B., Mażewska M., Stawasz E., *Przedsiębiorczość akademicka (rozwoj firm spin-off, spin-out) – zapotrzebowanie na szkolenia służące jej rozwojowi*, Raport z badania, Warszawa 2009.
- Bławat F., *Przedsiębiorca w teorii przedsiębiorczości i prowadzenia małych firm*, Gdańsk 2003.
- Dowigałło Z., *Nowy słownik ekonomiczny przedsiębiorcy*, Szczecin 2004.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przekł. A. Janowski, Poznań 2012.
- Good W.S., *Budowanie marzenia. Wszechstronny poradnik zakładania własnej firmy*, Warszawa 1993.
- Good W.S., *Building a Dream*, Toronto 2008.
- Graevenitz G., Harhoff D., Weber R., *The effects of entrepreneurship education*, Journal of Economic Behavior & Organisation, 2010, 76.
- Kaczmarek M., Kaczmarek-Kurczak P., *Przegląd metaanaliz dotyczących związku cech osobowości i przedsiębiorczości. W stronę modelu badań*, Management and Business Administration. Central Europe, 2012, 1, 108.
- Mrozowicz K., *Cechy zachowań przedsiębiorczych w świetle psychologicznych badań osobowości*, Studia i Materiały. Miscellanea Oeconomicae. Przedsiębiorczość a Rozwój Regionalny, 2010, 1, 14.
- Mushtaq H.A., *Personality Traits among Entrepreneurial and Professional CEOs in SMEs*, International Journal of Business and Management, 2010, 5, 9.
- Oosterbeek H., Praag M., Ijsselstein A., *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation*, European Economic Review, 2010, 54.
- Piróg D., *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*, Przedsiębiorczość – Edukacja, 2013, 9.
- Rasmussen E.A., Sorheim R., *Action based entrepreneurship education*, Technovation, 2006, 26.
- Sienkiewicz Ł., Gruza M., *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*, Warszawa 2009.
- Sonitaris V., Zerbinati S., Al-Laham A., *Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources*, Journal of Business Venturing, 2007, 22.
- Strelau J., *Psychologia temperamentu*, Warszawa 2012.
- Sudoł S., *Przedsiębiorczość – jej pojmowanie, typy i czynniki ją kształtujące*, Problemy Zarządzania, 2008, 2, 20.
- Szczucka A., Turek K., Worek B., *Rozwijanie kompetencji przez dorosłych Polaków*, Warszawa 2014.
- Szelągowska-Rudzka K., *Cechy przedsiębiorcze – czy domeną tylko przedsiębiorców?* [w:] *Uwarunkowania przedsiębiorczości – różnorodność i zmienność*, red. K. Jaremczuk, Tarnobrzeg 2008.
- Turker D., Sonmez Selcuk S., *Which factors affect entrepreneurial intention of university students?* Journal of European Industrial Training, 2009, 27 February.

KRZYSZTOF OSÓBKA

ORCID 0000-0002-6138-9609

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

HISTORIA AUTYZMU: OD BAŚNI I LEGEND PO BADANIA GENETYCZNE – LABORATORIUM BUDOWY MITÓW W NAUCE

ABSTRACT. Osóbka Krzysztof, *Historia autyzmu: od baśni i legend po badania genetyczne – laboratorium budowy mitów w nauce* [History of Autism: from Fairy Tales and Legends Through Genetic Research – a Laboratory of Building Scientific Myths]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 339-367. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.19

Autism is one of the most mysterious human disorders ever known. Although existent from the dawn of humanity, it was only in 1943 that science took up this subject. Before, undiscovered and unnamed, it was considered merely a legend, and the only existing records were those of few pioneer case studies. The discoveries of Leo Kanner, the first person to properly define autism, marked the onset of a struggle to describe the disorder using scientific jargon. Unfortunately, the trials were not always successful. Autism, as described by contemporary science, is a neurodevelopmental disorder. Theories claiming its psychogenic etiology can no longer be sustained.

The history of research concerning autism points to a phenomenon known as collective thinking, a term coined by Ludwik Fleck, as well as to the process of the emergence of a scientific myth. It is a study of how researchers' presuppositions can shape social beliefs and at the same time how constructing scientific theories is inherently ingrained in the cognitive style of an era.

The second half of the 20th century marks the beginning of a gradual change in the classification of autism. The perception of the nature of this disorder shifted from psychogenic theories to organic etiologies.

It was the voice of the enormously talented and creative individuals with high-functioning autism, a voice rejected until the 1980s, that triggered a breakthrough in relevant research.

Key words: autism history, Leo Kanner, autism causes, psychoanalysis, neurodevelopmental disorder, collective thinking, Louis Fleck, scientific myth, classification DSM, High-Functioning Autism

Wstęp

W 1943 roku amerykańskie czasopismo medyczne „The Nervous Child” opublikowało artykuł pediatry Leo Kanner, zatytułowany *Zaburzenia auty-*

styczne kontaktu afektywnego (Autistic Disturbances of Affective Contac). Ten liczący 33 strony kazuistyczny opis 11 przypadków dzieci dał początek systematycznie rosnącemu zainteresowaniu nauki, niedostrzegalnymi dla niej dotąd, niezwykle zaburzeniami rozwoju u dzieci¹.

Koncepcje istoty i etiologii autyzmu przeszły od tego czasu wielką ewolucję, ale praca austriackiego pediatry zachowuje swoje doniosłe znaczenie dla psychiatrii dziecięcej i przytaczana jest niemal we wszystkich publikacjach na ten temat².

L. Kanner określił zaburzenia u opisywanych dzieci jako „wrodzone”, jednak ze względu na fakt, że dużo uwagi poświęcił opisowi rodziców, których przedstawił jako „intelektualistów, zimnych i sztywnych”, badacze z nurtu psychoanalitycznego bardzo szybko ustalili związek pomiędzy cechami rodziców a autyzmem³. Mimo iż nie było żadnych dowodów na istnienie takiej zależności, poglądy te przyjęły w zasadzie wszyscy profesjonaliści. Psychoanalitycznej indoktrynacji uległy też całe pokolenia rodziców, wierząc, że są sprawcami zaburzenia swojego dziecka⁴. Psychogenne teorie dotyczące etiologii autyzmu nie znalazły żadnego oparcia w badaniach empirycznych. Przyniosły jedynie niepotrzebne nieporozumienia i ogromne cierpienia zarówno dzieciom autystycznym, jak i rodzicom, którzy odegrali rolę kozła ofiarnego. Terapia oparta na założeniach psychodynamicznych okazała się całkowicie nieskuteczna⁵.

Dopiero trzecia wersja klasyfikacji DSM-III z roku 1980 przyporządkowała autyzm do całościowych zaburzeń rozwoju, formalnie odróżniając dzieci z autyzmem od psychotycznych lub schizofrenicznych⁶.

Dlaczego spekulatywne teorie, nie dające szans na jakąkolwiek skuteczną terapię przez kilkadziesiąt lat, istniały i były rozwijane w kręgach naukowych? Z jakich powodów pionierska praca L. Kanner'a była odczytywana wybiórczo, a doniesienia potwierdzające organiczne podłoże zaburzenia ignorowano?

Historia autyzmu ujawnia, jak silnie nauka uwikłana jest w kontekst i styl myślowy swojej epoki, a jej wytwory mogą ulegać mitologizacji.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie obecnych w historii badań nad autyzmem psychospołecznych procesów, nazwanych przez Ludwika Flecka kolektywem myślowym oraz konstrukcji silnie utrwalonego wśród

¹ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości: historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, Warszawa 1988, s. 11.

² Tamże, s. 197.

³ Tamże, s. 218.

⁴ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2000, s. 11.

⁵ Tamże, s. 27.

⁶ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego w rodzinie*, Warszawa 1980, s. 7.

specjalistów mitu naukowego na temat przyczyn autyzmu. Aby cel ten osiągnąć, należy odwołać się do źródeł starszych niż praca L. Kanner, w których można odnaleźć ślady autyzmu, a następnie prześledzić kontekst powstania pracy pediatry, jak i jej dalsze losy. Kluczowym zagadnieniem będzie tu jednak analiza konstrukcji teorii o psychogennej etiologii autyzmu, w szczególności koncepcji psychiatry Brunona Bettelheima.

W dalszej części pracy – dla zobrazowania nietrafności dociekań nurtu psychoanalitycznego – zostaną pokrótce zarysowane najważniejsze aktualne kwestie związane z zakłóceniami w neurorozwoju, leżące u podłoża autyzmu.

Przemiany w postrzeganiu przyczyn autyzmu skutkowały zmianami w sposobie jego klasyfikowania oraz stopniową jego demitologizacją. Zdaniem autora, ostatecznym argumentem na rzecz tezy o fałszywości wszelkich poglądów o psychogennej naturze zaburzenia jest głos wysoko funkcjonujących osób z autyzmem, który zamyka niniejsze rozważania o historii autyzmu.

Otchłanie czasu przed Kannerem

W lipcu 1969 roku na I Kongresie Krajowego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w San Francisco L. Kanner powiedział: *Nie odkryłem autyzmu. Istniał on już dawniej. Nawet nie musiałem się specjalnie wysilać, by go wykryć*⁷. Skoro istniał już dawniej, musi być po nim jakiś ślad – jeśli nie w nauce, to w opisach literackich, kulturze, podaniach. I rzeczywiście, istnieje. Opisy „przedziwnych” zachowań dzieci, nie dających się wyjaśnić głuchotą, obniżoną sprawnością umysłową, czy jakąkolwiek znaną chorobą, zawarte są w legendach, baśniach i podaniach historycznych, sięgających nawet starożytności. Oczywiście, nie można stwierdzić z całą pewnością, że jakiegokolwiek z nich stanowią opis złożonego zaburzenia neurorozwojowego, które współcześnie klasyfikuje się pod numerem 299.0 według klasyfikacji DSM-IV lub F84.0 według ICD-10⁸. Jednakże, utrwalone w tych relacjach pewne charakterystyczne dla autyzmu zachowania – na przykład specyficzne zaburzenie mowy – pozwalają domniemywać, iż opisują właśnie dzieci z zaburzeniami z kręgu autyzmu.

Poszukiwaniami śladów autyzmu sprzed jego „ujawnienia” przez Kanner zajmowali się Alfred i Françoise Brauner, opisując wiele z nich w książce *Dziecko zagubione w rzeczywistości: historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*.

⁷ Leo Kanner – wypowiedź ustna podczas posiedzenia Amerykańskiego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych; cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 2.

⁸ T. Pietras, A. Witusik, *Autyzm – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wrocław 2010, s. 16-20.

Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna. Ich praca ukazała się po raz pierwszy we Francji, kiedy stosowano jeszcze w tym kraju terminy *autyzm* i *psychoza dziecięca* zamiennie⁹.

Badacze historii autyzmu za pierwszą wzmiankę o osobie z zaburzeniem ze spektrum autyzmu uznają opis pozostawiony przez Herodota – greckiego historyka z V w. p.n.e. Według tegoż dziejopisa, Krezus, król Lidyjczyków, miał dwóch synów. Starszy, Artys, **przerastał inteligencją** wszystkich swoich rówieśników. Młodszy syn, którego imię pozostało nieznane, był głuchy i niemy, choć „dobrze zbudowany pod każdym względem”¹⁰. Zgodnie z przepowiednią wyroczni w Delfach, człowiek ten miał przemówić w dniu nieszczęścia.

„Człowieku, nie zabijaj Krezusa!” – brzmiały pierwsze i jedyne słowa przez niego wypowiedziane w chwili, kiedy perski żołnierz zbliżał się, aby zabić króla w dniu upadku jego państwa.

Jak sądzą A. i F. Braunerowie, ta nagła wypowiedź przypomina charakterystyczną dla niektórych osób z autyzmem „eksplozję językową” – nagłe pojawienie się mowy pod wpływem silnych emocji. Ponadto, należy uznać, że opisany przez Herodota człowiek nie był głuchy, skoro wypowiedział przytoczone zdanie. Pomyłka greckiego historyka w tym względzie nie jest nieprawdopodobna – współcześnie zaznacza się konieczność jasnego odróżnienia braku mowy u dziecka wynikającego z głuchoty bądź autyzmu¹¹. Obecnie znane jest też prawdopodobieństwo istnienia korelacji pomiędzy genami nieprawidłowości neurorozwojowych a genami szczególnych uzdolnień i ponadprzeciętnej inteligencji¹², jaką przejawiał Artys – drugi syn Krezusa.

Nagła wypowiedź przypominająca autystyczną „eksplozję językową” i brat o ponadprzeciętnej inteligencji to za mało, by uznać syna Krezusa za osobę z autyzmem, jednak szczegółowa analiza języka, jakim Herodot próbuje opisać tę postać sugeruje, że wymyka się on prostym pojęciom głuchoty czy opóźnionego rozwoju.

Zdaniem badaczy¹³, syn króla Krezusa wydaje się być pierwszym opisanym, ale na pewno nie pierwszym w historii, przypadkiem dziecka z zaburzeniami z kręgu autyzmu.

Poszukując śladów autyzmu na przestrzeni wieków średnich

trudno jest znaleźć opisy dzieci odchodzących od normy pod względem psychicznym, ponieważ były one uznawane po prostu za opóźnione w rozwoju i najczęściej

⁹ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 7.

¹⁰ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 65.

¹¹ T. Pietras, A. Witusik, *Autyzm – pozycja nozologiczna*, s. 23.

¹² T. Grandin, *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Warszawa 2006, s. 226.

¹³ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 66.

nie przeżywały. Poza tym udział demona w tego typu urodzeniach był zbyt oczywisty, by tracić czas na próby zrozumienia ich natury¹⁴.

Postawy ludzi reprezentujących wiedzę – teologów, filozofów, prawników – nie różniły się w tym względzie od innych. Na początku renesansu ciekawą relację przedstawił Marcin Luter:

Byłem wstrząśnięty, gdy przed 8 laty w Dessau oglądałem dziecko opętane przez Duchy. Miał oczy i kończyny takie jak wszystkie dzieci, lecz przez cały czas tylko jadł, pochłaniając tyle co dwóch wieśniaków lub żniwiarzy. Gdy chciano go kłaść spać, zaczynał krzyczeć. Gdy w domu zdarzało się jakieś nieszczęście, wtedy śmiał się i okazywał radość. Natomiast gdy wszystko szło jak należy, zaczynał płakać i zdawał się być głęboko zasmucony.

Powiedziałem wówczas księciu Antahalta, że jeśli ja byłbym na jego miejscu, jako władca naszego kraju, czułbym się usprawiedliwiony do zabicia takiej ludzkiej istoty i wrzucenia jej do Mołdawy. Jednocześnie zachęcałem ludzi z tego kraju, by prosili Boga gorąco o uwolnienie ich od tego Diabła. I nastąpiło to, ponieważ na drugi rok dziecko zmarło. **Moim zdaniem tego rodzaju dzieci stanowią jedynie masę mięsa pozbawioną duszy** [podkreśl. K.O.]¹⁵.

Dopiero 250 lat później powstał pierwszy naukowy opis chłopca, który zachowywał się w sposób bardzo podobny. Brytyjski lekarz, który tego dokonał nie wierzył już w Diabła tkwiącego w dziecku, lecz przyznawał, że jest zupełnie bezsilny wobec jego choroby¹⁶.

Chłopiec o inicjałach W.H. przejawiał wszystkie trzy osiowe objawy autyzmu: jakościowe zaburzenia interakcji społecznych, jakościowe zaburzenia komunikacji oraz ograniczone i powtarzające się stereotypowe formy aktywności¹⁷. Poczynione obserwacje opublikował w 1809 roku chirurg John Haslam. W 1962 roku amerykański psychiatra G.E. Vaillant wyróżniła aż 17 wspólnych cech W.H. z charakterystyką dzieci przedstawioną przez L. Kanner'a w 1943 roku¹⁸.

Prawdopodobnie dzieckiem z całościowym zaburzeniem rozwoju był też bardziej znany „dziki” Wiktor z Aveyron, znaleziony w 1800 roku, kiedy miał około 12 lat. Został opisany przez dra Jeana Marca Itarda. Początkowo sądzono, że dramatyczny poziom funkcjonowania chłopca jest wynikiem braku socjalizacji i spodziewano się szybkich postępów w jego rozwoju, jednak mimo wielkich umiejętności, wiedzy oraz intuicji pedagogicznej młode-

¹⁴ Tamże, s. 61.

¹⁵ Cyt. za: tamże, s. 66.

¹⁶ Tamże, s. 73.

¹⁷ T. Pietras, A. Witusik, *Autyzm – pozycja nozologiczna*, s. 19.

¹⁸ T. Galkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego*, s. 17.

go lekarza (miał zaledwie 26 lat, kiedy powierzono jego opiece odnalezione dziecko), dr J. Itard nie zdołał osiągnąć przewidywanych rezultatów¹⁹.

*Wiktor z Aveyron nie był po prostu dzieckiem pozbawionym wychowania i życia społecznego, co ujawniło się w jego ograniczonych zdolnościach adaptacji, jakby to ujęli uczniowie Rousseau, lecz był istotą głęboko zaburzoną, jeśli chodzi o życie psychiczne – uzasadniają niepowodzenie dra J. Itarda A. i F. Braunerowie*²⁰.

Z początkiem XIX stulecia medycy dokonali jeszcze kilku podobnych opisów zaburzeń u dzieci. W 1803 roku dr J. Haslam utrwalił przypadek 9-letniego chłopca, który przejawiał zachowanie „zdecydowanie maniakalne” i był bardzo agresywny. Choć jego poziom intelektualny wydawał się umiarkowany, był świadomy swojego stanu: „Bóg nie stworzył mnie takiego jak inne dzieci” – mówił²¹. Wydaje się, że w tym wypadku dr J. Haslam mógł mieć do czynienia z jednostką określaną dziś jako *zaburzenie hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi* (F84.4 w ICD-10), które przypomina nakładanie się ADHD i niepełnosprawności intelektualnej²².

Pod koniec życia dr J. Itard po przebadaniu w 1838 roku pewnego chłopca – Adriana H. polecił jego rodzicom pomoc młodego i energicznego Edwarda Séguina – jednego z najwybitniejszych pedagogów francuskich²³. W liście do ojca dziecka E. Séguin pisze:

Ciało wstrząsane jest bezustannymi ruchami konwulsyjnymi. Adrian nie mówił. Żądając jakiejś rzeczy od Adriana nie uzyskuje się prawie niczego, nie wykonuje on nigdy dwóch kolejnych poleceń. (...) Inteligencję miał już dobrze rozwiniętą, lecz nie przejawiał jej we właściwy sposób. Podsumowując można stwierdzić, że umie wykonywać różne czynności, umie myśleć i mówić, lecz pod warunkiem, iż ktoś inny zamiast niego chce to wszystko²⁴.

Pozostawiona przez pedagoga charakterystyka nie pozwala wprowadzić orzec z całą pewnością, że Adrian był dzieckiem z autyzmem, ale niewątpliwie „nie chodzi tu o proste braki inteligencji”, jak zaznaczają A. i F. Brauner – entuzjaści E. Séguina²⁵.

Po emigracji do USA i uzyskaniu doktoratu z medycyny E. Séguin dokonał szczegółowego opisu przypadku Emmy N., w którym można odnaleźć

¹⁹ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 95.

²⁰ Tamże, s. 94.

²¹ Tamże, s. 84-85.

²² T. Pietras, A. Witusik, *Autyzm – pozycja nozologiczna*, s. 19.

²³ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 108.

²⁴ Tamże, s. 108-109.

²⁵ Tamże.

wszystkie typowe dla autyzmu cechy²⁶. Charakterystyka ta ukazała się w pracy *O idiotyzmie*, wydanej w połowie XIX wieku. Warto zaznaczyć, że u E. Séguina słowo „idiota” ma swoje oryginalne znaczenie – *idios* w języku greckim oznacza „stać z boku, być izolowanym, wyróżniającym się”²⁷.

Prace badawcze i działalność terapeutyczna dra J. Haslama, J. Itarda oraz E. Séguina w XIX wieku świadczą o wzrastającym zainteresowaniu nauki zaburzeniami rozwoju u dzieci. Były to jednak tylko początki przemian w tej dziedzinie. Wypędzanie duchów i zdejmowanie uroków wciąż stanowiło częstszą praktykę, niż próby działań podejmowane przez lekarzy i pedagogów.

Okazuje się również, że w tamtych czasach nawet trybunały sądowe były skłonne przyjąć, że rodzice, którzy doprowadzili do śmierci dziecka w toku takich praktyk działali w dobrej intencji i uniewinniały ich od zarzutu dzieciobójstwa²⁸. Jedno z takich orzeczeń sądowych, pochodzące z 1826 roku, utrwalił T.C. Croker:

Oskarżona wyjaśniła, że to nie ona zabiła dziecko, lecz jego babka. Ustalono, że dziecko mając cztery lata, jeszcze nie chodziło ani nie mówiło. Zgodnie z otrzymanymi radami i na polecenie babki podczas kolejnych trzech dni było ono zanurzane w rzece. Trzecie zanurzenie zbyt przedłużające się okazało się fatalne w skutkach²⁹.

Intencją ekstremalnie radykalnych działań było zwykle wypędzenie z dziecka demona, ale przywołany wyrok sądowy dotyczy sprawy bardziej skomplikowanej – brali w niej bowiem udział „Good People” – tajemniczy lud czarowników i wróżek, który miał zamieszkiwać Irlandię. Według podań, wróżki z tego ludu nie potrafiły karmić swoich dzieci, dlatego zdarzało się, że przychodziły do mieszkań ludzkich i – korzystając z odpowiedniego momentu – zostawiały swoje dzieci w kołyskach, zabierając jednocześnie te, które znajdowało się w niej uprzednio. Dzięki zaczarowaniu dziecko wróżki przybierało identyczny wygląd jak to „podmienione” tak, iż matka na początku nie zauważała zamiany. Dzieci te zachowywały się jednak w sposób niecodzienny i z reguły nie mówiły, żeby się nie zdradzić³⁰.

W baśniach znano sposoby zdemaskowania odmienca, nieco trudniej było z odzyskaniem swojego dziecka. Podmienione dziecko należało zaskoczyć bądź wystraszyć tak, aby spowodować wybuch śmiechu lub nagłą wypowiedź. Po zdemaskowaniu potwora należało go torturować, wrzucić

²⁶ Tamże, s. 111-118.

²⁷ Tamże, s. 110.

²⁸ Tamże, s. 30.

²⁹ T.C. Croker, *Fairy Legends of the South of Ireland*, London 1826; cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 28.

³⁰ Tamże, s. 20.

do rzeki, zostawić na mrozie, wsadzić do pieca albo spalić w ognisku. Mądrzy ludzie znali metody niezawodne. W baśniach istniała zawsze szansa, że w ostatniej chwili pojawią się „Good People” i oddadzą dziecko prawdziwe³¹.

Jak uważają A. i F. Braunerowie³², w tego typu relacjach można odnaleźć elementy opisów zaburzeń u dzieci, charakterystycznych dla spektrum autyzmu.

Moment zmiany dziecka przypomina regres rozwojowy, jakiego doświadcza około 25-30% dzieci z autyzmem w ciągu pierwszych trzech lat życia. Zachodzi nagle lub stopniowo, nakładając się na istniejące wcześniej subtelne opóźnienia rozwojowe lub atypowy przebieg rozwoju. Wyraźnie obserwowalna zmiana w zachowaniu dotyczy rozwoju mowy, gestykulacji, zachowań społecznych oraz zmian w sposobie zabawy dziecka. Nieznane są obecnie mechanizmy leżące u podłoża tego zjawiska³³.

Wywoływane magicznymi metodami wybuchy śmiechu lub wypowiedzi dzieci przypominają specyficzne dla dzieci z autyzmem zaburzone formy komunikacji – odtwórcze, nieraz nieskładne gramatycznie i nieadekwatne do sytuacji, co zauważyli w swoich obserwacjach już L. Kanner³⁴ i H. Asperger³⁵.

Tajemnicze dziecko *fada*³⁶ można odnaleźć w baśniach skandynawskich, staroangielskich, szkockich, niemieckich, francuskich, a także słowiańskich. Odnajdując podobny opis w jednej z chińskich baśni, badacze zagadnienia stwierdzają, że fenomen ten nie jest czymś charakterystycznym tylko dla europejskiego kręgu kultury³⁷.

Źródła takie stanowiły w owym czasie wiedzę powszechną. Zwraca uwagę fakt, że w relacjach tych rodzice przyjmują wszelkie szarlataniśkie porady zupełnie bezkrytycznie i skłonni są bez wahania podjąć najbardziej radykalne kroki³⁸. Badacze historii autyzmu odnaleźli oficjalne dokumenty³⁹, świadczące o tym, że jeszcze w 1851 roku w Irlandii zdarzały się przypadki umyślnego powodowania śmierci dziecka przez jego rodziców, wywołane okrucieństwem znachorów i szarlatanów, trudniących się zdejmowaniem uroków.

³¹ Tamże, s. 28.

³² Tamże, s. 21-22.

³³ M. Skórczyńska, *Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy*, [w:] *Autyzm – na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków 2009.

³⁴ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 13.

³⁵ M. Szydziak, *Ewolucja poglądów na przyczyny autyzmu*, [w:] *Dziecko z autyzmem: rozważania teoretyczne, doniesienia z badań*, red. D. Marzec, A. Banasiak, Częstochowa 2005.

³⁶ *Fada* – oznacza wyposażenie kogoś we własności magiczne; etymologicznie wywodzi się z „fata” pochodzącego od „fatum” (przeznaczenie), nie mając jednocześnie nic wspólnego z łacińskim „fatuus” – głupi.

³⁷ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 35.

³⁸ Tamże, s. 28.

³⁹ Oficjalny raport Sir Wiliama Wilde’a za rok 1851, cytowany w książce Kevina Danahera, *The year in Ireland*.

Działo się tak do końca XIX wieku, kiedy to nauka zaczyna opisywać i nazywać swoim językiem niezwykle dziecięce zaburzenia rozwoju. Minie jeszcze wiele czasu, nim autyzm zostanie w ogóle wyodrębniony. Nie znaczy to, oczywiście, że nie istnieje. Nie umknęła też uwadze literatury XIX wieku twórczość Williama Wordswortha, Waltera Scotta, Josepha Conrada – brytyjskich pisarzy, którzy jako pierwsi wprowadzili do literatury światowej postacie zaburzonych dzieci⁴⁰.

We wszystkich czasach pisarze wyprzedzali naukę, starając wyobrazić sobie to, czego nauka jeszcze nie opanowała i pod pewnym względem wyprzedzają naukę – zauważając cierpienie i wielokrotnie rozpaczliwy wysiłek rodziny tych dzieci: „Ewa skoncentrowała wszystkie siły, by wydobyć dziecko z jego niebytu”⁴¹.

Droga do odkrycia Kanner

Pionierski artykuł L. Kanner *Zaburzenia autystyczne kontaktu afektywnego* ukazał się w 1943 roku, w kontekście rosnącego w XX wieku zainteresowania nauki zaburzeniami rozwoju u dzieci.

Włoski lekarz Sante de Santis w 1905 roku opisał chorobę, którą nazwał „najwcześniejsza demencja”. Określenie to pochodziło od terminu *dementia praecox*, zaproponowanego przez niemieckiego psychiatrę Emila Kraepelina. W 1911 roku *dementia praecox* została zastąpiona pojęciem *schizofrenia*, które do psychiatrii wprowadził Szwajcar Eugen Bleuler⁴².

Wiedeński pedagog-terapeuta Teodor Heller opisał w 1908 roku bardzo szczegółowo sześć przypadków „bardzo osobliwej demencji”, znacznie odróżniających się od zwykłego obniżenia inteligencji, charakteryzujących się natomiast objawami zbliżonymi do objawów autyzmu i – co istotne – pojawiającymi się nagle pomiędzy 2. a 3. rokiem życia, po okresie zupełnie prawidłowego rozwoju. Niemiecki psychiatra Wilhelm Weygandt określił przypadki opisane przez Hellera jako *dementia infantilis* i ostatecznie przyjęło nazwę *schizofrenia dziecięca*.

W 1931 roku badacz o nazwisku Corbert przeprowadził pierwszą biopsję u czwórki dzieci z objawami tego zaburzenia, znajdując oznaki organicznych uszkodzeń w ośrodkowym układzie nerwowym. Praca ta nie wzbudziła jednak szerszego zainteresowania, jako że dla psychiatrów schi-

⁴⁰ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 135.

⁴¹ Loyré d'Arnouville, *Doktor Barnaba*, 1847, cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 152.

⁴² A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 192.

zofrenia była z natury zaburzeniem funkcjonalnym, bez żadnych czynników o organicznej etiologii⁴³.

W książce profesora uniwersytetu w Zurychu Heinricha Hanselmann *Wprowadzenie do pedagogiki leczniczej*, wydanej w 1935 roku, pojawia się pierwszy rzetelny, naukowy opis dzieci w normie intelektualnej uznawanych za psychotyczne. Szwajcarski pedagog pisze o dzieciach „pozbawionych uczuciowości” (*gefühlstumpf*) lub inaczej – „idiotach w sferze uczuć” (*gefühlslöb*), choć opisy te trudno utożsamiać z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jako że wbrew terminologicznym pozorom odbiegają one znacznie od charakterystyk przedstawionych później przez L. Kanner i H. Aspergera:

Uważa się ich za egoistów bez ograniczeń, nie posiadających serca ani uczuć. Różnią się oni od wszystkiego w naszym świecie. (...) Dla tych dzieci nie ma nic świętego, nie obawiają się niczego, ponieważ niczego nie kochają, a to, czym się interesują, to jest ich własne Ja. (...) Pod względem uczuciowym są puści, nie są przywiązani ani do żadnych przedmiotów, ani też do osób⁴⁴.

Zaznaczanie powyższych dociekań badawczych pozwala zilustrować klimat naukowy, w jakim pojawiły się dwie kluczowe dla historii autyzmu prace, powstałe po dwóch stronach frontu światowego konfliktu, w „tych krajach, gdzie głód i wojna nie stanowiły dominującego nieszczęścia⁴⁵.

Dwadzieścia lat po emigracji do Stanów Zjednoczonych, w roku 1943 pediatra pochodzenia austriackiego Leo Kanner posłużył się wyrazem *autyzm* w swoim artykule, opisując 11 przypadków. Rok później podobny opis przedstawił w Niemczech inny Austriak Hans Asperger w artykule *Psychopaci autystyczni wieku dziecięcego*. Ich koncepcje nie pokrywały się zupełnie, a opisane przypadki różniły stopniem zaburzenia. Dalsze wydarzenia pozostawiły Aspergera w cieniu i minęło sporo czasu zanim termin *spektrum autystyczne* połączył te opisy⁴⁶.

Obydwie prace były kazuistyczne i bardzo szczegółowe, lecz – jak pisze profesor Tadeusz Gałkowski – zawierały dużo subiektywnych i nieprecyzyjnych określeń dotyczących obserwowanych zachowań⁴⁷. Swoje obserwacje L. Kanner rozpoczął w 1938 roku w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Johnsona Hopkinsa. Po pięciu latach opublikował swoje spostrzeżenia w czasopiśmie „*Nervous Child*”⁴⁸. Praca pojawiła się ponownie w międzynarodowym magazynie „*Acta Paedopsychiatria*”⁴⁹. Określenie „wrodzonego zabu-

⁴³ Tamże, s. 193.

⁴⁴ Cyt. za: tamże, s. 194.

⁴⁵ Tamże, s. 198.

⁴⁶ Tamże, s. 196.

⁴⁷ T. Gałkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego*, s. 14.

⁴⁸ „*Nervous Child*”, 1943, t. 2, nr 3.

⁴⁹ „*Acta Paedopsychiatria*”, 1968, t. 35, nr 4-8, s. 198-136.

zenia autystycznego kontaktu afektywnego” weszło na stałe do terminologii fachowej⁵⁰.

Mimo że koncepcje dotyczące istoty i etiologii autyzmu przeszły od czasu opisu L. Kanner’a znaczną ewolucję, jego praca dała początek systematycznym badaniom nad autyzmem i jest przytaczana we wszystkich niemal publikacjach na ten temat⁵¹.

Opis Kanner’a i jego znaczenie

Wśród 11 dzieci przez niego opisanych było 8 chłopców i 3 dziewczynki. Żadne z nich nie miało jeszcze ukończonych 11 lat. Każdy opisany przypadek przedstawiał inny obraz indywidualny, lecz badacz dostrzegł wspólne dla nich komponenty tworzące zespół zaburzeń:

Od 1938 roku uwagę naszą zwróciła pewna liczba dzieci, których zachowanie odbiega wyraźnie od pozostałych w takim stopniu, że każdy przypadek zasługuje na to (i mam nadzieję, że to się stanie), by zająć się nim szczegółowiej wraz ze wszystkimi fascynującymi nas jego cechami⁵².

Cel niniejszego artykułu nie polega na streszczeniu opisów wszystkich 11 przypadków (można je odnaleźć w książce: A. i F. Brauner, s. 196-212). Istotne jest w tym miejscu przywołanie tych elementów raportu L. Kanner’a, które stały się punktem odniesienia dla tworzonych koncepcji etiologii autyzmu oraz źródłem licznych kontrowersji.

Przede wszystkim należy zaznaczyć, że już w swoim pierwszym opisie L. Kanner wyróżnił charakterystyczne dla wszystkich przypadków objawy behawioralne mieszczące się w dwóch cechach osiowych. Były to:

– **autystyczna samotność** (*autistic aloneness*) – nieumiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi i zamiłowanie do przedmiotów, przejawiające się brakiem kontaktów emocjonalnych z najbliższymi osobami oraz zaburzeniem rozwoju mowy i jej nieadekwatność do sytuacji;

– **pragnienie niezmienności** (*desire of sameness*) – stereotypie spowodowane obsesyjnym lękiem, ujawniające się nadmierną koncentracją na przedmiotach i manipulowaniem nimi oraz wielokrotnie powtarzanymi stereotypowymi ruchami i zachowaniami⁵³.

Obecne kryteria diagnostyczne wyróżniają wprawdzie trzy objawy osiowe, co do treści tożsame z charakterystyką przedstawioną przez austriackie-

⁵⁰ T. Gałkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego*, s. 14.

⁵¹ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 197.

⁵² L. Kanner, 1943, cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 198.

⁵³ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 12.

go pediatrę, dlatego można zgodzić się z poglądem T. Gałkowskiego, że „lista objawów podana przez L. Kanner’a stała się klasycznym zestawem cech autyzmu dziecięcego”⁵⁴.

Głównym objawem u obserwowanych dzieci była – zdaniem L. Kanner’a – „niezdolność do nawiązywania kontaktów w zwykły sposób z osobami, w codziennych sytuacjach, występująca już od najwcześniejszego dzieciństwa”. Dzieci te były – jak mieli mówić ich rodzice – „samowystarczalne” oraz „najszcześliwsze wówczas, gdy je zostawiano same” i „zachowujące się tak, jakby wokół nich nie było ludzi”⁵⁵.

Troje opisanych dzieci nie posługiwało się mową, u ośmiu mowa nie spełniała funkcji komunikacyjnej – umiały one nazywać przedmioty i zapamiętywać trudne określenia i zwroty, choć nie były w stanie budować wypowiedzi, które stanowiłyby „przekaz sensownych myśli, pragnień czy pytań”⁵⁶.

Kanner wyraźnie zaznaczał, że dzieci te były dość sprawne intelektualnie, choć znaczące ograniczenia w nawiązaniu trwałego kontaktu uniemożliwiały zbadanie ich standardowymi testami inteligencji⁵⁷. Ponadto, „odznaczały się wszystkie inteligentną fizjonomią”.

Pediatra zaburzenia u opisywanych dzieci określił jako „wrodzone”, choć sam T. Gałkowski twierdzi, że badacz posłużył się tym określeniem „nie będąc jeszcze w pełni przekonany o ich rzeczywistym pochodzeniu”⁵⁸.

Opisane przez L. Kanner’a dzieci pochodziły z rodzin inteligentnych o wysokim statusie socjokulturowym – „wśród krewnych i dziadków tych dzieci przeważali lekarze, naukowcy, pisarze, dziennikarze i twórcy z zakresu sztuk pięknych” – pisze T. Gałkowski:

Praca zabierała im dużo czasu i nie stwarzali dzieciom w domu rzeczywiście ciepłej atmosfery, niezbędnej dla normalnego rozwoju emocjonalnego. Dzieci wyrastały więc **w środowisku chłodnym uczuciowo** [podkreśl. K.O.], gdzie większe znaczenie przywiązywano do atrakcyjnych wartości związanych ze sztuką, nauką, sprawami zawodowymi aniżeli do kontaktów międzyludzkich⁵⁹.

L. Kanner odróżnił w swoim badaniu opisane przypadki od schizofrenii dziecięcej. Schizofrenię dziecięcą poprzedzają przynajmniej dwa lata prawidłowego rozwoju, tymczasem opisane przez pediatrę dzieci już od pierwszych miesięcy życia ujawniały rozwojowe anomalie⁶⁰.

⁵⁴ T. Gałkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego*, s. 14.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże, s. 15.

⁵⁸ Tamże, s. 14.

⁵⁹ Tamże, s. 15.

⁶⁰ Tamże, s. 17.

Praca L. Kannera spotkała się z powszechnym uznaniem. Jego badania kontynuowano i rozszerzano. W 1971 roku w Waszyngtonie rozpoczęto wydawanie kwartalnika „Jurnal of Autism and Childhood Schizophrenia”, dedykowanego „wyłącznie problematyce psychoz dziecięcych i autyzmu”⁶¹.

Po opisie L. Kannera uwagę badaczy zwróciły przypadki opisane dawniej – pod wieloma względami bardzo podobne. Należały do nich prace między innymi J. Haslama z 1809 roku, Meyera i Richardsa z 1921, L. Desperta z 1938, czy Witmera z 1920 roku⁶².

L. Kanner dużo uwagi poświęcił rodzicom opisywanych dzieci, co sprawiło, że psychoanalitycy ustalili związek pomiędzy cechami rodziców a autyzmem. Poglądy te przyjęli w zasadzie wszyscy profesjonaliści. Jak podkreśla Lucyna Bobkowicz-Lewartowska, psychoanalitycznej indoktrynacji uległy też całe pokolenia rodziców, wierząc, że są sprawcami zaburzenia swojego dziecka⁶³. Największa katastrofa w badaniach nad autyzmem nastąpiła tuż po tym, jak nauka zdobyła się wreszcie na wysiłek jednoznacznego jego zdefiniowania. Nie była to jednak – jak się wciąż często uważa – opinia L. Kanner⁶⁴. Jako pediatra łączył on braki w zdolnościach nawiązywania kontaktu afektywnego z funkcjonowaniem neurobiologicznym:

Należy zatem przyjąć, że dzieci przyszły na świat z pewną **wrodzoną niezdolnością** [podkreśl. K.O.] uniemożliwiającą im normalne nawiązywanie kontaktu afektywnego z kimś drugim. Jest to niezdolność uwarunkowana możliwościami biologicznymi podobnie jak u innych dzieci, które rodzą się z podobnym brakiem fizycznym lub intelektualnym...

pisze Leo Kanner w swoim artykule z roku 1943⁶⁵.

Opis zachowań rodziców, których L. Kanner przedstawił jako „intelektualistów, zimnych i sztywnych”, pozwolił badaczom z nurtu psychoanalitycznego na przypisanie „winy” wystąpienia zaburzenia rozwoju u dziecka jego rodzicom, wraz ze wszystkimi tego konsekwencjami⁶⁶.

*Chciałbym tu oświadczyć, że was uniewinniam jako rodziców. **Byłem cytowany w sposób fałszywy wiele razy** [podkreśl. K.O.]. Postużyłem się słowem, które nie jest wieloznaczne – „wrodzony”, lecz ze względu na to, że **podałem charakterystykę osobową rodziców byłem źle interpretowany, jakbym miał rzekomo powiedzieć: „Wszystko to jest winą rodziców”** [podkreśl. K.O.]. Ci spośród was, którzy przyszli wraz ze swoimi dziećmi mnie zobaczyć, wiedzą dobrze, że nigdy*

⁶¹ Tamże.

⁶² Tamże, s. 17-18.

⁶³ L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 20.

⁶⁴ M. Talarowska i in., *Badanie psychologiczne w autyzmie*, [w:] *Autyzm – epidemiologia*, s. 101.

⁶⁵ L. Kanner; cyt. za: A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 218.

⁶⁶ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 218.

czegoś takiego nie mówiłem. W istocie rzeczy starałem się ulżyć zaniepokojonym rodzicom, których takie spekulacje napawały lękiem – powiedział Leo Kanner podczas I Kongresu Krajowego Stowarzyszenia dla Dzieci Autystycznych w San Francisco 17 lipca 1969 roku⁶⁷.

Psychoanalityczne teorie dotyczące przyczyn autyzmu

Sam L. Kanner zdawał sobie sprawę, że słowo *autyzm* zostało niefortunnie dobrane, o czym pisze w swoim artykule *Infantile autism and the schizophrénias*, lecz nie znalazł lepszego określenia⁶⁸. Termin został zaczerpnięty od Eugena Bleulera, który posłużył się określeniem „autyzm” już w 1911 roku do opisu jednego z głównych objawów schizofrenii – specyficznego odcięcia od otaczającego świata⁶⁹. Użycie tego terminu okazało się niefortunne z kilku powodów. Po pierwsze, powodowało kojarzenie zespołu opisanego przez L. Kannera z formą psychopatii schizoidalnej, co skutkowało myleniem informacji na temat tych dwóch, odmiennych zaburzeń. Po drugie, termin „autyzm” funkcjonował w różnych ujęciach teoretycznych. Na przykład, Mahler pierwsze stadium rozwoju psychicznego nazywał fazą autyzmu. W teorii Piageta autyzm stanowił pierwotną fazę rozwoju. Termin używany jest też w takich wyrażeniach przymiotnikowych, jak autystyczne zachowanie, czy autystyczna reakcja⁷⁰.

Prawdopodobnie pod wpływem pracy L. Kannera, zawierającej charakterystyki rodziców dzieci z autyzmem, pierwsze poszukiwania odpowiedzi na pytanie o przyczyny zaburzenia były podejmowane w nurcie psychoanalitycznym. Warto przytoczyć w tym miejscu stworzone przez M.K. DeMayera tabelaryczne zestawienie poglądów tych autorów, którzy po doniesieniu L. Kannera poszukiwali czynników sprawczych autyzmu w tym paradygmacie naukowym (tab. 1).

Tabela 1

Teorie przypisujące powstanie autyzmu dziecięcego czynnikom psychogennym

Bettelheim (1958)	Odrzucenie i gniew ze strony rodziców
Des Lauries (1962)	Teoria psychoanalityczna dotycząca „ego”. Niezdolność do nawiązywania kontaktu z rzeczywistością.

⁶⁷ L. Kanner; cyt. za: tamże.

⁶⁸ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 197.

⁶⁹ B. Winczura, *Zaburzenia ze spektrum autystycznego: różnicowanie diagnostyczne*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, t. 6: *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, red. T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło, Szczecin 2000, s. 61.

⁷⁰ Tamże, s. 61-62.

Pavensted (1955)	Psychotyczna więź matki z dzieckiem.
Knight (1963)	Niemожność ustalenia u dziecka prymatu oralnego, która doprowadza do tego, że rozwój funkcji poznawczych przechodzi z „ego” eksteroceptywnego do interoceptywnego.
Sznurek (1956)	Zaburzenie osobowości u obojga rodziców. Reakcje dziecka stanowią spotęgowanie ich zaburzeń.
Clerk (1961)	Trudności w porozumiewaniu się matki z dzieckiem. U dziecka występuje nasilony lęk spowodowany agresywnym postępowaniem matki.
Ferster (1961)	Rodzice wzmacniają występowanie patologicznych objawów u dziecka.

Źródło: M.K. DeMayer, 1977, za: T. Gałkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego*, s. 29.

M.K. DeMayer dokonał również zestawienia badaczy, których poglądy dotyczące przyczyn autyzmu uwzględniają zarówno czynniki funkcjonalne, jak i organiczne (tab. 2).

Tabela 2

Teorie przypisujące powstanie autyzmu dziecięcego
współdziałaniu czynników organicznych i psychogennych

Anthony (1958)	Środowisko i czynniki organiczne stają się powodem zaburzeń psychotycznych u dziecka.
Eisenberg i Kanner (1956)	Współdziałanie przyczyn wrodzonych i doświadczeń osobistych.
Garcia i Sarvis (1964)	Reakcje patologiczne pojawiają się między 6. a 18. miesiącem życia jako wynik działania różnorodnych bodźców psychologicznych i fizycznych.
Goldfab (1961)	Opisuje przypadki „organiczne” i nieorganiczne. Dzieci reprezentujące pierwszy typ mają bardziej zrównoważone rodziny.
Rank (1955)	Czynniki dziedziczne i biologiczne oraz posiadanie „niby” matek.
Mahler (1955)	Niemowlę ma konstytucjonalny defekt „ego”, co może stwarzać „błędne koło” w patologicznej więzi matki z dzieckiem.
Bene (1958)	Matki dzieci z nasilonymi zaburzeniami autystycznymi są mniej zdolne do nawiązywania kontaktów społecznych i więzi emocjonalnej, aniżeli matki dzieci z lżej nasilonymi zaburzeniami.

Źródło: M.K. DeMayer, 1977, za: T. Gałkowski, *Usprawnienie dziecka autystycznego*, s. 30.

W latach 50. i 60. XX wieku tworzone były pierwsze teorie o organicznym podłożu autyzmu, zwracając między innymi uwagę na takie czynniki, jak uszkodzenie tworów siatkowatych (Rimland, 1960), nadmiar tlenu w organizmie (hiperoxia), upośledzenie w zakresie korowego hamowania i pobudzania – zgodnie z koncepcją Pawłowa (Macmillan, 1961), czy trudności w regulacji czasu reakcji na poziomie spostrzeżeniowo-ruchowym, wynikające z czynników neurologicznych (Fish, 1960). Dominującym nurtem w poszukiwaniach odpowiedzi na przyczyny autyzmu pozostał jednak nurt psychodynamiczny, wywierając tym samym ogromny wpływ na kształtowanie postaw i poglądów kolejnych badaczy, specjalistów podejmujących oddziaływania terapeutyczne oraz samych rodzin osób z autyzmem⁷¹.

Jednym z najbardziej wpływowych badaczy postulujących wyjaśnianie przyczyn autyzmu czynnikami psychogennymi i środowiskowymi był Bruno Bettelheim⁷². Podobnie jak wielu innych autorów, przypisywał on decydującą rolę w etiologii zaburzenia postawie wychowawczej rodziców, którzy stanowią istotny czynnik patogeniczny. Pogląd taki miał bardzo istotne konsekwencje dla praktyki terapeutycznej.

B. Bettelheim ujmował autyzm jako reakcję dziecka na wrogie otoczenie, przynoszące mu cierpienie. Dziecko nie przejawia zaufania w stosunku do otaczającej rzeczywistości, przez co tłumi wszelką skłonność do wchodzenia w interakcje z otoczeniem, unikając w ten sposób zagrażających mu urazów psychicznych. Brak zaufania do rzeczywistości powoduje wycofanie się z niej, mimo że mogłoby znaleźć w niej zaspokojenie swoich potrzeb. Autyzm staje się więc ostatnią fortecą dającą schronienie przed cierpieniem⁷³.

Psychiatra ten wykorzystał w swej teorii koncepcje krytycznych momentów w rozwoju dziecka. Jeśli w którymś z nich dziecko odbierze informacje, że świat jest niebezpieczny, nie zaspokaja jego potrzeb i dostarcza jedynie frustracji, może „ulec przekonaniu”, że świat ten nie jest wart zaufania, nie można na niego liczyć i trzeba go unikać. Ten świat niewrażliwy nie musi oznaczać braków w opiece niezbędnej dla zdrowia fizycznego, lecz że jest niewrażliwy na potrzeby psychiczne, na naturalną potrzebę nawiązywania kontaktów psychicznych.

Metafora pustej fortecy – choć spotkała się z krytyką ze strony autorów skłonnych poszukiwać przyczyn autyzmu w czynnikach organicznych – okazała się fascynująca dla wielu badaczy i znalazła licznych zwolenników⁷⁴.

B. Bettelheim i jego zwolennicy przedstawiali dość specyficzny rodzaj podejścia psychoanalitycznego, wykorzystując koncepcje wywodzące się

⁷¹ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 30-31.

⁷² Tamże, s. 34.

⁷³ Tamże, s. 21.

⁷⁴ Tamże.

z filozofii, socjologii i innych nauk humanistycznych. Wyjaśniając przyczyny zachowania dziecka z autyzmem przyjętym paradygmatem, autor ten pisze:

Aby działać jako istota ludzka, trzeba wpięrow nauczyć się, jak należy zorganizować swoje własne życie w zależności od czasu, przestrzeni i czynników przyczynowych. Te trzy kategorie umysłowe nie mają wyłącznie charakteru metafizycznego, lecz ujawniają się także w rzeczywistości historycznej i genetycznej. Orientacja w czasie i przestrzeni wyprzedza poczucie przyczynowości. (...) Lecz w świecie, w którym nie istnieje żadna przyczynowość, żadne przewidywanie, nie jest możliwy żaden projekt działania. Jeśli nie potrafimy przewidzieć rezultatów naszego działania, nie będziemy w stanie kontrolować naszej przyszłości. Znaczenia nabierają wtedy dwa rozwiązania: powstrzymanie się od działania, co umożliwia przynajmniej zaoszczędzenie energii i pozwala uniknąć zawodu, lub wytworzenie świata urojonego, w którym możemy wyobrazić sobie, że kontrolujemy nasze losy⁷⁵.

Budując swoją koncepcję wyjaśniania objawów autyzmu u dzieci, B. Bettelheim uciekał się do obserwacji poczynionych podczas swojego pobytu w obozach koncentracyjnych. Deportowany w 1939 roku do Dachau, później przeniesiony do Buchenwaldu⁷⁶, w miejscach tych był świadkiem patologicznych form reakcji więźniów na represje, jakich doświadczała: prób samobójczych, objawów katatonii⁷⁷, melancholijnej depresji oraz innych zachowań spotykanych w poważnej chorobie psychicznej, zwanej schizofrenią. Powodem tych patologicznych zachowań – zróżnicowanych ze względu na odmienne cechy osobowościowe – było „życie w sytuacji krańcowej”. Zdaniem B. Bettelheima, „to co dla tych więźniów było rzeczywistością zewnętrzną, w przypadku dzieci autystycznych stanowi rzeczywistość wewnętrzną”⁷⁸. Z tych powodów postulował on umieszczanie tych dzieci w specjalnych ośrodkach oraz poddanie rodziców psychoterapii⁷⁹.

Oprócz B. Bettelheima wyjaśnienia przyczyn autyzmu na gruncie psychoanalizy poszukiwali też inni badacze. Melanie Klein w swojej teorii zaburzenia procesu separacji-indywidualizacji przedstawia zachowanie autystyczne jako adaptację schizoidalną – wynik nieprawidłowej i „zimnej” opieki opiekunów, w szczególności matki⁸⁰. Margaret Mahler zaprezentowała rozbudowaną teorię etiologii autyzmu, jako efekt utraty lub wycofania kateksji z ludzkiego

⁷⁵ B. Bettelheim, *La forteresse vide. L'autisme infantile et la naissance du Soi*, Paris 1969, s. 82-83; cyt. za: T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 21.

⁷⁶ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 22.

⁷⁷ Katatonie – jedna z psychoz schizofrenicznych, charakteryzujących się silnym pobudzeniem psychoruchowym (podniecenie albo szal katatoniczny) lub spowolnieniem, aż do całkowitego zniechęcenia (osłupienie lub stupor katatoniczny); stany te mogą przechodzić jeden w drugi (Słownik psychologii, red. Jerzy Siuta, Kraków 2005, s. 120).

⁷⁸ Tamże, s. 22.

⁷⁹ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 27.

⁸⁰ Tamże.

aspektu reprezentacji obiektu i zachowania relacji z nieożywionym i mechanicznym obiektem⁸¹. Francis Tustin upatrywała przyczyn autyzmu w przedwczesnej utracie symbiotycznego związku z matką. Natomiast Niko Tinbergen zakładał, że zachowania charakterystyczne dla autyzmu mogą pojawić się jako reakcja na silny lęk odczuwany przez dziecko w wyniku braku poczucia bezpieczeństwa w relacji z matką⁸².

Krytyka koncepcji o psychogennej etiologii autyzmu

Psychogenne teorie dotyczące etiologii autyzmu nie znalazły żadnego oparcia w badaniach empirycznych⁸³. Przyniosły jedynie niepotrzebne nieporozumienia i ogromne cierpienia zarówno dzieciom, jak i rodzicom dzieci autystycznych, którzy odegrali rolę kozła ofiarnego, a terapia oparta na założeniach psychodynamicznych okazała się całkowicie nieskuteczna⁸⁴.

Jednym z pierwszych badaczy, który odważył się przełamać ten stereotyp był Carl Delacato. Jego koncepcja zakładała, że przyczyną niezwykle zachowań dzieci autystycznych są uszkodzenia mózgu. Píše:

Dzieci nie były psychotyczne. Miały uszkodzenia mózgu i poważne problemy sensoryczne. (...) Dzieci te nie były autystyczne z przyczyn psychologicznych, lecz zachowywały się w sposób sugerujący podłoże neurologiczne⁸⁵.

Jakkolwiek metoda terapeutyczna opracowana przez C. Delacato jest obecnie poddawana ostrej dyskusji, spostrzeżenia poczynione przez tego badacza miały jednak duży wpływ na sposób rozumienia wielu zachowań dzieci z autyzmem.

Psychoanaliza postąpiła jednak jeszcze dalej, sugerując, że niewłaściwa interakcja podczas karmienia piersią wywołuje autyzm⁸⁶.

W miarę upływu czasu, a zwłaszcza w Salem, diagnoza, że ktoś jest czarownicą opierała się na coraz bardziej wymyślnych dowodach. Należało jedynie obejrzeć sutki. (...) Chociaż używamy teraz dużo subtelniejszych określeń, czyż nie korzystamy z tych samych, strasznych koncepcji, żeby winić matki za pojawienie się wśród nas tych obcych nam istot?

Nie mogłem zgodzić się z teorią „oziębłości” i „dawania piersi”. Prowadziły one w ślepą uliczkę. Zrobiono z tych kobiet kozły ofiarne⁸⁷.

⁸¹ Tamże, s. 22.

⁸² M. Talarowska i in., *Badanie psychologiczne w autyzmie*, s. 102.

⁸³ L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 27.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ C.H. Delacato, *Dziwne, niepojęte: autystyczne dziecko*, Warszawa 1995, s. 41.

⁸⁶ Tamże.

⁸⁷ Tamże, s. 41-45.

Komentując liczne koncepcje psychogennej etiologii autyzmu, T. Gałkowski pisze:

Wydaje się, że tak **beztroskie obciążanie rodziców odpowiedzialnością** [podkreśl. K.O.] za powstanie u dziecka jednej z najbardziej poważnych anomalii rozwojowych, jest postawą niesprzyjającą dalszemu wychowaniu dziecka w rodzinie i samo w sobie zawiera możliwość spowodowania u nich silnych konfliktów emocjonalnych. Jest to sytuacja, w której próba wyjaśnienia przez specjalistę przyczyn schorzenia może sama wywołać schorzenie (działania jatrogenne)⁸⁸

interpretując koncepcje B. Bettelheima.

A. Brauner, będący w zdecydowanej opozycji do poglądów B. Bettelheima, w swojej książce podsumowującej 20 lat jego doświadczenia w pracy usprawniającej z dziećmi z autyzmem pisał:

Po dwudziestu latach tej pracy próbuję obliczyć, ile matek dzieci nieprzystosowanych psychicznie okazało się naprawdę „odrzucających” i choć setki z nich przewinęło się przez mój zakład, to tych, o których mowa nie było więcej niż palców u jednej ręki. (...) We współczesnej psychologii występuje bardzo silna tendencja do wyjaśniania przyczynowego tła schorzenia zwanego „wczesną psychozą dziecięcą” odrzuceniem dziecka przez matkę. Uważa się, że występująca od momentu urodzenia dziecka, a nawet nieco wcześniej niechęć matki do obdarowania dziecka miłością sprawia, że staje się ono istotą chorą psychicznie. Taka nieświadoma „wina” matki jest tylko hipotezą roboczą, która bez względu na to, czy jest prawdziwa czy też fałszywa **spowodowała już olbrzymie szkody** [podkreśl. K.O.] od czasu, gdy zaczęto ją wysuwać i gdy stała się ideą wyznawaną w sposób splotony i uproszczony⁸⁹.

Cytowany wcześniej C. Delacato komentuje konsekwencje nurtu psychoanalitycznego jeszcze dotkliwiej:

W 1971 roku dr L. Kanner przedstawił wyniki badań katamnetycznych, które objęły jedenaścioro dzieci opisanych przez niego w pierwszym artykule o autyzmie. W tamtych latach nie stosowano prawie terapii, wiele z nich oddano więc do zakładów opieki. Kanner uważał, że umieszczenie dziecka w zakładzie opieki prowadziło do jego całkowitego wycofania się z kontaktów z otoczeniem. Badania katamnetyczne pokazywały, że przez trzydzieści lat nie uczyniono specjalnych postępów w leczeniu, nie opracowano żadnej skutecznej terapii⁹⁰.

Pojawia się w tym miejscu pytanie, dlaczego nurt psychoanalityczny stał się dominujący w wyjaśnianiu przyczyn autyzmu? W jaki sposób hipotetyczne koncepcje, nie mające stabilnego potwierdzenia w nauce, zyskały popularność w szerokich kręgach naukowców, lekarzy, praktyków, a ostatecznie

⁸⁸ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 34.

⁸⁹ A. Brauner, *Les enfant des confins*, Paris 1976, s. 38-39; cyt. za: T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 34.

⁹⁰ C.H. Delacato, *Dziwne, niepojęte*, s. 154.

– samych rodziców?⁹¹ Próbuąc odpowiedzieć na to pytanie, warto cofnąć się do pierwszego i fundamentalnego dla dalszych badań nad autyzmem artykułu L. Kanner'a z 1943 roku.

Omówienia wymagają w tym miejscu dwa zagadnienia: **statusu socjo-ekonomicznego rodziców**, którzy rekrutowali się spośród intelektualistów⁹² oraz ich **postaw wobec dziecka**, opisanych przez L. Kanner'a jako „zimnych i sztywnych”⁹³.

T. Gałkowski powołując się na badania przeprowadzone w Middlesex w Anglii przez Lorne Wing w 1964 roku, referuje, że autyzm częściej występuje „na terenach wysoko uprzemysłowionych” oraz „wśród rodzin posiadających wyższy status socjo-kulturalny”⁹⁴. Zauważa jednak, że:

rodzice inteligentni o wyższym standardzie socjo-kulturowym i lepiej sytuowani ekonomicznie mogli sobie pozwolić na szybką interwencję specjalistów i łatwiej dostrzegali wszelkie nieprawidłowości u swych dzieci⁹⁵.

Metaanaliza prac badawczych na temat statusu socjoekonomicznego rodziców, dokonana przez E. Schoplera (1979) wykazała, że opisywane związki są artefaktami – badacz wraz z zespołem zidentyfikował różnorodne przyczyny, które mogły doprowadzić do nadreprezentacji przypadków dzieci z autyzmem w rodzinach o wysokim statusie, z czego najważniejsze to **lepszy dostęp do informacji i centrów diagnostycznych** oraz większe **możliwości finansowe**⁹⁶.

Drugie zagadnienie – postawy rodziców 11 opisanych przez L. Kanner'a dzieci – można również wyjaśnić, nie odnosząc się do patogenicznych cech osobowościowych samych rodziców, ale do sytuacji, w jakiej się znaleźli.

Warto, dla bliższego wyjaśnienia, przytoczyć kilka przykładowych opisów funkcjonowania rodziców. Jeden ojciec „pracował jako adwokat i żył w stanie stałego przeciążenia pracą zawodową”⁹⁷, inny „żył pogrążony w swojej pracy i nie przepadał za towarzystwem innych ludzi”, pewna matka „wszędzie dostrzegała patologię i była zajęta ciągle pracą”⁹⁸.

Wiele opisanych przez L. Kanner'a zachowań i postaw rodziców można wyjaśnić – znacznie lepiej niż zaburzeniem ich osobowości czy brakiem prawidłowych postaw rodzicielskich – **syndromem wypalenia sił** (*burn-out syndrome*), na który bardzo silnie narażeni są rodzice osób z autyzmem⁹⁹. Zja-

⁹¹ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 27.

⁹² A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 212.

⁹³ Tamże, s. 218.

⁹⁴ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 12.

⁹⁵ Tamże, s. 18.

⁹⁶ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 17.

⁹⁷ A. i F. Brauner, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, s. 202.

⁹⁸ Tamże, s. 201.

⁹⁹ T. Gałkowski, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Warszawa 1995, s. 80-81; L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 28-29.

wisko to jest obecnie dużo lepiej poznane i opisane, niż było w czasie, kiedy L. Kanner opublikował swoją pionierską pracę. Należy również pamiętać, że w owym czasie nie istniały praktycznie żadne realne formy wsparcia dla rodziny dziecka z zaburzeniem rozwoju i nie bez znaczenia pozostaje też fakt, że autyzm był wtedy zjawiskiem całkowicie niezrozumiałym, nie tylko dla rodziny, ale też dla samych specjalistów i badaczy.

„Ich losy to pasmo ciągłych stresów, życie w izolacji i najczęściej bezskuteczne oczekiwanie na pomoc, która nie nadchodzi” – pisał o sytuacji rodziny dziecka z autyzmem T. Gałkowski w 1980 roku¹⁰⁰. Nie powinna więc dziwić kondycja psychiczna rodzin, które kilkadziesiąt lat wcześniej zjawiły się u L. Kanner’a.

Wiedza neurorozwojowa o przyczynach autyzmu

Wyniki badań ostatnich 20 lat sugerują, że może istnieć około sześciu genów o znaczącym czynnikiem ryzyka wystąpienia autyzmu, a ponadto – około 20-30 innych genów mogących wpływać na głębokość zaburzenia. Są to geny regulujące rozwój i pracę układu nerwowego¹⁰¹.

W świetle współczesnych badań medycznych autyzm stanowi zaburzenie neurorozwojowe, rozwijające się na skutek kompilacji silnie dziedzicznej poligenowej predyspozycji genetycznej i środowiskowych czynników ryzyka – głównie teratogenów. Pod napływem licznych doniesień z dziedziny genetyki i neuropsychologii rozwojowej – choć wciąż nie do końca spójnych – domniemywane przez wiele lat psychogenne teorie etiologii tego zaburzenia nie dają się już utrzymać¹⁰².

Jak twierdzi Temple Grandin¹⁰³, jest też prawdopodobne, że geny nieprawidłowości neurorozwojowych są skorelowane z genami szczególnych uzdolnień i ponadprzeciętnej inteligencji. Autor ten przywołuje przypadki występowania szczególnych uzdolnień wśród osób z rodzin dzieci z zaburzeniami z kręgu autyzmu. Rzuca to nieco światła na przytoczoną wcześniej historię dzieci króla Krezusa. Ponadto – jak już wspomniano – rodziny o wyższym statusie socjoekonomicznym mają więcej informacji oraz większe możliwości zapewnienia swoim dzieciom szybkiej, prawidłowej diagnozy i terapii¹⁰⁴. Doniesienia te podważają ponownie zasadność koncepcji „zimnych i sztywnych” rodziców jako „winowajców” zaburzenia rozwoju dziecka.

Intensywny wzrost częstości diagnozowania autyzmu sprawił, że pojawiły się próby wyjaśnienia jego przyczyn **czynnikami natury środowiskowej**,

¹⁰⁰ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 35.

¹⁰¹ R. Wójcik i in., *Neurorozwojowa hipoteza autyzmu*, [w:] *Autyzm – epidemiologia*, s. 32.

¹⁰² L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 38.

¹⁰³ T. Grandin, *Myślenie obrazami*, s. 226.

¹⁰⁴ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 17.

takimi jak wzrost zanieczyszczenia środowiska, działania antybiotyków czy szczepionek. W istocie, większość z nich nie została ostatecznie potwierdzona. Wzrost częstości diagnozowania autyzmu jest prawdopodobnie jedynie skutkiem zmian w klasyfikacji nozologicznej, która wywołuje tylko pozorny wzrost realnej zapadalności¹⁰⁵.

Nie jest jednak wykluczone, że w patogenezie autyzmu działają nie tylko czynniki genetyczne¹⁰⁶. U około 50% dzieci prawdopodobne jest, że na ich rozwój wpłynęły, oprócz czynników natury genetycznej oraz metabolicznej, również infekcje wirusowe w życiu płodowym, zatrucia, uszkodzenia okołoporodowe, niedotlenienia lub przetlenowania w inkubatorach. Ten zarys hipotetyczny ułatwia poszukiwanie dalszych uściśleń w badaniach nad etiologią autyzmu¹⁰⁷.

Oczywiście, są to czynniki ryzyka. Żadne badania nie dostarczają warunku rozwoju zaburzenia autystycznego, który byłby wystarczający i konieczny, ponieważ autyzm – jako zaburzenie neurorozwojowe – rozwija się zgodnie z dwoma zasadami neurorozwoju: **zasadą multifinalności** (dywergencją) i **zasadą ekwifinalności** (konwergencją)¹⁰⁸. Oznacza to, że może istnieć wiele obrazów behawioralnych autyzmu spowodowanych podobnymi konfiguracjami czynników ryzyka. Jednocześnie zbliżone obrazy behawioralne zaburzenia mogą wywodzić się z odmiennych ścieżek rozwojowych.

Każdemu objawowi osiowemu autyzmu można przypisać podłoże biochemiczne, anatomiczne, specyficzne zaburzenia aktywności pracy mózgu. Wiele z nich można ulokować w konkretnych jego obszarach¹⁰⁹.

Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że nie u wszystkich osób z autyzmem można odnaleźć te same dysfunkcje biologiczne. Przez lata badań prowadzonych w tym obszarze zgromadzono bardzo wiele danych na ten temat. Jest to wiedza niezmiernie cenna, pozwalająca lepiej zrozumieć „mechanizmy autyzmu” oraz odrzucić koncepcje o psychogennej etiologii tego zaburzenia¹¹⁰.

Siła oddziaływania teorii psychoanalitycznych

Dopiero trzecia wersja klasyfikacji DSM-III, z 1980 roku, zaklasyfikowała autyzm do całościowych zaburzeń rozwoju, formalnie odróżniając dzieci z autyzmem od psychotycznych lub schizofrenicznych¹¹¹.

¹⁰⁵ M. Banasiak i in., *Epidemiologia autyzmu*, [w:] *Autyzm – epidemiologia*, s. 11.

¹⁰⁶ A. Gruna-Ożarowska, *Umysł niewspółodczuwający – neurobiologia autyzmu*, [w:] *Autyzm – na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Kraków 2009, s. 9.

¹⁰⁷ K. Markiewicz, *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Lublin 2004, s. 23.

¹⁰⁸ L. Bobkiewicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy*, s. 38-39.

¹⁰⁹ R. Wójcik i in., *Neurorozwojowa hipoteza*, s. 31-31.

¹¹⁰ Tamże.

¹¹¹ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 7.

Całe pokolenia lekarzy oraz innych specjalistów były kształcone w nurcie psychoanalitycznym, czego konsekwencje dla rodzin dzieci autystycznych były i są druzgocące.

Badania przeprowadzone przez Petera Randała i współpracowników w 1996 roku – *Przegląd zaspokojonych i niezaspokojonych potrzeb w rodzinach dzieci autystycznych* – dowodzą, jak głęboki ślad w świadomości rodziców dzieci z autyzmem pozostawiła psychoanalityczna indoktrynacja. Obrazują to podejrzenia rodziców dotyczące przyczyn zaburzenia ich dzieci:

- 32% rodziców wskazuje za przyczynę traumatyczne doświadczenia dziecka we wczesnym dzieciństwie;
- 24% doszukuje się własnych błędów w opiece nad dzieckiem;
- 28% podejrzewa komplikacje ciąży lub podczas porodu;
- 8% podaje za przyczynę czynniki genetyczne;
- 12% odpowiada „nie wiem”.

Zatrważający okazał się również stosunek krewnych do dziecka. Jak wynika z badań zespołu Randała, krewni komunikują często osobliwe czy wręcz absurdalne opinie, a 30% z nich wini rodziców za stan ich dziecka. Podobna część zarzuca rodzicom, że dziecko było zaniedbywane¹¹².

Na gruncie polskim, Katarzyna Markiewicz¹¹³ przeprowadziła w 2004 roku badania wśród studentów psychologii odnośnie ich wiedzy na temat przyczyn autyzmu. 34% badanych wskazywało brak miłości rodziców – szczególnie matek – za przyczynę zaburzenia rozwoju dzieci. 32,8% podejrzewało zaburzenia osobowości rodziców, a 16,4% – złe postawy wychowawcze. Jakkolwiek badanie dotyczyło niewielkiej grupy studentów, wyniki te nie napawają optymizmem – obrazują jak głęboko zakorzeniony jest **naukowy mīt** autyzmu jako psychozy dziecięcej.

Fałszywa wiedza wygenerowała stereotyp psychotycznego dziecka kiwającego się w kącie z braku miłości rodziców. Stereotyp ten rezonuje do dzisiaj. Stanowi on efekt mozolnej pracy wielu badaczy, którzy w zwartym kolektywie myślowym zbudowali wzorowy naukowy mīt.

Kolektyw myślowy i mīt naukowy

Praca L. Kannera nie powstała w intelektualnej próżni – pojawiła się w określonym kontekście i klimacie naukowym, tworzonym przez specjalistów zajmujących się ludzką psychiką i zachowaniem. Odbiorcami i pierwszymi interpretatorami pracy pediatry był więc – jakby to określił Ludwik

¹¹² P. Randal, J. Parker, *Autyzm: jak pomóc rodzinie*, Gdańsk 2004, s. 97.

¹¹³ K. Markiewicz, *Możliwości komunikacyjne*, s. 57.

Fleck – pewien **myślowy kolektyw** wyposażony w swoisty, ukształtowany historycznie **styl myślowy**¹¹⁴.

Choć kolektyw myślowy składa się z jednostek, to nie jest on ich prostą sumą. Jednostka nie ma nigdy – lub prawie nigdy – świadomości kolektywnego stylu myślenia, który prawie zawsze wywiera bezwzględny przymus na jej myślenie i wbrew któremu niczego właściwie nie można pomyśleć¹¹⁵.

W intensywnie rozwijanym w połowie XX wieku nurcie psychoanalitycznym, niemożliwe niemal było zbudowanie innej powszechnie akceptowanej koncepcji etiologii zaburzenia **przypominającego schizofrenię** (choć sam L. Kanner od początku swych rozważań odróżniał opisane przez siebie zaburzenie od schizofrenii). W ujęciu L. Flecka obserwacja jest uzależniona od stylu myślowego obecnego we wspólnocie myślowej, tym samym myślenie stanowi czynność społeczną¹¹⁶. System przekonań, jakim dysponuje wspólnota, stawia opór wszystkiemu co mu przeczy i jest to nie tylko opór bierny, ale także aktywny sposób działania. Jak pisze L. Fleck:

To co jest niezgodne z systemem pozostaje nie zauważone lub pominięte milczeniem (...) lub też dokonuje się ogromnego wysiłku, aby wytłumaczyć, że wyjątek nie jest sprzeczny z systemem. Wbrew uzasadnieniom, sprzecznym poglądom widzi się, opisuje i nawet przedstawia stany rzeczy, **które odpowiadają panującym poglądom** [podkreśl. K.O.], tzn. jakby stanowią ich realizację¹¹⁷.

Opis L. Kanner – jeśli miał być zauważony – musiał zostać zinterpretowany w kontekście psychoanalitycznym, a doniesienia sugerujące inne wyjaśnienia – na przykład mikrouszkodzenia mózgu – spotykały się z oporem środowisk naukowych, o czym pisał już C. Delacato:

Wspaniała idea, być może nowy sposób, żeby pomóc dzieciom, podniecenie odkryciem! Powinienem być być zachwycony, ale nie byłem (...) Ten pomysł był zbyt inny. Odchodził za daleko od tego, co przyjęto wcześniej. Wyprowadzi z równowagi wszystkich, którzy przez całe życie patrzyli na te dzieci z punktu widzenia psychologii, zamiast dostrzegać ich problemy percepcyjne i neurologiczne¹¹⁸.

Wydaje się, że psychoanalityczne teorie etiologii autyzmu urosły do rangi mitu naukowego. Mit – oprócz wielu innych funkcji – dostarcza „nieempirycznych realności”, jak ujmuje to Jaromir Jeszke¹¹⁹. Mit utwierdzony

¹¹⁴ L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego*, Lublin 1986, s. 68.

¹¹⁵ Tamże, s. 70.

¹¹⁶ Tamże, s. 130.

¹¹⁷ Tamże, s. 56.

¹¹⁸ C.H. Delacato, *Dziwne, niepojęte*, s. 68-69.

¹¹⁹ J. Jeszke, *Mity polskiej historiografii nauki*, Warszawa 2007, s. 9.

w nauce poprzez „zaspokajanie potrzeb niemożliwych do zaspokojenia w inny sposób” ułatwia jej społecznie przypisane zadanie dochodzenia do prawdy o świecie, czyli zaspokajania potrzeb poznawczych. Prawda ta jednak będzie zniekształcona. Jest to jedna z możliwych przyczyn przyjęcia przez środowiska naukowe koncepcji, nie mających potwierdzenia w badaniach empirycznych¹²⁰.

Drugą potencjalną przyczynę utrwalenia się tych poglądów może stanowić autorytet ich twórców. „Społeczeństwo ma skłonność do mniej lub bardziej bezkrytycznego przyjmowania naukowych opinii tylko dlatego, że padły one z ust wykształconych osób” – zauważa Luc Bürgin¹²¹. Dodaje również, że

zawodowe pojedynki autorytetów toczą się zwykle przy drzwiach zamkniętych i przeciętny człowiek nic o nich nie wie. Tak było zawsze, ale w rezultacie społeczeństwo – a z braku krytyki z zewnątrz nierzadko także sami naukowcy – utożsamia naukowe modele z dokładnym odbiciem rzeczywistości¹²².

Sytuacja ta nie jest korzystna dla rozwoju nauki, a także może stanowić przyczynę fałszywego wyobrażenia społecznego o świecie.

Mit naukowy jest tu rozumiany, według definicji Jerzego Topolskiego, jako „rodzaj przeświadczenia, które nie poddaje się, bądź nie jest poddawane weryfikacji i niezmiennie trwa w świadomości badaczy lub w ich tekstach”¹²³.

Jak ostrzega Leszek Kołakowski,

mit może rozrastać się jak tkanka nerwowa, może zmierzać do zastąpienia wiedzy pozytywnej, prawa, może próbować zagarnąć przemocą wszystkie prawie obszary kultury, może obrastać despotyzmem, terrorem, kłamstwem¹²⁴.

Nie ma powodu, by uznać, że słowa wybitnego filozofa nie mogą dotyczyć historii nauki¹²⁵. Tym samym historii badań społecznych i zawartych w niej badań nad autyzmem.

Relacja pomiędzy mitem a nauką wydaje się zagadnieniem pozornie paradoksalnym – to co mityczne jest bowiem usytuowane poza nauką, dotyczy innych niż naukowa rodzajów wiedzy, jest podatne na wpływy kulturowe. Nauka od zawsze miała odznaczać się niezależnością od takich wpływów. Z powodów radykalnej odmienności tych dwóch sposobów postrzegania rze-

¹²⁰ Tamże, s. 11.

¹²¹ L. Bürgin, *Błędy nauki. Zapomniani geniusze – ich droga przez mękę*, Warszawa 1998, s. 7.

¹²² Tamże.

¹²³ J. Jeszke, *Mity polskiej historiografii nauki*, s. 12.

¹²⁴ L. Kołakowski, *Obecność mitu*, Wrocław 1994, s. 48-49.

¹²⁵ J. Jeszke, *Mity polskiej historiografii nauki*, s. 19.

czywistości, bardzo długo nie było wśród historyków nauki zgody na miejsce dla mitu w tak „szlachetnej” dziedzinie kultury jaką jest nauka¹²⁶.

Jednak – jak wprost wskazuje Alina Motycka – „mit zaspokaja pewien rodzaj potrzeb ludzkich, których nauka zaspokoić nie może, toteż jego obecność w kulturze jest niezbywalna, a scjentystyczna wizja pełnej demitologizacji nauki – utopijna”¹²⁷.

Stanisław Anderski¹²⁸ – choć nie posługuje się pojęciem mitu – barwnie przedstawia mechanizm jego powstawania w naukach społecznych poprzez przyrównanie badaczy ludzkiego zachowania do czarowników:

Ponieważ jego [badacza] teorie są często trudne do sprawdzenia, ludzie chcą, aby im mówił to, co chcą usłyszeć (...). Dlaczego miałby on opierać się groźbom i pokusom, skoro w jego dziedzinie tak trudno jest cokolwiek udowodnić, a zaspokajanie własnych zachcianek, granie na ludzkich emocjach, a nawet świadome kłamstwa mogą pozostać bezkarne? Jego dylemat wyrasta jednak z trudności odwrotu – przekroczywszy granicę trudno jest już przyznać, że zmarnowało się lata w pościgu za widmami lub czerpało korzyści z naiwności ludzi. Aby uciszyć wątpliwości, niepokoje i poczucie winy, idzie się po linii najmniejszego oporu i **rozbudowuje w nieskończoność sieć fikcji lub kłamstw** [podkreśl. K.O.], coraz głośniejsze mówiąc przy tym o dążeniu do obiektywności i poszukiwaniu prawdy¹²⁹.

Powstanie, rozwój i ekspansja oraz silny opór przed zmianami teorii o psychogennej etiologii autyzmu mają wszelkie znamiona zmitologizowanego wytworu bardzo specyficznego i wąskiego kolektywu myślowego, na co dobitnie wskazują słowa T. Gałkowskiego:

w tej powszechnej tendencji do obciążania rodziców zaznacza się nie podejście psychoanalityczne, lecz jest to **dość charakterystyczne zjawisko społeczne** spowodowane obecnym stanem wiedzy w tej dziedzinie. Specjaliści bezskutecznie starają się wyjaśnić to, co dotąd pozostaje niewytłumaczalne i tworzą **pseudo-naukowe grono „wielkich czarowników”**. Nikt nie zajmuje się weryfikacją tej hipotezy, a jej wyznawcy przyoblekają się w czerwone szaty prokuratorów [podkreśl. K.O.]¹³⁰.

Głos od wewnątrz – objawienie autyzmu wysoko funkcjonującego

Wielką szansę na zmianę postrzegania autyzmu może stanowić głos wysoko funkcjonujących osób z autyzmem. Spośród nich najbardziej znaną na

¹²⁶ Tamże, s. 20.

¹²⁷ A. Motycka, *Rozum i intuicja w nauce*, Warszawa 2005, s. 148-149.

¹²⁸ S. Anderski, *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Warszawa 2002, s. 33.

¹²⁹ Tamże.

¹³⁰ T. Gałkowski, *Usprawienie dziecka autystycznego*, s. 35.

świecie jest T. Grandin – doktor nauk o zwierzętach, profesor Uniwersytetu w Colorado. Jej książka *Myślenie obrazami* ukazała się w 1986 roku, jako pierwsza relacja na temat autyzmu „od wewnątrz”. Jak pisze Oliver Sacks w przedmowie tej niezwyklej publikacji: „książka bardzo niezwykła, nowatorska i w pewnym sensie niemożliwa”¹³¹. Opinia ta nie jest w żadnym razie przesadzona, ponieważ w tym czasie panował pogląd, że osoby z autyzmem nie mają „wnętrza”, a jeśli nawet, to nie sposób do niego w żaden sposób dotrzeć. „Głos Temple Grandin dociera do nas z miejsca, z którego nigdy żaden głos nie rozbrzmiewał, któremu wręcz nie przypisywano prawdziwego bytu”. Autorka ta nie przemawia tylko we własnym imieniu, ale także tysięcy innych uzdolnionych wybitnie autystycznych ludzi. „Było to doprawdy objawienie” – pisze Sacks¹³².

Postać T. Grandin nie jest odosobnionym wyjątkiem. Warto w tym miejscu przywołać urodzoną w Australii Donę Wiliams, która zdobyła miejsce na uniwersytecie w czasach, kiedy pojęcie autyzmu niemal nie było jeszcze znane. W swojej autobiograficznej książce *Nikt nigdzie* – przetłumaczonej na 14 języków – opisuje swoje zmagania w nieustającej konfrontacji własnego postrzegania świata z niezrozumieniem otoczenia:

Kiedyś podwoziłam do domu pewną dziewczynę z uniwersytetu. Gdy przejeżdżaliśmy obok szkoły specjalnej, do której chodziłam jako małe dziecko, pokazałam jej, że tam się uczyłam.

– Niemożliwe – powiedziała. – To jest szkoła specjalna.

– To znaczy? – Spytałam.

– Szkoła dla dzieci specjalnej troski – wyjaśniła. – Moja mama pracuje tam jako logopeda.

– Może coś się zmieniło – przypuściłam naiwnie.

– Nie, to zawsze była szkoła specjalna – odparła. – Możesz spytać moją mamę.

Bryn i ja leżeliśmy wyciągnięci na trawie. Powiedziałam mu, co mówiła ta dziewczyna.

– Ja też chodziłem do szkoły specjalnej – zwierzył się Bryn – Rodzice wysyłali mnie z domu, bo myśleli, że jestem wariatem.

Opowiedział mi, jak spędzał czas w „domu opieki” i że miał problemy w porozumiewaniu się z ludźmi. Jego rodzice sądzili, że może mieć schizofrenię¹³³.

Niemiecki pisarz i filmowiec Axel Brauns odwołując się do wspomnień z dzieciństwa i młodości, przedstawia niezwykle spostrzeganie, rozumowanie i zachowania osoby z autyzmem w swojej książce *Barwne cienie i nietoperze. Życie w autystycznym świecie*:

¹³¹ T. Grandin, *Myślenie obrazami*, s. 11.

¹³² O. Sacks, *Przedmowa*, w: tamże.

¹³³ D. Williams, *Nikt nigdzie – niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*, Warszawa 2005, s. 109.

Niektórzy ludzie z autyzmem wiodą życie w ciszy, zamknięci w sobie, inni szaleją, bo rzeczywistość ich przytłacza. (...) Niektórzy ludzie z autyzmem chętnie się śmieją i dużo gadają, inni są raczej rzeczowi i małowówni. Niektórzy ludzie z autyzmem rozpaczają z powodu przygnębiających myśli, inni zasiedlają słoneczną stronę życia¹³⁴.

Nie należy, oczywiście, doszukiwać się w każdym autystycznym dziecku ukrytego geniusza. Połowa z nich nie mówi, 75% charakteryzuje niepełnosprawność intelektualna, ale jednocześnie oznacza to, że połowa jest w stanie opanować mowę, a jedno na czworo dzieci z autyzmem ma zachowaną inteligencję w normie¹³⁵. Należy przy tym pamiętać, że autyzm stanowi tylko jedno z całościowych zaburzeń rozwoju.

T. Grandin pisze, że w wieku sześciu lat nie mówiła, a jej zachowanie było głęboko zaburzone. Przynajmniej jedno dziecko na 10 może być dzieckiem wysoko funkcjonującym, a przykład T. Grandin świadczy, że nigdy nie wiadomo które – niekoniecznie tylko te przejawiające w danej chwili ku temu predyspozycje¹³⁶.

I o tym muszą pamiętać specjaliści, a oprócz rzetelnej wiedzy o deficytach poznawczych osób z autyzmem powinni mieć też pewną szczególną zdolność – słuchania głosu ich samych, głosu, który – wbrew temu co latami sądzono – istnieje: „Satysfakcji dostarcza mi to, co powoduje realną zmianę w realnym świecie – potrzeba nam tego więcej, a o wiele mniej abstrakcji”¹³⁷.

BIBLIOGRAFIA

- Anderski S., *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Banasiak M., Witusik A., Pietras T., Górski P., *Epidemiologia autyzmu*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010.
- Bettelheim B., *La forteresse vide. L'autisme infantile à la naissance du Soi*, Gallimard, Paris 1969.
- Bobkiewicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Brauner A., *Les enfant des confins*, Éditions Grasset, Paris 1976.
- Brauner A. i F., *Dziecko zagubione w rzeczywistości: historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Brauns A., *Barwne cienie i nietoperze. Życie w autystycznym świecie*, Media Rodzina, Poznań 2009.

¹³⁴ A. Brauns, *Barwne cienie i nietoperze. Życie w autystycznym świecie*, Poznań 2009, s. 19.

¹³⁵ T. Pietras, A. Witusik, *Autyzm – pozycja nozologiczna*, s. 120.

¹³⁶ T. Grandin, *Myślenie obrazami*, s. 89.

¹³⁷ TED2010, *Temple Grandin: Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, http://www.ted.com/talks/lang/pl/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds.html, [dostęp: 10.11.2012].

- Bürgin L., *Błędy nauki. Zapomniani geniusze – ich droga przez mękę*, Wydawnictwo Prokop, Warszawa 1998.
- Croker T.C., *Fairy Legends of the South of Ireland*, Muray, London 1826.
- Delacato C.H., *Dziwne, niepojęte: autystyczne dziecko*, Fundacja Synapsis, Warszawa 1995.
- Fleck L., *Powstanie i rozwój faktu naukowego*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1986.
- Gałkowski T., *Usprawnienie dziecka autystycznego w rodzinie*, Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem, Warszawa 1980.
- Gałkowski T., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Grandin T., *Myślenie obrazami oraz inne relacje z życia z autyzmem*, Fraszka Edukacyjna: Fundacja Synapsis, Warszawa 2006.
- Gruna-Ożarowska A., *Umysł niewspółodczuwający – neurobiologia autyzmu*, [w:] *Autyzm – na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Jesze J., *Mity polskiej historiografii nauki*, Wydawnictwa IHN PAN, Warszawa 2007.
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1994.
- Markiewicz K., *Możliwości komunikacyjne dzieci autystycznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Motycka A., *Rozum i intuicja w nauce*, Eneteia Wydawnictwo, Warszawa 2005.
- Pietras T., Witusik A., *Autyzm – pozycja nozologiczna, charakterystyka kliniczna i diagnoza*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010.
- Randall P., Parker J., *Autyzm: jak pomóc rodzinie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Skórczyńska M., *Wczesne diagnozowanie autyzmu – perspektywy i dylematy*, [w:] *Autyzm – na granicy zrozumienia*, red. B. Winczura, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Słownik psychologii*, red. Jerzy Siuta, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2005.
- Szydziak M., *Ewolucja poglądów na przyczyny autyzmu*, [w:] *Dziecko z autyzmem: rozważania teoretyczne, doniesienia z badań*, red. D. Marzec, A. Banasiak, Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa 2005.
- Talarowska M., Florkowski A., Gałęcki P., Zboralski K., *Badanie psychologiczne w autyzmie*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010.
- TED2010, Temple Grandin: *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, http://www.ted.com/talks/lang/pl/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds.html, 2012 [dostęp: 10.11.2012].
- Williams D., *Nikt nigdzie – niezwykła autobiografia autystycznej dziewczyny*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
- Winczura B., *Zaburzenia ze spektrum autystycznego: różnicowanie diagnostyczne*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, t. 6: *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, red. T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło, Wydawnictwo Zapol, Szczecin 2000.
- Wójcik R., Porzycka A., Witusik A., Pietras T., *Neurorozwojowa hipoteza autyzmu*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010.

MAŁGORZATA CHOJAK

ORCID 0000-0002-7558-7630

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie*

NEUROPEDAGOGIKA WŚRÓD DYSCYPLIN NAUKOWYCH – PRÓBA DOPRECYZOWANIA NAZEWNICTWA

ABSTRACT. Chojak Małgorzata, *Neuropedagogika wśród dyscyplin naukowych – próba doprecyzowania nazewnictwa* [Neuropedagogy Among Scientific Disciplines – an Attempt to Clarify Terminology]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 369-384. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.20

In the last two decades, more and more publications pedagogical and psychological referring to research in the field of neurobiology. They appear in them new concepts and names of new disciplines such as neuropedagogy, neurodidactics or educational neuroscience and neuropsychology education. The US, the UK and Canada have attempted to standardize terminology and to clarify the scope of research across disciplines. This publication is not only an attempt to present the theoretical concept of the origin and interrelationships of newly established disciplines based on international scientific sources. The author has decided to embed analyses on the specifics of Polish terms to propose names for an interesting and new field known as Mind, Brain and Education (MBE).

Key worlds: neuropedagogy, neuroeducation, brain, MBE

W ostatnim dziesięcioleciu powstaje coraz więcej publikacji pedagogicznych i psychologicznych odwołujących się do badań z dziedziny neurobiologii. Wynika to w dużej mierze z rosnącej świadomości faktu, iż bez zastosowania wiedzy pochodzącej z badań neurologicznych nie można w pełni zrozumieć procesu uczenia się i nauczania oraz różnych jego zaburzeń¹.

¹ U. Goswami, *Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective*, *Journal of Philosophy of Education*, 2008, 42, 3-4; T. Tokuhamma-Espinosa, *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*, New York 2010; także, *Mind, Brain, and Education Science: The new brain-based learning*, New York 2010; także, *A BRIEF HISTORY OF THE SCIENCE OF LEARNING: Part 2 (1970s-present)*, 2011 [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamma5>; P. Howard-

Zainteresowanie psychologów i pedagogów wynikami obiektywnych oraz coraz dokładniejszych badań z zakresu neuronauk wydaje się naturalną konsekwencją wobec narastającego kryzysu systemu edukacji oraz rosnących oczekiwań ze strony rodziców czy nauczycieli dotyczących efektywności podejmowanych działań. W związku z tym, w publikacjach naukowych na świecie pojawiają się nowe pojęcia i nazwy nowych dyscyplin naukowych, takich jak neuropedagogika, neurodydaktyka lub neurobiologia edukacyjna, czy neuropsychologia edukacyjna. Niektórzy autorzy podkreślają, że są to różne nazwy jednej dyscypliny², inni wskazują na rozbieżności w zakresie granic semantycznych każdej nazwy³. Sytuacja taka powoduje problemy w porozumieniu się zarówno wśród pracowników naukowych, jak i praktyków. Aby temu zaradzić, w USA, Wielkiej Brytanii i Kanadzie podjęto próby właściwego umiejscowienia nowych dyscyplin wśród istniejących już nauk. Niestety, w Polsce dotychczas nie pojawiły się publikacje dotyczące powyższego. Niniejszy artykuł jest próbą uporządkowania wiedzy z omawianego zakresu oraz przedstawienia autorskiej koncepcji nazewnictwa nowych dziedzin na gruncie polskim w odniesieniu do istniejących dyscyplin naukowych.

Z historii badań nad biologicznymi uwarunkowaniami edukacji

Poszukiwania biologicznych uwarunkowań procesu uczenia się trwają już od czasów starożytnych. Jednakże, poważne dyskusje naukowe dotyczące powyższego zaczęły intensywnie rozwijać dopiero w drugiej połowie XIX wieku. Początkowo polegały na poszukiwaniu zależności między szeroko rozumianymi uwarunkowaniami biologicznymi a efektywnością uczenia się.

Franciszek Galton (brytyjski podróżnik, przyrodnik, antropolog, eugenik, wynalazca, meteorolog, pisarz, lekarz, psychometra i statystyk, prekursor badań nad inteligencją) w 1869 roku podjął publiczną dyskusję nad tym, co ma silniejszy wpływ na proces uczenia się: uwarunkowania biologiczne czy wychowanie. W tym samym czasie powstała teoria tak zwanego Efektu Baldwin (nazwa od amerykańskiego filozofa i psychologa Jamesa Marka Bald-

-Jones, *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, Abingdon 2010; S.D. Sala, M. Anderson, *Neuroscience in Education. The good, the bad, and the ugly*, Oxford 2012; D. Mareschal, A. Tolmie, B. Butterworth, *Educational Neuroscience*, Blackwell 2013; E. Petlák, J. Zajacova, *Rola mózgu w uczeniu się*, Kraków 2010; J. Trníková, E. Petlák, *Neurodidaktika a vyučovanie*, Einbeck 2010.

² Zob. T. Tokuhamu-Espinosa, *A BRIEF HISTORY OF THE SCIENCE OF LEARNING: Part 2 (1970s-present)*, 2011 [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamu5>.

³ Tamże.

wina), która sugerowała, że skoro uczenie się stanowi warunek przetrwania gatunku, to umiejętność ta przekazywana jest w sposób biologiczny (poprzez geny)⁴. Założenia te znalazły swoje odzwierciedlenie między innymi w badaniach Jeana Piageta (szwajcarskiego psychologa, biologa i epistemologa), który nie tylko określił cztery etapy rozwoju poznawczego, ale także podjął próbę ich biologicznego wyjaśnienia⁵.

W latach 50. XX wieku badaniem procesu uczenia się zajęli się głównie psychologowie i biolodzy, którzy zaczęli analizować go w nawiązaniu do biologii komórki. W 1949 roku Donald Hebb (kanadyjski psycholog) założył istnienie związku między nauką o mózgu i uczeniem się. Przedstawił on koncepcję Ivana Pawłowa w odniesieniu do sieci neuronów. Hebb przyjął, że połączenie dwóch różnych bodźców tworzy nowe łącza neuronalne i w efekcie następuje nowa reakcja. Na podstawie tych założeń podjął również próbę wyjaśnienia większej skuteczności procesu uczenia się, organizowanego w atmosferze pozytywnych emocji. Dziś ta teoria jest między innymi podłożem badań nad plastycznością mózgu⁶. W 1958 roku Mark R. Rosenzweig (amerykański psycholog) i Marian C. Diamond (amerykańska profesor anatomii człowieka i neuroanatomii) opublikowali wyniki eksperymentów, które uwiaryściły rozrost neuronów (dendrytów) u szczurów pod wpływem procesu uczenia się⁷. Dwadzieścia lat później rosyjski psycholog Aleksander Łuria wykazał, że w wyżej wymienionym procesie w mózgu udział biorą różne systemy pamięciowe, a informacje mogą być kodowane w różnych „formatach” za pomocą różnych dróg nerwowych⁸.

W tym samym czasie zaczęła wyłaniać się nowa dyscyplina naukowa. W 1978 roku ukazały się dwie publikacje: *Brain Research and Learning* (Claycomb) i *Education and The Brain* (Chall, Mirsky). Ich autorzy podjęli próbę integracji neurologii i edukacji, ale jako nowej subdyscypliny ugruntowanej już neuropsychologii. Skupili się jednak na badaniach wyłącznie procesu uczenia się (*learning*), pomijając proces nauczania (*teaching*). Być może dlatego dyscyplina ta nie znalazła zbyt wielu zwolenników i nie zyskała takiego uznania, jak kształtujący się w tym samym czasie inny obszar interdyscyplinarnych badań zwany Mind, Brain and Education Science (MBE).

⁴ J.M. Broughton, *Piaget's Structural Developmental Psychology*, Human Development, 1981, 24, 5.

⁵ J. Piaget, *Biology and knowledge*. Chicago 1971; tenże, *To understand is to invent: The future of education*, New York 1976.

⁶ T. Tokuhama-Espinosa, *A BRIEF HISTORY OF THE SCIENCE OF LEARNING: Part 2 (1970s-present)*, 2011 [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhama5>.

⁷ B.B. Johansson, P.V. Belichenko, *Environmental influence on neuronal and dendritic spine plasticity after permanent focal brain ischemia*, Berlin – Heidelberg 2011.

⁸ A. Luria, J. Bruner, *The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory*, Cambridge 2006.

Za prekursorów MBE w literaturze przedmiotu uważa się naukowców amerykańskich. Jednakże, publikacje budujące teoretyczne podstawy tej dziedziny nauki pojawiały się od lat 70. XX wieku także w wielu innych ośrodkach naukowych na całym świecie, jako jedna z konsekwencji intensywnego rozwoju metod obrazowania mózgu (rezonansu magnetycznego, funkcjonalnego rezonansu magnetycznego tomografii pozytronowo-emisyjnej), które umożliwiły uzyskiwanie danych biologicznych stanowiących potencjalne podłoże neuronalne procesu uczenia się. Michael Posner (psycholog z USA) jest autorem około 280 książek i artykułów o uwadze i pamięci. Swoje najwcześniejsze prace napisał w 1970 roku, a obecnie jego dzieła wnoszą istotny wkład w rozwój MBE. W USA w 1981 roku po raz pierwszy James Lee O'Dell użył pojęcia Mind, Brain and Education (MBE), w książce pod znamienym tytułem: *Neuroeducation: Brain Compatible Learning Strategies*. Podkreślił w niej, że tylko zrozumienie neuronalnych mechanizmów procesów poznawczych pozwoli na zaprojektowanie prawdziwie efektywnych programów edukacji.

W tym samym czasie, w 1983 roku, pojawiły się kolejne dwie ważne publikacje, autorstwa amerykańskich psychologów, dotyczące omawianej tematyki: *Frames of Mind* Howarda Gardniera i *Human Brain, Human Learning* Leslie A. Hart. Gardner stworzył nową koncepcję inteligencji wielorakiej, wskazując pośrednio na umiejscowienie kilku jej rodzajów w określonych obszarach mózgu. Z kolei Hart podkreślił, że projektowanie doświadczeń edukacyjnych bez zrozumienia mózgu było jak projektowanie rękawic bez zrozumienia ludzkiej ręki. I to właśnie dzieło Harta jest powszechnie uważane za pierwszą publikację naukową z dziedziny neuroedukacji. Nazwa ta stanowiła kolejną próbę określenia istoty nowo powstającej dyscypliny. Obecnie, według niektórych autorów, neuroedukacja poprzez głębokie zrozumienie procesów leżących u podstaw ludzkiej świadomości, uczenia się i rozwoju przenosi wiedzę o rozwoju układu nerwowego do praktyki pedagogicznej⁹, przy czym zrozumienie zasad funkcjonowania mózgu ma istotny wpływ na sposób organizowania procesu edukacji (metody nauczania), ale jest mniej ważne w zakresie doboru treści programowych (podstawa programowa)¹⁰. Neuroedukacja nie proponuje zatem radykalnych zmian w obszarach treści kształcenia, ale raczej postuluje położenie nacisku na rozwój zdolności poznawczych istotnych dla procesu wychowania i nauczania oraz na organizowanie przestrzeni edukacyjnej wspierającej optymalne wykorzystanie poten-

⁹ T. Tokuhama-Espinosa, *Mind, Brain, and Education Science*; D.A. Sousa, *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom (Leading Edge) (Leading Edge (Solution Tree), Hardcover 2010.*

¹⁰ S.J. Pickering, P. Howard-Jones, *Educators' Views on the Role of Neuroscience in Education: Findings From a Study of UK and International Perspectives*, *Mind Brain and Education*, 2007, 1, 3, s. 109-113; L. Serpati, A.R. Loughan, *Teacher Perceptions of NeuroEducation: A Mixed Methods Survey of Teachers in the United States*, *Mind Brain and Education*, 2012, 6(3), s. 174-176.

cjału mózgu uczniów. Z czasem pojęcie neuroedukacji zaczęło coraz częściej utożsamiać z bardziej popularną, wcześniej opisywaną dziedziną – MBE.

Działania w USA miały wpływ na zmiany w sposobie myślenia autorów europejskich. W 1988 roku Gerhard Preiss (profesor dydaktyki na Uniwersytecie we Fryburgu w Niemczech, specjalista w dziedzinie wczesnej edukacji matematycznej) rozpoczął badania nad neurobiologicznymi uwarunkowaniami procesu uczenia się. Wprowadził też pojęcie neurodydaktyki, uważając, iż osoby zajmujące się pedagogiką szkoły i ogólnie dydaktyką muszą pamiętać, że nauczanie i uczenie się oparte są na procesach mózgowych. Neurodydaktyka miała badać warunki optymalizacji procesu kształcenia i w założeniach Preissa stanowić nową gałąź teorii kształcenia. Jej przedstawiciele mieli podejmować próby budowania strategii nauczania i sposobów uczenia się, wykorzystując obiektywne wyniki badań mózgu. Od tego czasu pojęcie neurodydaktyki zaczęło stawać się przedmiotem dyskusji, często jako interfejs neurologii, dydaktyki, pedagogiki i psychologii¹¹. Z tego powodu niejednokrotnie używano go zamiennie z pojęciem neuropedagogiki czy naeuroedukacji. Po roku 2000 pojęcie „neurodydaktyki” zostało rozpowszechnione w Stanach Zjednoczonych Ameryki¹².

Podsumowując, można zaznaczyć, że początki naukowych, interdyscyplinarnych, opublikowanych teorii dotyczących łączenia neurobiologii z procesem uczenia się sięgają XIX wieku, a ich prekursorami byli w większości amerykańscy psycholodzy z różnych ośrodków naukowych. Jednocześnie, w zależności od miejsca badań, nowa dyscyplina była nazywana neuropsychologią edukacyjną, MBE, neuronaukami edukacyjnymi, czy rzadziej neuroedukacją. W Europie rozpowszechniło się zaś pojęcie neurodydaktyki, utożsamianej z neuropedagogiką, a współcześnie również z MBE.

Mózg i edukacja współcześnie

W ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji, których autorzy podejmowali próby syntezy dotychczas prowadzonych badań w zakresie neuronalnych odniesień do procesu edukacji¹³, a także stworzyli wiele modeli dydaktycznych

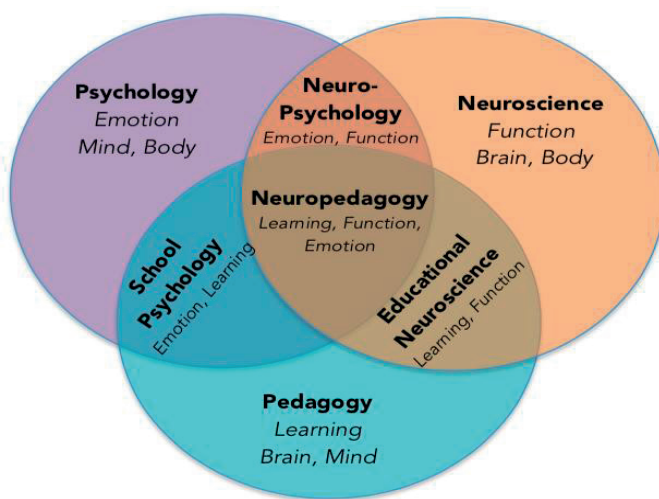
¹¹ S. Gauggel, M. Herrmann, *Handbuch der Neuro- und Biopsychologie*, Göttingen 2006; M. Spitzer, *Deutscher Taschenbuch Verlag*, 2006; I. L. Sonnier, J. Goldsmith, *The pedagogy of neuroeducation: Achieving holistic education [w:] Methods and Techniques of Holistic Education*, red. I. Sonnier, Springfield 2005; M. Spitzer, *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Korr. Nachdr. Heidelberg, Berlin* 2003; tenże, *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*, Stuttgart – Düsseldorf – Leipzig 2005; G. Preiss, *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*, Herbolzheim 1998.

¹² H. Gardner, *Quandaries for Neuroeducators*, *Mind Brain and Education*, 2008, 2(4), s. 165-169.

¹³ L. Meltzer, *Executive Function in Education From Theory to Practice*, New York 2007; E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori – Napoli 2002;

opracowanych na podstawie nowych teorii¹⁴. Inspiracji z tego zakresu można doszukiwać się także w takich koncepcjach, jak A.Š. Neill w Summerhill, szkoła Sudbury, Reggio Emilia, Montessori, International Baccalaureate i Steiner-Waldorf¹⁵. Oznacza to, że przez długi czas w wielu ośrodkach naukowych jednocześnie były podejmowane próby analizowania neurobiologicznych odniesień do procesu uczenia się i nauczania. Funkcjonowały już pojęcia neuropedagogiki, neuropsychologii edukacyjnej, neurobiologii edukacji, neurodydaktyki i MBE. Wobec wielości nazw i konieczności usytuowania rozwijającej się nowej dziedziny, naukowcy i praktycy podjęli próby ich systematyzacji.

W XXI wieku w czasopiśmie popularnonaukowych w Stanach Zjednoczonych oraz Europie Zachodniej zaczęto publikować wiele artykułów o charakterze komercyjnym, często przygotowywanych przez praktyków. Wśród nich można odnaleźć schematy dotyczące uporządkowania nowego nazewnictwa. Poniżej zaprezentowano najbardziej powszechny z nich.



Ryc. 1. Schematyczne ujęcie interdyscyplinarnej współpracy trzech dyscyplin

źródło: S. Naegle, *The Fundamentals of Neuropedagogy, Execu-Sensory and Neuropedagogy*, Educational Consulting Services, 2015: (<https://esnpsconsulting.com/professional-development/neuropedagogy-methodology/>)

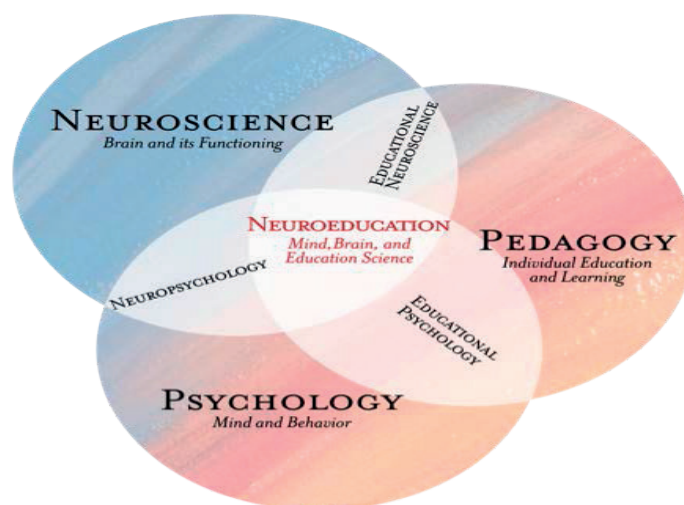
D.R. Olson, N. Torrance, *Modes of thought: Explorations in culture and cognition*, New York 1996; S.L. Friedman, K.A. Klivington, R.W. Peterson, *The Brain, Cognition, and Education*, 1986; F. Santoianni, C. Sabatano, *Brain Development in Learning Environments. Embodied and Perceptual Advancements*, Cambridge 2007.

¹⁴ Por. R. Caine, G. Caine, *Natural Learning for a connected World: Education, Technology and the Human Brain*, New York 2011; D.A. Sousa, *Mind, Brain, and Education*; E. Jensen, *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*, Thousand Oaks 2008.

¹⁵ T.J. Carew, S.H. Magsamen, *Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning*, *Neuron*, 2010, 67(5), s. 685-688.

Jego popularyzatorka – Sara Naegele (pedagog specjalny, terapeuta zajęciowy) – sugeruje, że w centrum zainteresowania powinna znajdować się dyscyplina zwana neuropedagogiką, rozumiana jako interdyscyplinarne pole badań z zakresu: neuronauk, pedagogiki i psychologii, mające na celu ulepszanie starych i tworzenie nowych metod oraz programów nauczania, dostosowanych do mózgowych możliwości ucznia (w odróżnieniu od neuroedukacji, która skupiała się jedynie na dzieciach o specjalnych potrzebach edukacyjnych). Przedmiotem zainteresowania neuropedagogiki są emocje (rozumiane w ujęciu Teorii Inteligencji Wielorakich jako Inteligencja Emocjonalna), proces uczenia się dziecka i funkcje wykonawcze¹⁶ (umożliwiają organizowanie i przetwarzanie informacji, rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem nabytych informacji oraz posiadanego doświadczenia). Wśród interdyscyplinarnych dziedzin badawczych zostały uwzględnione także: neuropsychologia, psychologia szkoły oraz neuronauki edukacyjne¹⁷.

Inną próbą usystematyzowania nowych pojęć może być schemat ilustrujący teorię multidyscyplinarnej dziedziny, propagowaną między innymi przez pedagoga Danę Nakagawę (ryc. 2).



Ryc. 2. Schematyczne ujęcie neuroedukacji

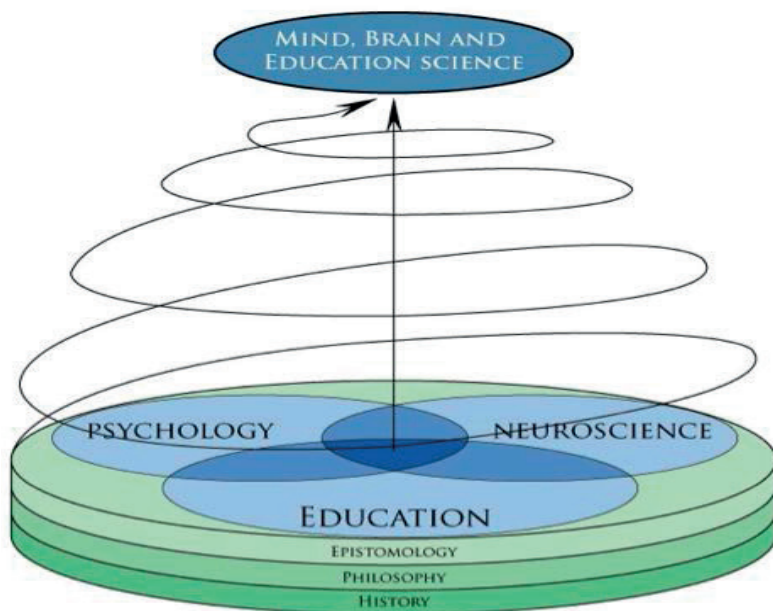
źródło: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuham1>

¹⁶ Zob. też K. Jodzio, *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Warszawa 2008.

¹⁷ Zob. J.A. Willis, *The Neuroscience of Joyful Learning*. *Educational Leadership*, Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, 2007, 64. On-line only through ASCD.org to Publications.

Nakagawa skupiła się na kwestii efektywności działań nauczyciela. Założyła, że najbardziej efektywni nauczyciele planując szeroko rozumiane działania edukacyjne, czerpią informacje ze wszystkich tych trzech wyżej wymienionych dziedzin, czyli korzystają z dorobku MBE jako multidyscyplinarnego pola badań: neuropsychologii, psychologii edukacji i neurologii edukacji. Nakagawa uznała jednak, że MBE stanowi przedmiot, nie podmiot, zainteresowań nowej nauki, której zasadniczym celem jest polepszanie jakości pracy nauczyciela, dlatego można ją nazwać neuroedukacją¹⁸.

Interpretacja ta nie zyskała uznania wśród uczonych. Większą popularność zdobyła teoria fizyka i neurobiologa Hideaki Koizumi (1999) oraz pedagoga i psychologa Boby Samuels (2009), która stanowi obecnie jedną z podstaw traktowania MBE jako dyscypliny naukowej (ryc. 3).



Ryc. 3. Schemat teoretycznych założeń MBE

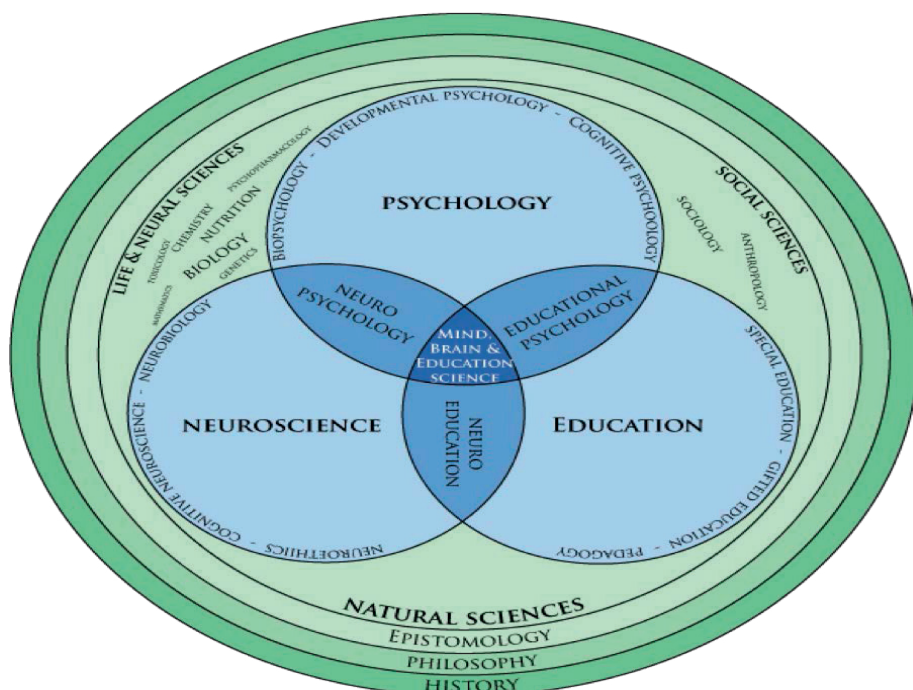
źródło: T. Tokuhamu-Episona 2010 na podstawie koncepcji badań interdyscyplinarnych Hideaki Koizumi (1999) i Boby Samuels (2009) [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamu>

¹⁸ T. Tokuhamu-Esponosa, *Why Mind, Brain, and Education Science is the „New” Brain-Based Education*, 2008 [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamu1>.

Teoria ta zakłada, że MBE stanowi pole interdyscyplinarnych badań z zakresu trzech dziedzin: pedagogiki (na schemacie poniżej nazwanej edukacją, co odzwierciedla obecny w wielu krajach trend do nieużywania pojęcia „pedagogika” jako określenia dyscypliny naukowej), psychologii i neuronauk – jako dyscyplin z ugruntowaną historią, filozofią i epistemologią. Założenia te zostały potwierdzone i uzupełnione w trakcie interdyscyplinarnej konferencji w Delphi, w 2005 roku. Zadanie ponad 30 specjalistów z dziedziny neurobiologii, psychologii i pedagogiki polegało wówczas na przyjrzeniu się dostępnej literaturze i uporządkowaniu wiedzy w zakresie nowo powstającej dziedziny. Na spotkaniu tym przyjęto nazwę Mind Brain and Education Science, która najtrafniej opisywała nową dyscyplinę, stanowiącą pole interdyscyplinarnej dyskusji przede wszystkim pedagogów, psychologów i przedstawicieli neuronauk (biologii, chemii, fizyki, czy medycyny). W trakcie licznych dyskusji wskazano, że specjaliści z zakresu MBE powinni zaakceptować różne korzenie historyczne trzech dyscyplin, co oznacza, że na przykład nauczyciele muszą zrozumieć, że psychologia i neurobiologia, choć mają inne cele, metody i procedury, niż te charakteryzujące edukację, to są równie przydatne do organizowania procesu uczenia się i nauczania. Podobnie psycholodzy praktykujący w nowej dyscyplinie muszą uznać, że informacje z zakresu neurologii i edukacji są równie cenne, pomimo różnic w metodologii. Neurolodzy zaś powinni nauczyć się na przykład doceniać znaczenie badań jakościowych. Bruno della Chiesa, Vanessa Christoph i Christina Hinton (2009) wskazali ponadto, że naukowcy praktykujący MBE muszą weryfikować hipotezy badawcze na podstawie metod dostępnych dla każdej dziedziny i otrzymane wyniki uznawać za ważne w takim samym zakresie. Takie podejście podkreśla również sama nazwa dyscypliny, która sugeruje trójdrożny sposób przepływu informacji. Oznacza to, że jeśli jakieś wyniki mają zostać przyjęte w nowej dyscyplinie, pedagogzy, psycholodzy i neurolodzy muszą potwierdzić swoje hipotezy nie tylko w swoich dyscyplinach, ale także w dwóch pozostałych¹⁹.

Można zatem uznać, że w opinii większości naukowców obecnie nazwa MBE najtrafniej definiuje nowe pole badań i nie jest słuszne używanie jej zamiennie z pojęciami: neuroedukacja, neuropedagogika, neurodydaktyka, czy neuropsychologia edukacyjna, ponieważ ich zakres znaczeniowy nie jest tożsamy. W sposób przejrzysty ilustruje to rycina 4.

¹⁹ K.W. Fischer i in., *Why mind, brain and education? Why now?* Mind Brain and Education, 2002, 1(1), s. 1-2.



Ryc. 4. Umiejscowienie nowych dyscyplin w systemie nauk

źródło: <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamai>

Neuropedagogika jako nowe pole badań w systemie współczesnych nauk

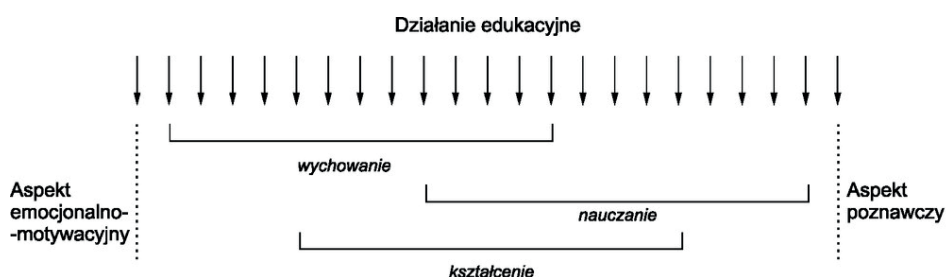
W dostępnej obecnie literaturze zagranicznej upowszechniła się nazwa MBE jako określenie pola interdyscyplinarnych badań z zakresu pedagogiki (edukacji), psychologii i neuronauk. Jednocześnie naukowcy dookreślili również miejsce innych nowo powstających dziedzin, takich jak neuroedukacja, która ma stanowić dziedzinę interdyscyplinarnych badań pedagogicznych i neurobiologicznych. Opierając się na powyższych, można wnioskować, że przedmiot badań neuroedukacji jest tożsamy z przedmiotem badań pedagogiki, ale jego interpretacja odnosi się do kontekstu neurobiologicznego, zaś postawione hipotezy wymagają potwierdzenia metodami dostępnymi pedagogom i neurobiologom.

W zagranicznych publikacjach naukowych kwestia nazewnictwa nowych dyscyplin wydaje się nie budzić już wątpliwości, ale na gruncie polskim omawiana tematyka nadal wymaga pojęciowego doprecyzowania. W lic-

nych wydawnictwach naukowych i popularnonaukowych nadal bowiem uwidacznia się problem braku ujednoliconego nazewnictwa, adekwatnego do specyfiki języka polskiego i publikacji naukowych polskich uczonych. Obecne nieścisłości powodują chaos i mogą skutkować mniejszym obiektywizmem, precyzją oraz trafnością w prowadzonych badaniach i publikacjach. Problem ten dotyczy kluczowych dla nowej dyscypliny pojęć, to jest: pedagogiki i edukacji.

W świetle polskich publikacji, nie są to pojęcia tożsame. Pierwsze z nich oznacza dyscyplinę naukową, posiadającą przedmiot badań, metodologię i własną terminologię, drugie – określa przedmiot badań tejże dyscypliny. Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu, skupię się na definicji pojęcia „edukacja” – zapożyczonego z krajów anglosaskich i tamże zastępującego „pedagogikę”.

Według polskiego dydaktyka i pedagoga – Bogusława Niemierki, działania edukacyjne oddziałują na procesy emocjonalno-edukacyjne oraz poznawcze. Pierwsze dotyczą uczuć, motywów, postaw i wartości, a drugie – wiadomości, umiejętności i sprawności działań ucznia. Zależnie od roli tych aspektów w projektowaniu, wykonaniu i ocenianiu wyników działania edukacyjnego możemy wyróżnić: wychowanie (edukację emocjonalną), nauczanie (edukację poznawczą), kształcenie (edukację zrównoważoną)²⁰. Edukacja w tej koncepcji jest pojęciem najszerszym, obejmującym wszystkie wyżej wymienione działania – rycina 5.



Ryc. 5. Schematyczne ujęcie działań edukacyjnych

źródło: B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009, s. 35

Badaniem edukacji zajmuje się pedagogika. Zatem, nie są to pojęcia tożsame. Wydaje się, że zarówno w Polsce, jak i za granicą, do miana dyscypliny/subdyscypliny naukowej mogłaby aspirować neuropedagogika, natomiast

²⁰ B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009, s. 22.

pojęć edukacja czy neuroedukacja należałoby używać do określenia interdyscyplinarnego pola badań.

Ze względu na różnorodne szczegółowe przedmioty badań, w neuropedagogice można wyróżnić subdyscyplinę zwaną neurodydaktyką. Jej przedstawiciele powinni zajmować się tematyką nauczania i uczenia się w kontekście badań nad mózgiem, dokonując analizy metod kształcenia i programów nauczania w celu jak najlepszego dostosowania ich do możliwości neuroanalitycznych dziecka czy dorosłego. Nie jest zatem zasadne używanie zamiennie pojęć neurodydaktyka oraz neuropedagogika, ponieważ zakres znaczeniowy pierwszego stanowi część drugiego. Neuroedukacją można zaś określić przedmiot badań (pole badań) zarówno neuropedagogiki, jak i neurodydaktyki, ale także innych dyscyplin zainteresowanych nauczaniem, wychowaniem i kształceniem.

Podsumowanie

Filar nowych przestrzeni badawczych stanowią trzy dyscypliny: pedagogika, psychologia i neuronauki. Każda z nich ma swój przedmiot badań, metodologię oraz terminologię. Wobec intensywnego rozwoju badań nad mózgiem, psycholodzy zaczęli poszukiwać przyczyn zaburzeń funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego człowieka w funkcjonowaniu centralnego układu nerwowego. Przedstawiciele nowej dziedziny – neuropsychologii z czasem zaczęli się specjalizować w jej różnych bardziej szczegółowych aspektach (np. neuropsychologia dziecka, kliniczna, rozwojowa). Pojawiło się także zainteresowanie procesem uczenia się dzieci (neuropsychologia edukacyjna).

Rozwój metod obrazowania mózgu, a także wzrost znaczenia neuropsychologii spowodował, że z dostępnych wyników badań zaczęli korzystać przedstawiciele pedagogiki, przenosząc je między innymi na kanwę praktyki szkolnej. Działania te stanowiły początek badań z zakresu neuropedagogiki – dyscypliny/subdyscypliny, która ma poszukiwać neurobiologicznych podstaw i uwarunkowań organizowania efektywnego procesu edukacji (rozumianego jak nauczanie, wychowanie i kształcenie). Neuropedagogika nie jest także tożsama z popularną MBE. Łączy bowiem jedynie dwie dyscypliny (neuronauki i pedagogikę), uznając je za równoważne i zakładając konieczność weryfikowania hipotez badawczych w obu tych dziedzinach.

Jedną z subdyscyplin neuropedagogiki jest neurodydaktyka – nowa gałąź teorii kształcenia, przedstawiciele której powinni podejmować próby budowania strategii nauczania opierając się na wynikach badań nad mózgiem.

Neurodydaktyka nie jest zatem tożsama z neuropedagogiką. Jest jej częścią, jak dydaktyka – pedagogiki.

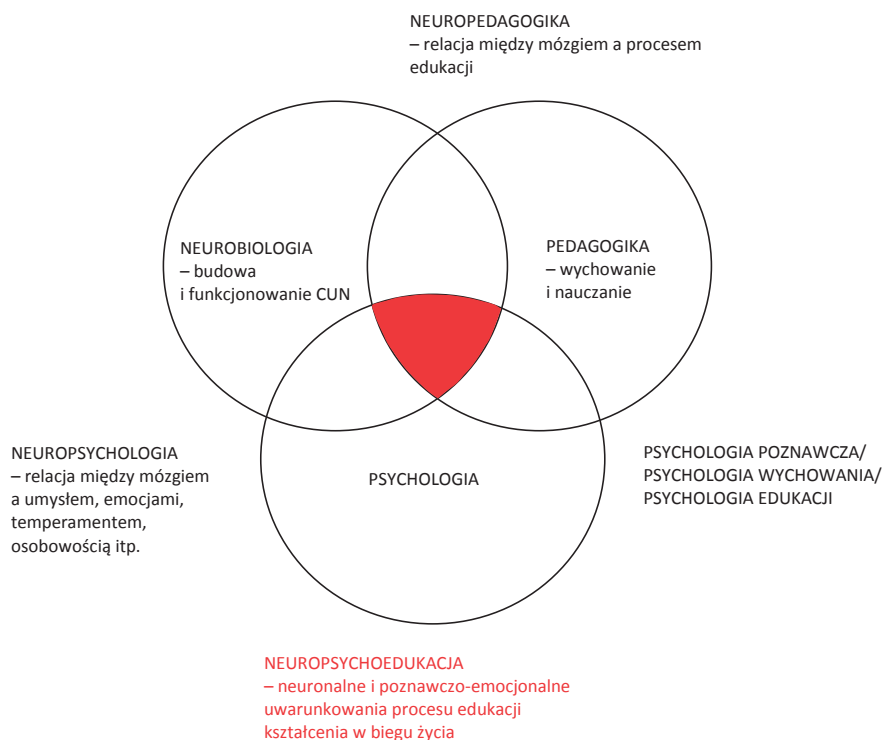
Dyscypliną, która łączy pedagogikę, psychologię i neuronauki jest Mind, Brain and Education Science. W piśmiennictwie polskim nazwa ta nie cieszy się popularnością i jest trudna do praktycznego wykorzystania, chociażby w odniesieniu do programów studiów. Tłumaczenie dosłowne: „Umysł, Mózg i Edukacja” nie zyskało dotychczas uznania wśród polskich naukowców. W opinii autorki niniejszego artykułu, w polskiej terminologii należy upowszechnić nazwę amerykańską (MBE) lub poszukać jej polskiego odpowiednika. Być może nową dyscyplinę można by nazwać neuropsychoedukacją. Jednoczłonowa nazwa sugeruje ścisłe połączenie trzech dyscyplin i ukierunkowanie ich na proces edukacji, jako element je łączący. Jeśli pod pojęciem edukacji będziemy rozumieć procesy nauczania i kształcenia połączone z wychowaniem, to poprzez umiejscowienie ich w uwarunkowaniach psychologicznych i neurobiologicznych otrzymamy sugestię jednej z wyżej wymienionych nazw. Powyższe rozważania można ująć w schemat, który prezentuje rycina 6.

Tematyka związana z neuropedagogiką wymaga dalszej analizy i zorganizowania interdyscyplinarnego sympozjum specjalistów z dziedziny pedagogiki i neurobiologii, którzy nie tylko dokonaliby analizy dotychczasowej literatury, ale podjęliby próbę sprecyzowania założeń neuropedagogiki jako dyscypliny badawczej.

Rozwój nowej dziedziny naukowej jest istotny w dobie postępu technologicznego, dotyczącego nie tylko metod obrazowania mózgu. Neuropedagogika może mieć znaczący udział w rozwiązywaniu problemów w procesie edukacji, jakie mają tak zwane dzieci Sieci. Ich mózgi funkcjonują w specyficzny sposób, ponieważ zostały ukształtowane pod wpływem innych bodźców niż mózgi ich rodziców. Proces kształcenia tych dzieci powinien być zatem zorganizowany inaczej niż ich starszych kolegów. Zmiany miałyby dotyczyć nie tyle treści kształcenia, co raczej – metod i programów. Cenną informacją dla nauczycieli byłyby na przykład wyniki badań dotyczące kwestii, czy cyfryzacja przedszkoli i szkół podstawowych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej przyczyni się do polepszenia wyników dzieci w perspektywie długofalowej, czy raczej do ich pogorszenia²¹.

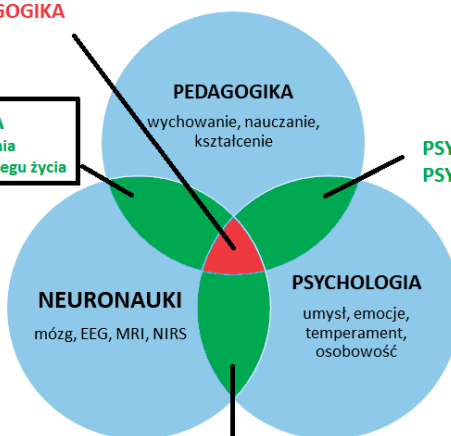
Stanowi to jedno w wielu zadań między innymi dla neuropedagogów. Jednakże, pierwsze z nich dotyczy umiejscowienia tej dyscypliny wśród innych obszarów badawczych i przygotowania rzetelnych założeń teoretycznych (dotyczących przedmiotu badań, metodologii, terminologii), koniecznych do konstruowania i standaryzacji narzędzi badawczych.

²¹ M. Chojak, *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Mity i fakty*, Warszawa 2019.



NEUROPSYCHOPEDAGOGIKA
mózg, umysł, edukacja

NEUROPEDAGOGIKA
neuronalne uwarunkowania działań edukacyjnych w biegu życia



PSYCHOLOGIA EDUKACJI
PSYCHOLOGIA WYCHOWAWCZA

NEUROPSYCHOLOGIA

Ryc. 6. Schemat relacji między poszczególnymi neurodyscyplinami naukowymi

BIBLIOGRAFIA

- Brain-Based Learning: The Neurological Findings About the Human Brain that Every Teacher Should Know to be Effective* [on line] http://globadvantage.ipleiria.pt/files/2011/06/working_paper-77_globadvantage.pdf
- Broughton J.M., *Piaget's Structural Developmental Psychology*, Human Development, 1981, 24, 5.
- Caine R., Caine G., *Natural Learning for a Connected World: Education, Technology and the Human Brain*, Teachers College Press, New York 2011.
- Carew T.J., Magsamen S.H., *Neuroscience and education: An ideal partnership for producing evidence-based solutions to guide 21st century learning*, Neuron, 2010, 67(5).
- Chojak M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Mity i fakty*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2019.
- Fischer K.W., Daniel D.B., Immordino-Yang M.H., Stern E., Battro A., *Why mind, brain and education? Why now?* Mind Brain and Education, 2002, 1(1).
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori, Napoli 2002.
- Friedman S.L., Klivington K.A., Peterson R.W., *The Brain, Cognition, and Education*, Academic Press, New York 1986.
- Gardner H., *Quandaries for Neuroeducators*, Mind Brain and Education, 2008, 2(4).
- Gauggel S., Herrmann M., *Handbuch der Neuro- und Biopsychologie*, Hogrefe Verlag, Göttingen 2006.
- Goswami U., *Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective*, Journal of Philosophy of Education, 2008, 42, 3-4.
- Howard-Jones P., *Introducing Neuroeducational Research: Neuroscience, Education and the Brain from Contexts to Practice*, Routledge, Abingdon 2010.
- Jensen E., *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*, Thousand Oaks, CA: Corwin 2008.
- Jodzio K., *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- Johansson B.B., Belichenko P.V., *Environmental influence on neuronal and dendritic spine plasticity after permanent focal brain ischemia*, Springer, Berlin – Heidelberg 2011.
- Luria A., Bruner J., *The mind of a mnemonist: A little book about a vast memory*, Cambridge Mass 2006 (oryginalna praca została opublikowana w 1968 roku).
- Mareschal D., Tolmie A., Butterworth B., *Educational Neuroscience*, Wiley-Blackwell, London 2013.
- Meltzer L., *Executive Function in Education From Theory to Practice*, The Guilford Press, New York 2007.
- Naegele S., *The Fundaments of Neuropedagogy, Execu-Sensory and Neuropedagogy*, Educational Consulting Services, 2015: (<https://esnpconsulting.com/professional-development/neuropedagogy-methodology/>)
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Olson D.R., Torrance N., *Modes of thought: Explorations in culture and cognition*, Cambridge University Press, New York 1996.
- Petlák E., Zajacova J., *Rola mózgu w uczeniu się*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010.
- Piaget J., *Biology and knowledge*, University of Chicago Press, Chicago 1971.
- Piaget J., *To understand is to invent: The future of education*, Macmillan, New York 1976.

- Pickering S.J., Howard-Jones P., *Educators' Views on the Role of Neuroscience in Education: Findings From a Study of UK and International Perspectives*, Mind Brain and Education, 2007, 1, 3.
- Preiss G., *Neurodidaktik. Theoretische und praktische Beiträge*, Herbolzheim: Centaurus 1998.
- Sala S.D., Anderson M., *Neuroscience in Education. The good, the bad, and the ugly*, Oxford University Press, Oxford 2012.
- Santoian F., Sabatano C., *Brain Development in Learning Environments. Embodied and Perceptual Advancements*, Cambridge Scholars Press, Cambridge 2007.
- Serpati L., Loughan A.R., *Teacher Perceptions of NeuroEducation: A Mixed Methods Survey of Teachers in the United States*, Mind Brain and Education, 2012, 6(3).
- Sonnier I.L., Goldsmith J., *The pedagogy of neuroeducation: Achieving holistic education*, [w:] *Methods and Techniques of Holistic Education*, red. I. Sonnier, Illinois State Historical, Springfield 2005.
- Sousa D.A., *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom (Leading Edge) (Leading Edge (Solution Tree))*, Hardcover, Bloomington 2010.
- Spitzer M., *Deutscher Taschenbuch Verlag*, München, Heidelberg 2006.
- Spitzer M., *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Korrr. Nachdr. Heidelberg, München, Berlin 2003.*
- Spitzer M., *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*, Klett, Stuttgart – Düsseldorf – Leipzig 2005.
- Tokuhamma-Espinoso T., *Mind, Brain, and Education Science: The new brain-based learning*, Columbia University Teachers College Press, New York 2010.
- Tokuhamma-Espinoso T., *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*, Columbia University Teachers College Press, New York 2010.
- Tokuhamma-Espinoso T., *Why Mind, Brain, and Education Science is the „New“ Brain-Based Education*, 2008 [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamma1>.
- Tokuhamma-Espinoso T., *A BRIEF HISTORY OF THE SCIENCE OF LEARNING: Part 2 (1970s-present)*, 2011 [on line] <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Journals/Winter2011/Tokuhamma5>.
- Trnikova J., Petlak E., *Neurodidaktika a vyučovanie*, Einbeck 2010.
- Willis J.A., *The Neuroscience of Joyful Learning. Educational Leadership*, Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development, 2007, 64 [on-line] only through ASCD.org to Publications.

DARIA WRONA

ORCID 0000-0002-5493-463X

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

COSPLAY – ZNACZENIE FENOMENU W RELACJACH UCZESTNICZEK

ABSTRACT. Wrona Daria, *Cosplay – znaczenie fenomenu w relacjach uczestniczek* [Cosplay – the Significance of the Phenomenon in Female Participants' Accounts]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 385-399. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.21

Cosplay is a poorly understood phenomenon related to popular culture. Currently, however, it is slowly attracting the interest of an increasing number of fields of science, such as sociology, psychology or pedagogy. The following article will present the theoretical foundations and research on the role of cosplay in the life of female cosplayers. Focusing on the subjects, I touched upon the issues of interpersonal interactions, interests and skills, social perception of cosplay, problems related to the preparation of costumes, and the impact of cosplay on identity development.

Key words: cosplay, identity, youth, pop culture

Wstęp

Cosplay stanowi jeszcze słabo poznane zjawisko, związane z kulturą popularną. Obecnie jednak zaczyna być postrzegane przez coraz większą liczbę dziedzin nauki, jak socjologia, psychologia, czy pedagogika.

W poniższym artykule zostały przedstawione podstawy teoretyczne oraz badania odnośnie roli cosplayu w życiu cosplayerek. Skupiając się na badanych, poruszyłam problematykę interakcji międzyludzkich, zainteresowań i umiejętności, społecznego odbioru cosplayu, problemów związanych z przygotowaniem strojów oraz wpływu cosplayu na kształtowanie tożsamości.

Czym jest cosplay

Termin *cosplay* pochodzi od japońskiego słowa *kospure*, które stanowi kombinację słów „costume” – コス – i „play” – プレ. Zjawisko to dotyczy prze-

bierania się za postaci pochodzące z kultury popularnej¹ i jest związane bezpośrednio z tak zwanym *fandomem*, czyli „przestrzenią entuzjastów”². Nawiązując do L. Duchesne, fandom może być rozumiany również jako „(...) szczególny rodzaj wystąpienia, eksplorowany na rozmaite sposoby przez jego członków, którzy poszukują tożsamości i nadają mu własnych warstw znaczeniowych”³. Oznacza to, iż fandom dotyczy fanów poszczególnych postaci/uniwersów/gatunków i tak dalej, którzy poprzez swoją aktywność nadają mu indywidualne znaczenie; dochodzi tutaj także do poszukiwania tożsamości oraz specyficznej działalności w obrębie grup osób zainteresowanych tym samym co jednostka. Może to być ta sama postać, ten sam serial, ta sama książka.

Oprócz kostiumów, cosplay odnosi się również do takich aktywności, jak maskarady, karaoke, pozowanie do zdjęć wraz z innymi *otaku* oraz do odgrywania zachowania, jak postaci z anime, mangi, czy gier komputerowych. Theresa Winge nawiązuje w swoim artykule do tego, iż termin cosplay pochodzi od „costume” i „role-play”, nie zaś od samego „play”⁴. Termin *otaku* można zrozumieć w tym kontekście dwójako⁵:

1) w Ameryce Północnej nawiązuje on do fana mangi i anime, jednak rozumianego jako ekstremum/skrajność, a więc kojarzonego pejoratywnie;

2) w Japonii pojmowany jest jako zwrot honorowy, używany w stosunku do bliskiego przyjaciela.

Na potrzeby artykułu *otaku* rozumiane jest zgodnie ze znaczeniem przyjętym w Ameryce Północnej.

Zjawisko, jakim jest cosplay umożliwia uczestnikom nabycie przyjemnych doświadczeń, znaczących wspomnień oraz poczucia spełnienia. Oprócz tego jest także formą eskapizmu, dzięki któremu cosplayerzy przenoszą się z rzeczywistości do własnych wykreowanych światów. Cosplay stanowi również formę transformacji roli/tożsamości ze „zwyckiej osoby” do „superbohatera”, z „odgrywającego rolę” do „aktora” oraz z „dorobłości” do „dzieciństwa”⁶. Ze względu na eskapizm, otoczenie społeczne i aktywność uczestników w fandomie, cosplay powoduje wzrost samooceny cosplayerów i wiązany jest z lepszym samopoczuciem, ucieczką od codziennych stresorów oraz możliwością wyrażania siebie⁷.

¹ A. Lotecki, *Cosplay Culture: The Development of Interactive and Living Art Thought Play*, 2012, s. iii.

² Zob. M. Ito, D. Okabe, I. Tsuji, *Fandom Unbound: Otaku Culture in a Connected World*, 2012.

³ Duchesne, 2005, za: O. Rahman, „Cosplay”: *Imaginative Self and Performing Identity*, [w:] *Fashion Theory, The Journal of Dress Body & Culture*, 2012, s. 318.

⁴ T. Winge, *Costuming the Imagination: Origins of Anime and Manga Cosplay*, Mechademia, 2006, s. 65.

⁵ Tamże, s. 75.

⁶ O. Rahman, „Cosplay”: *Imaginative Self*, s. 317-318.

⁷ K.C. Gerbasi i in., „Coming Out” as an Anime Fan: *Cosplayers in the Anime Fandom, Fan Disclosure, and Well-Being*, *The Phoenix Papers*, 2018, s. 2.

Cosplay we współczesnym kontekście subkulturowym używany jest najczęściej do opisanego aktywności, polegającej na przebijaniu się i zachowywaniu, jak postaci z mangi, anime, *tokusatsu* (filmy lub programy telewizyjne, które cechują się efektami specjalnymi), gier komputerowych, sci-fi (science fiction) i grup muzycznych. Dzięki powiązaniu z kulturą popularną, może zostać skategoryzowany jako pochodzący z fantastyki, romansu, sci-fi, mitologii, fetyszystyczny, słodki, gotycki i tym podobne⁸. Jednak tak zwane *Lolity* nie są klasyfikowane jako cosplay, ponieważ nie dochodzi do odgrywania roli, które w tej aktywności są kluczowe. Lolity uznawane są za odrębną subkulturę⁹.

Oryginalny model definiuje *subkulturę* jako spójną grupę o wspólnej historii, etniczności oraz podobnym statusie socjoekonomicznym w społeczeństwie, co nie do końca ma swoje odzwierciedlenie w przypadku cosplayu¹⁰. O ile doświadczenia i historia są poniekąd wspólne, o tyle cosplayerzy mają różnorodny status społeczno-ekonomiczny, a grupa jest niejednorodna etnicznie. Dlatego uznaje się, iż należą do większej wspólnoty fanów fikcji, fantastyki, gier wideo i tak zwanego *Japanimation* (termin odnoszący się do japońskiej animacji, mangi i gier wideo), czyli fandomu *nerdów*¹¹.

Natomiast, biorąc pod uwagę, iż „subkultura odnosi się do odrębnej kulturowo grupy, która istnieje jako identyfikowalny element wewnątrz większej, bardziej skomplikowanej grupy społecznej”¹², cosplay może zostać zdefiniowany jako subkultura, ponieważ charakteryzuje się cechami umożliwiającymi jego identyfikację na tle większej wspólnoty, jaką są fani kultury popularnej.

Theresa Winge wyodrębniła w swoim artykule cztery komponenty cosplayu, na które składają się: cosplayer, otoczenie społeczne, postać i role-play oraz kostium¹³. Elementy te łączą się i podlegają wzajemnym interakcjom. Pomimo iż zostały wyodrębnione na potrzeby cosplayu dotyczącego mangi i anime, ich uniwersalność pozwala opisać również pozostałe kategorie¹⁴.

Ze względu na rosnącą popularność w XXI wieku oraz globalizację, która umożliwia wymianę zdjęć, materiałów i doświadczeń, cosplay staje się coraz bardziej skomplikowany. Osoby zajmujące się wcielaniem w postaci spędzają niezliczone liczby godzin na wytwarzaniu kostiumów. Poświęcają również wiele środków finansowych i sił, aby jak najbardziej upodobnić się do wy-

⁸ O. Rahman, „Cosplay”: *Imaginative Self*, s. 318.

⁹ Tamże.

¹⁰ Hebdige, 1979, za: N.L. Hill, *Embodying Cosplay: Fandom Communities in the USA*, 2017, s. 4.

¹¹ Tamże, s. 4.

¹² O. Rahman, „Lolita”: *Imaginative Self and Elusive Consumption*, [w:] *Fashion Theory, The Journal of Dress Body & Culture*, 2011, s. 9.

¹³ T. Winge, *Costuming the Imagination*, s. 67-73.

¹⁴ Zob.: D. Wrona, *Cosplay a role-play*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*, Kraków 2019.

branych bohaterów. Popularność tego zjawiska oraz związane z nim komponenty sprawiają, iż cosplay jest zjawiskiem podkreślającym kreatywność jednostki. Reprodukowanie kostiumów, wykonywanie sesji fotograficznych, czy przygotowywanie występów na konkursy cosplay wiąże się z pomysłowością, improwizacją i wykraczaniem poza schematy¹⁵. Ukazuje również umiejętności cosplayerów w różnych aspektach, takich jak zdolności interpersonalne, szycie, malowanie, czy gra aktorska.

Biorąc pod uwagę role-play jako jeden z centralnych aspektów cosplayu, wyodrębniłam cztery rodzaje doboru postaci do wcielenia się w rolę: bohater pozytywny, bohater negatywny, bohater tła oraz bohater ambiwalentny¹⁶. Wybór jest sprawą indywidualną każdego cosplayera, a postać powinna zostać odegrana w taki sposób, aby była jak najbliższa oryginałowi. Nie stanowi to jednak nadrzędnej zasady, ponieważ nie wszyscy cosplayerzy są co do tego aspektu zgodni.

Analizując literaturę oraz odnosząc się do własnych doświadczeń i obserwacji, ujęłam cosplay jako

(...) aktywność polegającą przede wszystkim na wcielaniu się w wybraną postać pochodzącą z kultury popularnej; niejednokrotnie dochodzi tutaj do odgrywania zachowania i charakteru, utożsamiania się z nią. Podstawę stanowi kostium oraz makijaż, które upodabniają nas do danego bohatera i pozwalają stworzyć iluzję obcowania z nim innym ludziom wokół. Często jest również wyrazem przynależności do danej grupy lub fandomu¹⁷.

Definicja ta zawiera w sobie nie tylko główne komponenty wyodrębnione przez Winge. Zwraca również uwagę na przynależność do grupy i w sposób bezpośredni odnosi się do odgrywania roli.

Metodologia

Zrealizowane badania jakościowe¹⁸ miały na celu uzyskanie wiedzy na temat charakteru i dynamiki zjawiska cosplayu. Zastosowanym podejściem badawczym było zbiorowe studium przypadku¹⁹, a metodą zbierania danych

¹⁵ Zob.: C. Langsford, *Cosplay in Australia: (Re)creation and Creativity Assemblage and Negotiation in a Material and Performative Practice*, Adelaide 2014.

¹⁶ Zob.: D. Wrona, *Cosplay a role-play*.

¹⁷ D. Wrona, *Cosplay jako fenomen kulturowy. Konteksty pedagogiczne i społeczno-kulturowe* (praca magisterska), Poznań 2018.

¹⁸ Tamże, s. 85-97 i 105-133.

¹⁹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004, s. 320-322.

– wywiad narracyjny, częściowo ustrukturyzowany²⁰. Na potrzeby badań przeprowadzono cztery wywiady, które następnie zostały poddane analizie²¹. Wywiady były nagrywane, następnie dokonano ich transkrypcji, a na koniec – kodowania uzyskanych danych.

Badaniem objęto kwestie związane z postrzeganiem zjawiska cosplayu przez cztery cosplayerki.

Główny problem badawczy został sformułowany w postaci pytania: Jak badane postrzegają rolę cosplayu w swoim życiu?

Problemy szczegółowe natomiast określono jako próbę uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak badane postrzegają subkulturę cosplayu?
2. Jakie znaczenie badane przypisują cosplayowi w rozwoju zainteresowań i umiejętności?
3. Jak cosplay jest odbierany społecznie?
4. Z jakimi trudnościami przy wykonywaniu kostiumów spotykają się osoby zajmujące się cosplayem?
5. Jak badane postrzegają rolę cosplayu dla poczucia własnej tożsamości?

Podczas badań, za pomocą wyboru celowego, zwrócono się do młodych kobiet (przedział wieku od 20. do 27. roku życia) zajmujących się cosplayem. Każda z nich wykazywała inny poziom zaangażowania i doświadczenia. Poszukiwanie osób do badania odbywało się poprzez media społecznościowe oraz spotkania organizowane dla osób zainteresowanych cosplayem.

Osoby badane:

W., 24 lata, studentka ochrony środowiska, wykształcenie średnie, mieszkająca w Poznaniu, pochodząca ze wsi; posiadająca wiele zainteresowań (rysunek, malowanie, granie w gry, przerabianie ubrań, komiksy, filmy, chodzenie do kina itp.).

T., 27 lat, wytwórca rekwizytów, wykształcenie wyższe niepełne, pochodząca i mieszkająca w Stanach Zjednoczonych; na co dzień wykonuje kostiumy i rekwizyty oraz gra w gry i ogląda anime.

A., 20 lat, studentka filologii polskiej, wykształcenie średnie, mieszkająca w Szczecinie, pochodząca z miasteczka (ok. 10 tys. mieszkańców); interesuje się szyciem i wykonywaniem kostiumów, literaturą piękną, słuchaniem i komponowaniem muzyki (gra na keyboardzie) oraz czytaniem i tworzeniem poezji.

L., 21 lat, prowadzi własną działalność gospodarczą, wykształcenie średnie, mieszkająca i pochodząca z Poznania; zajmuje się domem, firmą, pływaniem, muzyką i cosplayem.

²⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 327-331.

²¹ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, s. 342-353.

Analiza wyników badań

Postrzeganie subkultury cosplayu

Subkultura cosplayerów pojmowana jest jako zróżnicowana i pełna napięć; tylko jedna osoba wypowiadała się o niej jednoznacznie pozytywnie, reszta mówiła o dziejących się wewnątrz dramach i hejtach oraz o zaciętej rywalizacji. Jedna osoba zwróciła uwagę, iż cosplayerzy są zróżnicowani sami w sobie:

„Jest pełno dram i hejtów, ale są jeszcze osoby, które są normalne, że tak powiem” (W., 24 lata).

„Sądzę, że w środku subkultury cosplayu znajduje się wiele innych małych subkultur. Niektórzy cosplayerzy skupiają się na odgrywaniu, inni na wytwarzaniu, jeszcze inni na fotografii, a pozostali po prostu kupują kostiumy i je noszą. Każdy z nas ma własny sposób na cosplay. Wszyscy jesteśmy różni, ale każdy z nas przychodzi razem wykonywać cosplay, tworzyć sztukę i wyrażać zainteresowanie naszym fandomem. Jeśli byłaby jedna specyficzna kultura dla cosplayu, to myślę, że byłaby to raczej subkultura nerdów/geeków, ale z domieszką sztuki” (T., 27 lat).

„Przyjazna. Ludzie się wspierają, chociaż widać to po moich kontaktach z Juleczką, która mi często pomaga w robieniu cosplayów i craftowaniu różnych broni. Także jesteśmy taką subkulturą, która właśnie się wspiera. To nie jest tak, że np. rywalizujemy ze sobą kto jest lepszy, że tutaj mi wychodzi lepiej robienie miecza, a tobie lepiej wychodzi robienie topora, więc rywalizujemy ze sobą kto ma lepsze doświadczenie, kto lepiej stworzy daną broń. Nie, tutaj jest głównie na wspieraniu się i jak ktoś ma jakiś problem, to po prostu przychodzimy tacy cosplayerzy i pomagamy. Także to jest bardzo przyjazna grupka. (...) No oczywiście zdarzają się dramy, bo to jest dość częste, zwłaszcza na konwentach poświęconych tematyce anime i mangi, to często są, z tego co widzę, jakieś dramy. Ale ogólnie póki co ze swojego doświadczenia nie miałam jeszcze do czynienia z daną rywalizacją” (A., 20 lat).

„Subkultura cosplayerów ciągle ewoluuje i się zmienia, niestety na gorsze. Kiedyś cosplayerzy to była wielka rodzina, każdy szanował każdego i zależało na wspólnej zabawie i doskonaleniu się. Teraz głównie chodzi o konkurencję, zawiść, znajomości itp.” (L., 21 lat).

Cosplay i jego rozpowszechnienie określone jest przez badane osoby zdecydowanie jako szansa, ponieważ coraz więcej utalentowanych młodych ludzi decyduje się tworzyć kostiumy i się rozwijać. W ten sposób rozwija się także otoczenie społeczne cosplayerów, w skład którego wchodzi wiele in-

dywidualnych jednostek przynależnych do różnorodnych *fandomów*. Badane zwracają uwagę również na zagrożenia, jakie mogą pojawić się w związku z praktykowaniem cosplayu, jednak są one określane, jako dużo mniejsze, niż szanse; są też całkowicie naturalne, ponieważ tam, gdzie pojawiają się szanse, pojawiają się także zagrożenia (np. hejt podczas konkursu cosplay):

„(...) cosplay staje się coraz bardziej popularny i dla niektórych to jest szansa, bo zawsze było takie niedoceniane hobby, a teraz mamy konkursy typu Eurocosplay, mamy wielkie konwenty typu Katsucon albo nawet nasz polski Pyrkon i dla niektórych to jest naprawdę szansa, by stać się sławnym, zarobić dużo pieniędzy, wygrać fajne nagrody. Ale z drugiej strony, jako zagrożenie... Chyba chodzi o to, że cosplay staje się już takim showbiznesem, że ludzie robią bardzo dużo rzeczy pod publikę, których normalnie prywatnie by nie zrobili, typu ocenianie, hejtowanie czyjegoś stroju, czyjegoś wyglądu...” (W., 24 lata).

„Myślę, że wszędzie są zarówno szanse, jak i zagrożenia. Jeśli zamierzasz żyć lub znaleźć się w niebezpiecznej sytuacji. Oczywiście konwenty nie są bezpieczne w 100%. Zawsze znajdują się ludzie, którzy mogą cię skrzywdzić lub manipulować tobą, ale takie jest życie. Nie każdy jest dobry, ale to nie wymówka, żeby nie robić tego, co kochasz” (T., 27 lat).

„Według mnie to jest szansa. Szansa przede wszystkim na pokazanie się, odważenie się, zdobycie pewności siebie oraz rozwijanie się. Przede wszystkim rozwijanie się. Cosplay to nie jest tak, że ja umiem teraz szyć płaszczy to już będą mi wychodziły wszystkie typy płaszczy. Nie, ja się będę cały czas rozwijała w tym. Cosplay to jest wieloletnia praca, nie można powiedzieć, że ja umiem totalnie w cosplay, bo to jest nieprawda, cały czas się cosplayerzy rozwijają, cały czas napotykają różne trudności i czasami trzeba posiedzieć troszeczkę nad nimi, żeby to wyszło jakoś wszystko” (A., 20 lat).

„Myślę, że szansa dla każdego, ale także zagrożenie na ciętą krytykę dzisiejszego community” (L., 21 lat).

Zdaniem badanych, cosplay i jego subkultura opierają się na samorozwoju związanym z interakcjami międzyludzkimi, na przykład poprzez udzielanie sobie wzajemnej pomocy, dzielenie się swoimi zainteresowaniami, wspieraniu się w dążeniu do wspólnego celu, jakim jest tworzenie sztuki (kostiumy, odgrywanie roli). Pomimo wysokiego indywidualizmu każdej jednostki i wielu zainteresowań oraz przynależności do różnych *fandomów*, cosplayerzy nawiązują przyjaźnie i potrafią ze sobą współdziałać pomimo hejtów i dram obecnych wewnątrz zbiorowości. Silne poczucie, iż wszyscy robią to co ko-

chają i mają jeden cel dodatkowo umacnia znajomości. Istnienie wewnątrz subkultury cosplayerów wielu małych subkultur sprawia, iż pomiędzy poszczególnymi osobami swobodnie przepływają informacje dotyczące specjalistycznych metod wykonywania strojów czy rekwizytów. Początkowo formalne znajomości związane jedynie z wykonywaniem strojów następnie mogą się pogłębić i przerodzić w przyjaźnie.

Znaczenie cosplayu w rozwoju zainteresowań i umiejętności

Zagłębiając się w wywiady, zauważono, że dla osób badanych cosplay stanowi przede wszystkim kreatywne hobby, możliwość realizowania siebie i wyzwanie:

„Cosplay jest dla mnie kreatywnym hobby, bardzo rozbudowanym i kształcącym w wielu dziedzinach” (W., 24 lata).

„Cosplay oznacza bycie zdolnym do przeniesienia się do mojego ulubionego fikcyjnego świata. Pozwala mi stać się czymkolwiek chcę być i widzieć siebie w sposób, w jaki chcę. Oznacza także przyjaźń, stawianie sobie wyzwań i ciężką pracę” (T., 27 lat).

„Cosplay jest dla mnie takim fajnym hobby, sposobem, w którym mogę pokazać siebie, wcielić się w daną postać z danej animacji czy gry, serialu, filmu. Mogę w ten sposób wczuć się w rolę postaci, którą widzę tylko w wirtualnym świecie. I mogę pokazać. Przy okazji rozwijam też swoje własne umiejętności” (A., 20 lat).

„Cosplay jest dla mnie czymś wyjątkowym, jest hobby, w którym utonęłam po uszy, jak i moją możliwością na przyszłość, gdyż kieruję się do zawodu kostiumologa. Jest chwilą zapomnienia i oderwania się od rzeczywistości i tym kim jesteśmy na co dzień” (L., 21 lat).

Cosplay pozwala ludziom na rozwijanie szeregu umiejętności. Jest czasochłonny, dlatego wiąże się z ciężką pracą i stałym rozwojem posiadanych już umiejętności. Przy tworzeniu kostiumów i odgrywaniu postaci potrzeba wielu elementów, dlatego cosplay, zawierając w sobie szycie, malowanie, wykonywanie makijażu, układanie fryzur i tym podobne, wymaga od jednostek stałego doszkalania się, zdobywania informacji i rozwijania zasobów. Nie da się tworzyć dobrych kostiumów bez rozwoju umiejętności.

Jednocześnie cosplay pozwala również na rozwój zainteresowań, ponieważ pomysły na kostiumy pochodzą przede wszystkim z kultury popularnej, która zawiera w sobie między innymi anime, mangę, komiksy, animacje, seriale, science fiction i wiele innych, na których wzorują się cosplayerzy. Aby dobrze odegrać daną postać, należy zapoznać się z jej historią, tytułami, z których pochodzi oraz ich kontekstami społecznymi, w których powstały. Zainteresowanie się jednym z elementów prowadzi często do zainteresowania kolejnym i w ten sposób do rozwoju dotychczasowych zainteresowań.

Odbiór społeczny cosplayu

Wszystkie badane odpowiadają, iż cosplayerzy są narażeni na seksizm i uprzedmiotowienie, co wynika nie tylko ze strony cosplayerów, którzy ubierają skąpe i wulgarne stroje, ale również ze strony samych fanów, którzy przekraczają granice podczas robienia zdjęć i spotkań:

„Absolutnie! Cosplay wystawia cię na oko społeczne. Kiedy już raz tego doświadczysz, zawsze będziesz uprzedmiotawiany, obojętnie od tego, jak się ubierzesz lub zachowasz. Cosplay sam w sobie nie jest problemem, ludzie są” (T., 27 lat).

„Niestety, coraz więcej osób pokazuje się w strojach półnagich i pokazuje, że tak właśnie wygląda cosplay, przez co cosplayerzy tracą na szacunku i naraża to innych na różne podteksty i naruszenie ich osobistej przestrzeni” (L, 21 lat).

Często cosplayerzy ubierając skąpe kostiumy, sami przekonują osoby postronne, iż cosplay polega właśnie na takich aktywnościach, co powoduje, iż przestają być szanowani, a zaczynają być uprzedmiotowiani. Wystawienie „na oko społeczne” powoduje, iż cosplayerzy znajdują się pod stałą obserwacją, co może wiązać się z błędnym interpretowaniem ich zachowania, ubioru, odgrywania roli. Sami cosplayerzy zdając sobie sprawę, że są obserwowani, mogą ulegać presji lub działać pod wpływem silnego stresu.

Cosplay przez niektóre osoby odbierany jest jako synonim uprzedmiotowienia, co doprowadza do sytuacji, w których zostaje naruszana ich osobista przestrzeń. Oznacza to, iż z jednej strony coraz więcej osób interesuje się cosplayem i odbiera go jako przyjazną lub neutralną subkulturę, natomiast z drugiej spotykają się z wieloma utrudnieniami i seksizmem, co negatywnie wpływa na społeczne postrzeganie cosplayu przez osoby zainteresowane, jak i postronne.

Trudności techniczne, z jakimi spotykają się cosplayerzy podczas przygotowywania kostiumów

Cosplayerzy często spotykają się z wieloma problemami podczas przygotowywania strojów. Największe dotyczą wykonywania stelaży oraz określenia proporcji, w jakich należy przygotować kostium. Zdarzają się również, zwłaszcza początkującym cosplayerom, problemy z brakiem odpowiednich narzędzi i elementów potrzebnych do wykonania strojów:

„Wyzwaniami są zawsze podstawy konstrukcyjne. Zawsze staram się nauczyć nowych rzeczy, dlatego czasami wybieram jakąś postać, ponieważ będzie ona stanowić wyzwanie i pozwoli mi się czegoś nauczyć” (T., 27 lat).

„Ze wszystkimi! Po prostu tu raz coś się zepsuje, tutaj raz coś przypadkowo skleję, przypadkowo cyjanoakrylem, a dość często kończy się na tym, że mam posklejane nawet palce ze sobą. Ogólnie, tak technicznie no to czasami brakuje mi jakichś materiałów, czasami coś zepsuję uważając na dany materiał, ale i tak zepsuję. Najwięcej miałam takich problemów z Rebellionem, czyli mieczem Dantego, ponieważ on został stworzony w całości z pianki evy, został on usztywniony listwą drewnianą i tę listwę przykleiłam niestety krzywo. Myślałam, że jest prosto, a przykleiłam krzywo tak, że miecza nie mogę trzymać gdziekolwiek chcę na rękojeści, tylko muszę w jednym miejscu, po prostu, żeby to nie pękło. Tak, że myślę, że to był taki największy problem. Bo też nie kupiłam jednej długości tej listwy tylko kupiłam dwie różne tak, że to jest taki jeden problem. Kolejnym problemem może być to, że na przykład ciepły klej po prostu nie chce mi się załadować, żeby zaczął mi się rozpuszczać ten klej. I czasami się zapycha i potrzebuję pomocy taty, żeby to odetkać” (A., 20 lat).

„Na pewno trudne jest dla mnie robienie jakichkolwiek technicznych stelaży itp. z powodu braku odpowiednich narzędzi. Często też w cosplayu ciężkie jest odpowiednie proporcjonowanie [dobieranie odpowiednich proporcji – przyp. autora] stroju do naszego ciała z powodu nierealnych postur postaci z gier itp.” (L., 21 lat)

Jak podkreślają niektórzy cosplayerzy, wybierają oni postaci stanowiące wyzwanie, ponieważ pozwoli im to czegoś się nauczyć, zdobyć nowe umiejętności, które następnie zostaną wykorzystane do konstrukcji bardziej skomplikowanych kostiumów i elementów. W rezultacie spowoduje, iż wykonywanie kostiumów będzie bardziej sprawne, a poprzednie trudności usunięte.

Konstruowanie strojów wiąże się między innymi z potrzebą pomocy, zarówno bliskich osób, jak i nowo poznanych cosplayerów oraz wykonawców rekwizytów, na przykład poprzez fora internetowe lub aplikacje²².

²² Istnieje wiele forów, na których cosplayerzy mogą zasięgnąć pomocy i rady podczas wytwarzania kostiumów; w latach 2014 – 2017 słynna była również aplikacja pomagająca w upo-

Zdaje się, iż cechą charakterystyczną cosplayerów jest tak zwane „uczenie się na błędach”, czyli wykonywanie pewnych elementów samodzielnie lub z niewielką pomocą osób trzecich, aby nabrać umiejętności, które w późniejszym czasie przydadzą się do wykonania lepszych elementów, bez poprzednich niedociągnięć.

Ponadto, dopiero obcowanie z wykonywaniem kostiumów pozwala na określenie odpowiedniego typu narzędzi i zaopatrzenie się w nie po czasie, co znacznie usprawnia i ułatwia konstruowanie stelaży, replik i elementów niezbędnych do tego, aby prawidłowo odegrać rolę danej postaci.

Znaczenie wcielania się w rolę w cosplayu

Okazało się ono naturalną konsekwencją cosplayu w trzech przypadkach; można również zauważyć zobowiązanie względem publiki:

„Czuję się dokładnie tak samo, jak ja, ale lepiej. O ile to ma jakiś sens” (T., 27 lat).

„Jak się czuję? Czuję się tak jaby wyjątkowa. Ponieważ wcielam się w tą postać i czuję, że mam też duże wyzwanie przed sobą, ponieważ muszę pokazać właśnie ludziom z jak najlepszej strony siebie, jako daną postać. Nie pomylić się w niczym. Po prostu... Dziwnie by wyglądało, jakbym nagle, przykładowo biorąc np. mojego Dantego i pokazać go jako takiego mężczyznę, mimo że stworzyłam damską wersję, jako takiego mężczyznę, który cieszy się wszystkim, który mógłby nosić ubranka w kolorze tęczy, także... No właśnie... Rozumiesz tę całą abstrakcję. Także przede wszystkim czuję taki obowiązek jakby i też wiem, że muszę sama na siebie uważać, żeby wczuć się odpowiednio w daną postać. (...) Dokładnie. Tak będzie, np. z Little Sister. Bo z Little Sister znowu będę... Wiem, że będę mogła przekazać jakby wszystkie takie swoje emocje i to będę po prostu naturalna ja. W sensie, że chodzi mi głównie o to, że Little Sister jest osobą, która jak – zwłaszcza się ją uratuje od tego ADAMu – to ona jest taka strachliwa. Dziękuje temu, który ją uratował i po prostu biegnie, bo ona chce po prostu uciec od tego całego złego świata. I to jest... Czasami też mam takie momenty, że bym po prostu chciała... Gdy coś się dzieje to bym po prostu chciała uciec tak, że myślę, że w tym podpasuję do niej” (A., 20 lat).

„Niewyobrażalnie wspaniale, kocham wychodzić na scenę i być tą postacią dla wszystkich widzów” (L., 21 lat).

Wcielenie się w wybraną rolę spowodowało u badanych lepsze samopoczucie – czują się jak „lepsza wersja” samej siebie; cosplayerki opisując uczu-

rządkowaniu wybranych postaci, elementów ich stroju, a także (w przybliżeniu) kosztu całego kostiumu – do dzisiaj dostępna jest zarówno w Sklepie Play, jak i w formie strony internetowej pod adresem: <http://www.cosplanner.net/#>

cia związane z wcielaniem się w role, wyrażają się wyłącznie w superlatywach, mówiąc, iż to pozwala im na pocucie się kimś wyjątkowym.

W wypowiedziach wybrzmiewa również wysokie poczucie odpowiedzialności za odgrywaną postać – badane zdają sobie sprawę, iż publika oczekuje od nich dokładnego odgrywania roli, ponieważ – oprócz kostiumu – to, co sprawia, iż dana postać to właśnie ona, to specyficzna maniera zachowania, mimika, gestykulacja i tym podobne. Są to elementy związane z role-playem, który stanowi jedną z centralnych kategorii cosplayu.

Aspekt wcielania się w rolę pozwala nie tylko na pocucie się kimś wyjątkowym, ale również umożliwia pokazanie się z lepszej strony, bycie lepszym; jak gdyby stanowi szansę na pokazanie pozytywnych stron, które w rzeczywistości są tłumione lub niewyraźne. Jeśli dane cechy (spryt, inteligencja, uczciwość, odwaga) zostaną docenione w momencie, w którym jednostka podejmuje się odegrania roli, być może wpłynie to pozytywnie na samoocenę cosplayerki i spowoduje uwydatnienie się tych cech w rzeczywistości.

Znaczenie cosplayu dla pocucia tożsamości

Pytanie o znaczenie cosplayu dla pocucia tożsamości okazało się dla badanych skomplikowanym zagadnieniem:

„Cosplay też jest formą sztuki, więc jak najbardziej można wyrażać siebie przez niego. Aczkolwiek dla mnie to jest wciąż po prostu przebieranie się, więc raczej nie powiem na ten temat nic kreatywnego” (W., 24 lata).

„Nie wiem jak duży wpływ może mieć, ale na pewno rzuca światło na to, jaką ktoś jest osobą. Cosplay może pokazać ci rzeczy, o które wcześniej byś siebie nawet nie podejrzewał. Stanie się kimś innym i patrzenie na siebie przez pryzmat tej postaci może pomóc ci zrozumieć siebie” (T., 27 lat).

„Bardzo trudne pytanie! (...) Czy może mieć...? Myślę, że to w sumie zależy od człowieka, bo ja przywiązuję do cosplayu taką wagę, że wcielam się w postać tak, jakbym odgrywała jakiś spektakl teatralny, że jestem daną postacią. Niestety na chwilę. Bardzo żałuję, bo chciałabym być daną postacią. Każdy by chciał zostać taką postacią, w którą się wciela, na zawsze. Ale jakoś tak, jest event, jestem daną postacią, kończy się event, kończę być tą postacią i jeżeli ktoś miałby z tym problem, to nie wiem jakby to... Jakbym mogła zareagować na coś takiego. Nie potrafię odpowiedzieć do końca na to pytanie” (A., 20 lat).

„Tak może mieć, ale to wszystko zależy od osoby i jej psychiki. Niektórzy uciekają w ten sposób od realnego życia, a inni czerpią z tego przyjemność na moment, ale nie żyją tym na co dzień. W cosplayu każdy może być kim chce” (L., 21 lat).

Badane postrzegają cosplay jako coś, co może mieć wpływ na kształtowanie się tożsamości, jednak jest to zależne od danej osoby. Zazwyczaj wcielanie się w rolę stanowi sposób na ucieczkę od trudności życia codziennego; wcielanie się w wybraną postać może pokazać jednostce coś, czego sama o sobie do tej pory nie wiedziała i w ten sposób doprowadzić do ukształtowania w pewien sposób tożsamości tejże jednostki.

W wypowiedzi pojawiła się obawa o niemożność wyjścia z roli, która stanowiłaby sytuację trudną, skomplikowaną do tego stopnia, iż wypowiadająca się osoba nie wiedziałaby, w jaki sposób powinna zareagować.

Cosplay stanowi zjawisko, w którym każdy dowolnie może wybierać postać, a więc decydować, kim chce być w danym momencie. Oznacza to, iż dowolnie może również wybierać cechy charakteru i sposób zachowania, jaki chce zaprezentować; cechy te mogą być zbieżne z cechami charakteru posiadanymi przez jednostkę lub stanowić ich przeciwieństwo. Umożliwia to sprawdzenie danej osobie, jak czułaby się będąc kimś innym lub rozwijając się jako osoba bardziej otwarta, pewna siebie, dumna i tym podobnie. Dostęp do odmienności i sprawdzenie jej w bezpośrednim kontakcie może zmienić postrzeganie samego siebie i w rezultacie doprowadzić do zmian w tożsamości oraz ją ukształtować.

Podsumowanie

Badane postrzegają cosplay jako istotną część swojego życia, stanowiącą nie tylko hobby, ale rzutującą na wiele aspektów, takich jak otoczenie społeczne i związki interpersonalne. Cosplay daje im możliwość rozwoju umiejętności i zainteresowań, mierzenia się z problemami i stawiania czoła przeciwnościom. Jest to również płaszczyzna, na której dwie badane budują swoje doświadczenia zawodowe.

W miarę rozwoju zjawiska pojawiają się także nowe problemy, z którymi cosplayerki się spotykają, a dotyczące trudności technicznych i nieporozumień międzyludzkich. Nie zraża ich to jednak, ponieważ robienie tego co kochają i wspaniałe uczucia towarzyszące wcielaniu się w rolę rekompensują niemal każdą trudność, z jaką się spotykają.

Cosplay pomaga również w ucieczce od codziennych problemów i lepszym rozumieniu siebie, co odnosi pozytywne skutki w kształtowaniu tożsamości.

W trakcie analizowania wywiadów wyłaniają się również cztery komponenty cosplayu wyodrębnione przez Winge²³, którymi są: cosplayer, otoczenie społeczne, postać i role play oraz kostium.

W procesie wychowania pedagodzy spotykają się z wieloma metodami i formami (technikami) pracy wychowawczej. Jednymi z nich są formy oparte na oddziaływaniach niewerbalnych, w których skład wchodzi takie, jak improwizowana dramatyzacja, trening relaksacyjny, swobodna ekspresja plastyczna, muzykoterapia, czy zabawa w teatr²⁴. Niemal każdy z tych elementów może zostać połączony z cosplayem i być zastosowany jako nowa technika oddziaływania na podopiecznych. Pomimo trudności, jakie sprawiło badanym pytanie o kwestię tożsamości i jej kształtowania poprzez cosplay, wskazały one, iż cosplay może mieć pewien związek z formowaniem się tożsamości adolescentów, a więc stanowić jedną z potencjalnych technik, dzięki której pedagodzy będą mogli pokierować procesem kształtowania tożsamości nastolatków. Wymaga to jednak pogłębionych badań i stworzenia odpowiedniego programu, dzięki któremu cosplay będzie możliwy do zaimplementowania w rzeczywistości szkolnej.

Uwagę moją zwraca również kwestia tak zwanej tożsamości negatywnej²⁵, która teoretycznie mogłaby zostać nieco złagodzona poprzez odegranie roli zmarginalizowanej postaci. Dzięki takiej aktywności adolescent byłby w stanie przyswoić wiele korzyści z przyjęcia tożsamości negatywnej²⁶, bez faktycznego jej przyjmowania w warunkach niekontrolowanych.

W rozmowie o cosplayu należy zwrócić baczną uwagę również na aspekt pedagogiki kultury popularnej, ponieważ „współcześnie kultura popularna przestaje być postrzegana jako »pan Hyde« przestrzeni kulturowej, ale jako ważny obszar edukacji nieformalnej”²⁷. Jeśli ujmijemy w ten sposób kulturę popularną, pedagodzy otrzymają nowy obszar oddziaływań, który pozwoli im nie tylko nawiązać lepszy kontakt z podopiecznymi, ale również uatrakcyjnić swoje zajęcia.

Cosplay, w wyniku specjalnie przygotowanych programów, może stanowić element wychowawczy, w którym pedagodzy i adolescenti znajdą „wspólny język”, dzięki któremu możliwe będzie wykorzystanie tak kultury popularnej, jak i technik wychowawczych opartych na oddziaływaniach niewerbalnych.

²³ Patrz wyżej: Czym jest cosplay?

²⁴ L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 98.

²⁵ A. Brzezińska, *Psychologia rozwoju człowieka*, s. 280-284.

²⁶ S. Hejmanowski za: tamże, s. 281.

²⁷ W. Jakubowski, *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Kraków 2017, s. 10.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, 2004.
- Brzezińska A., *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot, 2016.
- Gerbası K.C., Plante C.N., Reysen S., Roberts S.E., „Coming Out” as an Anime Fan: Cosplayers in the Anime Fandom, Fan Disclosure, and Well-Being, *The Phoenix Papers*, USA, 2018.
- Hill N.L., *Embodying Cosplay: Fandom Communities in the USA*, Georgia State University, 2017.
- <http://www.cosplanner.net/#>, hasło *cosplanner*, [dostęp: 05.05.2020].
- Ito M., Okabe D., Tsuji I., *Fandom Unbound: Otaku Culture in a Connected World*, New Haven – London 2012.
- Jakubowski W., *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Kraków 2017.
- Langsford C., *Cosplay in Australia: (Re)creation and Creativity Assemblage and Negotiation in a Material and Performative Practice*, Adelaide 2014.
- Lotecki A., *Cosplay Culture: The Development of Interactive and Living Art Through Play*, Toronto – Ontario 2012.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Rahman O., „Lolita”: *Imaginative Self and Elusive Consumption*, [w:] *Fashion Theory*, The Journal of Dress Body & Culture, 2011.
- Rahman O., „Cosplay”: *Imaginative Self and Performing Identity*, [w:] *Fashion Theory*, The Journal of Dress Body & Culture, 2012.
- Winge T., *Costuming the Imagination: Origins of Anime and Manga Cosplay*, Mechademia, 2006, 1.
- Wrona D., *Cosplay a role-play* [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*, red. A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Waluś, Kraków 2019.
- Wrona D., *Cosplay jako fenomen kulturowy. Konteksty pedagogiczne i społeczno-kulturowe* (praca magisterska napisana pod kierunkiem Prof. dr hab. A. Gromkowskiej-Melosik), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012.

MAŁGORZATA PIASECKA

ORCID: 0000-0002-8578-1488

*Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza
w Częstochowie*

TOPOANALIZA AUTOBIOGRAFICZNO-SYMBOLICZNA JAKO METODA BADANIA (NIE)DOKOŃCZONYCH MARZEŃ¹

ABSTRACT. Piasecka Małgorzata, *Topoanaliza autobiograficzno-symboliczna jako metoda badania (nie)dokończonych marzeń* [Autobiographical-symbolic Topoanalysis as a Method of Examining (Un)Finished Dreams]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 401-419. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.22

The article is a presentation of an original research project on dreams. The author, being aware of the nature of dreams as the phenomena difficult to grasp empirically, tries to find a subtle way of describing them. The author does not take into account utopian dreams. On the contrary, she looks for real dreams experienced on the paths of life. Retaining the oneiric nature of dreams, she has constructed a research method and called it an autobiographical and symbolic topoanalysis. The construction of the method is preceded by an outline of the process of conceptualization, i.e. the adoption of appropriate theoretical background, conceptual instrumentation, and research strategy. The author assumes a spatial meta-order of analyses by pointing to a non-binary space, not fully decentralized, as a possible context of making dreams a reality. Important clues and assets from which she creatively draws are: the concept of M. Lanie-Bayle's biographical space-time; the *vestige et vertige* concept, i.e. a trace and an inverted trace; the concept of the poetics of dreaming and the Four Elements by G. Bachelard; the concept of D. Demetrios's autobiography; E. Rybicka's geo-poetics in the contemporary literary discourse. Finally, the author describes the methodological stage of autobiographical and symbolic topoanalysis and presents a concrete example of its application.

Key words: autobiographical-symbolic topoanalysis, dreams, (non)places, (non) traces, educational sense

Wprowadzenie – kluczowa inspiracja

Inspiracją do namysłu nad marzeniami w wymiarze prezentowanym w tym artykule stało się wydarzenie wyłonię z życia, wyjątkowe i osobli-

¹ Podstawę tego artykułu stanowiła autorska monografia o marzeniach; zob. M. Piasecka, *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Częstochowa 2018.

we, związane z moim miastem, z miejscem mojej edukacji, ale także wielu innych pokoleń. Tym miejscem jest IV Liceum Ogólnokształcące im. Henryka Sienkiewicza, najstarsze liceum w Częstochowie o ponad 150-letniej tradycji². Oryginalny zapis wydarzenia, o którym mówię, brzmi *Niedokończona Studniówka 1982*. Fenomen ten (wy)darzał się dwa razy, 5 lutego 1982 roku, wtedy, kiedy się nie dokończył i 10 stycznia 2015 roku, wtedy, kiedy się dokończył. Jako świadoma i zaangażowana uczestniczka tego (wy)darzenia, wtedy i dziś, nie mogę porzucić go w niepamięć, gdyż z jednej strony jest to niezwykle doświadczenie biograficzne, z drugiej strony – fenomenalne doświadczenie, które dzielę ze wszystkimi absolwentami IV LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie z '82 roku³. Wówczas, w stanie wojennym naszą studniówkę (bal studniówkowy) przerwano z powodu zbliżającej się godziny milicyjnej, a po wielu latach sami ją dokończyliśmy. Ten silnie przeżywany fakt i akt kulturowy stał się dla mnie inspirującym (pre)tekstem do nadania mu znaczenia symbolicznego, a mianowicie – spełnionego marzenia o powrocie do domu po trwającej wiele lat podróży. I choć mogła to być nawet „podróż bez podróży”, to także w niej pojawił się życiodajny, przestrzenny rytm opowieści nas jako wykorzenionych wtedy na progu dorosłości „marzycieli, dzieci rewolucji pijących mleko”⁴. Czasoprzestrzeń *Niedokończonej Studniówki* z 1982 roku to przykład zbiorowej biografii pokolenia stanu wojennego, gdzie za szczególny rodzaj wspólnego doświadczenia, wydarzenia formacyjnego można uznać właśnie dramatyczne spotkanie z wolnością na progu dorosłości.

Jako badaczka nie tylko zainspirowana, ale nade wszystko przekonana prawdziwym wydarzeniem *Niedokończonej Studniówki 1982* jako „kropką nad i” w swoich poszukiwaniach poznawczych, stanęłam przed zadaniem pracy koncepcyjnej nad opisem fenomenu marzeń, to jest wyboru perspektywy teoretycznej, spójnego instrumentarium pojęciowego, doboru strategii i metody badawczej. Uznałam, że adekwatną optyką, rodzajem metapoziomu opisu tego fenomenu są praktyki przestrzenne wynikające ze zwrotu przestrzennego i stąd moje ukierunkowanie teoretyczne oraz wszystkie konsekwencje metodologiczne. Dlatego też dokonałam swoistego zabiegu uprzedziwienia, wprowadzając intencjonalnie konstrukcję *(Nie)dokończonej Studniówki* jako punktu zakotwiczenia moich rozważań o istocie marzeń. W ten sposób zyskałam na oglądzie jej trzech bardzo istotnych wymiarów kulturowego

² Zob. M. Piasecka, J. Sętowski (red.), „Sienkiewicz”. IV LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie 1862-2012, Częstochowa 2012.

³ Uczniem, absolwentem, także uczestnikiem *Niedokończonej Studniówki 1982* roku jest Zygmunt Staszczuk. Zespół T. Love (wtedy jeszcze jako T. Love Alternative) zagrał swój pierwszy koncert na tej właśnie studniówce, a późniejszy utwór zatytułowany IV Liceum Ogólnokształcące stał się hymnem tej szkoły i wielkim przebojem zespołu T. Love.

⁴ Cytat ten pochodzi z tekstu piosenki autorstwa Z. Staszczuka, zatytułowanej „My Marzyciele”; zob. <http://t-love.pl/teksty/my-marzyciele.html>

trwania, to jest niedokończenia, dokończenia i (nie)dokończenia. W szczególności sposób traktuję (nie)dokończenie, bo ono stanowi rdzeń mojego pomysłu dla marzeń w rozumieniu opowieści (nie)dokończonych, a więc będących nieustająco w drodze od niedokończenia do dokończenia i na powrót. Taki rodzaj symbolicznej figury retorycznej (obdarzonej wymiarem głębi) wpisuje się w optykę przestrzennego oglądu i opisu tego fenomenu.

Zatem, istotne i inicjalne dla mojego konceptu o marzeniach jest po pierwsze, autobiograficzna figura *Niedokończonej Studniówki 1982*, a więc fizyczne, historyczne wydarzenie oraz po drugie, heurystyczna figura *(Nie)dokończonej Studniówki* i charakteryzujący ją symbolizm, który sprawia, że idę dalej w swoich rozważaniach tropem dyskursu uniwersalistycznego, abstrahując od konkretnego miejsca. W artykule zarysuję moją drogę konceptualizacji i w efekcie przedstawię etapy metody, którą nazywam topoanalizą autobiograficzno-symboliczną. Zaprezentuję też wybrany, konkretny przykład tej metody w działaniu.

Marzenia

– definicyjne ogarnięcie i teoretyczna optyka badawcza

Przegląd literatury poświęconej marzeniom ujawnia chaos definicyjny i wielość różnych określeń dotyczących tego, co obejmujemy tym pojęciem. Istniejące definicje bardzo często mają charakter enigmatyczny, eklektyczny i przede wszystkim mocno deprecjonujący. Ujmuje się bowiem marzenia jako: fantazjowanie, rojenie, fanaberie, przypadkowe kojarzenia, bezładny ciąg myśli, utratę poczucia realności, utopię, kaprys, ucieczkę od kłopotów, romantyzm, konfabulacje (...).⁵ Istnieją, oczywiście, także marzenia senne, one mają swoje pola eksploracji i nie stanowią przedmiotu prowadzonej tu dyskusji.

Marzenia to zaniedbane obszary badawcze z powodu ich nieuchwytności wprost, onirycznej natury⁶. Oczywiście zdaje sobie sprawę, że skromność literatury w odniesieniu do tak zwanych marzeń dziennych nie oznacza, że kwestii tej nie można powiązać z innymi, mającymi już swoje ugruntowane miejsce w dyskursie pedagogicznym problemami, na przykład estetyką, twórczością, kreatywnością, alternatywnością, samorealizacją, samowychowaniem, czy wychowaniem do przyszłości. Jednak ten zauważalny brak czy-

⁵ T. Pilch (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2004, s. 82.

⁶ Jarosław Gara takie nieuchwytnie zjawiska określa mianem preliminariorów i imponderabiliów, wskazując jednocześnie na dogodne dla nich konteksty badawcze, które wyrosły na gruncie fenomenologii, ale mają już inny, swoisty rys; zob. J. Gara, *Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacyjnych*, *Forum Pedagogiczne*, 2017, 2, s. 146, 150, 151.

ni mnie „strażnikiem braku”⁷. Oznacza to, że jest we mnie troska, aby ograniczyć możliwości wydziedziczenia człowieka z kultury i uchronić go przed utratą własnej części człowieczeństwa.

Ujmuję marzenia jako kategorię inter i transdyscyplinarną, i opisuję ją z pozycji metaformacji humanistycznej. To sugeruje sięgnięcie do tropów z szeroko rozumianej humanistyki, co L. Witkowski nazywa przeszukiwaniem przestrzeni pomiędzy pedagogiką, filozofią, kulturą⁸. Przyjmuję, że kultura stanowi kontekst rodzenia się marzeń, a one same są pojawami ducha (w rozumieniu H. Rickerta, W. Windelbanda, czy W. Diltheya), które należy wydobyć z wnętrza kultury. Ale trzeba to zrobić dostojnie i zacie, nie okaleczając onirycznej tkanki marzenia. Trzeba więc znaleźć jakiś subtelny klucz, aby otworzyć przestrzeń (dla) marzeń.

Chcę mocno podkreślić, że marzenia z wnętrza kultury, czyli takie, które są moim przedmiotem namysłu, nie mają nic wspólnego z konsumpcyjnym pędem porad, jak łatwo spełnić marzenia i przekuć szybko na każdy komercyjny sukces. Ten kompletnie inny obszar rozwoju ludzi, zarówno indywidualny jak i wspólnotowy, powiększa naturalnie przestrzeń i jej inne drogi edukacyjne. R. Łukaszewicz nazywa „to wszystko i tych wszystkich, (...), awangardą rozwoju z off-u – awangardą rozwoju z dala”⁹, czyli jakby poza dominującym obecnie nurtem gospodarki rynkowej. Marzenia wpisują się w taką „awangardę rozwoju z dala”, bo wydają się niepotrzebne dla wzrostu gospodarczego (chyba że jako efekt synergii). Są jednak niezwykle ważne dla rozwoju społecznego, a jednak mocno niedocenione, wręcz zapomniane w naukowym dyskursie.

Ponadto, marzenia utożsamiane bardzo często z utopijnym myśleniem mogą być od początku na straconej pozycji. Jednak ich utopijność przewrotnie może być wielką siłą napędową do działania. Kiedy odwołamy się do greckiego źródłosłowa pojęcia utopia, to z jednej strony mamy *ou-tópos*, co znaczy nie-miejsce, czyli miejsce nieistniejące fizycznie. Z drugiej strony mamy *eu-tópos*, co z kolei oznacza miejsce dobre, krainę szczęścia, synonim ziemskiego raju. Ta dwoistość znaczenia jako miejsca nieistniejącego i dobrego zarazem jest bardzo istotna dla marzenia. Utopistą, a więc marzycielem nie jest każdy, kto myśli o zmianie rzeczywistości. Jest nim tylko ten, „kto rzeczywistość bezwzględnie złą pragnie zastąpić rzeczywistością bezwzględnie dobrą”¹⁰. Marzenie jest zawsze wizją lepszego świata od świata zastanego.

⁷ L. Witkowski, *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Warszawa 2007, s. 76.

⁸ Tamże.

⁹ R. Łukaszewicz, „Katar” Lema i strategia synergii alternatyw, *Przyszłość: Świat-Europa-Polska*, 2014, 1, s. 111.

¹⁰ J. Szacki, *Spotkania z utopią*, Warszawa 1980, s. 28.

Inna rzecz, gdzie i w jaki sposób wizja ta, czyli dobre nie-miejsce zostanie umiejscowione i czy to jest w ogóle możliwe? Dlatego utopia to jest nieustająca, niekończąca się siła sprawcza dla urzeczywistniania tej nierzeczywistości. Człowiek od zawsze marzył o rzeczywistości lepszej niż ta, w której przyszło mu żyć. Poszukiwanie jej, dążenie do zmiany jest naturalną cechą ludzkiej refleksyjności nad sobą samym i światem.

Mając na uwadze to, że zmierzam w swojej wypowiedzi do opisu sta-
dialnej strukturyzacji autorskiej metody, to jest topoanalizy autobiograficz-
no-symbolicznej, muszę przedstawić kluczowe tropy, asumpty, które stano-
wią moją drogę konceptualizacji w kierunku badania biograficzności (a nie
utopijności) marzeń. Takie działanie jest zgodne z tezą U. Flicka o swoistym
konstruktywizmie. Nakazuje ona badaczowi wziąć pod uwagę całą przed-
stawioną w części teoretycznej wiedzę i dokonywać dalszych modyfikacji
oraz udoskonaleń, aby służyły one najlepiej na potrzeby badań na poziomie
empirycznym¹¹. Zatem, punkt wyjścia jako inicjalny punkt doboru zaplecza
teoretycznego i skonstruowanych tez jest fundamentalny, rozpoczyna ścieżkę
badawczą, która jest jednak otwarta na wszelkie reinterpretacje.

Namysł koncepcyjny, czyli konceptualizacja, to jeden z dwóch elementów
procesu problematyzacji; drugim jest operacjonalizacja, czyli przekładanie ję-
zyka teorii na poziom empiryczny. K. Rubacha twierdzi, że problematyzacja
tak rozumiana stanowi decydującą część procesu badawczego i wymaga po-
rzucenia linearnego, etapowego myślenia badacza na rzecz wielokrotnego za-
taczania kręgów w celu pogłębiania rozumienia¹². Taki styl badawczy ozna-
cza procedurę hermeneutycznego koła i tym samym rozumiejące podejście
do badanej rzeczywistości. Jak podkreśla J. Gara:

Celem namysłu refleksyjnego lub teoretycznych uogólnień zasadniczo nie jest bowiem
przeobrażanie się w praktykę (bo wtedy byłyby one pararefleksją i pseudoteorią) lub
zastąpienie praktyki i działania (bo wtedy byłyby one pseudopraktyką i paradziała-
niem), lecz stwarzanie rozległych horyzontów dla jakościowych wymiarów podejmo-
wanej praktyki i działania¹³.

A zatem, pierwsze fundamentalne ustalenia dla adekwatnej metody bada-
nia marzeń to odpowiedzi udzielone na pytanie ontologiczne: jaki jest (moż-
liwy) świat marzeń, jak istnieją marzenia? i pytanie epistemologiczne: jak ten
świat mogę poznać, w jakiej relacji poznawczej pozostaję (jako badaczka) wo-
bec (świata) marzeń? Te dwa pytania paradygmatyczne stanowią nie tylko

¹¹ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Warszawa 2010, s. 50.

¹² K. Rubacha, *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, Prze-
gląd Badań Edukacyjnych, 2013, 16.

¹³ J. Gara, *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania*, Warsza-
wa 2009, s. 344.

styl myślenia, ale także styl działania w stosunku do trzeciego pytania, czyli pytania metodologicznego, w tym pytania o metodę, czyli sposób badania. Na dwa pierwsze pytania, uprzedzając wskazaną poniżej drogę konceptualizacji, można udzielić dość ogólnej odpowiedzi. Świat marzeń jest to świat ukryty, zasłonięty, nawet milczący. A jeśli tak jest, to należy go poszukać, odkryć, zrozumieć i spowodować, aby przemówił.

Jakie więc kluczowe tropy i asumpty wzięłam pod uwagę budując zaplecze teoretyczne dla skonstruowania adekwatnej metody badania marzeń, którą w konsekwencji nazywam topoanalizą autobiograficzno-symboliczną. Będę je w tym miejscu sukcesywnie opisywać.

Kiedy wskazuję na biograficzną ścieżkę dla badania marzeń, to przyjmuję, że każda biografia wymaga czasu i przestrzeni, inaczej rzecz ujmując – musi być osadzona w jakiejś czasoprzestrzeni. Zatem, naturalne jest, iż zwracam się w stronę praktyk przestrzennych do opisu interesującego mnie przedmiotu badań. Winna jestem jednak kilka fundamentalnych słów argumentacji, a te konsekwentnie wynikają z tez zwrotu przestrzennego. Ujęcie przestrzeni z perspektywy tego zwrotu umożliwia refleksję nad współczesnym rozumieniem przestrzeni, którą do tej pory charakteryzowano głównie za pomocą opozycji binarnych¹⁴. Dotyczyły one przykładowo tego, co racjonalne albo irracjonalne, cielesne albo duchowe, swojskie albo obce, realne albo wyobrażone, sakralne albo świeckie. Nowe ujęcia, niebinarne podążają w stronę hybrydycznych koncepcji trzecich przestrzeni, które łączą te binaryzmy (wtedy mogę mówić np. umysł/duch i ciało, swojskość i obcość)¹⁵. Stały się one udziałem spektakularnego rozpoznania M. Foucaulta o przestrzennym widzeniu współczesnego świata¹⁶. Dlatego sięgam do kategorii heterotopii, które Foucault uważa za miejsca inne, różnorodne, odwrócone i w odróżnieniu od utopii za miejsca rzeczywiste¹⁷. Niewątpliwie przestrzeń jest kategorią, która otwiera możliwości badań inter i transdyscyplinarnych i ja podążam taką ścieżką¹⁸.

Przyjmuję więc, że przestrzenią możliwą dla uobecniania się marzeń jest tak zwana trzecia przestrzeń, którą określam jako nie do końca zdesakralizo-

¹⁴ J. Kowalewski, W. Piasek, (red.), *Zwroty badawcze w humanistyce. Wprowadzenie*, Olsztyn 2010, s. 7.

¹⁵ E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014, s. 17.

¹⁶ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2005, 6(95), s. 117.

¹⁷ M. Foucault, *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, przekł. M. Żakowski, Kultura Popularna, 2006, 6(16), s. 7.

¹⁸ S. Wyslouch, *Przestrzeń jako kategoria transdyscyplinarna*, Estetyka i Krytyka, 2009/2010, 17/18, s. 50.

waną, łączącą wszystkie binaryzmy, w tym także *sacrum* i *profanum*¹⁹. Oznacza to, że duchowa tkanka marzenia potrzebuje zakorzenienia w tkance materialnej. Marzenie, które można by nazwać świadomością obrazującą (zakorzenioną w wyobraźni), powołuje do życia światy/miejsca nierzeczywiste, ale te muszą karmić się pamięcią o świecie/miejscach rzeczywistych. Ta obrazująca świat świadomość zawiera w sobie psychocieleśną rejestrację miejsc realnych – miejsc autobiograficznych²⁰. Ciekawy asumpt wyzyskuje z koncepcji czasoprzestrzeni biograficznej w ujęciu francuskiej badaczki biografii M. Lani-Bayle. Autorka dokonuje ciekawego zestawienia relacji czasu i przestrzeni w odniesieniu do narracji i antynarracji. Czas przybiera dwie formy; autorka określa pierwszy z nich jako płynny i kojarzy go z wodą, drugi natomiast – czas stały utożsamia z zakorzenieniem w ziemi. Przestrzeń przyjmuje dla człowieka dwa wymiary, to znaczy może on wieść życie nomady albo życie osiadłe. W ten sposób autorka konstruuje cztery obszary znaczonego przez narrację i antynarrację bycia człowieka, czyli jakby antropologiczną czwórnię, tak ją nazywam. Tworzą ją podróżnicy, myśliwi, zbieracze, siewcy²¹. Nomadzi (zbieracze i siewcy) i osadnicy (podróżnicy i myśliwi), jako dwa modus bycia człowieka, są bardzo ważne dla pozostawiania śladów w miejscach, odkrywania nieśladów w niemiejscach. Jest więc (nie)codzienną praktyką człowieka polegającą na poetyckim zamieszkiwaniu i kontemplującym podróżowaniu, łącząc te dwa modus i łamiąc ich binaryzm. Mogę więc mówić o (nie)miejscach łączących miejsca i niemiejsca oraz o (nie)śladach łączących ślady i nieślady. Symptomatycznie czwórnia (Ziemia, Niebo, Istoty Boskie, Śmiertelni) odnajduje także swoje ważne miejsce w analizie filozoficznej kategorii zamieszkiwania M. Heideggera, które jest swoiste i zbieżne z niebiernym pojmowaniem przestrzeni. Jak twierdzi filozof, mieszkać to nie jest zupełna bezczynność, to także „podróżowanie, zamieszkiwanie w drodze, to tu, to tam”²². Prawdziwie zamieszkiwanie (świata) jest dla Heideggera wielką wolnością podróżowania w granicach ogrodzonej przestrzeni. Przestrzeń więc nie kurczy się, kiedy człowiek w niej zamieszkuje, wręcz odwrotnie – otwiera się²³. W moim namyśle chodzi o otwieranie przestrzeni (dla) marzeń.

Ten rys nomadyzmu, także intelektualnego, jest dla marzenia i marzyciela kluczowy. Oznacza wolność wykraczania poza ograniczenia, czy wyjścia

¹⁹ M. Foucault, *Inne przestrzenie*, s. 119.

²⁰ M. Czermińska, *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2011, 5, s. 183-200.

²¹ M. Lani-Bayle, *De racines à la traces*, [w:] *Trajet de formation et approche biographique. Perspective française et polonaise*, red. O. Czerniawska, A. Słowik, Paris 2015.

²² M. Heidegger, *Budować, mieszkać, myśleć*, przekł. K. Michalski, Warszawa 1977, s. 321.

²³ H. Buczyńska-Garewicz, *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Kraków 2006, s. 269.

poza ogrodzenia w kierunku wolnej przestrzeni myśli²⁴. Zatem, prawdziwe marzenia uobecniają się w ramach niebinarnej trzeciej przestrzeni, gdzie jednocześnie poetycko zamieszkujemy i kontemplacyjnie podróżujemy, czyli jakoby zakorzeniając się i wykorzeniając zarazem. Pozostajemy więc w dialektycznej relacji swojskości i obcości jako gospodarz i gość jednocześnie²⁵.

Marzenie oznacza przekraczanie, transgresję od jednego do drugiego świata. Jest to przejście od starego do nowego świata/domu, a ten przybiera także inne nazwy, to jest od znanego do nieznanego, od swojskiego do obcego, od bliskiego do dalekiego, od intymności domu do intymności bezkresu. Zakładam więc rytualność marzenia, bo struktura rytuału przejścia jest czasoprzestrzenna i procesualna. W myśl zainspirowanego i prowadzonego tu wywodu marzenie jest przejściem od niedokończenia do dokończenia i na powrót. Jest więc byciem na ciągłym ich styku i wychodzeniem w kierunku trzeciej przestrzeni, czyli (nie)dokończenia. Takie doświadczanie graniczności w marzeniu powoduje, że zawsze jesteśmy w trzeciej przestrzeni, na przykład – na styku życia i poezji, *profanum* i *sacrum*, ciała i ducha, domu rzeczywistego i domu onirycznego. Podjęcie tropu rytualizacji marzenia powoduje, że wprowadzam określenie „marzenia ciałem”, które należy rozumieć jako twórczy akt tworzenia siebie i rzeczywistości wokół. Marzenie jest takim aktem, a jego rzeczywistość jest doświadczaniem tak zwanej (geo)poetyki świata, czyli jego wymiaru realnego i duchowego zarazem. Nazywam to także oscylacją (nie)miejsc i (nie)śladów. Teoretyczne podglebie dla takiego rozumienia znajduję w koncepcji poetyki marzenia, w tym marzenia trwałego dzieciństwa oraz konceptu Czterech żywiołów (*Quatre éléments*) G. Bachelarda, to jest ich wymiaru fizycznego i duchowego²⁶. Czerpię też twórczo z koncepcji geopoetyki w dyskursie literackim i literaturoznawczym, która oznacza dynamiczną relację między literaturą, przestrzenią i kulturą na zasadzie krążenia, cyrkulacji, czy oscylacji. Koncepcja ta bardzo dobrze rezonuje z hermeneutyką²⁷.

Jednak samo przeżywanie poetyckości marzenia w oscylacji (nie)miejsc i (nie)śladów nadal pozostawia je milczące. Tymczasem, marzenia muszą zostać opowiedziane, dlatego mocuję swoją argumentację wychodząc od rytuału narracji, który stanowią wyjątkowy splot narracji i doświadczenia²⁸. Następnie idę w kierunku tak zwanej narracji *après coup* (fr.), czyli doświad-

²⁴ L. Szestow, *Na szalach Hioba. Duchowe wędrówki*, przekł. J. Chmielewski, Warszawa 2003.

²⁵ Por. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność, Esej o zewnętrzności*, przekł. M. Kowalska, Warszawa 2002.

²⁶ G. Bachelard, *Poetyka marzenia*, przekł. L. Brogowski, Gdańsk 1998.

²⁷ E. Rybicka, *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, Teksty Drugie, 2008, 4, s. 28.

²⁸ R. Nycz, *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, Teksty Drugie, 2007, 6, s. 41

czenia opowiedzianego po fakcie²⁹. Dlatego sięgam w tym miejscu po tropy dyskursu w rozumieniu M. Foucaulta, który podkreśla ogromne znaczenie doświadczenia. Wyzyskuję twórczo trop opowieści literackiej jako powieści antropologicznej oraz opowieści autobiograficznej jako opowieści wspomnień-marzeń zarazem w rozumieniu D. Demetrio (przyjętym za G. Bachelardem)³⁰. Uważam, że aby prawdziwe marzenia wybrzmiały, przemówiły, zostały usłyszane, muszą być opowiedziane za pomocą, nazwanej przeze mnie, poetyckiej topobiografii. Jest ona literacką opowieścią autobiograficzną, w której narratorzy snują swoje wspomnienia-marzenia. Ten akt opowiedzenia własnego doświadczenia nazywam Sobąopowiadaniem i podkreślam, że przejmuje rolę rytuału zogniskowanego na podmiocie twórczo go kształtując. Mogę więc mówić o uczeniu się z życia utkanego z refleksyjności nad własnymi marzeniami. Stąd też zasadnie sięgam i twórczo wykorzystuję koncepcję biografii edukacyjnej P. Dominicé³¹.

W nawiązaniu do przywołanego już pojęcia heterotopii jako miejsca jednoczesnych miejsc, a więc miejsc i przeciw-miejsc, eksploruję twórczo concept śladu (*vestige*) i śladu odbitego, odwróconego (*vertige*) wspomnianej francuskiej badaczki M. Lani-Bayle, która użyła tych kategorii w kontekście analiz przekazu międzygeneracyjnego³². Ja wprowadzam tu pojęcie biograficzności marzeń (na zasadzie analogii z pojęciem dialogowości M. Bachtina), albowiem uważam, że w przekazie między pokoleniami następuje biograficzne scalenie na zasadzie dopełniania księgi życia. Jest to pogranicze krzyżowania się horyzontów wielu Innych, czyli miejsce „oddziaływania na siebie wielu, równie uprzywilejowanych i pełnoprawnych świadomości”³³. Ponadto, mam cały czas na uwadze dotychczasową argumentację o tym, że marzenie potrzebuje zakorzenienia w materialnej tkance, w fizyczności świata, w jego geo, czyli zakorzenienia w miejscach i w śladach. Z drugiej strony, transgresyjność człowieka, czyli umiejętność wykraczania poza konkret ku symbolom, powoduje, że zmierzamy ku poetyce miejsc, czyli ku czemuś wyobrażonemu na bazie tej realności i co można nazwać (nie)miejscem i (nie)śladem. Takie rozumowanie umocowałam już wcześniej w tradycji Czterech żywiołów (*Quatre éléments*) G. Bache-

²⁹ M. Kwiek, *W stronę estetyki egzystencji: Michel Foucault, [w:] Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, red. M. Kwiek, Poznań 1999, s. 44.

³⁰ Por. M. Jay, *Granice doświadczenia granicznego: Bataille i Foucault*, przekł. M. Kwiek, [w:] *Nie pytajcie mnie kim jestem. Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Poznań 1998; D. Demetrio, *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, przekł. A. Skolimowska, Łódź 2009.

³¹ P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przekł. M. Kopytowska, Łódź 2006.

³² M. Lani-Bayle, *Vestiges et vertiges de la transmission entre generations*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris 2012, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00802636/> [dostęp: 19.10.2018].

³³ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, przekł. D. Ulicka, Warszawa 1986, s. 443.

larda, oddającej ideę organicznej łączności fizycznych i duchowych żywiołów Ziemi, Wody, Powietrza, Ognia, to jest fizycznego i duchowego Kosmosu. Stawia mnie to przed trudnym zadaniem uchwycenia fenomenu prawdziwego marzenia nasyconego Czterema Żywiołami. Poszukując dalej, zwracam się do tradycji kultury indoeuropejskiej, która ukazuje korelację żywiołów z narządami zmysłowej percepcji, czyli okiem, uchem, węchem, smakiem, dotykiem³⁴. Jednak ta korelacja żywiołów i ludzkiego organizmu w kulturze śródziemnomorskiej stopniowo zanikała i współcześnie taka codzienność jest bardzo głęboko ukryta we wnętrzu kultury. Aby ją wydobyć, a o to przecież mi chodzi, przyjmuję operacyjną metaforę pod nazwą „poetyckich łapaczy marzeń”, które są zamkniętym zbiorem wariacji zmysłów, to jest oko-ucho-smak-dotyk-węch. Rozumiem to jako bogatą, holistyczną paletę przestrzennych doznań wielozmysłowych nasyconych *Quatre éléments*, co oznacza, że Ziemia jest widziana, słyszana, wączana, smakowana i dotykana, podobnie pozostałe żywioły. W efekcie konstruuje dwie kolejne kategorie istotne dla opisu marzeń, a mianowicie topos „śladu żywiołu” i topos „śladu żywiołu odbitego, odwróconego”. Zgodnie z moją powyższą argumentacją „poetyckie łapacze marzeń” ucieleśniają zarazem topos „śladu żywiołu” i topos „śladu żywiołu odbitego, odwróconego”. Zatem, w moim rozumieniu, są nimi odpowiednio: Dotyk Smaku \Leftrightarrow Smak Dotyku; Smak Spojrzenia \Leftrightarrow Spojrzenie Smaku; Smak Zapachu \Leftrightarrow Zapach Smaku; Dotyk Zapachu \Leftrightarrow Zapach Dotyku; Słuch Smaku \Leftrightarrow Smak Słuchu; Słuch Spojrzenia \Leftrightarrow Spojrzenie Słuchu; Spojrzenie Dotyku \Leftrightarrow Dotyk Spojrzenia; Spojrzenie Zapachu \Leftrightarrow Zapach Spojrzenia; Słuch Dotyku \Leftrightarrow Dotyk Słuchu; Słuch Zapachu \Leftrightarrow Zapach Słuchu. „Poetyckie łapacze marzeń” jako operacyjne metafory są przydatne do konkretnych czynności analitycznych nad tekstem poetyckiej topobiografii. To znaczy, „łapia” za pomocą tak zwanej rozszerzonej retoryki amplifikacji znaki, metafory, symbole rozumiane przez scalonych biograficznie na pograniczu wielu Innych, określając topos „śladu żywiołu” i topos „śladu żywiołu odbitego, odwróconego”. Innymi słowy, wydobywają na wierzch z wnętrza kultury marzenie nasycone Czterema Żywiołami, które się wówczas ucieleśnia i uobecnia z całą swoją (nie) dokończoną opowieścią, czyli jakby na nowo już opowiedzianą. To jest właśnie rys biograficzności marzeń.

Metodyka topoanalizy autobiograficzno-symbolicznej

Kumulacja tych wszystkich tropów, ich twórcze transpozycje i dopełniające kolejne asumpty doprowadzają mnie do skonstruowania autorskiej me-

³⁴ P. Balcerowicz, *Historia klasycznej filozofii indyjskiej. Część pierwsza: początki nurtu analitycznego i filozofia przyrody*, Warszawa 2003, s. 107-108.

tody badania marzeń, którą nazywam topoanalizą autobiograficzno-symboliczną. Jest to metoda rozpatrywana przeze mnie w kluczu geopoetyki, która dobrze mediuje, rezonuje z hermeneutyką. P. Ricoeur w swym rozumieniu hermeneutyki, mówił o ich wielości (tj. wielości hermeneutyk), niżli o jakiejś jednej ogólnej metodzie³⁵. Dlatego kolejne kroki mojej metody, które poniżej prezentuję, przynależą do tej konkretnej praktyki badawczej, ale stanowią otwartą drogę do dalszych reinterpretacji na potrzeby podobnych badań. Co to jednak znaczy, że należą do konkretnej praktyki badawczej? Otóż, odnoszą się do uczestników, których obowiązuje tożsama kryterialność drogi badawczej. Chodzi mianowicie o tożsamość geograficzną, pokoleniową, formacyjną, wspólną trajektorię doświadczeń biograficznych oraz wspólnotę doświadczenia dialektyki swojskości i obcości. W tej konkretnej praktyce badawczej są to częstochowianie, pokolenie stanu wojennego, uczniowie i absolwenci IV Liceum Ogólnokształcącego im H. Sienkiewicza, uczestnicy *Niedokończonej Studniówki 1982*, częstochowianie „stąd” i „nie stąd”, czyli zakorzenieni i wykorzenieni, wreszcie uczestnicy nowego wydarzenia zakorzeniającego jako symbolicznego powrotu do swojego domu po wielu latach. Przechodząc do meritum, koncentruję teraz swoją wypowiedź na stadialności metodycznego postępowania badawczego.

Po pierwsze, skupiam uwagę na tekście poetyckiej topobiografii, którą, jak wskazałam, traktuję jako autobiograficzną powieść literacką. Wychodzę od portretu narratora-marzyciela, który zamyka się w krótkiej frazie ekspresji wyrażonej przez niego samego. Szukam i wyłaniam tę frazę, która w najbardziej odpowiedni sposób go obrazuje. Warsztatowo jest to biograficzny wywiad narracyjny, który analizuję według wskazanej tu metodyki, przywołując wybrane opisy i dokonując ich interpretacji.

Po drugie, w zgodzie z przyjętą tak zwaną autobiograficzną figurą interpretacji *Niedokończonej Studniówki 1982* (historyczną, fizyczną) wyłaniam w tekście poetyckiej topobiografii wydarzenia, które mają charakter zakorzeniający narratora. Są to miejsca autobiograficzne z dzieciństwa, a więc miejsca swojskie, bliskie, troskliwe. Następnie wyłaniam wydarzenia mające charakter wydarzeń wykorzeniających, czyli będących dla narratora doświadczeniem miejsca obcego, zagrażającego/zatrważającego, oddalonego w czasie i przestrzeni od tego pierwszego. Nazywam je miejscami autobiograficznymi z dorosłości. Wskazane w tych konkretnych wydarzeniach miejsca są rzeczywiste, ale dzieli je odległość w czasie i przestrzeni. A więc szukam najpierw oddalenia wydarzeń na linii zakorzenie-wykorzenie. Następnie włączam do swojego oglądu poetyckiej topobiografii operacyjną metaforę

³⁵ P. Ricoeur, *Hermeneutyka symboli a refleksja filozoficzna*, przekł. J. Skoczylas, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór S. Cichowicz, Warszawa 1985, s. 107.

„poetyckich łapaczy marzeń”. Czytam ją powtórnie w soczewce tej metafory i wyłaniam (spośród już zakodowanych/wysyconych) wydarzenia identycznie nasycone żywiołami, a więc takie, gdzie manifestuje się bliska relacja wydarzeń w kontekście wariantu dopełniających się identycznych, ale odwróconych dwóch zmysłów, przykładowo słuch dotyku \Leftrightarrow dotyk słuchu. A więc, szukam bliskości wydarzeń, tego co je łączy, a to jest właśnie wariant dopełniających się zmysłów. Następnie dokonuję na tym etapie selekcji wydarzeń i wybieram dwa wydarzenia, które są najbardziej oddalone w czasie i przestrzeni, ale łączy je zarazem najbliższa relacja manifestująca się w nasyceniu identycznych żywiołów, a więc kompilacja dwóch dopełniających się zmysłów. Mówiąc jeszcze dokładniej, pierwsze wyłonione wydarzenie (spośród zakodowanych/wysyconych) to wydarzenie zakorzeniające i nasycone (według powyższego przykładu) słuchem dotyku, drugie natomiast, to wydarzenie wykorzeniające i nasycone dotykiem słuchu. Ta wariacja i kompilacja dwóch dopełniających się zmysłów, to jest tak zwany ślad żywiołu, który ucieleśniony jest w konkretnych rzeczach, przedmiotach, zjawiskach, generalnie w tym, co G. Bachelard nazywa „rzeczowiskiem”, a ja nazywam „nostalgicznym rzeczowiskiem”. To są dwie różne „rzeczy”³⁶; po pierwsze ta, która związana jest z wydarzeniem zakorzeniającym, po drugie ta, która związana jest z wydarzeniem wykorzeniającym. Zatem, wyłonione miejsca i wskazane „rzeczy”, które ucieleśniają „ślad żywiołu” tworzą to, co określam jako topos „śladu żywiołu”. To są bardzo często małe „rzeczy” z naszego intymnego otoczenia, które posiadają dookreślające je atrybuty, swoiste cechy i które w jakiś sposób są znaczące dla opisywanych wydarzeń. Te „rzeczy” i ich swoiste atrybuty konstruują fabułę poetyckiej topobiografii, są niczym otwierające klucze dla wspomnień-marzeń zarazem. Atrybuty tych nostalgicznych „rzeczy” kryją coś w sobie, wewnątrz, w głębi, kryją jakąś tajemniczą wartość wyłonionych wydarzeń, którą trzeba zrozumieć, ukazać i opisać. Na tym etapie nie jest to jeszcze możliwe. Biorąc pod uwagę przywołany przykład poetyckiego łapacza marzeń w postaci wariantu zmysłów: słuch dotyku \Leftrightarrow dotyk słuchu, taką manifestacją toposu „śladu żywiołu” (dotyczącym małych rzeczy i ich atrybutów) są: Puchowy Jerzyk \Leftrightarrow Drapiąca Nyska. Jest to przykład z poetyckiej topobiografii zatytułowanej „O Jerzyku i Nysce”, który potem przywołam jako egzemplifikację omawianej stadialności metody.

Po trzecie, wykorzystując tak zwaną heurystyczną figurę interpretacji (*Nie*)dokończonych *Studniówki* (symboliczną, uniwersalną) i operacyjną metaforę

³⁶ Biorąc w cudzysłów „rzeczy”, chcę podkreślić, że w pojęciu tym mieszczą się przedmioty, okazy przyrody ożywionej i nieożywionej, inne zjawiska i że ten cudzysłów jakby mówi o „rzeczach mających duszę”, zgodnie z rozumieniem Bachelarda rzeczy mieszczących w sobie materialny i duchowy Kosmos.

„poetyckich łapaczy marzeń”, wyłaniam w tejże samej poetyckiej topobiografii dwa zdarzenia symboliczne. I choć opisuję ten akt jako kolejny metodyczny krok, tak naprawdę dzieje się on już w momencie ostatecznego ustalenia dwóch najbardziej oddalonych i zarazem najbardziej bliskich wydarzeń biograficznych. Ten paradoks wyzwala twórczy intuicyjny wgląd w ukryty sens tych wydarzeń. Jak ja to rozumiem i jak to interpretuję?

Dzieje się to na skutek odbitego, odwróconego śladu, który przekracza czas i przestrzeń wyłonionych dwóch wydarzeń autobiograficznych i tworzy czasoprzestrzeń symboliczną. W odniesieniu do konceptu trzeciej przestrzeni i w moim rozumieniu tworzy się wtedy symboliczne miejsce miejsc (nie)rzeczywistych. Ślad odwrócony, bowiem odwraca, odbija, jakby zamienia miejscami atrybuty „rzeczy” przynależnych wydarzeniom biograficznym. To przeniesienie w czasie i przestrzeni (z teraźniejszości do przeszłości/z dorosłości do dzieciństwa i z przeszłości do teraźniejszości/z dzieciństwa do dorosłości) atrybutów „rzeczy” jest twórczym aktem transgresji. Zakorzeniające wydarzenie biograficzne z dzieciństwa staje się symbolicznie wykorzeniające, albowiem ślad odwrócony przenosi zatrważający atrybut „rzeczy” z wykorzeniającego wydarzenia biograficznego z dorosłości. Mimo to nostalgiczne wspomnienie-marzenie nakazuje myśleć-marzyć o tym symbolicznym miejscu jako już znanym, bliskim, troskliwym, a więc z przeświadczeniem płynących pozytywnych emocji. Jest to pierwsze zdarzenie symboliczne. Drugie zdarzenie dokonuje się wówczas, kiedy wykorzeniające wydarzenie z dorosłości staje się symbolicznie zakorzeniającym na skutek działania odwróconego śladu, a więc przeniesienia troskliwego atrybutu „rzeczy” z zakorzeniającego wydarzenia biograficznego z dzieciństwa. Wówczas można mówić o tym symbolicznym miejscu jako już poznanym i zbliżającym do pozytywnych emocji (dzieciństwa). To symboliczne miejsce miejsc (nie)rzeczywistych określam jako topos „śladu odbitego, odwróconego”. Jest to miejsce dalekie i bliskie, obce i swojskie, zatrważające i troskliwe zarazem. Jest miejscem dla „nostalgicznego rzeczowiska”, a więc „rzeczy”, symboli, które nasyczone są żywiołami (materialnymi i duchowymi) i wielowymiarową, przestrzenną kompilacją zmysłów. Jest miejscem dla nostalgicznych wspomnień-marzeń. Gdyby przyjąć grecką etymologię słowa nostalgia jako uczucie chęci powrotu do domu (*nostos*) i uczucie bólu (*algia*), to można uznać doświadczenie nostalgiczne wspomnień-marzeń zarazem za pomost pomiędzy rzeczywistością fizyczną a realnością emocji i uczuć. Konsekwentnie, w odniesieniu do podanego powyżej przykładu toposu „śladu żywiołu”, manifestacją toposu „śladu odbitego, odwróconego” są: Drapiący Jerzyk <=> Puchowa Nyska. Ten akt transgresji (symbolicznego przekroczenia miejsca i czasu), bycia gdzieś na pograniczu, czyli bycia w tak zwanej trzeciej przestrzeni, to jest mechanizm, który nazywam oscylacją (nie)miejsca i (nie)śladu wyzwalającym marzenie.

Jest on aktem twórczym i nauczającym osobę doświadczającą graniczności, marginalności, zaś (nie)miejsca i (nie)ślady mają charakter edukacyjny.

Po czwarte, dopełniając analizy za pomocą omawianej metody, dokonuję zrozumienia i interpretacji tego aktu transgresji, który, jak podkreślam, jest aktem nauczającym. Pojawia się pytanie: dlaczego? – jako fundamentalne dla rozumiejącego poznania i humanistycznej interpretacji. Interpretacja prowadzi do przypisania określonego znaczenia i sensu działaniom i czynnościom oraz intelektualnym wytworom człowieka, przy czym rozumienie, jako odczytywanie związków znaczeniowych, zawsze jest realizowane w określonym kontekście.

W taki właśnie sposób – zawsze od całości do części i z powrotem do całości – przebiega ruch naszego rozumienia. Jego zadanie polega na rozszerzaniu na kolejne koncentryczne kręgi jedności rozumianego sensu. Zestrojenie wszystkich szczegółów w całość jest w każdym przypadku próbierem trafności rozumienia. (...) Kto usiłuje zrozumieć, ten narażony jest na błądzenie (...) Stałym zadaniem rozumienia jest przede wszystkim dopracowywanie uprawnionych, adekwatnych rzeczowo projektów, tzn. zdobycie się na antycypację, które mają się potwierdzić dopiero w obliczu rzeczy³⁷.

Zatem, stawiam sobie pytanie, dlaczego te (nie)miejsca i (nie)ślady są edukacyjne, a więc w konsekwencji jakie są edukacyjne sensy marzenia, które wtedy w tej intymnej przestrzeni się uobecnili. Ten akt przekraczania, graniczności, a więc oscylacji (nie)miejsca i (nie)śladów jest kulminacyjny dla ujawnienia się edukacyjnego sensu marzenia. A moim zadaniem jako badaczki jest go zrozumieć i nazwać, choć jako badaczka zaangażowana jestem świadoma całego kontekstu, który także współtworzyłam. Na końcu analizy dołączam meta-komentarz badacza, gdzie jakby z perspektywy oddalania-przybliżania i na powrót – z (meta)poziomu nazywam te sensy i tłumaczę dlaczego, w moim rozumieniu, się ujawniły.

Metoda w działaniu. Poetycka topobiografia pt. „O Jerzyku i Nysce”³⁸

Poetycki łapacz marzeń: Słuch Dotyku <=> Dotyk Słuchu
 Topos „śladu żywiołu”: Puchowy Jerzyk <=> Drapiąca Nyska
 Topos „śladu żywiołu odbitego, odwróconego”: Drapiący Jerzyk <=>
 Puchowa Nyska

³⁷ H.-G. Gadamer, *Koło jako struktura rozumienia*, przekł. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Kraków 1993, s. 227-229.

³⁸ Imię narratorki w przywołanej tu, jako przykład, poetyckiej topobiografii jest fikcyjne, zgodnie z zasadą anonimizacji.

Danuta od zawsze mieszkała na przedmieściach Częstochowy, kiedyś to były okoliczne wsie, natomiast po reformie administracyjnej w 1975 roku zostały włączone w obszar miasta. Mówi o swoim miejscu, że to nie jest ani miasto, ani wieś, a ludzie tam mieszkający to ani rolnicy, ani robotnicy. Takie dziwne miejsce, choć dla niej ukochane. Opowiada o nim z czułością: „Dom, w którym mieszkam do dziś, należał do moich dziadków ze strony ojca. Kiedyś wyglądał inaczej, został przebudowany (pauza), ale w dalszym ciągu to moje ukochane miejsce. Za domem jest sad i stare, niestety już zdziczałe, drzewa owocowe, które posadził jeszcze mój dziadek. Pamiętam, że jak byłam mała, to sad pachniał i śpiewał (pauza), tak o nim mówiłam. Pachniał kwiatami, owocami, zeschniętymi liśćmi w zależności od pory roku i (pauza) śpiewał różnymi ptakami, też zależnie od pory roku, dnia i nocy. Było magicznie i zachowałam to wszystko w mojej pamięci”.

Żyjąc tak blisko sadu, była też blisko tych wszystkich jego zapachów i odgłosów, które jakby otulały swą powłoką dom. Przez to stawał się on w oczach dziecka niezwykłym, magicznym miejscem. Dom miał liczne szczeliny pod dachem, a te wypełniały się z roku na rok gniazdami tych wszystkich ptaków, które przylatywały do sadu. Uważa ten fakt za bardzo znaczący dla jej dzieciństwa. Tak o tym opowiada: „Nasz dom miał drewnianą podbitkę pod dachem, a w niej mnóstwo dziur i szczelin. To tam te wszystkie ptaki wily gniazda, gnieździły się i wysiadywały młode. Ja byłam bardzo ciekawa, ile każdego roku wyfrunie nowych ptaszków z naszego domu (pauza), nieraz podglądałam, jak się uwijały z karmieniem piskląt. Ale też często rola ta mi przypadła, gdyż zdarzało się, że pisklęta wypadały z gniazda. Pierwszy raz, kiedy to się zdarzyło byłam chora (pauza) i leżałam w łóżku przysypiając. Poczułam, że coś ciepłego, miłego, puchatego dotyka mojego policzka. To mój tata wychodząc do pracy przyniósł mi tego małego jerzyka, który wypadł z gniazda (pauza). Tak się nazywał ten mały, za to mocno skrzczaczy ptaszek o bardzo ostrych pazurkach”.

Danuta dostała zadanie wykarmić, wychować i uczynić wolnym jerzyka. Z czasem były następne, każde z nich było ciepłe, puchate, głośne, głodne. Obrastały w piórka, rosły, stawały się coraz bardziej niezależne, chciały wolności, ale musiały czekać aż do momentu, kiedy ich lotki były wystarczająco duże. Traktowała to jako swoją dziecięcą misję. „Moim zadaniem było znaleźć odpowiednie pudełko i przykrywkę, żeby pisklę było bezpieczne. No i oczywiście nakarmienie go (pauza), tego nie lubiłam robić (pauza), bo musiałam łapać muchy, którymi zjadały się jerzyki (pauza) i to kilka razy dziennie. Natomiast lubiłam trzymać pisklę w rękach i tulić do twarzy, te delikatne piórka muskały przyjemnie (pauza), choć ono próbowało się wyrzywać, drapać pazurkami (pauza). Musiałam także mierzyć lotki jerzyka, aby ocenić, kiedy ptak będzie gotowy do tego, aby wypuścić go na wolność.

Jej misja kończyła się w dniu, kiedy tak zwane lotki, czyli pióra na skrzydłach jerzyka odpowiadające za gotowość do lotu, osiągały swoje wymiary.

Dla dziewczynki, która przez wiele tygodni opiekowała się ptakiem, było to smutne wydarzenie. Jednak jerzyk domagał się wolności, dlatego był to także moment radości z dobrze wypełnionej misji. Sama tak to wspomina: „*To było przykre z jednej strony, że muszę rozstać się z moim miłym, puchatym pisklęciem (pauza), które przez te tygodnie stało się silnym, krzyczącym jerzykiem. On domagał się wolności (pauza) i to była wielka radość zobaczyć, jak unosi się w górę wypuszczony z moich dłoni. To było piękne uczucie, pamiętam do dziś (pauza), że nie raz płakałam (pauza)”.*

Przyszedł taki moment w dorosłym życiu Danuty, że uczucie ciepłego puchu wyzwoliło poczucie bezpieczeństwa i nadziei na wolność. I choć dziś, z perspektywy minionego czasu może wydawać się wydarzeniem blahym, wtedy w stanie wojennym było dla młodej dziewczyny bardzo dużym przeżyciem. Jeszcze dziś wspomina to wydarzenie pełna emocji: „*To było w dniu naszej studniówki, która ze względu na godzinę milicyjną zakończyła się o godzinie 21-ej. Z tego, co pamiętam (pauza), to był początek lutego i tego roku, była bardzo mroźna, sroga zima. Kiedy studniówka skończyła się, trzeba było szybko zdążyć przed 22 do domu. Z koleżanką i dwoma kolegami kierowaliśmy się w jedną stronę, bo mieszkaliśmy w tej samej dzielnicy na Tysiącleciu. Ale byliśmy młodzi (pauza), prawie dorośli, maturzyści, na dodatek rozbawieni, ale rozczarowani, że musimy wracać do domu. Dlatego wracaliśmy głośno, uśmiechnięci, chcieliśmy bawić się dalej (pauza), choćby w drodze powrotnej do domu”.*

We wspomnieniu nie kryje rozczarowania niedokończoną studniówką, dobry nastrój i zabawa nie mogły się tak nagle urwać. Młodość trwała nadal, choć na ulicy było szaro, posępnie, zimno i srogo. Zwykła radość w ten ponury czas budziła podejrzenie, które ujawniło się tego wieczoru. Grupa rozbawionych, pragnących normalnego życia nastolatków z dobrego, cenionego liceum stała się podejrzanymi osobami z ciemnej ulicy. Danuta drżącym głosem wspomina ten moment. „*Kiedy tak szliśmy uradowani jedną z ulic niedaleko stadionu lekkoatletycznego (pauza), nagle zjawiała się milicyjna nyska i szybko wysiadło z niej kilku ZOMO-wców (pauza). Latarkami zaświecili nam prosto w oczy i kazali niezwłocznie wsiadać do tego radiowozu. Ja byłam bardzo przestraszona (pauza), bo rozumiałam, że zbliża się godzina milicyjna, a my jesteśmy na ulicy. Wsiadając do tej obskurnej nyski rozdarłam sobie sukienkę i pomyślałam (pauza), że to niedobry znak. Oni (pauza), ci ZOMO-wcy tak strasznie wyglądali (pauza), ja się naprawdę bałam, ale pomyślałam, że my tylko ze studniówki wracamy i że oni też ją kiedyś mieli, że nas rozumieją (pauza) i wypuszczą”.*

Tak, jak i pozostali kompani nie rozumiała sytuacji, godziny milicyjnej jeszcze nie było, oni tylko byli rozradowani, bo przecież byli młodzi, bo mieli studniówkę, chcieli się bawić. Ta niejednoznaczność sytuacji wzbudziła lęk, zwłaszcza, że w środku milicyjnej nyski czekało ich prawdziwe przesłuchanie.

„Kiedy już załadowali nas do tej nyski, okazało się (pauza), że jest tam ciemno i zimno od zmrożonej blachy. Ja usiadłam gdzieś w kącie i naprawdę przerażona (pauza) wtuliłam twarz w szal studniówkowy, który sama sobie uszyłam i ozdobiłam piórkami. Nagle poczułam się lepiej, jakoś przytulniej (pauza), jakby cieplej, zwłaszcza że zaraz ktoś skierował na moją twarz światło latarki pytając szorstko, czy to ona? Podobnie wobec mojej koleżanki i kolegów. Jakiś niewidoczny z drugiego końca ostry głos odpowiedział, nie, to nie oni (pauza). Nie wiedziałam, o co chodzi. Bałam się, że nas gdzieś zamkną (pauza), że rodzice będą się martwić, a ja byłam przecież prymuską. Potem wytłumaczono nam oględnie, że chuligani zerwali i zniszczyli flagi narodowe wywieszone z okazji wyzwolenia miasta przez Armię Czerwoną (pauza), ale że to nie my i że możemy wracać do domu, byle szybko”.

Danuta bała się tej sytuacji, ale zyskała poczucie bezpieczeństwa wtulając twarz w ciepły puchaty, piórkowy szal. On przywołał uczucie domu, a więc bezpiecznego miejsca. On też dał nadzieję na to, że nic nie może się zdarzyć, bo oni są radośni, spontaniczni, a przez to wolni od tego, co przyniósł ten smutny czas stanu wojennego. Zostali już pokrzywdzeni przez los, jakby wyrzuceni z gniazda, choć tego nie chcieli, bo ich miejsce było wtedy w szkole na studniówce, a nie w milicyjnym radiowozie. Ten odwrócony topos śladu żywiołu pozwolił na bezpieczny powrót do domu, bo sprawił, że zimna nyska przemawiająca ostrymi głosami ciemnych postaci stała się miła, ciepła, puchowa, jak ten mały jerzyk z dzieciństwa, który jako dorosły ptak zyskał wolność. Lotki jerzyka dorosły do samodzielnego, wolnego lotu, a maturzyści niedokończonej studniówki jeszcze dorastali do myśli o wolności nie tylko własnej.

Kończący metakomentarz

Zaprezentowana w niniejszym artykule droga dojścia do metody topoanalizy autobiograficzno-symbolicznej odkryła trzy wymiary kulturowego trwania marzeń, to jest niedokończenie, dokończenie i (nie)dokończenie. W sposób szczególny traktuję (nie)dokończenie, albowiem ono ujawnia ukryty sens prawdziwych marzeń. A mianowicie, staje się edukacyjnym wyzwaniem przeformułowania myślenia tylko o spełnianiu marzeń w stronę wierności trwania przy marzeniu jako ciągle (za)danego, będącego w drodze. To towarzyszenie marzeniom na ścieżce życia jest zniesieniem wyłącznie instrumentalności zdobywania, bo jest także podążaniem duchową ścieżką (samo)rozwoju w kierunku mądrości i bycia dla siebie dobrym. Ale też dla Innych, gdyż marzenie uczy gościnności. Jednak gościnność to zawsze relacja dwukierunkowa, a dialogiczność tej relacji podkreśla „niemożność bycia gospo-

darzem bez gościa i gościem bez gospodarza”³⁹. Ponadto „gość-inność” to miłość, dobroć, otwartość wobec samego siebie i wobec Innego. Zamieszkując i wędrując poznajemy wiele (nie)miejsc i (nie)śladów, które wyzwalaają w nas poszukiwanie prawdy egzystencji. Dlatego, możemy mówić o edukacyjnym sensie refleksyjnego towarzyszenia swojemu życiu, namysłu w głąb własnej egzystencji, celebrowania pamięci dzieciństwa i czerpania z dobrodziejstwa miejsc autobiograficznych, miejsc pamięci, celebrowania codzienności, uczynienia z niej misterium. Marzenia są jak opowiadana ciągle na nowo księga życia. Wytrąceni z milczenia marzyciele zagłębiają swoją wrażliwość w szczeliny, pęknięcia, fałdy, kieszenie kultury po to, aby wydobyć coś wielkiego, ukrytego we wnętrzu kultury. Dzieje się to za sprawą małych „rzeczy” rozsianych wśród (nie)miejsc i (nie)śladów, które nasycone żywiołami wyzwalaają prawdziwe marzenia. To one nas prawdziwie nauczają, tworząc (nie)dośćkończony antropologiczne archiwum wiedzy i wyobraźni człowieka.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard G., *Poetyka marzenia*, przekł. L. Brogowski, Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1998.
- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, przekł. D. Ulicka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.
- Balcerowicz P., *Historia klasycznej filozofii indyjskiej. Część pierwsza: początki nurty analitycznej i filozofia przyrody*, Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2003.
- Buczyńska-Garewicz H., *Miejsca, strony, okolice. Przyczynek do fenomenologii przestrzeni*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Dominicé P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, przekł. M. Kopytowska, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2006.
- Czermińska M., *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*. Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2011, 5.
- Demetrio D., *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, przekł. A. Skolimowska, Wydawnictwo WSHE, Łódź 2009.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Foucault M., *Inne przestrzenie*, przekł. A. Rejniak-Majewska, Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, 2005, 6(95).
- Foucault M., *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, przekł. M. Żakowski, Kultura Popularna, 2006, 6(16).
- Gadamer H.-G., *Koło jako struktura rozumienia*, przekł. G. Sowiński, [w:] *Wokół rozumienia. Studia i szkice z hermeneutyki*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1993.
- Gara J., *Od filozoficznych podstaw wychowania do egzystencjalnej filozofii wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Gara J., *Fenomenologiczna kategoria świata życia codziennego jako przesłanka eksplikacji sensów edukacyjnych*, Forum Pedagogiczne, 2017, 2.

³⁹ T.A. Wierciński, *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność*, [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2017, s. 71.

- Heidegger M., *Budować, mieszkać, myśleć*, przekł. K. Michalski, Wydawnictwo „Czytelnik”, Warszawa 1977.
- <http://t-love.pl/teksty/my-marzyciele.html>
- Jay M., *Granice doświadczenia granicznego: Bataille i Foucault*, przekł. M. Kwiek, [w:] *Nie pytajcie mnie kim jestem. Michel Foucault dzisiaj*, red. M. Kwiek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1998.
- Kowalewski J., Piasek W. (red.), *Zwroty badawcze w humanistyce. Wprowadzenie*, Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
- Kwiek M., *W stronę estetyki egzystencji: Michel Foucault*, [w:] *Dylematy tożsamości. Wokół autowizerunku filozofa w powojennej myśli francuskiej*, red. M. Kwiek, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 1999.
- Lani-Bayle M., *Vestiges et vertiges de la transmission entre generations*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris 2012, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00802636/> [dostęp: 19.10.2018].
- Lani-Bayle M., *De racines à la traces*, [w:] *Trajet de formation et approche biographique. Perspective française et polonaise*, red. O. Czerniawska, A. Słowik, Harmattan, Paris 2015.
- Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przekł. M. Kowalska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Łukaszewicz R., „Katar” Lema i strategia synergii alternatyw, *Przyszłość: Świat-Europa-Polska*, 2014, 1.
- Nycz R., *Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia*, Teksty Drugie, 2007, 6.
- Piasecka M., *O uniwersalizmie (nie)dokończenia. Edukacyjne (nie)miejsca i (nie)ślady*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2018.
- Piasecka M., Sętowski J. (red.), „Sienkiewicz”. IV LO im. H. Sienkiewicza w Częstochowie 1862-2012, Muzeum Częstochowskie, Częstochowa 2012.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Ricoeur P., *Hermeneutyka symboli a refleksja filozoficzna*, przekł. J. Skoczylas, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór S. Cichowicz, PAX, Warszawa 1985.
- Rubacha K., *Standardy badań społecznych. Problematyzowanie praktyki edukacyjnej*, Przegląd Badań Edukacyjnych, 2013.
- Rybicka E., *Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. Zwrot topograficzny w badaniach literackich*, Teksty Drugie, 2008, 4.
- Rybicka, E. *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2014.
- Szacki J., *Spotkania z utopią*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 1980.
- Szestow L., *Na szalach Hioba. Duchowe wędrówki*, przekł. J. Chmielewski, Wydawnictwo KR, Warszawa 2003.
- Wierciński T.A., *Hermeneutyka gościnności: dobroć i hojność*, [w:] *O nową jakość edukacji nauczycieli*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017.
- Witkowski L., *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*, t. 3, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Wysłouch S., *Przestrzeń jako kategoria transdyscyplinarna*, *Estetyka i Krytyka*, 2009/2010, 17/18.

RUI DIAO

ORCID 0000-0003-1028-453X

Jiamusi University, China

FACTORS FOR CHINESE STUDENTS CHOOSING POLAND HIGHER EDUCATION

ABSTRACT. Diao Rui, *Factors for Chinese Students Choosing Poland Higher Education* [Czynniki skłaniające chińskich studentów do wyboru polskiego szkolnictwa wyższego]. *Studia Edukacyjne* nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 421-434. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.23

As the world's second largest economy, China has attracted extensive attention from the rest of the world in various aspects. Education, as a way to export talent, has always been valued by the world. Although China's education industry is growing, many Chinese students still choose to study abroad. China is one of the world's leading exporters of international students. Poland, located in Europe, has a clean educational environment, advanced European knowledge and unique cultural charm. In recent years, Sino-Polish relations have grown so close that studying in Poland will be a good choice for Chinese students. This article mainly introduces the admission of Chinese elite universities and the study and life of Chinese students in Poland.

Key words: education, new college entrance examination, Poland, reasons for studying abroad

How to get into China's elite universities

Since the 1990s, the scale and quantity of higher education in China have expanded rapidly, and the cause of higher education has developed so rapidly that China has popularized higher education in the early 21st century. But the Gaokao is still an important way to select the elites. The subjects of Gaokao changed many times in history, and traditionally, examinees can choose liberal arts and science generally, both having a few same compulsory exam subjects such as: mathematics, Chinese, foreign language. In most areas of the country, examinees choose to study liberal arts or science in their second year of high school, while science examinees take the comprehensive examinations of Chinese, mathematics, foreign languages and science (physics + chemistry

+ biology). Liberal arts examinees take comprehensive examinations of the Chinese, mathematics, foreign languages, literature and history (politics + geography + history). The Chinese and foreign language papers of science and engineering are the same as those of liberal arts. Some provinces have adopted different examination modes. The Gaokao implements the “3+X” examination mode, where the examination is divided into science subjects and liberal arts subjects.

Table 1

Subject of examination	Full score	Total score of Gaokao
Chinese	150	750
Mathematics	150	
Physics + Chemistry + Biology/ History + Politics + Geography	300	
Foreign language	150	

In recent years, China has carried out the reformation of Gaokao – new Gaokao. New Gaokao reform was officially started in September 2014 by the ‘Opinions on Deepening Reform on Examination & Recruitment System issued by the State Council (“Opinions”)’. The ‘opinions’ specifies the reform of exam subject setup, the need to enhance the correlation between Gaokao and high school learning and that the total score of the examinee is determined by the unified Gaokao examinations of Chinese, mathematics and foreign language with the same subjects and score scale, regardless of liberal arts and sciences, with two examination opportunities provided for foreign languages. The traditional division of liberal arts and sciences will be abolished. The New Gaokao has not fully implemented so far. Launched in 2014, the reform was implemented in 2017 in Zhejiang province and Shanghai; Launched in 2017, the reform will be implemented in 2020 in Beijing, Tianjin, Shandong, Hainan; Launched in 2018, the reform will be implemented in 2021 in Jiangsu, Hebei, Chongqing, Liaoning, Anhui, Fujian, Hunan, Hubei and Guangdong; Of the 15 provinces that have not implemented the reform, nine have postponed reform this year.

Table 2

New Gaokao exam subject combinations, namely the “3 + 1 + 2”

‘3 + 1 + 2’ model			
“3”	Unified exam	Chinese, Mathematics, Foreign language	
“1”	one out of two	Physics	History

"2"	two out of four	Biology Chemistry	Biology Chemistry
		Biology, Ideology and politics	Biology, Ideology Politics
		Biology, Geography	Biology, Geography
		Chemistry, Geography	Chemistry, Geography
		Ideology and Politics, Geography	Ideology and Politics, Geography
		Ideology and Politics, Chemistry	Ideology and Politics, Chemistry

In China, the score is the determinant of what universities students are eligible to attend. To be admitted into a first-class Chinese university, students are required to have a very strong ability to take exams with high Gaokao scores, or extraordinary ability to be picked by first-class universities. The following form is the minimum requirements and maximum preferential treatment for independent enrollment of Peking University and Tsinghua University.¹

Table 3

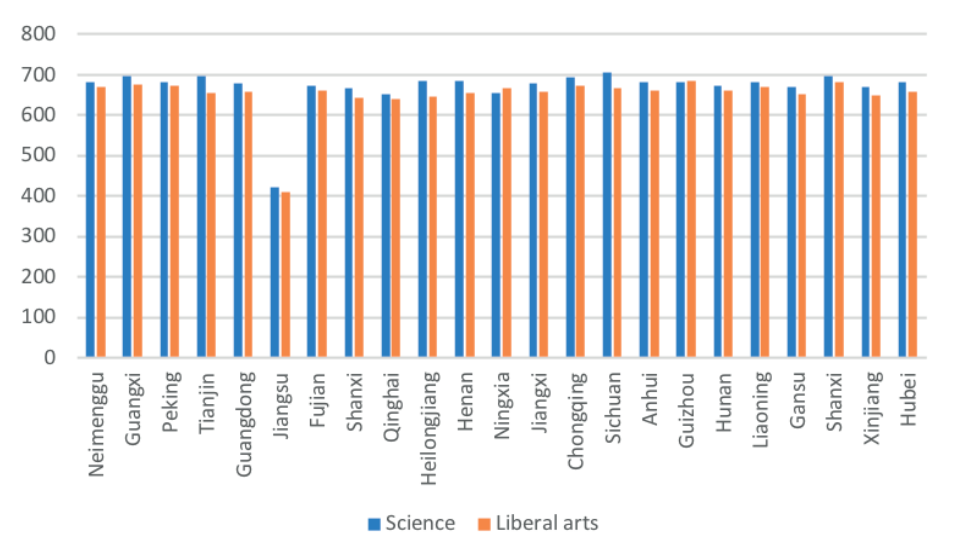
University	Minimum requirements for independent enrollment		Maximum preferential treatment(score)	
	2018	2019	2018	2019
Peking University	Students who have won the national finals of the five subject competitions ¹	Students who have won the national finals of the five subject competitions	60	20
	Students who have made inventions or participated in national finals of science and technology competitions or international competitions with excellent results	Students who have won the national finals of the five subject competitions		
	Those who have specialty in related subjects and innovation potential within the scope of independent enrollment and have achieved excellent results in relevant specialized learning and practice activities at home and abroad			

¹ The five subject competitions are five subjects: index science, physics, information science, chemistry and biology.

Tsinghua University	Students who have best performance in five subject competitions	Winner of provincial first prize or above in five subject competitions	60	20
	Students who have outstanding performance in scientific and technological inventions, research practice, literary creation and other aspects	Winner of national first prize at the national youth science and technology innovation competition		
	Students who have outstanding talent in humanities and society, innovation and design, etc., or who have achieved excellent results in related learning practices	Winner of fourth prize at Intel international science and engineering grand prix		

The first-class universities have different admission requirements and quota for each province in China Taking Tsinghua University as an example, we can see that the tier-1 admission scores of Tsinghua University vary from one province to another.

Table 4



Therefore, to be admitted to China’s elite universities, students need to achieve the entry scores of the desired university in their home provinces. It’s not easy.

Chinese students in Poland today

With the gradual implementation of the ‘The Belt and Road’ initiative² of China, and the deepening of cooperation and exchange with Poland in various fields, more and more international students swarm into Poland. It can be found that after several years of practice, the quality of students coming to Poland has increased year by year. Among them, students and teachers from Tsinghua University, Beijing Foreign Studies University, Zhejiang University, and other top Chinese universities have come to Poland for exchange and continuing education, with excellent academic achievements. Some students get scholarships from the National Scholarship Program, and some are exchange students through the European Erasmus exchange system. Some of them come to Poland to study at their own expense, in addition to some academicians from the Chinese Academy of Sciences in Poland on academic visits.

In many popular destination countries, Chinese students account for the majority of the world’s international student population. There are 72 743 foreign students from 170 countries studying in Poland, over 6 950 more than a year ago (over 10% increase) in the academic year 2017/2018.³ But in Poland, Chinese students only account for a small portion of international student population. According to the statistics of the Chinese Embassy in Poland, in December 2018, there were about 1,400 Chinese students studying in Poland. This is very small compared to the number of Chinese students in other countries.

Investigation of the Factors affecting Studying in Poland

Table 5

Variable declaration

Variable name	Variable	Note
Willingness to return	Willingness to return:WR	Score 1~5
Willingness to stay Poland	Willingness to stay:WS	no:0 yes:1

² The Belt and Road Initiative, the brainchild of Chinese President Xi Jinping, is an ambitious project that focuses on improving connectivity and cooperation among multiple countries across the continents of Asia, Africa, and Europe. Dubbed as the “Project of the Century” by the Chinese authorities, BRI spans about 78 countries.

³ <http://www.studyinpoland.pl/en/index.php/news/85-foreign-students-in-poland-numbers-and-fac>

Gender	Gender	female=0;male=1
Degree	Degree	Preparatory course =0;Bachelor's degree =1;master's degree =2;Doctor's degree =3
Difficulty of Application	Difficulty of Application:DA	Score 1~5
Relative difficulty of application China	Relative difficulty of application (China):RDAC	Easier=0; more difficult=1
Relative difficulty of application others	Relative difficulty of application(others):R-DAO	Easier=0; more difficult=1
Difficulty of Course	Difficulty of Course:DC	Score 1~5
Difficulty of Graduation	Difficulty of Graduation:DG	Score 1~5
Prospects	Prospects	Back to China=0 Stay in Poland=1
Source of tuition	Source of tuition:ST	From parents or family=0;From personal savings=1;Government expense or exchange program =2; other=3
Tuition acceptance	Tuition acceptance:AT	expensive=0; not expensive=1
Polish Food or Chinese food	Food	Chinese food=0; Polish food=1£¬both=2
Source of living expenses	Source of living expenses:SL	From parents or family =0;Personal savings or part-time income =1; At public expense =2
Living expenses acceptance	Living expenses acceptance:AL	well-off=0; not well-off=1
part-time job	part-time job:PTJ	yes=0;no=1
Willing to learn Polish	Learn Polish:Polish	yes=0;no=1
Plan to go to other countries to live	other countries to live:OC	yes=0;no=1
Impression of the Poles	Impression of the Poles:IP	Score 1~5
Work attitude and work efficiency of the Poles	Work attitude and work efficiency of the Poles:WP	Score 1~5

Description of variable

(include: Freq., Percent and Cum.)

Table 6

Tabulation

		Freq.	Percent.	Cum.
WR	1	5	4.17	4.17
	2	10	8.33	12.50
	3	45	37.50	50.00
	4	18	15.00	65.00
	5	42	35.00	100.00
WS	0	47	39.17	39.17
	1	73	60.83	100.00
Gender	0	72	60.00	60.00
	1	48	40.00	100.00
Degree	0	8	6.67	6.67
	1	40	33.33	40.00
	2	53	44.17	84.17
	3	19	15.83	100.00
DA	1	31	25.83	25.83
	2	28	23.33	49.17
	3	55	45.83	95.00
	4	6	5.00	100.00
RDAC	0	107	89.17	89.17
	1	13	10.83	100.00
RDAO	0	116	96.67	96.67
	1	4	3.33	100.00
DC	1	6	5.00	5.00
	2	17	14.17	19.17
	3	72	60.00	79.17
	4	21	17.50	96.67
	5	4	3.33	100.00

DG	1	4	3.33	3.33
	2	15	12.50	15.83
	3	64	53.33	69.17
	4	29	24.17	93.33
	5	8	6.67	100.00
Prospects	0	92	76.67	76.67
	1	28	23.33	100.00
ST	0	90	75.00	75.00
	1	4	3.33	78.33
	2	26	21.67	100.00
AT	0	10	8.33	8.33
	1	110	91.67	100.00
FOOD	0	91	75.83	75.83
	1	1	0.83	76.67
	2	28	23.33	100.00
SL	0	87	72.50	72.50
	1	10	8.33	80.83
	2	23	19.17	100.00
AL	0	80	66.67	66.67
	1	40	33.33	100.00
PTW	0	36	30.00	30.00
	1	84	70.00	100.00
Polish	0	72	60.00	60.00
	1	48	40.00	100.00
OC	0	99	82.50	82.50
	1	21	17.50	100.00
IP	1	3	2.50	2.50
	2	3	2.50	5.00
	3	39	32.50	37.50
	4	47	39.17	76.67
	5	28	23.33	100.00
WP	1	22	18.33	18.33
	2	39	32.50	50.83
	3	46	38.33	89.17
	4	12	10.00	99.17
	5	1	0.83	100.00

Table 7

Logistic regression

WS	Coef.	Odds Ratio	z-value	p-value	[95% Conf	Interval]	Sig
Prospects	1.000						
1.Prospects	15.612	8.990	4.77	0.000	5.050	48.263	***
Food	1.000						
2.Food	1.279	0.753	0.42	0.676	0.403	4.054	
Polish	1.000						
1.Polish	0.297	0.153	-2.36	0.018	0.108	0.815	**
OC	1.000						
1.OC	0.340	0.222	-1.65	0.098	0.094	1.221	*
IP	0.708	0.223	-1.09	0.274	0.382	1.314	
WP	2.276	0.739	2.53	0.011	1.204	4.302	**
Constant	0.528	0.744	-0.45	0.650	0.033	8.336	
Mean dependent var		0.605	SD dependent var			0.491	
Pseudo r-squared		0.330	Number of obs			119.000	
Chi-square		52.665	Prob > chi2			0.000	
Akaike crit. (AIC)		121.013	Bayesian crit. (BIC)			140.467	

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$.

Table 8

Logistic regression

WS	Coef.	Odds Ratio	z-value	p-value	[95% Conf	Interval]	Sig
Prospects	1.000						
1.Prospects	15.612	8.990	4.77	0.000	5.050	48.263	***
Food	1.000						
2.Food	1.279	0.753	0.42	0.676	0.403	4.054	
Polish	1.000						
1.Polish	0.297	0.153	-2.36	0.018	0.108	0.815	**
OC	1.000						
1.OC	0.340	0.222	-1.65	0.098	0.094	1.221	*
IP	0.708	0.223	-1.09	0.274	0.382	1.314	
WP	2.276	0.739	2.53	0.011	1.204	4.302	**
Constant	0.528	0.744	-0.45	0.650	0.033	8.336	

Mean dependent var	0.605	SD dependent var	0.491	
Pseudo r-squared	0.330	Number of obs.	119.000	
Chi-square	52.665	Prob > chi2	0.000	
Akaike crit. (AIC)	121.013	Bayesian crit. (BIC)	140.467	

*** p < 0.01, ** p < 0.05, * p < 0.1

Application requirements and tuitions of Polish universities

Table 9

Requirements for application to Polish universities

Degree	Materials	Remarks
Prep class	High school diploma College entrance exam results or transcript of junior college	Personal resume, letter of recommendation and health certificate are required when necessary. Collection of works and entrance exam are required for special majors such as art. Health certificate of fixed template and transcript of specialized courses or internship certificate are required for medical major. Some schools would examine language competence in a flexible manner, for example, interview can be arranged in absence of language certificate.
Undergraduate	High school diploma College entrance exam results or transcript of junior college Language certificate (TOFEL, IELTS, Polish B1-B2)	
Postgraduate	Certificate of undergraduate degree Undergraduate diploma Transcript of undergraduate courses Language certificate (TOFEL, IELTS, Polish B1-B2)	
Doctoral	Certificate of postgraduate degree Transcript of postgraduate courses Personal resume Letter of recommendation from tutor Confirmation of acceptance from doctoral supervisor with the intended school Language certificate (TOFEL, IELTS, Polish B1-B2)	Some schools would also require evidence of engagement in related work or research and specialized thesis. The opinion of the doctoral supervisor would play a decisive role in application for doctoral degree.
Visiting scholar	Application letter provided by Chinese universities or institutions Certificate of highest degree achieved	

Visiting scholar	Certificate of recent research findings Letter of motivation Language certificate	
------------------	---	--

Currently, the following documents are required for application to Polish universities. College entrance exam results have no effect on enrollment, although CEE results are required when applying to Polish universities. For now, many famous overseas universities have recognized China's CEE results and it is less difficult to get admitted to Polish universities than popular universities in other countries.

The tuition for studying in Poland is summarized as follows:

Table 10

Major	Euro/year
General majors, such as art, science and business	2000 ~ 3500
Art majors, such as music, piano, painting and performance	~ 7000
Medical majors, such as medicine and dentistry	~ 14000
Tuition in Warsaw for the same majors	20%-30% higher

Tuitions in Poland are all specified by the Polish Ministry of Education or Polish Ministry of Culture and may be adjusted by schools as necessary. Scholarships are available at Polish schools for academic excellence and the Chinese government also offers outstanding student scholarship.

Analysis

WR results indicate that 35% of respondents are highly willing to return to home countries, 37.5% moderately willing and only 5 least willing, accounting for 4.17% of sample population; WS results indicate that 60.83% of respondents will choose to stay in Poland for work and study if given a chance, suggesting that international students in Poland quite identify themselves with this country. But 39.17% of students still choose to return to home countries even if given a chance to study in Poland for study and living, suggesting that these students chose to study in Poland truly for the sake of education or because of the international recognition of these Polish universities in terms of particular specialties.

Gender results indicate that the male-female ratio is 4:6 among the international students in Poland, suggesting that Polish universities are favored more by female students; Degree results indicate that 44.17% of international students in Poland are masters, followed by undergraduate students who account for 33.33%, while prep course students and doctoral students account for 6.67% and 15.83% of sample population respectively.

DA results indicate that 95% of sampled international students in Poland have less than 3 points on a scale of five points, therefore it is believed that it is easier to make successful application; RDAC results indicate that 89.17% of respondents believe it is easy to go to Polish universities; RDAO results indicate that 96.67% of respondents believe it is easy to go to Polish universities compared with other popular universities. The aforesaid three survey questions suggest that the relative ease of application to Polish universities is a major factor affecting application.

DC results show that 79.17% of sampled international students in Poland have less than 3 points, while DG results indicate the percentage is 69.17%, suggesting that the courses are not particularly difficult.

Prospects results show that 76.67% of respondents believe returning to home countries for jobs is promising, a very large proportion.

ST results show that 75% of respondents are funded by parents or family members, merely 3.33% by personal savings and 21.67% by public funding. AT results show that only 8.33% of respondents consider the tuitions expensive. Tuitions might be a reason why international students choose to study in Poland.

Food results indicate that only 0.83% of respondents prefer Polish food over Chinese food, suggesting that food is not a factor affecting the decision to study in Poland.

SL results show that the major source of living expense is family support, comparable to the source of tuition. Therefore, most of international students studying in Poland are self-financed.

AL results show that two thirds of respondents believe they have no financial difficulties; PTW results indicate that only 30% of respondents have done part-time jobs. Polish results show that 60% of respondents love and want to learn Polish, indicating a large proportion of respondents want to get involved in local culture and life.

OC results show that 82.50% of respondents want to study and seek career prospects in other countries after graduation, suggesting that the international students in Poland have a high level of international vision.

IP results show that only 5% of respondents think negatively of Polish people, 37.5% say OK and 62.5% have good impression of Polish people.

WP results show that 50.82% of respondents do not recognize the work efficiency of Polish people (1 or 2 points on a scale of 1 to 5) and 10.83% think otherwise (4 or 5 points on a scale of 1 to 5).

Research finding show that the odds ratio of staying in Poland is 0.297 for each additional degree in loving Polish, meaning the more international students love Polish, the easier they would choose to stay in Poland. The odds ratio of staying in Poland is 2.276 for each additional level in the recognition of Polish work attitude and efficiency by international students, meaning the more international students recognize Polish work attitude and efficiency, the easier they would choose to stay in Poland. The willingness to return to home countries would reduce with each additional degree in their longing for other countries.

Conclusion and discussion

Studying in Poland is an important attempt for Chinese students, while both the Chinese and Polish sides expect to select the talented people with technical expertise and capabilities to adapt to the current social development through this attempt, thus breaking through the drawbacks and limitations of Chinese education. Chinese students also want to have professional knowledge and overall capabilities matching the national and world situation through studying in Poland. The future of studying in Poland largely depends on the deep exchange and friendship between China and Poland and whether Chinese students have a deep and comprehensive understanding of Poland, which also requires related policy support. This paper analyzes the factors affecting Chinese students' decision to study in Poland using the sample survey findings from Chinese students studying in Poland. The research findings show that the reasons Chinese students chose to study in Poland mainly include the ease of application to Polish universities and the low tuition and international recognition enjoyed by some Polish universities for their specialties. In addition, how much international students love Polish is another factor affecting their decision to stay in Poland after graduation, and the recognition of Polish work attitude and efficiency also affects Chinese students' decision to stay in Poland.

The examination of studying abroad is comprehensive and all-round, and the decision to study in Poland depends largely upon the scientific and normative nature of the recruitment criteria and selection process. Compared with admission process of Chinese universities, Polish enrollment policy is transparent, but selection criteria are not specific enough, especially conside-

ring that the assessments of different experts in interviews are considerably subjective and random. Polish universities are expected to give overall consideration to the appraisal indicators in the actual enrollment process so as to provide greater support for outputting talented people to the world. Of course, the easy application and low tuition also give applicants more chances to get admitted to outstanding Polish universities, thus understanding and loving Poland. This is beneficial to the long-term friendly exchange between China and Poland. The national conditions of China mean that most of Chinese people have to live at a fast pace and work efficiently, as opposed to the slow pace of life prevalent in Europe, so it is understandable that Chinese students think Polish work efficiency is low. The language factor is a reason Chinese students choose not to stay in Poland after graduation, as the official language of Poland is Polish, which is completely strange to Chinese people and very difficult to learn without huge efforts. Inability to use Polish means a much less chance to get employed. Meanwhile, the average wage in Poland is much lower than that in China, well below the wage expectation of Chinese students. All of the above are the factors affecting Chinese people's decision to stay in Poland, including Chinese students.

BIBLIGRAPHY

- Opinions on Deepening Reform on Examination & Recruitment System [EB/OL].3.9.2014.
- Ma Liping & Bu Shangcong, *The Effects of the Independent Admission Policy of Talent Selection in Chinese Elite Universities*, Peking University Education Review, April, 2019, 17, 2, 109-126.
- Fei Yue, *Study abroad market set off "Poland"*, Work & Studing Abroad, 12-14.
- Zhi Cheng Yang, *Viewing the Reform of the New College Entrance Examination from Three Changes*, Beijing Daily, Xinzhi Weekly, 2019, 26, 6, 016.1-2.
- Bing Zhou, *The Science Educaion Article Collects. An Analysis of the Status Quo and Factors of Chinese Returned Students in Canada*, May, 2017, Total 385, 139-140.
- GUO Xiao-xian & CAO Wen-wen, *Educaiton Teaching Forum, The Acculturation in Germany from the perspective of Cross-Cultural Communication for Chinese Overseas Students*, May, 2018, 58-59.
- Xin Liu, *The Research of College Student Education Management in the Complete Credit System*, 18.9.2016.
- YU Jiajun, *A Studay on Learning-centered Evaluation of College Teaching*, October, 2015.
- <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5147/201409/174589.html>
- <https://homestay.cambridgenetwork.com/blog/new-gaokao-means-students-china/>
- <http://m.djzbl.com/djz/22415/323249.html>
- <https://baike.baidu.com/item/普通高等学校招生全国统一考试/2567351?fromtitle=高考&fromid=219910>
- <http://baike.baidu.com/item/>.

EID DIALA ABU-OKSA

ORCID 0000-0003-0997-2802

Student of Israel

THE ARAB EDUCATIONAL SYSTEM IN ISRAEL: CHALLENGES AND CHANGES

ABSTRACT. DIALA ABU-OKSA Eid, *The Arab Educational System in Israel: Challenges and Changes* [Arabski system szkolnictwa w Izraelu – wyzwania i zmiany]. Studia Edukacyjne nr 56, 2020, Poznań 2020, pp. 435–448. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.56.24

While the Arab minority in Israel has suffered greatly from war events and political definition of the state, its education system has experienced rapid development since the state's establishment until today. The partial improvement in the level of education of Arab children and youth is evident in qualitative and quantitative indices, as well as in the level of infrastructure of the Arab education system. Nevertheless, socio-economic gaps between Arab and Jewish children and youth continue to exist, and it is apparent that the rate of improvement does not keep pace with the growing needs of Arab society in the field of education. In the last decade, the government has adopted a series of five-year plans for the socio-economic development of Arab minority. However, there is a significant gap between Arab education and Hebrew education in important indicators, such as financial investment per pupil, infrastructure (buildings and classrooms), educational frameworks outside the school hours, and the rate of entitlement to matriculation.

At the beginning of the eighth decade of the State of Israel, the real challenge of the Arab education system in Israel is not necessarily quantitative, but qualitative. The more formal and informal educational programs in the Arab educational system will be adapted to the culture of the children and youth integrated into it, the more Arab society will be able to realize its human potential.

Key words: Education in Israel, Arab Palestinian Minority, Jewish Arab Education, Palestinian Minority Complexity

Introduction

The conditions of the Arab minority in Israel, and its educational system, has been neglected in the academic research, especially in the western platforms and publications of such research. This is unfortunate since the story of this minority, and its adaptation to major historic events in the Middle East in general, and inside Israel in specific, can be of major value to our understand-

ding of minority education systems in a reality of conflict between the state and its national minority.

This minority and its story, some suggest, may hold the keys to possible important lessons to be learned from the Middle Eastern national conflict, and by such to the abilities of minorities around the world to keep their social-cultural identity under severe circumstances.

Therefor the article will introduce and discuss the complexity and uniqueness of the Arab educational system inside the Israeli state, by examining its social, historical and political contexts. At the same time, it will focus on important aspects that have been shaping its development and continuous change in the past decades, including issues concerning to infrastructure and budget, educational policies and informal education system of the Arab educational system in Israel.

Why is the status of the Arab citizens of Israel so unique?

To understand the Arab educational system in Israel, first of all one should understand the historical and social complexity and uniqueness of the Arab society in Israel.

In 1948 the state of Israel was established, the Arab-Palestinian population lost more than 80% of its members, due to war crimes, depopulation and migration from tens of cities and villages inside the current borders of Israel. That minority remaining within the newly established borders numbered a mere 156,000.¹ Latest statistical numbers from September 2017 indicate that the Arab society is 20.9% of Israel's population and that it is divided to 83.8% Muslims, 8.4% Christians and 8.2% Druze.²

As a result, the Palestinian Arab citizens of Israel were a former majority that became a minority in its own land overnight. Unlike many other minorities around the world, the Palestinian Arab citizens of Israel are a minority of natives, not a minority of immigrants.³

Palestinian Arab citizens of Israel mostly live in separate towns and villages, while some 10% live in mixed Jewish-Arab towns such as the city of Haifa. Generally they identify their cultural and national identity as Palestinians and part of the Arab nation, yet they are at the same time officially citizens of a country that is in conflict with members of its own people, the Palestinian

¹ R. Khamaise (Ed), *Arab society in Israel* (3), *Population, society, economy*, Jerusalem 2009; I. Pappé, *The forgotten Palestinians: A history of the Palestinians in Israel*, New Haven 2011.

² Central Bureau of Statistics 2018.

³ B. Morris, *The Birth of the Palestinian refugee's problem, 1947-1949*, Tel Aviv 1991; I. Pappé, *The forgotten Palestinians*.

people in the neighboring West Bank and Gaza regions, and with the Arab nations.⁴ This conflict started from the moment that the state was officially defined as a Jewish state and not as a solely democratic state for all its citizens, a definition that still produces conflict over the rights of the Arab-Palestinian minority in Israel.⁵

The Palestinian Arab citizens of Israel's identity is collective and its composed from four elements:

1. Citizenship (Israeli).
2. Nationality (Palestinian).
3. Ethnicity (Arab).
4. Religion (Islamic, Christian or Druze).

This mix of those components causes an identity dilemma that keeps changing when circumstances change,⁶ and it creates a various and multi-dimensional discourse in topics that are related to "multiculturalism", "ethnic democracy" and Palestinian indigenusness" and so on.⁷ In fact, due to this situation many Arabs in Israel share the belief that the development of a Palestinian society in Israel is not a natural development, but simply the product of a crisis.⁸

Although the Palestinian Arab citizens of Israel minority is the state's largest minority⁹ still, the Arab population suffers from discriminatory government policies and it is deprived in almost all domains¹⁰ for example:

- Politically: Arabs in Israel have not managed to turn their demographic proportion into political power.
- Economically: they constitute 53% of the population that remain below the poverty line (National Insurance Institute of Israel, "poverty Report", 2006).
- Vocationally: Palestinian Arab citizens of Israel find it more difficult to enter the Israeli job market – only 6% of civil services and government employees are Arabs,¹¹ and most security-related jobs are closed to them.¹²

⁴ L. Abu-Lughod, *Foreword*, [in:] *Displaced at home: Ethnicity and gender among Palestinians in Israel*, Eds. R.A. Kanaaneh, I. Nusair, New York 2010.

⁵ N. Rouhana, *Identities in conflict: Palestinian citizens in an ethnic Jewish State*, New Haven 1997.

⁶ K. Diab, M. Mi'ari, *Collective identity and readiness for social relations with Jews among Palestinian Arab students at the David Yellin Teacher Training College in Israel*, *Intercultural Education*, 2007, 18(5), p. 427-444.

⁷ Y. Yona, Y. Shenhav, *What is multiculturalism*, Tel Aviv 2005, p. 28.

⁸ L. Abu-Lughod, *Foreword*, [in:] *Displaced at home*; A. Ghanem, N. Rouhana, *Citizenship and the parliamentary politics of minorities in an ethnic state: The Palestinian citizens in Israel*, *Nationalism and Ethnic Politics*, 2001, 7(1), p. 66-86.

⁹ Central Bureau of Statistics, 2018.

¹⁰ R. Suleiman, *Perception of the minority's collective identity and voting behavior: The case of Palestinians in Israel*, *Journal of Social Psychology*, 2002, 142(6), p. 753-766.

¹¹ S. Dichter (Ed.), *Monitoring civic equality between Arab and Jewish citizens of Israel*, Sikkuy Report, Jerusalem 2003-2004.

¹² R. Khamaise (Ed.), *Arab society in Israel*.

– While the Israeli Ministry of Education expects the Arab education system to educate students according to the Jewish State's values, Palestinian Arab society expects its schools to educate its children according to Palestinian Arab national-cultural values.¹³

The educational system in the Arab society

Arab education in Israel reflects the internal struggles taking place in this society: tradition versus modernism, Israeli versus Palestinian, and secular versus religious. Furthermore, this society endures internal quarrels and struggles where conflicts are often linked to faith. In the past, the Arab society was characterized by a traditional religious quality; there were neither absolute secularists nor fundamentalists. All of them lived in relative peace in a consensual traditional lifestyle. However, over the last decades, the conditions have changed owing to advances in media and communication technology. Global and regional unrest, cultural disputes, and coverage of conflicts among different elements of the Israeli society now reach every household. Discrimination on religious grounds implies a different attitude toward others based on religious convictions. A chain of local and regional events in recent decades affected the Arab society in Israel, resulting in regrettable violent incidents in various mixed-population towns and villages. As educational system is a social institution influencing attitudes, behavioral patterns, and recognition of other persons, it plays a significant role in bringing cultural and social changes, influencing the stratified structure in Israeli society, including the Arab society.¹⁴ Children of the Israeli Arab minority group attend schools in which the medium of instruction, including the study materials, is Arabic. In large towns where the minority population is diverse, students have a choice of schools. Pupils from the Muslim community usually attend state educational institutions, while a significant percentage of the Christian pupils attend schools run by various churches/schools of the Alliance network, under the auspices of the French Ministry of Culture

The level of education is one of the most accepted indicators of the level of modernization and development of a human society. Education is a significant milestone in one's individual life, enabling a person to realize his abilities, to shape a worldview, to build social awareness and to help make

¹³ K. Arar, F. Ibrahim, *Education for national identity: Arab school principals and teacher dilemmas and coping strategies*, Journal of Education Policy, 2016, 31(6).

¹⁴ A. Yogev, *Approaches to moral education in a pluralistic society*, [in:] *Junction: Values in education in Israeli society*, Eds. I. Iram, S. Shkolnikov, I. Cohen, A. Schechter, Jerusalem 2001, p. 355-379.

decisions in the personal and professional spheres. Providing education and learning to the population enables the state to improve and realize its human potential. The education policy in Israel aspires to impart knowledge and skills, to expand the circle of students at all levels of education, to reduce dropout among students and to raise the level of education in the general population.

Most Arabs live in separate localities, but they are in constant contact with the Jewish population through their work, trade and higher education.

Arab school students comprise approximately 27% of the country's school students. Throughout their schooling, from elementary to high school, Arab and Jewish students primarily attend separate schools. The language of instruction in the Arab education system in Israel is Arabic (Arabic is the second formal language in Israel).

The educational system in Israel is a centralized system administered through the Ministry of Education. Among the main responsibilities of the ministry are the development of curricula, the supervision of teachers, and the construction of school buildings. Local municipalities are primarily responsible for the maintenance of school buildings and their equipment.

The level of education in Arab society has significantly increased in the country's history to the present day. In September 1949, the First Knesset enacted the Compulsory Education Law, which established compulsory education for grades 1 through 8. In 1969, the mandatory period was extended until the end of the tenth grade, and in 2007 a compulsory period of study was established until the end of 12th grade. In the past five decades, the average years of education in the Arab population raised from 1.2 in the early 1960s to 12.0 in 2015. This is an even more impressive improvement than that of the Jewish population – from 8.4 to 13.0 in the period under review (Statistical Abstract of Israel, Central Bureau of Statistics website). The improvement in student achievement in the Arab education system is quantitative and qualitative. Data from the Central Bureau of Statistics indicate that in the years 2000-2016, the number of pupils in Arab post-primary education doubled from 101,000 in the 1999/90 school year to 197,000 in the 2011 school year, *inter alia* due to the introduction of the Compulsory Education Law up to twelfth grade. 96% is a very high rate compared to the corresponding rate of growth in the Hebrew secondary education system (from 470,000 to 516 thousand in the period under review – an increase of 9.8% in the last two decades). The rate of entitlement to a matriculation certificate for those who completed twelfth grade in the Arab education system also increased considerably. According to Ministry of Education data, the rate rose from 49% in 1995 to 63% in 2016. The impressive rise in the rate of entitlement to a matriculation certificate in the technological track in the Arab education system is noteworthy. According to

data from the Ministry of Education, during the past two decades, the rate has doubled, from 31% in 1995 to 62% in 2016. There was also a steady increase in the rate of matriculation eligibility among all Arab examinees in the academic track: from 52% in 1995 to 64% in 2016 (Central Bureau of Statistics website).

Despite the trend of consistent improvement, the level of achievements in the Arab education system is much lower than in the Hebrew education system, and over the years a large gap in the rate of matriculation eligibility between the two educational systems has been maintained. The dropout phenomenon continues to be particularly severe among Arab high school students, at a higher rate than in Jewish high schools. Data from a report published in July 2016 by the Prime Minister's Office, the Ministry of Finance and the Economic Development Authority of Minorities in the Ministry for Social Equality show that among Arab students, participation rates from the middle school (seventh grade) to the high school level (12th grade) Compared with the corresponding rate among Jewish pupils: from 98% to 86%, compared to 99% and 92% in the Hebrew education sector (CBS website). For twelfth graders, quite a few students in the Arab education system are registered as students but in practice part of them often do not attend school. According to data from various sources, the dropout rate of the Arab education system is 20%. The drop-out phenomenon occurs mostly in the transition ages from middle to high school, and most dropouts are boys.¹⁵

The rates of entitlement to matriculation and the percentage of those who meet university entrance requirements among students in the Hebrew education system are significantly higher than in Arab education. However, it should be noted that within the Arab education system there is a high variance in the level of achievement according to religion. Data disaggregated for 2013 indicate that the rate of entitlement to a matriculation certificate among all examinees among Christians (72.3%) and Druze (72.2%) was significantly higher than that of Moslems (58.4%), and was slightly lower than the rate of eligibility for matriculation in Hebrew education (76.1%). The lowest rate was found among the Negev Bedouin (55.5%). Examination of the rate of entitlement to a matriculation certificate by all examinees who meet university entrance requirements is evident in the high percentage of Christian students who hold a higher quality matriculation certificate (64.6%). This is significantly higher than among Druze students (47.6%) and Muslims (41.6%). In fact, the percentage of those who meet university entrance requirements among Christians is identical to that in Hebrew education (63.8%). Among the Be-

¹⁵ H. Abu-Asbah, B. Fresco, Abu-Nasra, *Dropout of pupils in Arab, Bedouin and Druze education: summary report*, Ministry of Education 2013; A. Karakra Ibrahim, *A Drop in the Arab Education System*, [in:] *Arab Youth in Israel: Between Chance and Risk*, Eds. E. Reches, A. Rodnitzky, Tel Aviv 2008, p. 55-59.

douin in the Negev, the rate of eligibility for a matriculation certificate that meets university entrance requirements is the lowest – 34.6%.¹⁶

The data show the gap between the level of achievement in private schools – mostly Christians – and the level of achievement in schools belonging to the official Arab education system. The cost of studies in private Christian schools is high, but the more parents can afford to send their child to a private school, the higher his chances of attaining a matriculation certificate and improving his chances of admitting to the university.¹⁷ Thus, one of the most influential factors in the level of student achievement is the economic level of their parents.

Infrastructure and budgets

With the establishment of the state, the level of infrastructure in the Arab education system was very poor. Until the mid-1950s there was only one Arab state high school in Israel, in Nazareth. In addition, there were several private Christian high schools operated by the Church even before the establishment of the state, and continued to operate even after its establishment. They were defined as “unofficially recognized,” meaning that the state recognized their existence for compulsory education, but they were not part of the direct official state education. The cost of higher education in private high schools made it possible for many students who completed eight years of elementary education (under the Compulsory Education Law of those days) to waive their high school studies outside their community and remained responsible for supporting the family. Those who wished to continue their studies in a state high school were mostly forced to attend high schools in Jewish communities close to their place of residence.

From the first school year (1948/49) to the present, there has been an increase in the educational infrastructure (schools and classrooms) and in the number of pupils in the Arab education system.

The increase in primary education in the Arab education system was dramatic and at a much higher rate than the parallel increase in the Hebrew education system. However, the real revolution in the Arab education system took place in secondary education: from its almost complete absence in the early days of the state to an obvious matter that expresses the accepted average in Arab society.

¹⁶ R. Gra (Ed.), *Book of Arab Society in Israel (8): Population, Society, Economy*, Jerusalem 2016, p. 126-128; Statistical Abstract of Israel, 2015, Table 8.26.

¹⁷ A. Reches, *Dilemmas of education in mixed cities*, [in:] *Together but Together: Mixed Cities in Israel*, Ed. A. Reches, Tel Aviv 2007, p. 103-106.

In addition to the establishment of kindergartens, elementary schools, junior high schools and high schools, other educational institutions were established, such as community centers, and centers for afternoon activities. In the four years of the Rabin-Peres government in mid 1990's, the education budget per capita recorded a real increase of 45 percent, the highest rate in comparison to the subsequent governments, and the Rabin-Peres government instituted a policy of affirmative action, which included additional hours of study and classrooms for elementary education in society.¹⁸ The Economic Development Authority of the Arab Population In 2007 and over the past decade, the Israeli governments approved a series of multi-year programs for budgeting Arab communities in various fields, including education.¹⁹

The most well-known plan is the five-year plan for the years 2016-2020, which was approved by Government Decision No. 922 of December 2015. The plan allocated an unprecedented sum of NIS 15 billion for social and economic development of Arab communities in various fields such as education, transportation, industry and trade, culture and internal security. In the field of education, the program allocated NIS 185 million per year (totaling NIS 925 million over five years): NIS 55 million per year for teacher training for formal education, and NIS 130 million per year for informal education in Arab society. In addition, the Ministry of Education provided a differential budget of NIS 5.8 billion for the period of the program – five years (Ministry of Social Affairs website, 31.7.2016).

According to the Taub Center for Social Policy Studies in Israel, which examined the socio-economic composition of students in the various educational streams in the years 2001-2014, there was a significant improvement in the economic situation of students in the Arab education system. Thus, in 2001, 54% of the Arab students belonged to the three lowest socio-economic deciles (1-3) and 32% to the four middle deciles (4-7); In 2014, the proportion of Arab students in the lower deciles fell to 38%, and their share in the middle deciles grew to 44%. In fact, according to the data for 2014, there is almost no difference between the percentage of pupils in the Arab education system who belong to the middle deciles (44%) and the percentage of Jewish pupils in the state education system belonging to these deciles (40%). The gap widened in the three highest deciles (7-10): 18% of the Arab pupils in the education system belong to these deciles, compared to 45% of the Jewish students.²⁰

¹⁸ Y. Reiter, A. Cohen (Eds.), *Information Bulletin: Arab Society in Israel*, Second Edition, Neve Ilan 2012, p. 24-27.

¹⁹ A. Rodnitzky, *Arab citizens of Israel at the beginning of the twenty-first century*, Tel Aviv 2014, p. 63-67.

²⁰ A. Weiss, *State of Israel: Social and Economic Charts in Israel 2017*, Jerusalem 2017, p. 56.

It turns out, therefore, that there are clear gaps between the Arab education system and the Hebrew education system. According to a review in the "Marker" newspaper from the beginning of 2016, which was prepared following the adoption of Resolution 922, it emerges that the Arab student is discriminated against: If the calculation also includes the budgets that local authorities and parents add to the education basket, the budget for an Arab pupil in the State of Israel is 78% -88% lower than that of a Jewish student.²¹ The gaps between the Arab education system and the Hebrew education system are still evident in the lack of buildings, classrooms, laboratories and gymnasiums, and even the inadequacy of existing buildings and facilities. The Taub Center for Social Policy Studies in Israel, which relies on data from the Ministry of Education, states that the gaps in budgets between Jewish and Arab society – both per pupil and class – are still very large.

Education policy towards Arabs in Israel

Education policy for the Arabs is one of the most difficult questions on the agenda of the state since its inception. In the first years, the Education Ministry debated whether to assimilate education to Arabs in the general education system or to grant Arab education a separate status, subject to supervision and control. In the end, it was decided to give the Arab education a separate status, alongside the Hebrew State education and the religious (Jewish) education. It was also determined that the language of instruction in Arab schools is Arabic, being the second official language in the country. However, the State Education Law (1953), which was passed in August 1953, did not recognize the uniqueness of the Arab population at all, but the aim of the law was to "base the country's elementary education on the values of Israeli Jewish culture and the achievements of science, love of the homeland and loyalty to the state and the people of Israel, training on agricultural work and crafts. "Only in 2003 with Amendment No. 11 added, the state was asked to consider language, culture, history, heritage and tradition of the Arab population and other population groups in the State of Israel into its policies, and to "recognize its rights Equal rights of all citizens of Israel".²²

According to Majed al-Haj's study, the Ministry of Education decided that the education programs for Arabs in Israel would not deal with national and political issues, but with matters of culture, religion and tradition. The policy toward Arab education was to supervise and control both the curricula and the identity of teachers employed in its ranks. This policy was valid not

²¹ M. Arlosoroff, *An Arab child is equal to a ninth of a Jewish child*, The Marker 9.1.2016.

²² State Education Law, 1953.

only during the period of military rule over Arab communities in Israel (1966-1948), which was characterized by close and direct supervision, but also many years later.²³ In fact, the role of the Education Ministry's adviser in charge of Arab education was abolished only in 2005. However, the question of curricula remains sensitive, especially in subjects dealing with political issues, such as citizenship and history.

The struggle for education policy for Arab students and youth has spawned a number of popular organizations and initiatives that have been mobilized to provide solutions. The most well-known body is the Follow-up Committee for Arab Education, a registered non-profit organization founded in 1984. The committee works to equate Arab education to Hebrew education, both at the level of infrastructure and the quality of curricula in a manner that will meet the unique needs of the Arab student in terms of culture, education and nationalism. In addition to monitoring the activities of the Ministry of Education and the state authorities regarding the Arab education system, the Monitoring Committee operates projects as an alternative to the Ministry of Education's curricula, based on the understanding that the state programs are not suitable for Arab schools. In addition to the Follow-up Committee, a number of registered Arab organizations are active in the fields of culture, education and leisure. Most of these associations have been established over the last two decades with the intention of enriching the content of the study for Arab students and youth in the fields of language, consciousness and identity.

In July 2010, the Follow-up Committee for Arab Education announced the establishment of the Arab Pedagogical Council. Its initiators stressed that this is an expression of the right of the Arab minority, as an indigenous minority, to preserve its heritage and national identity and to determine its own educational policy and content.²⁴ Another justification for the establishment of the Pedagogic Council was the claim that the status of Arab education in Israel should be compared to that of state-religious education and ultra-Orthodox education, which enjoy autonomy in determining their curricula. The stakeholders emphasized that the establishment of an independent Arab education system is not an expression of separation from the state, but an expression of integration within it, ie, expression of the collective identity of the Arab minority, maintaining the connection with the state. In October 2011, the Follow-Up Committee on Arab Education published the goals of the Arab Pedagogical Council in a document entitled "The Goals of Education and Instruction of the Palestinian Minority in Israel". The main goals mentioned in the document included the following goals: To strengthen Arab students'

²³ M. Al-Hajj, *Education among Arabs in Israel: Control and Social Change*, Jerusalem 1996.

²⁴ Y. Jabarin, A. Vagabaria, *Education on Hold: Government Policy and Civil Initiatives to Promote Arab Education in Israel*, Nazareth 2010.

knowledge of Arabic as a language that expresses identity and belonging, as well as a means of communication, culture and research; To strengthen national identity among Arab students in a way that will be based on “cohesion among the Palestinian people, strengthening Palestinian memory and narrative, adherence to the historical and political rights of the Palestinian people, and cultural, religious and social pluralism” and encouraging Arab students to engage in constructive dialogue with the other, Jewish-Israeli perspective, based on a vision of shared life in one homeland, cooperation, equality and mutual respect.²⁵

The approach adopted by the Education Ministry is integration of the Arab minority, rather than granting autonomy to Arab education. In the case of the Arab Pedagogical Council, even though the initiators of its establishment emphasized that it would operate within the framework of the Ministry of Education, the State does not cooperate with the idea and so far has not been recognized by the Ministry of Education.

On the other hand, the question of education policy continues to be seen in the air: Should the state allow the establishment of an Arab education administration that can determine curriculum content and work in cooperation with the Ministry of Education, or will the Arab education system continue to be part of the direct state education system.

Informal education in Arab society

To date, about half of the Arab associations are active in the fields of “culture and leisure” and “education and research”.²⁶ These organizations provide content and educational frameworks outside the official curriculum and hours of activity at the school. This shows how informal education is essential for Arab society. However, for many years this field was placed at the bottom of the list of priorities, and generally it was not given the attention of the state authorities. The recent Government Resolution 922 education²⁷ is considered groundbreaking. For the first time, state authorities recognized the importance of informal education in Arab society, and set aside dedicated budgets for this purpose: 650 million Shekels over five years (2016-2020).

It has been close to five decades that the global interest in informal education is on the rise both in research and in the public-political arena. A review of case studies from the world, which examine the effects of informal education

²⁵ A. Rodnitzky, *The Arab minority in Israel and the discourse on a “Jewish state”*, Jerusalem 2015, p. 96.

²⁶ A. Rodnitzky, *Arab citizens of Israel*, p. 45-49.

²⁷ Government decision. Decision no. 922, Israeli Government, Jerusalem 2016.

among youth and young people from disadvantaged groups in the population, brings interesting conclusions. These are usually minority groups, either born or immigrant, who differ from the general population in their culture and ethnic origin. The following conclusions are derived from case studies in developing countries around the world (in Africa, Southeast Asia and Central America) and from test cases in developed countries in Europe, Canada, and the United States: (1) informal education activities contribute to eradicating illiteracy among young people who have difficulty integrating into the formal education system in their country Due to language difficulties and cultural barriers. The success of the programs is attributed to the fact that informal education is adapted to the original culture of members of the weaker group; (2) activities of informal education frameworks empower members of the group; They instill in them a sense of self-efficacy and encourage them to integrate socially and economically in their country; (3) Activities of the informal education frameworks reduce the risk behaviors among adolescents.

These conclusions are also valid in the case of the Arab minority in Israel. Ayman Agbaria, an Arab-Palestinian researcher, believes that informal education programs are designed to meet two needs derived from the situation of the minority. First, the need for control, especially when dealing with a group of people living in a reality of political and social marginalization in the country; Second, the need for autonomy, especially cultural autonomy. Such autonomous space is intended to enable the community to maintain its language and customs, and to develop a discourse of its own and in its language.²⁸

The recent Government's Decision 922 on informal education²⁹ was designed to provide an institutionalized response to a field that for many years was not properly addressed by providing further funding and infrastructure support, as a way to fix a long historic negligence of the field. This precarious situation of informal education in Arab society was caused by two main reasons. First, the responsibility for informal education and its occupation is dispersed among public bodies and various government ministries, each of which defines informal education from its point of view. The Arab Association for Community Centers, the Arab local authorities, the youth movements and civil society organizations – all of which operate programs in the field of informal education in Arab society, and the dispersal of responsibility creates islands of professional knowledge without any body coordinating them or guiding them according to any uniform line. Second, most of the Arab local authorities are ranked in the lowest ranking socio-economic clusters, so they find it difficult to place informal education high on their list of priorities and

²⁸ A. Agbaria, *Informal Education in Palestinian Society in Israel*, [in:] *Informal Education in a Changing Reality*, Eds. S. Rumi, M. Shmida, Jerusalem 2007, p. 295-314.

²⁹ Government decision. Decision no. 922, Israeli Government, Jerusalem 2016.

to allocate resources for this purpose, creating a large gap between the level of development of informal education in Arab society and that of Jewish society. Under such circumstances, Resolution 922 was intended to join and support new efforts in the field of non-formal education in Arab society, and the coming years will provide new insights on the new direction this system might take for the better or the worse.

BIBLIOGRAPHY

- Abu-Asbah H., Fresco B., Abu-Nasra, *Dropout of pupils in Arab, Bedouin and Druze education: summary report*, Ministry of Education 2013.
- Abu-Lughod L., *Foreword*, [in:] *Displaced at home: Ethnicity and gender among Palestinians in Israel*, Eds. R.A. Kanaaneh, I. Nusair, NY:SUNY Press, New York 2010.
- Agbaria A., *Informal Education in Palestinian Society in Israel*, [in:] *Informal Education in a Changing Reality*, Eds. S. Rumi, M. Shmida, The Magnes Press, Jerusalem 2007.
- Al-Hajj M., *Education among Arabs in Israel: Control and Social Change*, The Magnes Press, Jerusalem 1996.
- Arar K., Ibrahim F., *Education for national identity: Arab school principals and teacher dilemmas and coping strategies*, *Journal of Education Policy*, 2016, 31(6).
- Arlosoroff M., *An Arab child is equal to a ninth of a Jewish child*, The Marker 9.1.2016.
- Blas N., *The scholastic achievements of Arab students*, Taub Center for Social Policy Studies in Israel, Jerusalem 2017.
- Central Bureau of statistics, 2018. Yearly report, Israeli Ministry of Interior Affairs, Jerusalem.
- Diab K., Mi'ari M., *Collective identity and readiness for social relations with Jews among Palestinian Arab students at the David Yellin Teacher Training College in Israel*, *Intercultural Education*, 2007, 18(5).
- Dichter S. (Ed.), *Monitoring civic equality between Arab and Jewish citizens of Israel*, Sikkuy Report, Sikkuy, The Association for the Advancement of Civic Equality, Jerusalem 2003-2004. (Hebrew)
- Ghanem A., Rouhana N., *Citizenship and the parliamentary politics of minorities in an ethnic state: The Palestinian citizens in Israel*, *Nationalism and Ethnic Politics*, 2001, 7(1).
- Government decision. Decision no. 922, Israeli Government, Jerusalem 2016.
- Gra R. (Ed.), *Book of Arab Society in Israel (8): Population, Society, Economy*, The Van Leer Institute, Jerusalem 2016.
- Haddad Haj Yahya N., Rudnitzky A., *Informal Education in Arab Society: Vision and Practice*, The Israel Democracy Institute, Jerusalem 2018.
- Harpaz Y., *A state does not make peace with its citizens*, The Echo of Education, 2011 February.
- Jabarin Y., Vagabaria A., *Education on Hold: Government Policy and Civil Initiatives to Promote Arab Education in Israel*, Dirasat, Arab Center for Law and Policy, Nazareth 2010.
- Karakra Ibrahim A., *A Drop in the Arab Education System*, [in:] *Arab Youth in Israel: Between Chance and Risk*, Eds. E. Reches, A. Rodnitzky, Tel Aviv University, Konrad Adenauer Program for Jewish-Arab Cooperation, Tel Aviv 2008.
- Khamaise R. (Ed.), *Arab society in Israel (3), Population, society, economy*, Van Leer Institute, Jerusalem 2009.
- Knesset website: www.knesset.gov.il

- Ministry of Social Affairs website, www.btl.gov.il
- Morris B., *The Birth of the Palestinian refugee's problem, 1947-1949*, Israel: Am Oved, Tel Aviv 1991. (Hebrew)
- Pappé I., *The forgotten Palestinians: A history of the Palestinians in Israel*, CT: Yale University Press, New Haven 2011.
- Reches A., *Dilemmas of education in mixed cities*, [in:] *Together but Together: Mixed Cities in Israel*, Ed. A. Reches, Tel Aviv University, Konrad Adenauer Program for Jewish-Arab Cooperation, Tel Aviv 2007.
- Reiter Y., Cohen A. (Eds.), *Information Bulletin: Arab Society in Israel*, Second Edition, The Abraham Fund Initiatives, Neve Ilan 2012.
- Rodnitzky A., *Arab citizens of Israel at the beginning of the twenty-first century*, The Institute for National Security Studies, Tel Aviv 2014.
- Rodnitzky A., *The Arab minority in Israel and the discourse on a "Jewish state"*, The Israel Democracy Institute, Jerusalem 2015.
- Rouhana N., *Identities in conflict: Palestinian citizens in an ethnic Jewish State*, CT: Yale University Press, New Haven 1997.
- Suwaed M., *Encouraging Socio-Ethnic Pluralism in Arab High Schools in Israel: Perspective of the Headmistress and Educational Staff*, International Education Studies, 2014, 7(4).
- Suleiman R., *Perception of the minority's collective identity and voting behavior: The case of Palestinians in Israel*, Journal of Social Psychology, 2002, 142(6).
- The face of Israeli society: Israel from where and where? (2013), Report No. 6, Central Bureau of Statistics.
- The State Education Law, 5713-1953, Amendment No. 6, 2003, was published from: https://www.nevo.co.il/law_html/Law01/152_024.html.
- Vinegar A., *Data on the distribution of the Ministry of Education budget to schools by sector*, The Knesset Research and Information Center, Jerusalem 2015.
- Website of the Central Bureau of Statistics: www.cbs.gov.il
- Weiss A., *State of Israel: Social and Economic Charts in Israel 2017*, Taub Center, Jerusalem 2017.
- Yogev A., *Approaches to moral education in a pluralistic society*, [in:] *Junction: Values in education in Israeli society*, Eds. I. Iram, S. Shkolnikov, I. Cohen, A. Schechter, The Ministry of Education, Jerusalem 2001.
- Yona Y., Shenhav Y., *What is multiculturalism*, Israel: Babel, Tel Aviv 2005. (Hebrew)

II. RECENZJE I NOTY

*Hermetyczność uniwersyteckiego świata jest oczywista. Być może tylko dla osób z zewnątrz.
Środowisko rządzi się swoimi prawami. Przychodzisz z zewnątrz znaczysz niewiele.
Możesz mieć wiedzę ekspercką, praktyczną, ale to nie nauka.
Nie masz publikacji – nic nie znaczy.
Życie, które dotąd wiodłeś zostaje poza murami uniwersytetu.
Raczej nikt nie potraktuje cię jak zasób czy kapitał. Zaczynasz od zera.*

Ewa Kruszyńska

OSKAR SZWABOWSKI, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa 2019, ss. 349

Publikacja Oskara Szwabowskiego jest próbą krytycznej oceny uniwersyteckiej rzeczywistości, zarówno w kontekście pracy naukowej jak i dydaktycznej, z perspektywy subiektywnych doświadczeń autora. Jest także próbą poszukiwania własnej propozycji wyjścia z kryzysu, w jakim znalazł się uniwersytet będący pod wpływem neoliberalnej polityki i kapitalistycznego systemu gospodarczego.

Szwabowski jest autorem licznych publikacji z pedagogiki krytycznej, których problematyka skupia się wokół przemian zachodzących w myśleniu o współczesnym uniwersytecie, sposobach jego funkcjonowania oraz próbach reform, co ukazuje w perspektywie społecznej i politycznej. Wśród publikacji znajdują się artykuły (m.in.: „*Uniwersytet jako fabryka*” (2012), „*Uniwersytet bioprodukcyjny w kontekście społeczeństwa opartego na wiedzy*” (2014), „*Uniwersytet metropolitalny, korupcja i wychowanie przez dług*” (2014), „*Sprekaryzowana i zbuntowana akademia*” (2015), „*Poetyka rewolucyjna nomadycznej maszyny edukacyjnej*” (2015), „*Polityczność dydaktyki*” (2015), „*Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym*” (2015)), rozdziały w publikacjach recenzowanych (m.in.: „*Skazani na ideologię*” (2012), „*Rynkowe relacje czyli o pogardzie na Uniwersytecie*” (2012), „*Neoliberalna restrukturyzacja fabryki edukacyjnej*” (2013)) oraz pozycje książkowe („*Uniwersytet – fabryka – maszyna*” (2014), „*Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*” (2019)), „*Książka studentów o studiowaniu*” (2020 – w przygotowaniu)¹.

¹ Informacje o publikacjach zaczerpnięte ze strony Baza publikacji pracowników US: http://publi.bg.szczecin.pl/cgi-bin/koha/opac-search.pl?startfrom=1&marclist=100a&and_or=&excluding=&operator=%3D&value=Oskar%20Szwabowski.&mongoddb=®ex=&re-

Autor jest doktorem nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, zawodowo związanym z Uniwersytetem Szczecińskim. Współpracuje z czasopismem naukowym „Praktyka Teoretyczna”. Przedstawia się czytelnikowi „jako autoetnograf i pedagog krytyczny”².

Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów to publikacja, którą autor kieruje do szerokiego grona odbiorców. Jak sam zaznacza

(...) nie jest to książka dla akademików. (...) Jest ona pisana dla wspólnoty – dla publiczności rozumianej nie jako bierni konsumenci, lecz jako podmioty polityczne, jako mi równi, których zapraszam do dyskusji³.

Niewątpliwie, Szwabowski chce być wysłuchany. Szuka sposobu dotarcia do szerokiego grona odbiorców, uświadamia sobie, że jego głos, pedagoga krytycznego, nie jest słyszalny, że wypowiada się jakby na marginesie, poza mainstreamowymi publikatorami. Osobiste zaangażowanie autora sprawia, że umyka mu fakt, iż dotykana przez niego problematyka dotyczy w zasadzie wąskiej grupy odbiorców, dzielących podobne do autora kariery zawodowe. Stąd trudno spodziewać się, że publikacja odbije się szerokim echem poza środowiskiem akademickim, a pragnienie pokaznego audytorium może okazać się nierealną mrzonką „partyzanta”.

Warto zwrócić uwagę na cel, jaki stawia sobie autor. Jest nim opowieść o doświadczeniu pracy akademickiej, socjalizacji zawodowej, uczeniu się przez naśladowanie, konflikcie wartości, o ogarniającym go poczuciu bezsensu. Jest nim także chęć integrowania innych, podobnie myślących. Chce pisać także „(...) przeciwko totalitaryzmowi rynku i dla utopii”⁴. Z jednej strony autor chce pokazać chaos w jakim funkcjonuje, z drugiej chce tworzyć „(...) wspólnotę z czytającymi, wzruszać i poruszać”⁵. Zachęca czytelnika do zagubienia się w tekście, bo jego zdaniem to jedyna szansa na to, że coś się wydarzy. Już w pierwszych słowach wyjawia czytelnikowi swój zamiar napisania książki odmiennej od innych spełniających kanony pisarstwa naukowego, określonych przez autora jako „zły kolaż wywołujący znużenie” czy „redystrybucją głosu, mechanizmem kontroli wypowiedzi”⁶. Takie pisarstwo uznaje za nietwórcze „chodzenie po cudzych śladach”⁷. To przejaw emancypacyjnego pragnienia autora, manifestacja własnej wolności oraz odwagi. Swoją wybór, choć przyrównany „do skoku z klifu”, przedstawia jako sposób przeciwstawienia się „represyjnej „naukowości”⁸.

sultsperpage=19&orderby=biblio.title&type=intranet&op=do_search [dostęp: 8.04.2020] oraz Portalu społecznościowego Facebook <https://m.facebook.com/PrzegladUniwersytecki/posts/2596265867072271> [dostęp: 8.04.2020].

² O. Szwabowski, *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów*, Warszawa 2019, s. 212.

³ Tamże, s. 13.

⁴ Tamże, s. 63.

⁵ Tamże, s. 68.

⁶ Tamże, s. 19.

⁷ Tamże, s. 20.

⁸ Tamże.

Wybór autoetnografii, jako metody badawczej, uważa za problematyczny, kontrowersyjny, a nawet ryzykowny. Jest świadomy nie tylko ograniczeń metodologicznych, ale także własnych niedostatków. Jednak wyjaśnia czytelnikowi, że właśnie dzięki takiemu podejściu, snując opowieść, może dotyczyć tematów trudnych, tabu, może pozwolić sobie na wyjątkową szczerość i otwartość. Zaprasza do dyskusji o edukacji i jej uwikłaniach. Odwołuje się do uwarunkowań, w których funkcjonują uniwersytety: prawnych, politycznych, kulturowych. Krytycznie odnosi się do prób reformowania szkolnictwa wyższego, zaś szczególnie negatywną rolę przypisuje ich neoliberalnym fundamentom. Postuluje jednocześnie konieczność wykreowania nowej kultury akademickiej. Przygotowuje tym samym czytelnika na prezentację własnej wizji akademickiego świata. Chce w czytelniku wzbudzić pragnienie szeroko rozumianej zmiany.

Z jednej strony buntuje się i pragnie wychodzić poza kanon, poza utarty schemat, z drugiej pragnie akceptacji i boi się odrzucenia. Píše z perspektywy człowieka wyalienowanego ze swojego środowiska, można powiedzieć działającego na marginesie, spotykającego się z wrogością. Ujawnia swój wewnętrzny dialog, w którym stawia pytanie, czy jego praca będzie wystarczająco naukowa, czy jest wystarczająco dobra. Kokietuje odbiorców. Zastanawia się także, czy ta troska o jakość nie jest przejawem zawodowej socjalizacji, jednocześnie kreując się na prekursora przecierającego szlaki innym. Choć jak sam pisze, nie jest to droga prosta i budzi jego wątpliwości. Ta dychotomia myślenia i niepewność pojawia się na kartach książki wielokrotnie i na różne sposoby. Chociażby wtedy, kiedy ujawnia, że sam poddawał się uczelnianemu reżimowi, ponieważ to zapewniało przetrwanie. Konformistyczna postawa jest etapem na drodze do emancypacji, którą przynieść ma odrzucenie neoliberalnej polityki edukacyjnej. Niestety, szans na to nie ma, a kolejna próba reformy szkolnictwa wyższego i przywołana przez autora Ustawa 2.0 wydaje się być tylko zmianą fasadową.

O. Szwabowski ujawnia, że naturalną konsekwencją podejmowanych przez niego wyborów stał się kryzys, wypalenie, zniechęcenie. Autor powielał dobre praktyki, szukał własnej drogi, nauczał myślenia, aż zdał sobie sprawę, że wszystkie jego działania to nic innego, jak wspieranie „neoliberalnej maszyny”⁹. Praca dydaktyczna stała się przykrym obowiązkiem. Nie lubi jej w klasycznym wydaniu, chce szukać nowych form oraz metod i tu napotyka na opór. Praca naukowa wydaje się raczej nieść satysfakcję, choć i tu autor dzieli włos na czworo snując rozważania na temat, czy „razem czy osobno” i co ma większą wartość.

Pojawiło się pytanie o możliwość działania antysystemowego. Chęć zerwania z tradycyjnym podziałem na dydaktykę i pracę naukową. W zasadzie próbuje przekonać czytelnika do kolektywnych form pracy. Wybór padł na „(współ)autoetnografię” oraz „dociekania robotnicze”, znoszące uprzywilejowaną pozycję wiedzy akademickiej i przynoszące autonomię w uczeniu się, chociażby od siebie nawzajem, zerwanie z układem hierarchicznym na rzecz kolektywizmu. W ten sposób Szwabowski odnosi się do rozważań Fryderyka Engelsa¹⁰, jednocześnie widząc

⁹ Tamże, s. 29.

¹⁰ Tamże, s. 30-31.

w swoim wyborze szansę na przypisanie znaczenia jednostkowym, wyartykułowanym doświadczeniom. Neguje obiektywizm badacza, który nie jest możliwy ze względu na jego uwikłanie w proces badawczy, zaś narrację osobistą traktuje jako źródło wiedzy i tym samym możliwość oddania głosu tym, którzy do tej pory nie byli w stanie sami siebie reprezentować. Autoetnografię czyni autor odpowiedzią na potrzebę wspólnotowości. „(...) to nie tylko mój głos, to też rozmowy z innymi, wymiana poglądów, wspólne myślenie i wspólne doświadczanie”¹¹. Swoje pisarstwo sytuuje w nurcie postmodernistycznym i nadaje mu z jednej strony funkcję prowokacji, z drugiej – rangę procesu badawczego. Dramatu nauki upatruje w paradygmacie pozytywistycznym. Definiuje go jako zniewalający i dezintegrujący. Ujawnia, że jego wcześniejsze prace spotykały się z krytyką recenzentów, którzy nie zawsze wiedzieli, jak potraktować teksty otrzymane do recenzji. Sam autor ma jakby świadomość, że jego prace nie są akademickie, z drugiej zaś strony odnoszę wrażenie, że chce być traktowany przez świat nauki poważnie, choć świat ten nie do końca może rozumieć jego intencje. Z jednej strony Szwabowski odrzuca znaną mu akademickość, z drugiej – chce uprawiać naukę, ale jakby po swojemu. Pytanie, czy uciekając od przyjętych kanonów, mówiąc własnym językiem, ma prawo oczekiwać, że będzie rozumiany przez społeczność akademicką. Czy zostanie potraktowany poważnie, czy doprowadzi do rewolucji naukowej, czy pozostanie „głosem wołającego na pustyni”. Bo jednak, kiedy chce się być zrozumianym, należy mówić językiem bliskim rozmówcy.

Za Erichem Frommem, odnosi się w swej pracy do pojęcia nekrofilii w jej charakterologicznej warstwie, przejawiającej się poprzez niszczycielską siłę i umiłowanie dla przekształcania wszystkiego w niebyt, występowaniu przeciwko życiu i jego przejawom. Wprowadza również czytelnika w ponury świat zombie. Przy czym, termin też rozprzestrzenia na wszystkie dziedziny ludzkiej działalności. Wszystko wiedzie ku zagładzie i „martwym” przejawom życia. Z drugiej strony, u Fromma pojawia się orientacja biofilna, nastawiona na umiłowanie życia i jego przejawów. Jednak Szwabowski podaje pod wątpliwość możliwość pozytywnych postaw w świecie przez niego doświadczanym, w świecie zombie-kapitalizmu. Pojawiają się zatem pytania autora, czy w świecie ogarniętym neoliberalnymi reformami, z punktowym systemem oceniania pracy naukowej jest w ogóle miejsce dla autoetnografii jako metody badawczej i kto ma prawo ustalać, co jest wiedzą naukową a co nie jest? Pytania tak postawione mogą sugerować, że Szwabowski chce uciec od wieloparadygmatyczności w naukach społecznych, a może nawet dalej – chce „obalić istniejące paradygmaty”, zachwiać podstawami, a co za tym idzie, zgodnie z przewidywaniami Thomasa Kuhna, świadomie narazić się na ostracyzm środowiska naukowego. Zatem, może podjęte przez autora rozważania mają stać się anomalią w świecie nauki, która doprowadzi do kryzysu i w konsekwencji do wyłonienia się nowego paradygmatu.

Książka wydaje się być nie tylko autoetnografią, ale także, a może przede wszystkim, autoterapią. Wszechogarniający strach towarzyszy autorowi dialogującemu z czytelnikiem. Strach przed utratą pracy, przed stanieniem się zbędnym

¹¹ Tamże, s. 35.

dla instytucji, przed próbą odwiekiania habilitacji. Opisuje zachowania lękowe, których doświadcza: strach przed odebraniem telefonu, strach przed otwarciem korespondencji, strach przed złą wiadomością, strach przed krytyką. Lęku generalnie jest dość dużo w całej książce, głównie przejawia się w wielokrotnie stawianym przez autora pytaniu o sens podejmowanych działań. Lęk miesza się z gniewem i złością. Na kolejnych stronach to autor ma rację, to się miota, poszukuje, by znów wrócić do pierwotnych myśli. Szwabowski chce być jak ożywcze tchnienie dla uniwersytetu, chociaż może uniwersytety trwają tak długo, ponieważ skutecznie przeciwstawiają się nowym modom i ożywczym powiewom. Ma kompleks naukowca z zaściankowej uczelni, choć broni się publikacjami w wysoko punktowanych czasopismach. Zaściankowość przypisuje też nauce polskiej.

W swojej pracy dokonuje zgrabnego zabiegu. Liczne cytowania i zapożyczenia niepostrzeżenie wpłata we własne wypowiedzi. Czasem cudze myśli pobudzają refleksję autora, a czasem je tylko uprawomocniają. Mimo to przedstawione poglądy i własne doświadczenia dobrze osadza w literaturze przedmiotu, choć bywa tendencyjny i wybiórczo traktuje chociażby teorię Marksa. Odnosi się do teorii walki klasowej i tak przedstawia zależności służbowe na uniwersytecie. Chce być poza mainstreamem, co wielokrotnie podkreśla, a jednocześnie zanurza się w nim poprzez popkulturowe odniesienia do sztuki filmowej: „World War Z”, „Gra o tron”, „Gwiezdne wojny”.

W końcu stawia pytanie o sposób, w jaki należałoby ukształtować rzeczywistość na nowo. „Jawią mi się dwie drogi: oddolne grupy małych partyzantów i ruchy społeczne jako nowy uniwersytet i inna przestrzeń studiowania”¹². Jednak nie skupia się zbyt na poszukiwaniu rozwiązań. Krytyce daje pierwszeństwo. Opisuje silnie spionizowaną, pełną zależności, hierarchiczną strukturę uniwersytetu. W oczach autora to miejsce toksyczne, nie dające szansy rozwoju. „(...) staje się wampirem, który wysysa z nas marzenia, energię, moce twórcze, pozostawiając puste ciała”¹³. Odnosi się także do własnej pracy dydaktycznej. Pierwsze doświadczenia w tym zakresie wydają się dla autora pozytywne. Potrzeba bycia kompetentnym w oczach innych. Przygotowanym. Niepozwalającym sobie na niewiedzę. Towarzyszyło mu poczucie, że robi coś ważnego, że uczestniczy w czymś wielkim. Z perspektywy czasu jednak doświadczenia te ocenia negatywnie. Zauważa, że dominowała w nim potrzeba uznania. Rozpoczyna poszukiwania innej formuły zajęć. Odrzuca transmisyjny model nauczania. Pisze o tym plastycznie, teatralnie, zabiera czytelnika w podróż. To więzi go w swojej głowie pełnej rozterek, to znów wypcha do sali wykładowej i każe oglądać performance. Pracę ze studentami chce uczynić dociekaniem robotniczymi. Jego nowatorskie rozwiązania w zakresie dydaktyki spotykają się z oporem przełożonych. Niestandardowe rozwiązania budzą nieufność i przynoszą konsekwencje. Szwabowski zderza się z autorytetem władzy. Tak tworzy się nekrofilna dydaktyka – jest efektem schematycznego, transmisyjnego przekazywania wiedzy studentom.

¹² Tamże, s. 85.

¹³ Tamże, s. 90.

Piękno swojej pracy odnajduje w pisaniu wspólnotowym. „(...) gdzie wspólnotą jest to co się ciągle staje na nowo, w różnych warunkach, w różnych pisaniami”¹⁴. Autoetnografia staje się sposobem jednoczenia, tworzenia wspólnoty przeciwko wspólnemu wrogowi. Tym wrogiem jest klasowa struktura uniwersytetu wyzwalająca konkurowanie, zaś konkurowanie nie sprzyja współpracy. W kulturze organizacyjnej uniwersytetu upatruje O. Szwabowski źródła konfliktu. Jeśli konflikt opiera się na płaszczyźnie zależności, czy podległości, a ten którego doświadcza autor taki jest, to efektem zgodnie z teorią Marksa będzie ruch rewolucyjny, czyli próba dążenia do wyzwolenia. Czy zatem głos Szwabowskiego jest próbą wywołania rewolucyjnej zmiany w społeczności akademickiej? Użycie przymusu w relacji zależności nieuchronnie prowadzi do buntu. Buntują się ci, którzy stoją najniżej w uczelnianej hierarchii – proletariusze, ale jest to tylko możliwe, gdy zyskają świadomość swego kiepskiego położenia.

Darwinizmowi naukowemu, koncepcji, w której wygrywają najlepsi lub najlepiej przystosowani, autor przeciwstawia działania pomocowe, widząc w nich źródło rozwoju. Jednoczący się we wspólnym działaniu mają cel, wywołanie zmiany, są jak partyzanci, którzy walczą z ukrycia. Nauka, zdaniem Szwabowskiego, jest zawsze kolektywna. Nigdy nie powstaje w próżni. Z drugiej zaś strony konieczność konkurowania rodzi strach przed dzieleniem się, żeby ktoś nie ukradł pomysłu, nie opublikował szybciej, żeby nie powiedzieć za dużo. Autoetnograficzna narracja autora to także bunt przeciwko pracodawcy, „przeciwko neoliberalnie sformatowanej nauce, podporządkowanej edukacji i uniwersytetowi służącemu kapitałowi”¹⁵. Jednak w tym buntowniczym opętaniu Szwabowski dostrzega pewną nadzieję. „Uniwersytet istnieje jako pewna możliwość”¹⁶ i daje możliwości: wspólnego działania, wspólnego pisania, wzrastania, otwierania się. To uwarunkowania zewnętrzne ograniczają jego „transformacyjną moc”¹⁷. Mimo to uniwersytety, jak pokazuje historia, stanowią miejsce oporu, w czym autor upatruje szansy na odzyskanie szacunku do siebie.

Narracja prowadzona przez Szwabowskiego stanowi bieg swobodnych myśli, umiarkowanie uporządkowanych w kolejnych rozdziałach. Trochę jak u Gombrowicza – czasem trudno się odnaleźć. Może to co mówi z perspektywy krytycznej analizy życia akademickiego nie jest nowatorskie, ale przyjęta przez autora forma wypowiedzi z pewnością nie jest popularna w pedagogice. Nie w myśli, a w formie tkwi jego oryginalność. Ryzykowny to koncept. Zabieg, którego dokonał w swojej autoetnografii jest zadziwiający, a nawet budzi jakiś wewnętrzny sprzeciw. Ta książka to swoisty zbiór mniej lub bardziej płynnie przenikających się relacji z rozmów, zdarzeń, doświadczeń, emocji odzwierciedlanych we fragmentach prozy, poezji, własnych refleksji, wspartych, a może bardziej odnoszonych do literatury przedmiotu.

Krytyczna publikacja Szwabowskiego skłania do refleksji nad dydaktyką szkoły wyższej, nad uczelnią jako miejscem pracy – w tej warstwie najbardziej

¹⁴ Tamże, s. 289.

¹⁵ Tamże, s. 292.

¹⁶ Tamże, s. 311.

¹⁷ Tamże.

oczywiście. Zachęca do postawienia wielu pytań. W pewnym sensie uwodzi... Pociąga czytelnika, by zajrzał w głąb świątyni nauki, by zobaczyć, że za piękną fasadą straszą duchy neoliberalnej polityki i rządzi świat, w którym uniwersalne wartości wymienia się na punkty. Odczytywana wprost może być wstrząsem dla czytelnika – rodzi się pytanie o istnienie elity intelektualnej. Skoro w kolebce jest tak źle, to gdzie indziej może być dobrze. Zmusza do zastanowienia się nad feudalnymi stosunkami panującymi na uczelni, która przestała być wspólnotą mistrzów i uczniów, a stała się skostniałą hierarchiczną strukturą, obwarowaną niezliczoną ilością pisanych i zwyczajowych praw. Może wartość tejże publikacji polega na tym, że to głos krytyki z samego wnętrza instytucji. Autor nie jest jednak niedojrzałym, li tylko sfrustrowanym młodzianem. To człowiek myślący poważnie o habilitacji, z bogatym dorobkiem naukowym. Oczywiście, można by myśleć, że to tylko jego Alma Mater ma tak kiepską kondycję, jednak rzeczywistość może być o wiele bardziej wstrząsająca. Bo słowa krytyki nie płyną tylko ze strony samodzielnych pracowników naukowo-dydaktycznych. Tę krytykę można usłyszeć też ze strony studentów. Warto zadać w tym miejscu pytanie, czymże powinno być studiowanie? Czy studiowanie nie powinno polegać na ćwiczeniu się pod okiem mistrza w umiejętność wielopłaszczyznowego, wielowątkowego, symultanicznego rozumienia badanej rzeczywistości? Czy to nie proces, którego największą wartością jest efekt synergii? Czy badacz może być tylko samotnym wędrownikiem? Czy mistrz może istnieć bez ucznia? Czy wielkość mistrza poznajemy po jego dziełach? Czy najważniejszym z dzieł nie jest uczeń, który przerasta mistrza?

Szwabowski czyni gorzką refleksję. Jak się wydaje, nie jest w niej osamotniony. Pytanie tylko, kto usłyszy ten osobliwy protest song. Naiwnością jest myśleć, że trafi do szerokiego grona odbiorców. Bo kogo właściwie, poza uczelnianym światem, obchodzi jakość kształcenia i osiągnięcia naukowe. Żyjemy w czasach, gdzie polskie „jakoś to będzie” wiele usprawiedliwia. Żyjemy od pożaru do pożaru. Niektóre udaje się ugasić. Bez strategii, bez wspólnotowych planów, bez wizji i świadomości misji. Bez transmisji pozytywnych wzorców współpracy, za to z chęcią współzawodniczenia w lęku przed utratą zatrudnienia. Można czuć lęk przed odkryciem, że „król jest nagi”.

Szwabowski chciałby się gdzieś wpasować. Niby salony go nie interesują, ale jednak chciały błyszczeć. Pociągać za sobą takich jak on proletariuszy. Tylko dokąd? Jakiej rewolucji pragnie? Co robi, kiedy wprowadzi proletariuszy na salony?

Czy naiwne pragnienie wspólnoty i utopijna wizja uniwersytetu wystarczą? Autor wyraża trochę niedojrzałe pragnienie dostosowania świata do własnej wizji. Wszak współpraca, o której marzy to także umiejętność dostosowania się. Choć autor wymaga, oczekuje, a może naiwnie marzy, że to właśnie ta całość dostosuje się do niego.

Wartością tej książki jest przedstawienie perspektywy innego. Czyta się ją z zaciekawieniem, momentami z przygnębieniem, wraz z autorem popadając w depresyjny nastrój. Są chwile utożsamiania się z autorem, współodczuwanie i momenty zatrzymania, sprzeciwu, podążania własną drogą. Niezgody na to co go spotkało i potrzeba odcięcia się od negatywnych doświadczeń. Szwabowski zrzuca balast

wprost na barki czytelnika, a ten niesie go niemalże do ostatnich stron, kiedy autor roztacza wizję kolektywnego pisarstwa, choć trudnego i nie pozbawionego wad, to jednak satysfakcjonującego. Coś jednak go w tym uczelnianym „matrixie” trzyma. I nie jest to tylko siła rozpędu i chęć przekomarzania się.

Tytuł publikacji właściwie oddaje jej treść. Mimo że początkowo brzmi dość enigmatycznie i tylko nasuwa pewne skojarzenia, to po jej przeczytaniu oczywiste staje się zarówno znaczenie, jakie autor nadaje „nekrofilnej produkcji akademickiej”, jak i „pieśniom partyzantów”. Praca ma charakter monograficzny – dotyczy pracy autora na Uniwersytecie Szczecińskim i mimo że w przypisach wyjawia, że nie jest to jedyne miejsce zdobywania doświadczeń zawodowych, to jednak głównie uwagę jemu poświęca, stąd trudno uogólniać jego wnioski na całą populację nauczycieli akademickich czy przedstawicieli świata nauki. Zresztą temu nie służy perspektywa badań jakościowych. Można nawet pokusić się o refleksję, że są to doświadczenia jednostkowe i choć autor przedstawia dość pesymistyczną wizję, to jednak nie wydaje się, żeby ten pesymizm panował na wszystkich uczelniach w kraju. Można też przypuszczać, że książka powstaje w szczególnym momencie nie tylko dla autora, ale i dla nauki polskiej – Konstytucja 2.0 wprowadzana przez reformę ministra Jarosława Gowina czyni przyszłość niepewną. A zmiana sama w sobie wywołuje lęk. Ten lęk jest wszechobecny.

Kiedy kończę pisać moją refleksję nad książką O. Szwabowskiego, Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego składa właśnie dymisję. Pokazuje to tylko, że każda władza przemija, że pomysłodawcy wcale nie wdrażają swoich reform, że protesty nie przynoszą rezultatów, kiedy władza tylko z pozoru mieni się demokratyczną, niezależnie od miejsca jej sprawowania.

Ewa Kruszyńska

ORCID 0000-0003-2077-8568

THURSTON DOMINA, BENJAMIN G. GIBBS, LISA NUNN, ANDREW PENNER, *Education and society. An Introduction to Key Issues in the Sociology of Education*, University of California Press, pp. 328

Education without any doubt plays a central role in organising our development and social identity. Millions of people around the world were in the past as well as will be in the future exposed to some form of formal schooling, regardless of the world's advancement. The reviewed book „Education and society. An Introduction to the Key Issues in the Sociology of Education” should be compulsory reading for those who have a strong personal understanding of schooling as an institution with its crucial social importance. According to the authors the aim of this publication is to invite the reader into an ongoing conversation about the modern education and society. The writers are among well-known scientists in the field of sociology of education and their work is based both on theory and their own experiences gathered over years.

The book starts with an introduction which describes the structure and mentions the backdrop of this publication. The main source of ideas for the development of this work comes from the annual faculty conference and the Sociology of Education association's meetings. The authors explicitly highlight the opportunity of sharing the excitement of scientific discovery and intense debates among eighty experts while having a meal together. Finally, the publication which consists of three elaborate parts with sixteen chapters together with several case studies is the outcome of those previous, fruitful meetings. Each of the chapters in this volume is written by passionate experts who even sometimes disagree with one another as it should be. The language is attractive, clearly inviting to reflect and very personal through the whole book. But more importantly, every part is finished with a summary of sociological thinking and complex research on described issues.

Part one, written by the experts in the sociology of education offers the reader a broad overview of the field from a global perspective and its recent changes. The title „Theoretical Orientations in the Sociology of Education” presents basic knowledge about the growth of schooling and its role in the stratification system. The question raised by the authors is if the contemporary schools are a compensatory, neutral or exacerbatory institution? Evan Schofer and Douglas Downey are drawing our attention to the differences and similarities in which educational systems exist worldwide. Additionally, the writers managed to present the complex relationship between social inequality and education in the present times.

The chapters and case studies in the second section called „Student Experiences in Education” address some of the social problems such as: gender inequality, race in education, immigrant children, social class, peer sorting and influence. What is great about this part is the unique insight into the student experience within educational institutions. The writers' line of thoughts is very structured and well-presented in this part. The authors put great emphasis to investigate how these experiences vary with researched students' ascriptive traits. The final chapters outline the informal social processes between students in different peer groups as well as interactions between students and teachers in schools.

The last but not least part of this publication is entitled „Schools and Other Educational Organizations”. It was incredibly interesting to me to find out more about the meaning and effects of textbooks and curricula, the interaction between special education and social inequality and in particular about a sociology of the school discipline. Apart from that, the observant reader will get a complex picture of sociological perspectives on school segregation by race or ethnicity or higher education and the labour market. The last part of the book takes on more formal social structures than the previous ones, therefore it helps to define contemporary education and its place in the modern society. Furthermore, the third section consists of two important case studies, which illustrate issues of the school's organisation forms that needs to be adapted to the new realms.

Education and society has a transparent and presentable structure, which helps the reader to connect the ideas and facts to their own educational experience.

This work has led me to the conclusion that the sociology of education should be treated as a contentious and multifaceted field of study. What is more, problems mentioned in this book should be more visible in the contemporary academic discourse. On the whole, I am delighted to broad my mind about why some students experience success while others fall behind in schools. Unfortunately, the social inequality issue is still very global but at least publications like that make us understand the complex relationship between the ways in schools change and the ways in which schools can change the society. Without any concern, the authors of this book managed to present and widely describe difficulties and challenges for present sociology of education. It is felt, therefore, that despite all these years collecting and interpreting information about the world around us has the potential to make our society equitable and forbearing.

Jakub Adamczewski
ORCID 0000-0002-0152-3159

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Report from the International Scientific Conference "University and College against the crises of autonomy"

Szczecin, September 14-15, 2018

On September 14-15, 2018, the conference „University and College in the face of crises of autonomy” took place in Szczecin, organized by the Faculty of Humanities of the University of Szczecin and the editorial team of the „Pedagogy of the University” publishing house published at the Institute of Pedagogy of the University of Szczecin. The scientific patronage over the conference was taken up by the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences, while the scientific committee of the conference was composed of: dr hab. Urszula Chęcińska, prof. US – Dean of the US Humanities Department, prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak, dr hab. Ewa Bochno, prof. UZ, prof. dr Lyudmyla Gorbunova, prof. dr hab. Barbara Kromolicka, prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński, prof. dr hab. Mieczysław Malewski, dr hab. Julita Orzelska, prof. dr hab. Urszula Ostrowska, doc. PhD Ivana Pirohova, prof. Flavia Stara, prof. Julian Stern, dr hab. Janina Świrko, prof. US, dr hab. Maria Wójcicka, prof. dr Vaiva Zuzeviciute, dr hab. Anna Murawska, prof. US – who chaired the committee.

The subject matter of the conference was related to current political and educational events in higher education, the so-called Act 2.0. The functioning of the university according to the Act 2.0 was the first topic of the speech at the conference, delivered by Barbara Kromolicka. The most important factors were the parameterizing factors – especially regarding the scoring of magazines. Employees of the university were located in the situation of commercialization of research results and their popularization – to a large extent abroad. At the same time, the score of magazines in Poland has changed. The Rector’s election was also changed. Act 2.0 decided to choose the rector of choice of the rector. In addition, the University will be deprived of deans. Barbara Kromolicka mentioned such changes in higher education, such as the division of fields and disciplines, stressing that the department will not be evaluated, but the areas and the regulation on the lack of staffing minimum. Professor also emphasized the situation of universities in Poland: there are 5 Pedagogical Institutions at 398 Higher Schools, including 260 Higher Private Schools. At the same time, she pointed out the

number of Higher Schools that can award a doctorate in Poland: 1272, with the number of 54 000 currently promoted doctors. The issues of internationalization of scientific activity become particularly important. It is also worth emphasizing Barbara Kromolicka's statement that decision-making it ceases to be a privilege of scientists over 65. At the end, the professor added three aspects of the 2.0 Act to the journal Zbyszko Melosik: the aspect of managerialism, the aspect of consumerism and the aspect of restratification, emphasizing the importance of the ethical-moral state and the problem of scientific nomadization.

The first foreign guest was Julian Stern from York St. John University, who asked the question of what is autonomy at a university? The professor distinguished the opposite of autonomy – exonomy, that is, external management, external dependence. The main assumptions of Julian Stern's speech were to define autonomy as an expression of deep understanding, curiosity, mutual concern – justice, even when it can not be fully achieved, which is one of the absurdities of autonomy; according to a professor from York, you have to bend over the soul of the person, make a dialogue with her (also with the dead – through books). Especially important for Julian Stern was the expression of curiosity, interest in what the other person is interested in, the task of asking why someone is a researcher. Also mutual surprise was discussed within the discussed speech as the possibility of getting rid of passivity at the University employee. An additional, side-by-side thread was to define the features of the leader, which should be above the rivalry between employees. Particularly important in Julian Stern's speech, which was summed up by Anna Murawska was the definition of academic culture, existing without publication, in respect for expressing itself through the warmth to other people; independence – inbreeding replaced by dependence on the rights that the person accepts, i.e. autonomy; inclusive community in the sense of being open to others; developed strategy, methodology that would be varied. The guest who came to the end concluded the presentation with the expression of giving autonomy, which should be a given gift for the accepted gift. Anna Murawska stressed that autonomy is dynamic, it is a process, not a bottom-up or top-down ministerial regulation.

The second session was started by Mieczysław Malewski from the University of Lower Silesia, who talked about three traditions of studying. At the beginning of his narrative he described the University as an institution of long duration. Then he presented three traditions of studying: 1. Medieval, which he characterized as: striving for the truth as reaching the essence of being, fulfilling a mission that was cut off from the world; 2. Competence (modernist) characterized by professionalism and 3. Consumption (postmodern), whose characteristic features are, among others: structuring education itself, massification of education, commercialization, in which the scholarisation coefficient is significant, where inflation of diplomas takes place, high social status after completed university studies has no reason for existence, focus on reflexivity, profit and income, marketization (interests and market expectations). The professor touched on the side of the scientific circles and the pretense of studying, where 20% of students asked about the reason for studying, she replied that she was studying to party. He described

my studies as a theater, where instead of a solid education, students situate themselves as insignificant actors of university life, and their knowledge comes down to carrying out tests, summarizing or decreasing the amount of reading. The post-modern model of the study tradition assumes immediate gratification, where the main factor of activity is the sale and purchase of packages. The other half of the students are educated just in case, because the variability of the modern world makes it impossible to predict their own future. Mieczysław Malewski concluded his speech with the question: what is the difference between knowledge and information: knowledge is in a human being, it is an interpretation, it is characterized by heuristic; however, information is a data that allows you to control something.

Next, Maria Czerepaniak-Walczak gave a lecture on the subject of „Autonomy of education in the conditions of program centralism and decreed educational effects”. An investigator from the University of Szczecin emphasized that educational interactions consist in courage and responsibility, the so-called elitism of studies. She constituted her deliberations on shared Higher Schools: economy and autonomy. Where exonomy was characterized by: power, legitimization, colonialism, control and assessment of coping at the University along with recognized values. On the other hand, autonomy was characterized by: effort, taking care of subjectivity and approaching it through emancipation (emphasizing that empowerment is not emancipation), determining weight, being honest, having your own voice, co-deciding about time and space management, sense of humor, care (system class-lesson, acquiring ECTS), obedience, subordination, qualifications without a profession. The side of the speech was the scientific circles, which according to the professor make it possible to pursue interests, passions of both students and the supervisor of the scientific circle, are an opportunity for mutual learning of the participants of the scientific circle. Maria Czerepaniak-Walczak expressed her opinion on the Act 2.0, which according to the researcher is characterized by: guidelines, passivity (therefore, one must build discreet opposition, self-confidence, awaken students). The professor from the University of Szczecin underlined the knowledge that the student brings to classes, which is the everyday life of learning. You have to ask yourself why, what is it about? She defined two types of relations: horizontal – as a process with two subjects, who teaches self-discipline and vertical: on the principle of „servant and his master”, that is, subjection and obedience to authority and commands. Maria Czerepaniak-Walczak asked the question, where is the trust? At the same time, she described contemporary academic teachers as ketmans (conformists) who, for peace, suspend their own ideas so as not to fall into conflict. On the end has defined the way of organizing studies as the infantilization of student life, which is devoid of independence.

The last conference speech during the second session was the presentation of Vaiva Zuzeviciute and Gitany Nauduziene from Mykolas Romeris University on the subject of controversy and dimensions of the University. The researcher emphasized the attitude towards new experience, which includes the past and the future – at the same time it eliminates the present. In her speech she stated that students are not interested in anything, therefore they should be invited to

take personal interests. Emotional intelligence was a side-effect of the speech. The second session ended with the question: Who oversees the supervisor?

The third session of the first day of the discussed conference was started by Elżbieta Wołodźko from the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, with the theme „Autonomy in the university space – meaning, experience, limitations”. The main thesis of the researcher was the types of autonomy, which are characterized by multi-discursiveness. The doctor habilitated emphasized the ambivalence of the contemporary University: simultaneous independence with a sense of security and the desire to create a bond with simultaneous isolation. It also defined the limits of autonomy, mentioning eg a personal limitation. On the other hand, Ewa Bochno from the University of Zielona Góra asked herself about the common good and the principles that are respected within it, describing them as a common pasture. The researcher mentioned such features of community: self-management, good management, stable management system: diversity in unity (resource, societies and norms). She stressed that the common good consists of smaller common goods. According to the researcher from Zielona Góra, only democracy can free man to social disobedience, which is destroyed by power through rankings and rivalry. Ewa Bochno described the post-modern University as a market academy, which is regulated by external and internal regulations and familiarity (selfish attitude on the basis of „cronyism”, division into mine and others). Another presentation in the third session was the presentation of Lyudmyla Gorbunova from Kiev, who began her narration on the subject of „A cross-cutting self as the basis of an autonomous subject: towards justifying transformational strategies of higher education” from the complexity of research on autonomy around the world. Janina Świrko from the University of Szczecin, the beginning of her narrative on the subject of „Individuality – autonomy – independence” began with the determination of pettiness in the University and questions about what really means autonomy? – because there is no self-sufficiency. The second question was, is there any subjectivity? which would herald the end of the modern era. The researcher referred to the ability to decide, to have a conscious choice. The main thread Janina Świrko's speech was the atomization she characterized as: focused on consumerism, nihilism. The professor expressed her longing for quality in the form of self-determination, self-reflection. At the same time, the researcher from Szczecin determined that independence is not an individuality. The next speech in the third session of the discussed conference was the paper by Elżbieta Magiera „Universities and colleges of the Second Polish Republic in the face of crises of autonomy.” A researcher from the University of Szczecin mentioned the following dates: 1918, in which, after regaining independence, education began to develop after 123 years of annexation; 1920, in which there was a division into state and private education; 1922, when the law on the state's university service was established; student's independence occurred during this period; 1926. a Benedictional Ghetto was created discriminating against, for example, Jews, such slogans as engaged youth; 1933. in which there was a reform limiting student autonomy and Higher Schools, including the liquidation of departments. The Education Historian from the University of Szczecin stressed the position

of Stanisław Kot, who described autonomy as an anachronism. At the end of the conference, Anna Murawska gave a talk about „Autonomy at the university. Towards a hermeneutic rationality of education. „ A professor from the University of Szczecin at the beginning of her narrative described hope, for „Homo viator” by Gabriel Marcel, in which she searched for the rationality of education. The main topic of the speech of the chairperson of the scientific committee was the definition that autonomy is to serve values. The researcher referred to such names as: Wellins, Byham, Wilson or Milerski.

The second day of the conference began with two separate sessions. The fourth session, moderated by Elżbieta Magiera, included the following speeches: Piotr Domeracki talked about the ideas and practice of university autonomy; Mariola Gańko-Karowska spoke about the freedom of science within the theory and practice of university autonomy; Włodzimierz Olszewski delivered a lecture entitled „Whether and how much autonomy in a small” local government university „”, thus determining the importance of local educational ventures; Aleksandra Sander created a narrative about the „Autonomy of the German university of higher education – between politics and science (selected aspects)”, which presented international autonomy, contributing to the widening of the theory of comparative pedagogy; Ilona Kość talked about „Experiencing autonomy by students working in scientific circles”, in which she leaned towards student activity and the student’s situation in the post-modern University focused on marketization; Katarzyna Ciarcińska gave the theme „Martha Nussbaum on silent crisis from universities”, in which she talked about the quiet university crisis with reference to Marta Nussbaum; while Barbara Rdzanek introduced changes in higher education and „Legislation regarding higher education in Poland in the context of autonomy of higher education”.

In session V, moderated by Janina Świrko, innovative proposals for understanding autonomy were presented, especially in the spirit of the pedagogy of critical thinking and distance. Janina Świrko proposed a formula for a panel discussion in which particular speakers presented the main theses of the papers. Oskar Swabianly spoke about the theme „Crisis, commitment, exodus”, where he asked the question, why do we need autonomy? Who does the university belong to? Jacek Moroz delivered a lecture entitled „Student independence in a constructivist educational model”, in which he presented a variant of project method – Problem Based Learning (PBL), asking the question how we think? Hubert Kupiec presented the main assumptions of the topic „Method of projects in developing student independence and resocialization”, the researcher concluded that students need a safeguard, they can not combine theory with practice. Jarosław Jendza’s speech had the title „” Autonomy „in the narratives of the Academy people – the third spectrum of the university”; as part of the speech, the researcher distinguished three types of university spectra: 1. U. in chains; 2. Laws for purposes; 3. U. in the rhizome. Agnieszka Jankowska gave a speech on „Reflexivity in academic education – to support the development of human autonomy”, in which she stressed that autonomy is not a limitless freedom, needs constant reflection, dialogue with each other. Anna Pawiak delivered the main thesis of the paper entitled „Exem-

plification of expectations implicating credibility towards academic teachers in the opinion of students", in which she referred to the Polish sociologist Piotr Sztompka and his concept of credibility, stressing that an academic teacher should not do everything, as the student expects. The last speech was the theme „Freedom of creative expression in academic artistic education” – pronounced by Paula Wiażewicz-Wójtowicz, who distinguished the limitations of artistic expression, especially in the form of goals that are focused on effects, this aspect is particularly important within the framework of artistic education, which has for the task to develop and open up the student for aesthetic experiences, not forcing and worrying. As part of the proposed panel discussion, at the end of session V a stormy discussion on autonomy began, including: would not lack of autonomy cause even greater marketization of the university? How to exceed the prevailing regulations, which are non-human autonomy? Have socially maladjusted individuals identified common goals when implementing the project method? Will computers not make faster choices than humans, thanks to a programmed set of algorithms suited to a specific situation, eg, while chess? Did not the mythologization of autonomy occur? Is the choice of captivity as well autonomous? Is it by accident that academic teachers do not re-evaluate students? The considerations have been concluded that the academic teacher should choose what is good for him, not what is good for students.

The conference discussed ended with two speeches during the 6th session. The session began with Andrzej Olubiński from the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, the subject of „System for the parametrization of scientific achievements as a barrier to the development of social sciences and society”. The researcher referred to such elements of parameterization as: meaning, effects, condition, role, specificity, hidden and explicit interests, criteria and subject of evaluation, priorities and nature of development. A professor from Olsztyn defined the requirements of the parameterization manager, eg basic and not critical research is profitable, the style of writing articles with socialist language, the weight of statistics, not quality and truth. As part of the speech, he asked the questions: To what truth did the humanists come to? What is more important in studying the reaction of a fly or thinking a human – predicting his actions, attitudes, problems? Therefore, why research on the fly is financed in millions of zlotys, and research about a man in several thousand? What costs and consequences of parameterization are there for Higher Schools? Andrzej Olubiński came to the conclusion that biographical research may have a chance to finance the so-called research grants, but small, because it is not a statistic. At the end of the conference there was Flavia Stara from the University of Macerata with the theme Fri „University Autonomy as a Social Asset”, in which she talked about autonomy in social work. The whole conference was summarized by Anna Murawska, especially emphasizing the value of the speeches of foreign guests who brought optimism into the university environment, presenting that not only in Poland there was a crisis. At the same time, emphasizing the importance of caring for students and research, so as to continue to promote the truth, not necessarily points.

Elżbieta Rogalska

ORCID 0000-0001-7529-315X

Sprawozdanie z LISBON ADDICTIONS 2019 Third European Conference on Addictive Behaviours and Dependencies

Lizbona (Portugalia), 23-25 października 2019

Zjawiskiem o zasięgu ogólnoswiatowym jest nielegalne używanie narkotyków i handel nimi. Dostępne dane statystyczne podają, iż średnio jeden na trzech młodych Europejczyków miał z nimi kontakt oraz co najmniej jeden z obywateli umiera co godzinę z przedawkowania narkotyków. Wskazanemu problemowi towarzyszą zmieniające się wzorce podaży i popytu, które wymagają ciągłego monitorowania i dynamicznych reakcji zainteresowanych podmiotów. Jednym z nich jest utworzone w 1993 roku Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii (*The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction* – EMCDDA¹), które swoją działalność zainaugurowało w Lizbonie w 1995 roku.

EMCDDA jest jedną ze zdecentralizowanych agencji Unii Europejskiej, która zajmuje się analizą występujących na gruncie europejskim problemów narkotykowych, dzięki czemu zainteresowani odbiorcy mają dostęp do danych dotyczących zjawiska narkomanii opartych na dowodach naukowych. Pozwala to decydentom na opracowywanie świadomych przepisów i strategii dotyczących narkotyków, a profesjonalistom, doradcom i praktykom zawodowo związanym z tą dziedziną – w wyborze najlepszych praktyk oraz wytyczaniu nowych obszarów badań.

Na stronach internetowych EMCDDA czytamy:

podstawą pracy agencji jest promowanie doskonałości naukowej. Aby zrealizować podstawowe zadanie polegające na dostarczaniu wiarygodnych i porównywalnych informacji na temat narkotyków w Europie, EMCDDA opracowała infrastrukturę i narzędzia potrzebne do zharmonizowanego gromadzenia danych krajowych. Dane te są przekazywane przez krajowe centra monitorowania narkotyków (sieć Reitox) do agencji lizbońskiej celem ich analizy, dzięki czemu możliwe jest przedstawienie szerszego europejskiego obrazu².

I choć Europejskie Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii skupia się przede wszystkim na Europie, to podejmuje także współpracę z partnerami z innych części świata, szczególnie na płaszczyźnie wymiany informacji i wiedzy specjalistycznej. Jest to istotne dla lepszego zrozumienia zjawiska narkomanii na poziomie globalnym. A wszystko w myśl zasady, na której opierają

¹ *The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction*, <http://www.emcdda.europa.eu> [dostęp: 29.02.2020].

² *EMCDDA mission*, <http://www.emcdda.europa.eu/about/mission>, [dostęp: 29.02.2020].

Pod nazwą Reitox kryje się Europejska Sieć Informacji o Narkotykach i Narkomanii. Tworzą ją krajowe centra monitorowania narkotyków oraz punkty kontaktowe znajdujące się w państwach członkowskich UE, krajach, które do tego gremium kandydują, Norwegii oraz Komisji Europejskiej.

się działania EMCDDA: rzetelna informacja jest kluczem do skutecznej strategii antynarkotykowej. Wyrazem współpracy na poziomie europejskim oraz ogólnoświatowym jest m.in. współorganizowanie przez EMCDDA *European Conference on Addictive Behaviours and Dependencies* (Europejskiej Konferencji nt. Uzależnień i Zachowań Uzależniających).

Pierwsza konferencja dotycząca uzależnień i zachowań uzależniających odbyła się w centrum spotkań FIL w Lizbonie 23 – 25 września 2015 roku. Wzięło w niej udział ponad 600 uczestników, reprezentujących 58 krajów. Hasłem wiodącym było uzależnienie – perspektywa multidyscyplinarna. Prelegenci mieli możliwość dyskusowania na tematy dotyczące polityki i praktyki uzależnień, wskazywania na granice w badaniach uzależnień, prezentowania swoich doświadczeń i wyrażania opinii na temat wyzwań stojących przed współczesnym światem, w którym uzależnienia stanowią istotne zagadnienie w dyskusjach na całym świecie. Konferencja stała się bodźcem do nawiązania kontaktów między naukowcami, praktykami i ekspertami z różnych krajów. Po sukcesie pierwszej konferencji, postanowiono zorganizować drugą edycję *Lisbon Addictions* (*Second European Conference On Addictive Behaviours And Dependencies*) 24 – 26 października 2017 roku. Dotyczyła ona trzech nadrzędnych tematów: zrozumienia uzależnień, przedstawienia dowodów naukowych, które miały ukierunkować praktyczne działania, oraz horyzontów uzależnień. W konferencji wzięło udział ponad 1200 uczestników z 70 krajów.

Trzecia jej edycja miała miejsce również w Lizbonie 23 – 25 października 2019 roku (*Lisbon Addictions 2019*), a tematem wiodącym było: „Przyszłość uzależnień – nowe granice dla polityki, praktyki i nauki” (*The future of addiction: new frontiers for policy, practice and science*). Współorganizatorami wydarzenia, obok Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii, byli: Portugalska Dyrekcja Generalna ds. Interwencji w Sprawie Uzależnień (*Portuguese General-Directorate for Intervention on Addictive Behaviours and Dependencies – SICAD*), czasopismo *Addiction* i *Society for the Study of Addiction* (SSA) oraz *International Society of Addiction Journal Editors* (ISAJE). Centro de Congressos de Lisboa, w którym odbywała się konferencja, znajduje się nad rzeką Tejo, w pobliżu centrum miasta, z dobrym połączeniem komunikacyjnym. Lokalizacja konferencji w wyżej wymienionym centrum, a przede wszystkim jego infrastruktura, pozwalała uczestnikom (mimo dużej ich liczby) cieszyć się z komfortowych warunków podczas wystąpień plenarnych, sesyjnych i posterowych.

Na odbywające się w stolicy Portugalii *Lisbon Addictions 2019*, które było największą multidyscyplinarną konferencją w Europie poświęconą szeroko rozumianej problematyce uzależnień, zarejestrowało się ponad 1300 uczestników, reprezentujących w przybliżeniu 80 krajów. Przedmiotem dyskusji były zagadnienia związane z narkotykami i ich handlem, alkoholem, tytoniem, hazardem oraz uzależnieniami behawioralnymi.

Na trzy konferencyjne dni zaplanowano około 150 sesji, podczas których przedłożono 850 prezentacji w różnych formach – sesji plenarnych, tzw. *big debate*, warsztatów i sesji. Wśród tych ostatnich można było wyróżnić: sesje posterowe (*poster session*), sesje ustrukturyzowane (*structured session*), sesje z wystąpieniami ustnymi (*oral presentation session*), sesje prezentujące krótkie doniesienia z ba-

dań (*short communication session*) i tzw. *guided e-poster tours*, czyli sesje, w których wybrani uczestnicy konferencji, na zaproszenie *European Federation of Addiction Societies* mieli możliwość przedstawienia swoich posterów zainteresowanym odbiorcom.

Obrady rozpoczęły w środę 23.10.2019 roku *Welcoming remarks*, podczas których zebranych uczestników powitali João Goulão (dyrektor generalny SICAD) oraz Alexis Goosdeel (dyrektor EMCDDA) – stanowiące wstęp do kolejnych punktów konferencyjnego programu. Obrady odbywały się do 25.10.2019 roku, zaprezentowane w opisanych wyżej różnych formach, między którymi przewidziano również przerwy (kawowe bądź na posiłki)³.

Sesje plenarne stanowiły okazję do wysłuchania zaproszonych gości, w tym kluczowych mówców (*keynote speakers*) z 11 krajów, reprezentujących takie instytucje, jak np. uczelnie, konsorcja, czy centra badawcze, które zajmują się szeroko rozumianym problemem uzależnień.

Wśród nich wymienić należy choćby Marilyn Huestis z wystąpieniem dotyczącym przewidywanych perspektyw pozytywnych i negatywnych skutków używania kannabinoidów – *Future perspectives on the positive and negative effects of cannabinoids and health*, prezentację Karla Lunda poruszającego problem ograniczenia niekorzystnych skutków używania tytoniu (*Future perspectives for reducing tobacco related harm – what have we learnt?*), oraz budzące refleksję wystąpienie Johanna Gripenberga na temat przyszłości nauk zajmujących się profilaktyką uzależnień – *The future of prevention science*.

Wielostronne ujęcie powyższych zagadnień znajdowało swoje odzwierciedlenie także w innych sesjach. Szeroki zasięg poruszanej problematyki obejmował kilkadziesiąt kwestii – począwszy m.in. od nowych form interwencji i leczenia uzależnień, używania stymulantów, innowacyjnych metod odkrywania trendów dotyczących nowych narkotyków i substancji psychoaktywnych, zgonów na skutek używania opioidów, wyzwań dla redukcji szkód (*harm reduction*), zachowań ryzykownych, strategii prewencyjnych, poprzez uzależnienia od czynności, płci i narkotyki, oddziaływanie i leczenie prowadzone wobec osób wchodzących w konflikt z prawem (w warunkach izolacji i wolnościowych), używanie marihuany (ryzyko użycia, zmiany na poziomie globalnym), rynek narkotykowy, a skończywszy na epidemiologii chorób zakaźnych, badaniach nad hazardem (*gambling research*), używaniem papierosów elektronicznych, czy perspektyw rozwoju nauki o uzależnieniach (*addiction science*).

Należy podkreślić, iż w Third European Conference on Addictive Behaviours and Dependencies zaznaczyli swój udział pracownicy Zakładu Resocjalizacji Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Autorki niniejszego sprawozdania przygotowały wspólne wystąpienie posterowe – *Addiction prevention in Polish schools – pedagogical, psychological and legal perspective: experience and solutions. Suggestions*. Ponadto, każda uczestniczka przygotowała wystąpienie indywidualne. W trakcie sesji posterowych dr Hanna Karaszewska z zainteresowanymi uczestnikami konferencji dyskutowała na te-

³ Program *European Conference on Addictive Behaviours and Dependencies* dostępny jest na stronie: <https://www.lisbonaddictions.eu/lisbon-addictions-2019/programme>, [dostęp: 1.03.2020].

mat: *Therapy of people addicted to alcohol in Polish penitentiaries*, a dr Ewelina Silecka-Marek podzieliła się doświadczeniami dotyczącymi: *Court proceeding and actions taken by a probation officer in work with people addicted to alcohol*. Dr Katarzyna Pawełek z kolei, bazując na swoich doświadczeniach badawczych, zaprezentowała poster zatytułowany: *The use of alcohol and drugs by contemporary school pupils on the verge of adolescence: the Polish experience*, a dr Joanna Rajewska de Mezer skoncentrowała się na roli podmiotów systemu pomocy społecznej w działaniach o charakterze prewencyjnym i pomocowym w problemie uzależnienia od alkoholu (*Activities in the field of prevention and support in the problem of alcohol addiction taken by social assistance in Poland*).

Panie dr Katarzyna Pawełek i dr Ewelina Silecka-Marek otrzymały zaproszenie przez *LxAddictions 19 Organising Committee* do zaprezentowania swoich posterów w *guided poster tour*, zorganizowanej przez *European Federation of Addiction Societies* (EUFAS), co dla każdej z wymienionych stanowiło wyróżnienie, a przede wszystkim okazję do zaprezentowania zainteresowanym owych posterów, omawiając ich założenia oraz odpowiedzieć na pytania zgromadzonego audytorium.

Podsumowując, *Lisbon Addiction 2019* było nie tylko stojącą na wysokim poziomie merytorycznym, sprawnie zorganizowaną międzynarodową konferencją, ale nade wszystko miejscem wymiany wiedzy i badań z zakresu szeroko rozumianej problematyki uzależnień, co miało miejsce zarówno w trakcie formalnych i nieformalnych dyskusji, jak również towarzyszących konferencji wydarzeń⁴. Dzięki temu możliwe stało się zdobycie informacji na temat tego, co działa, a co nie (*what works and what doesn't*) w obszarze zapobiegania, leczenia, redukcji szkód (*harm reduction*) i społecznej integracji osób uzależnionych. Konferencja była okazją do dyskursu oraz nawiązania kontaktów ze specjalistami zaangażowanymi w tak trudny i dynamiczny temat uzależnień.

Hanna Karaszewska
ORCID 0000-0002-7250-8722

Katarzyna Pawełek
ORCID 0000-0002-8747-748X

Ewelina Silecka-Marek
ORCID 0000-0003-3710-0470

Joanna Rajewska de Mezer
ORCID 0000-0003-1870-0876

⁴ W trakcie konferencji odbywały się m.in.: Międzynarodowe sympozjum na temat kontroli narkotyków, IX Sympozjum Europejskiej Sieci Alkoholowej (*Alcohol Policy Network Europe – APN*), II Konferencja na temat opieki zdrowotnej w więzieniach (zorganizowana przez Europejską Federację na Rzecz Zdrowia i Praw Człowieka w Więzieniu), Międzynarodowe warsztaty na temat konopi indyjskich. Por. *Side events*, <https://www.lisbonaddictions.eu/lisbon-addictions-2019/side-events>, [dostęp:1.03.2020].

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

JANUSZ MORBITZER, prof. AWSB dr hab. inż., Akademia WSB, Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

IWONA MURAWSKA, dr, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KINGA KUSZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIA DEPTUŁA, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ANNA BORUCKA, mgr, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii w Warszawie

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MAREK WALANCIK, prof. AWSB dr hab., Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

ANNA KARLYK-ĆWIK, prof. DSW dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

KRYSTYNA M. BŁESZYŃSKA, prof. Pedagogium WSNS dr hab., Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

MAŁGORZATA ORŁOWSKA, prof. AWSB dr hab., Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej

HANNA KUBIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIROŚLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SŁAWOMIR TRUSZ, prof. UP dr hab., Instytut Nauk o Wychowaniu, Laboratorium Mikroprocesów Edukacji, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SONIA WAWRZYNIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

- MIROSLAWA ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EWELINA SZCZECHOWIAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EMILIA GRZESIAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KAROLINA WALANCIK-RYBA, dr, Wydział Nauk Stosowanych, Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej
- KARINA LEKSY, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach
- IZABELA CYTLAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JOANNA JARMUŻEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KRZYSZTOF OSÓBKA, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MAŁGORZATA CHOJAK, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- DARIA WRONA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- MAŁGORZATA PIASECKA, prof. UJD dr hab., Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
- RUI DIAO, Student of Israel
- EID DIALA ABU-OKSA, Jiamusi University, Chiny

II. RECENZJE I NOTY

- EWA KRUSZYŃSKA, mgr, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki
- JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

- ELŻBIETA ROGALSKA, mgr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński
- HANNA KARASZEWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- KATARZYNA PAWEŁEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- EWELINA SILECKA-MAREK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w **przypisy dolne**. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (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. 32,50. Ark. druk. 29,625

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9