

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
Wydział Studiów Edukacyjnych

# STUDIA EDUKACYJNE

NR 58/2020



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 Krzyško

*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

|                                                                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EWA BIELSKA, <i>Spółeczno-kulturowe imaginaria epidemii i ich reprezentacje – wybrane matryce teoretyczne eksploracji</i> .....                                                                 | 7   |
| ANETA GOP, SYLWIA JASKULSKA, <i>Kształcenie na odległość a rozwój kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców w świetle wyników badań – w kierunku nowej szkoły</i> .....                      | 27  |
| JAREMA DROZDOWICZ, <i>Praca i innowacyjność w warunkach zarządzania algorytmicznego i dominacji technologii cyfrowych. Wybrane konteksty kulturowe, społeczne i ekonomiczne</i> .....           | 47  |
| PAWEŁ TOPOL, <i>Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1, Dyskusja 2020</i> .....                                                     | 69  |
| DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, <i>James Bond a dylematy tożsamościowe Brytyjczyków – kultura popularna a kształtowanie tożsamości narodowej</i> .....                                                | 85  |
| VIOLETTA RODEK, <i>Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów</i> .....                                                                           | 107 |
| ANNA WAWRZONEK, <i>Wyłaniający się rynek pracy – realia i wyzwania rzeczywistości post-pandemicznej</i> .....                                                                                   | 123 |
| PIOTR DŁUGOSZ, <i>Teoria efektów stratyfikacyjnych Raymonda Boudona i jej współczesne implementacje w badaniach edukacyjnych</i> .....                                                          | 147 |
| DOROTA ZAWORSKA-NIKONIUK, <i>Pedagogiczne (kon)teksty płci w filozofii Simone de Beauvoir</i> . ..                                                                                              | 169 |
| KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Historia dyscypliny pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim oraz Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w stulecie istnienia – próba rekonstrukcji</i> ..... | 191 |
| BARBARA NAWOLSKA, JOANNA ŻĄDEŁO-TREDER, <i>Rozwiązywa(nie) zadań tekstowych – stare wyzwania i nowe potrzeby edukacji wczesnoszkolnej</i> .....                                                 | 213 |
| RAFAŁ PŁASEK, <i>Dyskursy podstaw przedsiębiorczości</i> .....                                                                                                                                  | 233 |
| EWELINA KONIECZNA, <i>Media społecznościowe w rękach młodych ludzi</i> .....                                                                                                                    | 247 |
| STANISŁAWA NAZARUK, ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, <i>Detection of Sugar Content in Fruit – Chemical Experiments in Kindergarten</i> .....                                                             | 263 |
| CHEN GOLDBERG, GAMAL ISHAN, <i>Pedagogical Beliefs of Arab Mathematics and Religion Teachers Innorthern Israel</i> .....                                                                        | 279 |

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| AVIVA ALAGEM MIZRAHI, KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Knowledge and Perceived Quality of Nutrition Care amongst Nurses</i> .....           | 291 |
| EWELINA MILART, <i>Internet w placówce opiekuńczo-wychowawczej</i> .....                                                           | 315 |
| JAKUB ADAMCZEWSKI, <i>Rozśpiewane przedszkole. O potrzebie zajęć umuzykalniających w codziennym wychowaniu przedszkolnym</i> ..... | 329 |

## II. RECENZJE I NOTY

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sally Neaum, <i>Child Development for Early Years Students and Practitioners</i> , 4th edition, SAGE Publications, London 2019, pp. 240 (JAKUB ADAMCZEWSKI) ..... | 341 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

|                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, „Kobiety w IT – (nie)możliwy sukces”, 20 marca 2020 (IZABELA CYTLAK, JOANNA SZAFRAN) | 345 |
| Informacje o autorach.....                                                                                                                           | 349 |
| Informacje dla autorów .....                                                                                                                         | 351 |

# CONTENTS

## I. STUDIES AND DISSERTATIONS

|                                                                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| EWA BIELSKA, <i>Socio-Cultural Imaginaries of the Epidemic and their Medial Representations – Selected Theoretical Matrices of Explorations</i> .....                                 | 7   |
| ANETA GOP, SYLWIA JASKULSKA, <i>Distance Education and Students' and Parents' Digital Competencies Development in Research – Towards a New School</i> .....                           | 27  |
| JAREMA DROZDOWICZ, <i>Labor and Innovation in the Era of Algorithmic Management and the Domination of Digital Technologies. Selected Cultural, Social and Economic Contexts</i> ..... | 47  |
| PAWEŁ TOPOL, <i>Distant Learning Methods and Tools in Polish Higher Education During the COVID-19 pandemic – Part 1, 2020 Debate</i> .....                                            | 69  |
| DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, <i>James Bond and the Identity Dilemmas of the British – Popular Culture and Shaping National Identity</i> .....                                            | 85  |
| VIOLETTA RODEK, <i>The Feeling of self-Efficacy as a Factor Differentiating Students' Independent Learning</i> .....                                                                  | 107 |
| ANNA WAWRZONEK, <i>The Emerging Labour Market – Realities and Challenges of Post-pandemic Reality</i> .....                                                                           | 123 |
| PIOTR DEUGOSZ, <i>Raymond Boudon's Theory of Effects of Stratification and its Modern Implementations in Educational Research</i> .....                                               | 147 |
| DOROTA ZAWORSKA-NIKONIUK, <i>Socialization and Educational Creed of Simone de Beauvoir</i> .....                                                                                      | 169 |
| KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>The Centennial History of the Discipline of Pedagogy at Adam Mickiewicz University, Poznań – a Reconstruction Attempt</i> .....                           | 191 |
| BARBARA NAWOLSKA, JOANNA ŻĄDŁO-TREDER, <i>(Un)Solving Text Tasks – Old Challenges and New Needs in Early School Education</i> .....                                                   | 213 |
| RAFAŁ PŁASEK, <i>Discourses of Entrepreneurship Education</i> .....                                                                                                                   | 233 |
| EWELINA KONIECZNA, <i>Social Media in the Hands of Young People</i> .....                                                                                                             | 247 |
| STANISŁAWA NAZARUK, ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, <i>Detection of Sugar Content in Fruit – Chemical Experiments in Kindergarten</i> .....                                                   | 263 |
| CHEN GOLDBERG, GAMAL ISHAN, <i>Pedagogical Beliefs of Arab Mathematics and Religion Teachers in Northern Israel</i> .....                                                             | 279 |

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| AVIVA ALAGEM MIZRAHI, KATARZYNA WASZYŃSKA, <i>Knowledge and Perceived Quality of Nutrition Care amongst Nurses</i> ..... | 291 |
| EWELINA MILART, <i>The Internet in an Educational and Care Facility</i> .....                                            | 315 |
| JAKUB ADAMCZEWSKI, <i>The Singing Preschool. The Role of the Music Education in Everyday Preschool Education</i> .....   | 329 |

## II. REVIEWES AND NOTES

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sally Neaum, <i>Child Development for Early Years Students and Practitioners</i> , 4th edition, SAGE Publications, London 2019, pp. 240 (JAKUB ADAMCZEWSKI) ..... | 341 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

## III. SCIENTIFIC LIFE

|                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Report on the International Scientific and Practical Conference „Kobiety w IT – (nie) możliwy sukces”, March 20, 2020 (IZABELA CYTLAK, JOANNA SZAFRAN) ..... | 345 |
| Information of Authors .....                                                                                                                                 | 349 |
| Information for Authors.....                                                                                                                                 | 351 |

# I. STUDIA I ROZPRAWY

EWA BIELSKA

ORCID 0000-0002-6335-3650

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## SPOŁECZNO-KULTUROWE IMAGINARIA EPIDEMII I ICH REPREZENTACJE - WYBRANE MATRYCE TEORETYCZNE EKSPLOKACJI

**ABSTRACT.** Bielska Ewa, *Społeczno-kulturowe imaginaria epidemii i ich reprezentacje – wybrane matryce teoretyczne eksploracji* [Socio-Cultural Imaginaries of the Epidemic and their Medial Representations – Selected Theoretical Matrices of Explorations]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 7-26. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.1

The topic of analysis are socio-cultural imaginaries of the pandemic. The assumption is that the pandemic may be characterized by reference to the imaginaries and system of knowledge related to the disease as well as is located in modern and postmodern imaginaries of risk, post-Anthropocentrism and trajectory of socio-cultural trauma creation process. The socio-cultural exemplifications of the presented thesis are transmitted by the media representations of the Covid-19 pandemic. The paper is composed of three main parts. The first one analyses the notions of an imaginary and socio-cultural trauma representation, the second part presents in the light of sociological and humanistic theories some selected exemplifications of pandemic representations and the third part is a summary.

**Key words:** imaginaries, socio-cultural trauma, risk, Covid-19 pandemic

Nie ulega wątpliwości, że *epidemia/pandemia* nie jest jedynie zjawiskiem ułożonym w przestrzeni zainteresowań medycyny, zdrowia publicznego, czy też polityki zdrowotnej. Związana z nią problematyka jest podejmowana także w ramach studiów społecznych (socjologicznych, psychologicznych, antropologicznych<sup>1</sup>, ekonomicznych), jak również w pracach humanistycznych. Od stycznia 2020 roku empirycznie dostępne są konsekwencje ekonomiczne, społeczne, polityczne, kulturowe tego zjawiska. Przedmiotem niniejszego artykułu są społeczno-kulturowe wyobrażenia, imaginaria dotyczące epide-

---

<sup>1</sup> Odnosząc się do paradygmatu etnografii, warto wyeksponować pracę: M. Sznajderman, *Zaraza. Mitologia dżumy, cholery i AIDS*, Wołowiec 2020.

mii oraz ich ekspresje. Celem analiz jest wyeksponowanie – w nawiązaniu między innymi do społecznej teorii pandemii Philipa Stronga, społeczeństwa ryzyka Ulricha Becka, teorii traumy społeczno-kulturowej Jeffreya Alexandra – głównych komponentów imaginarium społecznego wykorzystywanego w opisie epidemii<sup>2</sup>.

W eksploracji przedmiotu badań wykorzystano metodę jakościowej analizy tekstów źródłowych z obszaru nauk społecznych i humanistyki, w których przedstawiono poszczególne teorie. Uzupełniono ją odniesieniami do egzemplifikacji losowo wybranych publicystycznych tekstów publikowanych od marca do maja 2020 roku w prasie<sup>3</sup>. Nie jest to typowa analiza treści; teksty publicystyczne potraktowano jedynie jako przykłady ulokowań matryc teoretycznych w reprezentacjach prasowych<sup>4</sup>. Uwagę zogniskowano na następujących problemach badawczych: 1) jakie jest ulokowanie imaginarium epidemii w strukturze myśli społecznej oraz jakie matryce teoretyczne mają zastosowanie w studiach nad epidemią? 2) jakie jest imaginarium dotyczące statusu podmiotów identyfikowanych jako aktorzy rzeczywistości epidemicznej? 3) jakie imaginaria towarzyszą specyficznej dla epidemii praktyce kwarantanny? 4) jak jest wyjaśniana przyczyna wystąpienia pandemii?

Specyfika doświadczenia pandemii koronawirusa powodującego chorobę COVID-19 może być opisywana przez pryzmat paradygmatów charakterystycznych dla teorii nowoczesności<sup>5</sup> i podstaw jej imaginariów, ryzyka, kryzysu, globalizacji, traumy społeczno-kulturowej. Epidemia COVID-19 jest do-

<sup>2</sup> Z uwagi na dyscyplinę objętościową artykułu, nie przytaczam definicji epidemii czy pandemii. Są to terminy szeroko w literaturze przedmiotu opisane (np. D.M. Morens, G.K. Folkers, A.S. Faci, *What Is a Pandemic?* The Journal of Infectious Diseases, 2009, 200; A. Zieliński, *Co rozumiemy pod pojęciem opracowania ogniska epidemiologicznego?* Przegląd Epidemiologiczny, 1999, nr 3-4), a w niniejszym tekście przyjmuję typowe, funkcjonujące w naukach społecznych ich rozumienie.

<sup>3</sup> Jako egzemplifikacje potraktowałam treści publikowane w tygodnikach: „Newsweek”, „Polityka”, „Tygodnik Powszechny”. Dobór tygodników o ulokowaniu centrowym (nie uwzględniono prasy o orientacji typowo prawicowej i lewicowej) związany jest z niezakładaniem w niniejszej analizie celu poznania i skategoryzowania reprezentacji pandemii w prasie opiniotwórczej. Analiza treści miała na celu jedynie przywołanie egzemplifikacji sygnalizowanych w poszczególnych matrycach teoretycznych. Z kolei, ograniczenie czasu publikacji analizowanych artykułów do maja 2020 roku związane było z koniecznością zawężenia obszernego zestawu tekstów wciąż publikowanych. W efekcie, analizie poddałam artykuły opublikowane w pierwszej fazie systemowego uznania istnienia zagrożenia epidemiologicznego w Polsce i wprowadzenia w połowie marca 2020 restrykcyjnych zaleceń profilaktycznych.

<sup>4</sup> W tym przypadku za Jurgenem Habermasem przyjmuję założenie, że prasa (obecnie zarówno w tradycyjnej, papierowej formie jak wydawana elektronicznie) stanowi znaczący opiniotwórczy komponent nowoczesnej sfery publicznej (J. Habermas, *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Warszawa 2007).

<sup>5</sup> W niniejszej analizie przyjmuję założenie Zygmunta Baumana określającego ponowoczesność jako późną, zaawansowaną fazę nowoczesności.



świadczeniem nie mającym w przestrzeni późnej nowoczesności precedensu. Po raz pierwszy zdarzenie o takim charakterze występuje w rzeczywistości ponowoczesnego świata zaawansowanego kapitalizmu oraz dotyka bezpośrednio centrum i półperyferii globalizacji<sup>6</sup>.

Charles Taylor stawia tezę, że nowoczesność zogniskowana jest wokół dwóch wartości – bezpieczeństwa i dobrobytu. Realizowane w społeczeństwie nowoczesnym usługi ukierunkowane są na osiągnięcie takich celów, jak: życie, wolność oraz materialne i ekonomiczne utrzymanie siebie i rodziny<sup>7</sup>. Kolejnym komponentem podstawowym dla nowoczesnego imaginarium dotyczącego celów i wartości są, w ujęciu Taylora, relacje społeczne, poprzez które określana jest samorealizacja oraz tak zwane „zwykajne życie”, wyrażające się w aktywności zawodowej i życiu rodzinnym<sup>8</sup>. Z kolei, Colin Campbell stwierdza, że kulturowe podstawy nowoczesności bazują na napięciu między zasadą racjonalności, pragmatyzmu i utylitaryzmu a przyjemności – pasji i marzeń<sup>9</sup>. Natomiast Tomasz Rakowski jako ułożone w imaginarium nowoczesnym eksponuje: przekonanie o zdolności do kształtowania rzeczywistości poprzez skuteczność definicyjną, ekonomiczną i egzystencjalną<sup>10</sup>. Pandemia koronawirusa z 2020 roku stanowi naruszenie wszystkich, wyeksponowanych zarówno przez Taylora, jak i Campbella oraz Rakowskiego, podstawowych dla nowoczesności celów – zarówno szeroko pojmowanego bezpieczeństwa (zdrowotnego, społecznego, ekonomicznego), jak również dobrobytu, hedonizmu, a także przekonania o sprawowaniu kontroli nad światem natury poprzez wykorzystanie racjonalnych środków naukowych i technicznych<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> W Europie poprzednia epidemia, wobec której podejmowano systemowe środki profilaktyczne (takie jak kwarantanna, zawieszenie działania instytucji), miała miejsce w okresie I wojny światowej, w latach 1918-1920. Późniejsze epidemie były zlokalizowane poza systemami zaliczanymi do ponowoczesnych centrów zaawansowanego kapitalizmu, np. Ebola występowała (i nadal występuje na terenie Afryki), wirus MERS występował głównie na terenie Środkowego Wschodu i Arabii Saudyjskiej (*Geographical Distribution of Ebola Virus Disease Cases, DRC and Uganda*; Epidemiological Update: Middle East Respiratory System Coronavirus (MERS-CoV, 2015)).

<sup>7</sup> Ch. Taylor, *Nowoczesne imaginaria społeczne*, przekł. A. Puchejda, K. Szymaniak, Kraków 2010, s. 24.

<sup>8</sup> Tamże, s. 144-145.

<sup>9</sup> C. Campbell, *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*, Palgrave-MacMillan 2018, s. 328.

<sup>10</sup> T. Rakowski, *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy*, Gdańsk 2009, s. 12.

<sup>11</sup> Analiza treści informacji prasowych z początku marca 2020 pozwala wyodrębnić takie terminy kluczowe, za pomocą których opisywana była sytuacja rynku ekonomicznego, jak: „paraliż rynków finansowych”, „czarny łabędź światowej ekonomii”, „poważny kryzys gospodarczy”, „«trzęsienie ziemi» dla ekonomii”, „gospodarka rujnowana przez wirus”, „Wielki Kryzys globalnej gospodarki” (por. M. Rabij, *Wielka kwarantanna*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 12, s. 15).

## **Imaginarium jako kategoria społeczno-kulturowa a proces konstruowania reprezentacji traumy w sytuacji pandemii – matryce teoretyczne i ich wykorzystanie w studiach nad epidemią**

Studia nad społecznymi wyobrażeniami mają długą tradycję. Początkowo refleksja nad nimi uprawiana była w obrębie myśli filozoficznej, wtórnie została podjęta w dziedzinie nauk społecznych – socjologii, nauk politycznych. Przedmiotem niniejszej części artykułu są komponenty teorii funkcjonujących w obrębie nauk społecznych, które mają, moim zdaniem, zastosowanie w studiach nad społeczno-kulturowymi matrycami przeżywania epidemii.

Jedną z częściej cytowanych matryc teoretycznych dotyczących kategorii imaginarium jest teoria Charlesa Taylora. Definiuje on imaginarium jako treści umożliwiające podejmowanie praktyk społecznych poprzez nadanie im sensu<sup>12</sup>. Są to różne sposoby, w jakie

ludzie wyobrażają sobie swoją społeczną egzystencję, jak przystosowują się do innych, jak toczą się sprawy między nimi i bliźnimi” są to także „głębsze normatywne koncepcje i obrazy, leżące u ich podstaw<sup>13</sup>.

Na imaginaria składają się różne treści: wiedza naukowa, obrazy (ikonografia), mity, opowieści, legendy. Są to treści podzielane przez członków danej grupy, jest to „wspólne rozumienie spraw, umożliwiające wspólne praktyki i powstanie poczucia prawomocności”<sup>14</sup>. Imaginarium obejmuje oczekiwania, jakie ludzie mają wobec siebie, bazuje ono na podobnym rozumieniu rzeczywistości i sprzyja kolektywnemu podejmowaniu różnego rodzaju praktyk składających się na życie społeczne. Jest to rozumienie rzeczywistości społecznej bazujące zarówno na faktach, pamięci zbiorowej, jak również normach. W ujęciu Charlesa Taylora, na sens porządku moralnego składa się znajomość norm regulujących praktyki społeczne oraz uzasadnienia stymulujące do ich przestrzegania. Imaginarium bazuje także na kwestiach egzystencjalnych, związanych ze sposobem rozumienia własnego ulokowania w określonym kontekście społeczno-kulturowym oraz własnych zobowiązań względem innych<sup>15</sup>. Jest rodzajem tła społeczno-kulturowego,

<sup>12</sup> Ch. Taylor, *Nowoczesne imaginaria*, s. 9-10.

<sup>13</sup> Tamże, s. 37.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Kontekst pandemii wyeksponował m.in., ulokowaną w matrycy ekonomicznej, kwestię konfliktu pokoleń. Edwin Bendyk wskazuje na nakładanie się pokoleniowych konfliktów interesów, związanych z zamrażaniem aktywności instytucji, na już wcześniej istniejące w relacji między pokoleniem Baby Boomers i Millenialsów antagonizmy dotyczące np. kwestii ekologii i ochrony środowiska. Bendyk posługuje się metaforą wojny pokoleń, stawiając w finale

na którym dzieje się egzystencja, a w efekcie imaginaria mogą funkcjonować jako niewyartykułowane i nieustrukturyzowane<sup>16</sup>, są „mapą społecznej przestrzeni”<sup>17</sup>. Zdaniem Taylora, nowoczesne imaginaria bazują na wiedzy politycznej, ekonomicznej, a także na teoriach naukowych<sup>18</sup>. Z kolei Andrzej Leder nawiązując do psychoanalitycznego ujęcia Jacquesa Lacana, przytacza pojęcia pola symbolicznego oraz fantazmatu. Pole symboliczne wyraża „sieć relacji pomiędzy symbolami (...) determinującą sensy i działania społeczne, rozpiętą w pewnej etycznej ramie”<sup>19</sup>. Z kolei, pojęcie fantazmatu jest rozumiane jako „fundamentalna struktura organizująca podmiot, tak indywidualny, jak i społeczny”<sup>20</sup>. Odnosi się ono do – uzyskujących wyraz werbalny – wyobrażeń na temat społecznych oczekiwań kierowanych wobec podmiotu zajmującego określoną pozycję społeczną. Zdaniem Ledera, konstrukcje fantazmatyczne składają się na imaginarium<sup>21</sup>.

Odnosząc analizowaną kwestię do problematyki ryzyka, można założyć, że analogicznie sposoby, jakie ludzie wyobrażają je sobie bazują na pojęciach politycznych, ekonomicznych, zdrowotnych i ekologicznych. W społeczeństwie nowoczesnym znaczące dla kształtowania imaginarium społeczno-kulturowego są media. Charles Taylor określa je jako jeden z podstawowych środków transmisji wiedzy w nowoczesnej sferze publicznej. W efekcie przekazywania podobnego zestawu informacji kształtuje się opinia publiczna. Wyraża się ona w podzieleniu przez ludzi rozproszonych na relatywnie dużym obszarze (nie stykających się bezpośrednio) podobnych idei i przekonań. Media są komponentem sfery publicznej, która z kolei stanowi przestrzeń wspólną, są używane w celu kształtowania w jej obrębie struktur wiedzy, przekonań, sugerują preferowane cele, środki ich osiągnięcia, gusty i preferencje. Poprzez transmisje medialne sfera publiczna traci charakter topiczny, nie jest zarezerwowana dla określonej, ograniczonej przestrzeni (umożliwiającej kontakt bezpośredni jej członków), ma charakter nielokalny i metatopiczny. W nowoczesnych, demokratycznych, pluralistycznych społeczeństwach kreują one przestrzeń współistnienia różnych matryc wiedzy, przekonań i ideologii<sup>22</sup>. Taylor pisze, że w społeczeństwie nowoczesnym, którego jednym z komponentów jest laicyzacja, podstawową ekspresją sfery publicznej jest wspólnota działania; uczestnicy struktury poprzez wymianę idei zawią-

---

swojego tekstu pesymistyczną prognozę, że „Prawdziwa wojna pokoleń prawdopodobnie dopiero przed nami” (E. Bendyk, *To idzie młodość*, „Polityka” 2020, 16, s. 12-14).

<sup>16</sup> Ch. Taylor, *Nowoczesne imaginaria*, s. 38-44.

<sup>17</sup> Tamże, s.40.

<sup>18</sup> Por. tamże, s. 45-47.

<sup>19</sup> A. Leder, *Przeżniona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Warszawa 2014, s. 12.

<sup>20</sup> Tamże, s. 13.

<sup>21</sup> Tamże, s. 13-15.

<sup>22</sup> Ch. Taylor, *Nowoczesne imaginaria*, s. 117-121.

zują umowę społeczną, przyjmują wspólne stanowisko i zobowiązują się do przestrzegania związanych z nim reguł<sup>23</sup>.

Zarządzanie imaginariami społecznymi jest wykorzystywane w procesie kreowania reprezentacji traumy społeczno-kulturowej. Można założyć, że sytuacja pandemii spowodowała (w pierwszej, szokowej jej fazie) wystąpienie efektu traumy, rozumianej w ujęciu przyjętym przez Jeffreya Alexandra. Według teorii tego socjologa, jest ona konsekwencją zdarzenia odczuwanego przez członków zbiorowości jako straszne (*horrendous event*)<sup>24</sup>, niezrozumiałe, a przy tym pozostawiające trwałe konsekwencje w substancji pamięci społecznej oraz tożsamości. Doświadczenie traumy wyznaczone jest przez odczuwanie cierpienia, towarzyszy mu identyfikacja winnych za wystąpienie tegoż stanu oraz odczuwanie solidarności z tymi, których konsekwencje zdarzenia dotknęły. W reprezentowanym przez Jeffreya Alexandra ujęciu socjologicznym trauma jest rozumiana jako konstrukcja społeczna<sup>25</sup>. Alexander nazywa przestrzeń między wystąpieniem zdarzenia a utworzeniem jego reprezentacji *procesem traumy*. Zaangażowane są w niego kolektywne podmioty werbalizujące nadawane zdarzeniom znaczenia, mogą one dysponować zróżnicowanymi kapitałami społecznymi, a także różnymi motywacjami podejmowanej aktywności. W efekcie, proces kreowania reprezentacji traumy ma charakter performatywny, obejmuje trzy grupy podmiotów: nadawcę, odbiorców oraz sytuację. Nawiązując do teorii przywołanego socjologa, można założyć, że na imaginariu traumy społeczno-kulturowej składają się następujące komponenty: podmioty zbiorowe kreujące narracje dotyczące zdarzenia potencjalnie traumatyzującego, odbiorcy oraz sytuacja i treść narracji obejmujące takie kwestie, jak: natura cierpienia, cechy ofiar, relacja między ofiarami zdarzenia a otoczeniem społeczno-kulturowym; ostatni komponent stanowią cechy podmiotu, któremu przypisywana jest odpowiedzialność za zdarzenie<sup>26</sup>. Z kolei Kai Erikson w przedstawionym (również socjologicznym) ujęciu traktuje traumę jako efekt naruszenia podstawowych wartości społecznych, co skutkuje destrukcją więzi społecznych oraz atrofią zaufania<sup>27</sup>.

Dla opisu stanu epidemii w perspektywie ryzyka pomocna jest z kolei teoria Ulricha Becka, nawiązującego do licznych (aktualnych dla kontekstu epidemii koronawirusa) przejawów ryzyka – do kontekstu ekonomicznego

<sup>23</sup> Tamże, s. 133.

<sup>24</sup> Funkcjonujące w przestrzeni globalnej społeczno-kulturowe reprezentacje traumy pandemii związane były m.in. z przedstawieniami tworzonych szpitali polowych, przekształcanych na kostnice takich obiektów, jak lodowisko na terenie centrum handlowego Palaco de Hielo oraz port lotniczy w Birmingham (<https://tvn24.pl/swiat/koronawirus-w-hispanii-pandemia-covid-19-w-madrycie-przerobia-lodowisko-na-kostnice-4512288>; <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1464702,koronawirus-w-anglii-lotnisko-w-birmingham.html>).

<sup>25</sup> J. Alexander, *Trauma. A Social Theory*, Cambridge – Malden 2018, s. 1-7.

<sup>26</sup> Tamże, s. 15-19.

<sup>27</sup> K. Erikson, *Everything in It's Path*, New York 1976, s. 153-154.

i współlistniejącego z nim stratyfikacyjnego, ale także eksponuje kontekst ryzyka ekologicznego. Socjolog ten posługując się przykładem katastrofy w Czarnobylu, eksponuje zmianę nowoczesnego paradygmatu postrzegania ryzyka. Od tego momentu, zdaniem Becka, ryzyko w społeczeństwie drugiej nowoczesności jest postrzegane jako dotykające egalitarnie wszystkich znajdujących się w zasięgu działania rozproszonego czynnika, którego nie można odseparować, nie można się od niego odgradzić, a w dodatku jest to czynnik nie poddający się kontroli sensorycznej (w efekcie osoby znajdujące się w zasięgu jego działania są tego nieświadome). Dodatkową cechą katastrofy czarnobylskiej, podobnie jak pandemii, był jej globalny charakter, a konsekwencje nie ograniczały się do obszaru, na którym czynnik zadziałał, ale w szybkim czasie skażenie rozprzestrzeniło się, obejmując obszary sąsiadujące, w tym należące do terytoriów różnych państw. Zasięg i dynamika czynnika ryzyka związanego z awarią elektrowni uzależnione były od czynników naturalnych – pogodowych. Ta kwestia również jest brana pod uwagę w określaniu prognoz rozwoju pandemii; dane empiryczne nie pozwalają jednak w sposób rzetelny zweryfikować hipotezy o korelacji tych dwóch zmiennych. Beck wskazuje na paradoksalne zestawienie nowoczesnych narzędzi, takich jak nauka, infrastruktura, instytucje kontroli społecznej, z zaufaniem w efektywność działania czynnika przypadkowego i związanego z naturą<sup>28</sup>. Analogiczna sytuacja pojawia się w kontekście epidemii koronawirusa. Narracje transmitowane w mediach składały się na niespójną strukturę treści, z jednej strony wyrażających nadzieję, że nadejście lata i wysokich temperatur powietrza ograniczy rozprzestrzenianie się patogenu, który „najlepiej szerzy się w suchym, zimnym powietrzu (...), przy niskim poziomie wilgotności”<sup>29</sup>, z drugiej strony – przekaz medialny wskazuje, że „istnieje «zerowa możliwość» tego, że koronawirus zniknie latem”<sup>30</sup>. Przytaczane w tekstach publikowanych na stronach internetowanych informacje w jednym i drugim przypadku budowano na autorytecie naukowców (*włoskiej wirusolog, włoskiej uczzonej, włoskich naukowców, eksperci do spraw chorób zakaźnych*, przy czym autorzy informacji niejednokrotnie nie przytaczali nazwisk tych autorytetów, a w efekcie rzetelność informacji była łatwa do zakwestionowania). Jednocześnie narracje te mają charakter spekulatywny<sup>31</sup>; w czołowych czasopismach, takich jak „Nature”, „Lancet” nie przedstawiono żadnych wyników badań

<sup>28</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 11-12.

<sup>29</sup> Koronawirus a pogoda. Naukowcy: „Sars-CoV-2 preferuje suche zimne powietrze”. <https://forsal.pl/artykuly/1466053,koronawirus-a-pogoda-klimat-badania-naukowcow-suche-zimne-powietrze.html>

<sup>30</sup> Czy letnia pogoda zatrzyma koronawirusa? Włoska wirusolog odpowiada. „Dziennik Gazeta Prawna” 3.04.2020 <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1466716,lato-pogoda-kiedy-minie-koronawirus.html>

<sup>31</sup> R.M. Anderdon i in., *How Will Country Based Mitigation Measures Influence the Course of the COVID-19 Epidemic?* The Lancet, 2020, 395, s. 933 (w tekście określono, że „W krajach pół-



porównawczych, które pozwalałyby na wyprowadzanie wniosków dotyczących aktywności koronawirusa w różnych warunkach atmosferycznych, a w efekcie – ulokowanie człowieka w kontekście przyrody staje się nacechowane permanentną niepewnością.

Kolejna perspektywa mająca zastosowanie w studiach nad epidemią związana jest z ujęciem postantropocentrycznym. Jako egzemplifikację przywołać można myśl filozoficzną włoskiej filozof Rosi Braidotti. W prezentowanej perspektywie ulokowania człowieka w świecie przyrody eksponuje ona systemową zależność bytów ludzkich i nie-ludzkich (roślin, zwierząt, ale także maszyn, urządzeń informatycznych i sztucznej inteligencji). Jest to ujęcie kwestionujące – w opisie relacji między człowiekiem a światem przyrody – oświeceniową, antropocentryczną antynomię podmiot/przedmiot. Braidotti prezentuje w strukturze swej myśli systemową koncepcję, zgodnie z którą zarówno ludzie, jak i zwierzęta dysponują podmiotowością, która jest jednak płynna, nomadyczna<sup>32</sup>. Nawiązując do perspektywy humanistyki, można posłużyć się w takim kontekście przedstawioną przez Tadeusza Sławka metaforą u-chodzenia, podczas którego perspektywa ludzka wchodzi w fuzję z perspektywą nie-ludzką, światem natury – zwierząt, ale także mikro-bów, bakterii i wirusów. Autor ten pisze, że nie-ludzkie „moderuje poczynania indywiduum, które tym samym traci swą niezawisłość właściwą bytowi «czysto» ludzkiemu”<sup>33</sup>. W efekcie u-chodzenia jednostka dostrzega *własną wątpliwość* i staje wobec konieczności zredefiniowania relacji między sobą a innymi obiektami otaczającego świata<sup>34</sup>. Perspektywa ulokowania człowieka w przestrzeni bytów nie-ludzkich dobrze koresponduje z imaginariem wynikającym z narracji przedstawianych przez papieża Franciszka. W wywiadzie przeprowadzonym dla „Commonweal” papież eksponuje alienację człowieka wobec świata przyrody, ale także alienację w relacjach międzyludzkich. Alienacja wobec świata przyrody skutkuje zjawiskami, których egzemplifikacje zawarte są w charakterystyce antropocenu. Z kolei, alienacja w relacjach międzyludzkich wyraża się w zapośredniczeniu ich czynnikiem ekonomicznym (opłacalności, zysku, ograniczenia kosztów) i wystąpieniem ryzyka zdefiniowania statusu ludzi o najniższym kapitale ekonomicznym, kulturowym i społecznym w kategorii uciążliwości, odpadu, baumanowskiego „życia na przemiał”<sup>35</sup>.

nocnych spekuluje się, że wyższa temperatura powietrza i dystans społeczny osłabia transmisję koronawirusa w lecie”).

<sup>32</sup> R. Braidotti, *Po człowieku*, przekł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014, s. 121-123.

<sup>33</sup> T. Sławek, *U-chodzić*, Katowice 2015, s. 15.

<sup>34</sup> Tamże, s. 15-16.

<sup>35</sup> A. Ivereigh, *An Interview with Pope Francis. „A Time of Great Uncertainty”*, Commonweal 2020, April 8 <https://www.commonwealmagazine.org/time-great-uncertainty> Krytyka nowoczesnej fascynacji zdominowania natury przez człowieka, ulokowana w socjologicznej re-

## Imaginaria epidemii w teorii naukowej a ich reprezentacje w publicystyce

Matrycę teoretyczną, na której bazuję w niniejszej części artykułu stanowią prace Susan Sontag oraz Philipa Stronga. Analizę uzupełniam odniesieniem do imaginarium kwarantanny.

Susan Sontag przedstawiając społeczno-kulturowe imaginaria dotyczące choroby, pisze, że jej epidemiczne formy w społecznym wyobrażeniu stanowią metaforę zamętu społecznego i klęski zbiorowej, stanu „wrogiego religii, moralności i porządkowi publicznemu”. Przytoczonemu wyobrażeniu towarzyszy traktowanie choroby jako kary<sup>36</sup>. W takim też nurcie ulokowane są niektóre transmitowane w przestrzeni publicznej wyobrażenia dotyczące winy za wystąpienie stanu epidemii. W identyfikacji czynników stanowiących przyczynę pandemii wyróżnić można nurt pozytywistyczny, następnie reprezentowany przez Rossi Braidotti nurt postantropocentryczny oraz nurt metafizyczny. W nurcie pozytywistycznym konstruowane hipotezy oraz uzasadnienia bazują na metaanalizie przypadków epidemii i pandemii, identyfikowaniu podobieństw i różnic między okolicznościami ich występowania i cechami przebiegu, prognozowaniu przyszłego ryzyka wystąpienia zjawisk podobnych oraz określaniu strategii profilaktycznych<sup>37</sup>. W kontekście nurtu postantropocentrycznego pandemia jest traktowana jako konsekwencja zaniedbań dotyczących ochrony dzikiej przyrody oraz przedmiotowego traktowania jej przez człowieka<sup>38</sup>. W nurcie metafizycznym pandemia stanowi konsekwencję zaburzenia porządku świata w wymiarze dobra i zła, powinności i zakazów, konsekwencję złamania tabu lub

---

fleksji Ulricha Becka i filozoficznej myśli Rosi Braidotti oraz Tadeusza Ślawka, a także katolickiej nauce społecznej papieża Franciszka, nie ma już współcześnie charakteru niszowego czy zarezerwowanego dla hermetycznego dyskursu naukowego, ale uzyskuje status powszechny, m.in. w tekstach popularnych i publicystyce. Mario Vargas Llosa w wywiadzie dla „Gazety Wyborczej” mówi: „Wydaje nam się, że wraz z postępem i nowoczesnością zdominowaliśmy przyrodę. Ale tak nie jest! (...) Żadne państwo nie było przygotowane na takiego typu wyzwanie. Pokazuje to, jak względny jest postęp, jak niebezpieczna jest ta pewność siebie” (J. Cruz, *Mario Vargas Llosa: Panujemy nad przyrodą? To groźne złudzenie*. „Gazeta Wyborcza” 2020, 18 kwietnia).

<sup>36</sup> S. Sontag, *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, Warszawa 1991, s. 62-63.

<sup>37</sup> P.L. Pike, K.E. Saylor, J.N. Fair i in., *The Origin and Prevention of Pandemics*, Clinical Infectious Diseases, 2010, 15.

<sup>38</sup> Zob. np. P. Singer, P. Cavalieri, *Źródłem COVID-19 jest przemoc wobec zwierząt*, „Krytyka Polityczna” 5 marca 2020 <https://krytykapolityczna.pl/swiat/covid-19-jest-skutkiem-przemocy-wobec-zwierzat-singer/>; R. Jurszo, „Woda z krwią, rybimi łuskami i kurzymi flakami”. „Mokre targi” to wylegarnia korona – i innych wirusów, „OKO Press” 22 marca 2020 <https://oko.press/woda-z-krwia-rybimi-luskami-i-kurzymi-flakami-mokre-targi-to-wylegarnia-korona-i-innych-wirusow/>

też w nurcie religijnym jest karą, którą Bóg wymierza ludziom w odpowiedzi na ich grzeszność<sup>39</sup>.

Podobnie jak Susan Sontag, również Philip Strong wskazuje na niekorzystne oddziaływanie klimatu epidemii na porządek społeczny. Wymienia towarzyszące epidemii takie afekty, jak strach i panika oraz zjawiska stygmatyzacji i moralizowania<sup>40</sup>. Nawiązując do perspektywy psychologii społecznej i socjologii, Strong stwierdza, że w wymiarze społeczno-kulturowym epidemię można analizować przez pryzmat trzech komponentów: strachu, poszukiwania wyjaśnień i moralizowania oraz działania. Zatem, jest to perspektywa łącząca aspekt afektywny, poznawczy – związany z matrycą imaginariów społecznych i opinii publicznej oraz aktywnością. Strong zakłada, że podobnie jak każdy w sytuacji epidemii jest narażony na ryzyko zakażenia (bakterią, wirusem), tak w wymiarze psychospołecznym każdy jest narażony na doznanie afektu strachu, wszyscy uczestnicy struktury społecznej poszukują też strategii adaptacyjnych i ułożonych w nich działań. Strong wskazuje, że epidemia jest sytuacją nietypową, wymagającą wdrożenia w przestrzeń społecznych schematów działań nowych rozwiązań<sup>41</sup>. Ponadto, jest to sytuacja nacechowana niepewnością, charakteryzująca się kondensacją niespójnych, a także sprzecznych informacji, dezorientacja występuje przy tym nie tylko na poziomie indywidualnym, ale także kolektywnym<sup>42</sup>. Dominujący w sytuacji epidemii afekt strachu generuje nastawienia o charakterze podejrzliwości (inni traktowani są jako podejrzani nosiciele wirusa/bakterii, od których można się zarazić)<sup>43</sup>. Strach wzmacniany jest świadomością istnienia licznych, trudnych do kontrolowania dróg zakażenia, takich jak ekspozycja na wydzieliny ciała osoby zakażonej, dotykanie przedmiotów, z którymi miała ona kontakt. W efekcie całe otoczenie człowieka, włączając w to ludzi, zwierzęta i przedmioty nieożywione, mogą stać się potencjalnym źródłem zakażenia<sup>44</sup>.

<sup>39</sup> Teolog i psychoterapeuta Jacek Prusak stwierdza w wywiadzie dla „Newsweeka”, że postrzeganie epidemii w kategoriach apokaliptycznych oraz algorytmu „Bóg jest sędzią sprawiedliwym, który za dobro wynagradza, a za zło karze” jest wskaźnikiem zniekształconej religijności, fatalizmu oraz deficytu wewnętrznego poczucia kontroli. Taka konfiguracja parametrów, zdaniem Jacka Prusaka, może także skłaniać do uznawania jako zasadne teorii spiskowych (J. Prusak, R. Kim, *Sami ze sobą*, „Newsweek” 2020, 21, s. 20).

<sup>40</sup> P. Strong, *Epidemic Psychology: A Model, Sociology of Health and Illness*, 1990, 12, 3, s. 249.

<sup>41</sup> Tamże, s. 251.

<sup>42</sup> Tamże, s. 254.

<sup>43</sup> Transmitowana w mediach wiedza dotycząca możliwości zarażenia się koronawirusem sugeruje, że każdy może być potencjalnym nosicielem bezobjawowym, a w efekcie – każdy jest *podejrzany* (zob. np. ułożony w mediach materiał: *Coraz więcej dowodów, że koronawirusem zakażają ludzie bez objawów*, TVP Info 02.04.2020 <https://www.tvp.info/47387880/coraz-wiecej-dowodow-ze-koronawirusem-zakazaja-ludzie-bez-objawow>)

<sup>44</sup> Analiza transmitowanych w mediach (m.in. w stacji TVN audycja *Koronawirus Raport*) treści wskazuje na doświadczanie przez ludzi lęków związanych ze źródłem zakażenia. W okresie pandemii media umożliwiały zadawanie przez widzów pytań, na które następnie odpowia-



Strach i podejrzliwość kreują ryzyko uruchomienia mechanizmu stygmatyzacji osób zakażonych, określanych jako grupy ryzyka, oraz osób, które się z nimi zetknęły. Stygmatyzacja uzyskuje, zdaniem Stronga, ekspresję w unikaniu, segregacji, a w skrajnych sytuacjach w przemoc (w tym w pogromach). W wymiarze behawioralnym polityka społeczna i zdrowotna wdrażana, a następnie realizowana w sytuacji epidemii implikuje ograniczenia w różnych przestrzeniach aktywności populacji: edukacji, aktywności zawodowej, konsumpcji, przemieszczania się i tym podobnych<sup>45</sup>. Sytuacja epidemii może wzmacniać tendencje fundamentalistyczne i radykalne (tak w wymiarze religijnym, jak również politycznym). Wreszcie, Strong wskazuje na ryzyko wystąpienia konsekwencji systemowych w postaci atrofii więzi społecznych (osłabienia zaufania, wzmożenia podejrzliwości). Są to konsekwencje szczególnie niekorzystne w sytuacji kryzysowej, kiedy zaufanie społeczne i kapitał społeczny są znaczącym warunkiem zaspokojenia potrzeb indywidualnych (np. w wymiarze zaufania horyzontalnego korzystania z pomocy wolontariuszy, zaufanie, że inni przestrzegają zasad kwarantanny i podstaw higieny) oraz unikania czynników ryzyka (w wymiarze wertykalnym – zaufanie wobec decyzji władz i przestrzegania zasad kwarantanny, izolacji, zachowywania dystansu społecznego). Biorąc pod uwagę kwestie odnoszące się do odpowiedzialności społecznej, służebności, wiarygodności (w tym prawdomówności, co wyrażało się w medialnie promowanym hasle *Nie kłam medyka*), wart wyodrębnienia jest także etyczny komponent sytuacji epidemicznej<sup>46</sup>. Obecnie nie ma jeszcze dostępnych, poddanych procedurze recenzyjnej wyników badań dotyczących wartości, jakie przyjmuje i będzie przyjmowało zaufanie społeczne w wymiarach wertykalnym i horyzontalnym w poszczególnych społeczeństwach<sup>47</sup>. Z kolei, różnice między okolicznościami kryzysu

dali specjaliści z określonych dyscyplin (głównie z obszaru medycyny i prawa). Widzowie pytali m.in. o możliwość zakażenia poprzez kontakt ze zwierzętami domowymi, pytali: czy można zarazić się poprzez spożywanie warzyw i owoców, czy wirus może być przenoszony przez komary, czy można zarazić się poprzez wydychany przez osobę zakażoną dym papierosowy. Na przedmiotową kwestię zwraca uwagę w analizie dotyczącej społeczno-kulturowych zjawisk towarzyszących pandemii Philip Strong (P. Strong, *Epidemic Psychology*, s. 253).

<sup>45</sup> Tamże, s. 254-255.

<sup>46</sup> Egzemplifikacją jest tekst Piotra Sikory: „Rozprzestrzeniająca się epidemia postawiła przed nami nie tylko problemy zdrowotne czy gospodarcze. Staje się także wyzwaniem moralnym, a nawet egzystencjalnym. Staje przed każdą i każdym z nas pytanie, czy swoim zachowaniem nie narażamy innych na utratę zdrowia (a może i życia). Z drugiej strony pojawia się pokusa traktowania drugiego człowieka nie jako bliźniego, z którym wspólnie trzeba przejść trudną sytuację, lecz jako potencjalne zagrożenie – nie jako człowieka, tylko ewentualne źródło zarazków” (P. Sikora, *Wspólnota leczy*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 12, s. 38)

<sup>47</sup> W przestrzeni medialnej podejmowany był dyskurs dotyczący zakresu odpowiedzialności poszczególnych podmiotów politycznych (z poziomu lokalnego, państw narodowych oraz struktur ponadnarodowych – Unii Europejskiej) za rozwiązywanie kwestii związanych z epidemią. W kontekście kryzysu eksponowane były kwestie solidarności międzynarodowej.

ekonomicznego z roku 2008 a kryzysem epidemicznym roku 2020 utrudniając dokonywanie uogólnień. Można stawiać hipotezę, że zaufanie w wymiarze wertykalnym uzależnione będzie od oceny skuteczności zapobiegania przez rządzących konsekwencjom pandemii (ograniczenie skali zakażeń, umieralności w wyniku COVID-19), oceny dostępności do zasobów będących wskaźnikiem jakości życia (konsumpcji, opieki zdrowotnej, dobrej jakości edukacji, pomocy socjalnej itp.), oceny sprawiedliwości dystrybucji zasobów kompensujących ekonomiczne skutki kryzysu będącego efektem pandemii.

Typową strategią profilaktyczną, mającą na celu zahamowanie dynamiki rozprzestrzeniania się epidemii, jest kwarantanna. W narracjach podejmowanych poza kontekstem epidemicznym pojęcie to pojawia się rzadko. Eugenia Tognotti w ułożonej w paradygmacie studiów historycznych analizie dotyczącej kwarantanny wskazuje, że termin ten, etymologicznie pochodzący od włoskiego określenia *quaranta*, oznacza obowiązkowy środek izolacji ludzi, zwierząt lub przedmiotów, które mogły być wyeksponowane na obiekt będący nośnikiem choroby zakaźnej (osobę, środowisko, zwierzę, przedmiot). Tognotti stwierdza, że od XIV wieku kwarantanna (po raz pierwszy wdrożona w 1377 r. w Dubrowniku) jest jedną z podstawowych strategii systemowej kontroli chorób zakaźnych, w odniesieniu do których medycyna nie oferuje skutecznych środków medycznych (a współcześnie także szczepionek). Bazując na medycznej myśli Hipokratesa, teorii liczb Pitagorasa, a także na symbolice biblijnej, XIV-wieczna kwarantanna trwała 40 dni. W XVII wieku praktyka izolacji była wprowadzana na kolejnych obszarach, na których występowało rozprzestrzenianie chorób zakaźnych – w Anglii, Francji, Ameryce. W XIX wieku kwarantanna była wprowadzana w odpowiedzi na rozprzestrzenianie się cholery. Kwarantanna obejmowała między innymi praktyki związane z izolowaniem osób, które podróżowały na obszary, gdzie występowały zakażenia lub miały kontakt z zakażonymi. Chorzy byli umieszczani w specjalnych, odizolowanych szpitalach (*lazarettos*), prostytutkom i żebrakom zabroniono przemieszczania się. Upowszechniona już w tym czasie świadomość praw obywatelskich w konfrontacji z ograniczeniem swobód skutkowałą krytyką rozwiązań prewencyjnych, jak również zamieszkami. Izolacja była stosowana jako strategia profilaktyczna także w XX wieku. Podczas pandemii grypy w latach 1918-1919 w wielu miastach Europy zawieszono aktywność szkół, kościołów, teatrów oraz zakazano zgromadzeń, a lekarze zalecali społeczne dystansowanie się i zachowywanie higieny<sup>48</sup>.

Kwarantanna jest istotnym komponentem ułożonym w doświadczeniu pandemii COVID-19. Wyeksponowane są w tym przypadku różnicowa-

---

<sup>48</sup> E. Tognotti, *Lessons from the History of Quarantine, from Plague to Influenza A*, *Emerging Infectious Disease*, 2013, 19, 2, s. 254-257.

ne kwestie obejmujące spektrum od globalnych ograniczeń w przemieszczaniu się i wymianie handlowej, poprzez mezospołeczne odizolowanie miast, po mikrospołeczny wymiar doświadczenia izolacji gospodarstw domowych. Ulokowane w imaginarium kwarantanny opisy emocji dotyczą: poczucia zagrożenia, lęku, frustracji, deprywacji (dotyczącej skrajnych doświadczeń: z jednej strony ograniczenia kontaktów społecznych, z drugiej – ich nadmiaru, ograniczenia intymności)<sup>49</sup>.

Analizując imaginarium dotyczące danego wycinka rzeczywistości, istotne jest zwrócenie uwagi na role i statusy przypisywane jego uczestnikom. Jednym z ważniejszych aktorów rzeczywistości pandemicznej są osoby funkcjonujące w rolach identyfikowanych z dostępem do środków i narzędzi (wiedzy, kompetencji, urządzeń i infrastruktury medycznej) umożliwiających udzielanie pomocy chorym. W przestrzeni społecznego imaginarium byli oni prezentowani jako bohaterowie, superbohaterowie, święci<sup>50</sup>. Jednocześnie jednak takiej narracji towarzyszyły zachowania stygmatyzacyjne (pracownicy służby zdrowia traktowani byli wtedy jako potencjalnie zakażeni, nosiciele)<sup>51</sup>. Występowały przy tym strategie związane z nadawaniem statusu koźła ofiarnego, odpowiedzialnego za wystąpienie epidemii lub jej ekspansję<sup>52</sup>. Role reprezentantów służb pomocowych okazały się ulokowane w polu silnej

---

<sup>49</sup> Z kolei, w wymiarze makrospołecznym kwarantanna była przedstawiana jako czynnik ryzyka pogłębienia kryzysu „Pewne jest, że za sprawą Wielkiej Kwarantanny na horyzoncie majaczy widmo Wielkiego Kryzysu zglobalizowanej gospodarki opartej na swobodnym przepływie ludzi, kapitału i towarów” (M. Rabij, *Wielka kwarantanna*, s. 15).

<sup>50</sup> Papież Franciszek w wywiadzie dla „Commonweal” określa lekarzy, wolontariuszy, siostry zakonne, księży, pracowników sklepów z artykułami pierwszej potrzeby jako świętych mieszkających „drzwi bok” i bohaterów, umożliwiających z narażeniem zdrowia i życia funkcjonowanie społeczeństwa. Realizowanie dyspozycji owych świętych/bohaterów jest, zdaniem papieża, przyczynianiem się do nastąpienia „cudu dla dobra wszystkich” (A. Ivereigh, *An Interview with Pope Francis*).

<sup>51</sup> Przykładem jest, sygnalizowany w mediach, przypadek reakcji pracownika przedszkola, wyrażającego obawy przed przyjęciem teczek z dokumentami dziecka lekarza (A. Gmiterek-Zablocka, „Oklaski, skandowanie dziękujemy” to chyba bardziej pomaga klaszczącym niż oklaskiwanym. Radio TOK FM 18.04.2020 [https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,25875745,lekarz-z-wojskowego-instytutu-medycznego-wylaczam-konto-na.html?utm\\_source=facebook.com&utm\\_medium=SM&utm\\_campaign=FB\\_Gazeta](https://www.tokfm.pl/Tokfm/7,103085,25875745,lekarz-z-wojskowego-instytutu-medycznego-wylaczam-konto-na.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=SM&utm_campaign=FB_Gazeta); K. Kaczorowska, P. Reszka, *Trędowaci*, „Polityka” 2020, 18, s. 13-15).

<sup>52</sup> Zjawisko to pojawiło się także w kontekście pandemii koronawirusa; media donosiły o zdarzeniach, gdzie ofiarami przemocy były osoby pochodzące z Azji, osoby zakażone lub też członkowie ich rodzin (por. E. Furtak, *Nienawiść w czasach zarazy*. „Podczas epidemii dżumy ludzie też szukali koźła ofiarnego”, „Gazeta Wyborcza” 25.03.2020 <https://bielskobiala.wyborcza.pl/bielskobiala/7,88025,25818885,nienawisc-w-czasach-zarazy-podczas-epidemii-dzumy-ludzie-tez.html>; M. Bednarek, *W Zawierciu afera. Pod domami ustawiono kosze na śmieci z napisem „Covid-19”*, „Gazeta Wyborcza”, 29 kwietnia 2020, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,25908557,pod-domami-ustawili-kosze-na-smieci-z-napisem-covid-19-wybuchla.html>).

ambiwalencji. Na stygmatyzację były narażone także osoby zakażone koronawirusem, jak również członkowie ich rodzin. Z kolei, społeczną odpowiedzią na tego typu reakcje była kampania profilaktyczna „Stop stygmatyzacji”<sup>53</sup>.

Kolejny kierunek interpretacyjny kontekstu pandemii dotyczy matrycy kreowanej wiedzy<sup>54</sup>. Analizy naukowe podejmowane w odniesieniu do pandemii koronawirusa obejmują kwestie medyczne, epidemiologiczne (których efektem jest polityka społeczna i zdrowotna mająca na celu ograniczanie dynamiki zakażeń w populacji poprzez takie działania, jak przymusowa kwarantanna, ograniczanie liczby i częstości kontaktów społecznych, edukacja społeczna aby przekazać wiedzę na temat dróg przenoszenia wirusa oraz modelowania kompetencji profilaktycznych w celu unikania czynników ryzyka zakażeń), jak również będące przedmiotem badań odnoszących się do ekonomii, psychologii, socjologii<sup>55</sup>. W nurcie dominującym transmitowane w mediach narracje charakteryzowały się spójnością przekazywanej wiedzy dotyczącej kontekstualnego ułożenia pandemii, jej konsekwencji oraz strategii profilaktycznych. Na obrzeżach nurtu dominującego pojawiały się jednak narracje zawierające treści bazujące na teoriach spiskowych lub antagonistycznych wobec uznanych zaleceń profilaktycznych<sup>56</sup>. Dyrektor generalny Światowej Organizacji Zdrowia Tedros Abhanom Gebreyesus oraz wiceprezydent Tencet Healthcare, a także reprezentant WHO Alex Ng podkreślają niekorzystne konsekwencje wynikające z liczego nagromadzenia informacji transmitowanych przez media (zwłaszcza Internet<sup>57</sup>), a jednocześnie ekspoz-

<sup>53</sup> <https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,25888241,dziecka-pielgniarki-nie-przyjeto-do-przedszkola-piekarz-odmowil.html>

<sup>54</sup> Jak przedstawiono w tekście opublikowanym w „Nature”, od 12 do 24 marca 2020 r. tylko w języku angielskim opublikowano 900 artykułów odnoszących się do problematyki pandemii (Coronavirus pandemics: „Nature’s” pledge to you. „Nature” 2020, 579, s. 471-472.

<sup>55</sup> Por. tamże.

<sup>56</sup> W Polsce tego typu narracje dotyczyły m.in. kwestii praktyk religijnych. Były one ułożone na obrzeżach nurtu dominującego i towarzyszyły im narracje demaskujące błędy myślenia teologicznego oraz szkodliwość z punktu widzenia oficjalnie zalecanych (a w niektórych przypadkach egzekwowanych rozwiązaniami systemowymi) strategii profilaktycznych. Zob. np. J. Prusak, *Nie każda trwoga prowadzi do Boga*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 13.

<sup>57</sup> T.A. Gebreyesus odniósł się zwłaszcza do teorii spiskowych, zakładających, że koronawirus to rodzaj broni biologicznej lub środek służący depopulacji. Kwestia teorii spiskowych dotyczących pandemii COVID-19 rozważana była także w publicystyce. W analizowanych tekstach autorzy podejmowali próbę wyjaśniania ich etiologii oraz wskazywania niekorzystnych (zarówno ze społecznego, jak również indywidualnego punktu widzenia) konsekwencji (T.A. Gebreyesus, A. Ng, *Coronavirus: how the WHO is leading the social media fight against misinformation*, „South China Morning Post” 2020, 13 luty <https://www.scmp.com/comment/opinion/article/3050080/coronavirus-how-who-leading-social-media-fight-against>). Problematyka teorii spiskowych funkcjonujących w społecznej przestrzeni wiedzy w odniesieniu do zjawiska pandemii podejmowana była także w publicystyce (zob. np. D. Karpiuk, M. Bilewicz, *To musi być spisek*, „Newsweek” 2020, 22, s. 22-23; A. Krzemiński, *Spis spisków*, „Polityka” 2020, 18, s. 62-64). W tekstach publicystycznych realizowany był głównie cel wyjaśniania poprzez

nują znaczenie kompetencji dokonywania krytycznej analizy treści (w tym nierozpowszechniania, np. poprzez udostępnianie w mediach społecznościowych treści nie mających ułożenia w rzetelnych i wiarygodnych danych). Gebreyesus i Ng na określenie tego zjawiska posłużyli się terminem „infodemii”, wskazując na efekt wyrażający się w utrwalaniu dezorientacji, stanu paniki, osłabianiu zaufania społecznego, kiedy podstawowe znaczenie ma szybkie opanowanie sytuacji kryzysowej oraz wzmocnienie systemów wsparcia. Eksperti reprezentujący WHO przeciwdziałając ryzyku uzyskiwania w kreowaniu imaginariów społecznego dominacji przez matryce wiedzy odwołujące się do teorii spiskowych, mitów oraz pseudonauki, podjęli współpracę z mediami (zarówno tradycyjnymi, np. wydawcami prasy), jak również z podmiotami obsługującymi internetową wyszukiwarkę Google. Celem współpracy jest transmisja rzetelnej wiedzy, zgodnej z aktualnymi danymi medycznymi do jak najszerzej grupy odbiorców<sup>58</sup>.

## Podsumowanie

Teorie zawierające komponenty służące analizie społeczno-kulturowego ułożenia epidemii, to między innymi socjologiczna teoria epidemii Philipa Stronga, teoria ryzyka Ulricha Becka, teoria traumy społeczno-kulturowej Jeffreya Alexandra, a w nurcie humanistycznym – myśl Susan Sontag i postantropocentryczna myśl Rosi Braidotti. Pomocne w studiowaniu przedmiotowego zjawiska jest odniesienie do koncepcji imaginariów w ujęciu Charlesa Taylora. W nawiązaniu do tej ostatniej, kontekst epidemii można opisać jako stanowiący naruszenie wszystkich ułożonych w nowoczesnym i ponowoczesnym imaginariu wartości: bezpieczeństwa, zdrowia, hedonizmu, konsumpcji, samorealizacji poprzez relacje z innymi ludźmi oraz sprawowania kontroli. Jest to kontekst modyfikujący kulturę, przekonania, sposoby funkcjonowania instytucji i style życia<sup>59</sup>. Pandemia COVID-19 przedstawiana jest w dyskursie popularnym jako efekt ryzyka (najczęściej jako efekt zaniedbywania podstawowych reguł sanitarnych

odniesienie do wiedzy naukowej (psychologicznej i socjologicznej) etiologii przekonań o ich słuszności, a także przedstawiano ich ułożenia w kontekście różnych historycznych zdarzeń o statusie wyjątkowości.

<sup>58</sup> T.A. Gebreyesus, A. Ng, *Coronavirus: how the WHO is leading the social media*. W Polsce w okresie ogłoszenia epidemii wpisanie do wyszukiwarki Google jakiegokolwiek hasła ułożonego w matrycy zdrowie/medycyna skutkowało wyświetleniem na pierwszej pozycji „Alertu dotyczącego COVID-19”, wraz z komunikatem „Jeśli czujesz się źle, postępuj zgodnie z zaleceniami lokalnych urzędów ds. ochrony zdrowia” i załączonymi linkami do strony WHO oraz Ministerstwa Zdrowia.

<sup>59</sup> M. Seeger, T.L. Sellnow, *Narratives of Crisis. Telling Stories of Ruin and Renewal*, Stanford 2016, s. 5.



w handlu żywymi zwierzętami), a także jako czynnik generujący ryzyko (egzystencjalne, zdrowotne, ekonomiczne, społeczne, polityczne). Jednocześnie konstruowaniu społecznych matryc wiedzy dotyczącej pandemii (jej przyczyn, zapobiegania zakażeniu, prognoz trwania i konsekwencji) towarzyszy silna ambiwalencja. Główną rolę w kreowaniu systemu wiedzy odgrywa medycyna oraz mikrobiologia. Nowość eksplorowanego zjawiska uniemożliwia jednak konstruowanie ugruntowanego na dowodach systemu wiedzy, w wielu obszarach zaleceń profilaktycznych. Najbardziej istotne z punktu widzenia organizacji życia codziennego opierały się (i nadal opierają) na hipotezach. Efektem jest ulokowanie populacji w długotrwałym kontekście społeczno-kulturowym nacechowanym niepewnością, co z kolei tworzy przestrzeń sprzyjającą uzyskiwaniu popularności przez teorie spiskowe, postawy denialistyczne oraz krytykowanych przez teologów wyjaśnień przyczyn pandemii ulokowanych w matrycy punitywnej religijności (odwołujących się do winy, grzeszności i kary).

Medialny dyskurs dotyczący kwestii związanych z pandemią charakteryzowała fragmentaryzacja. Wskazywano różne przyczyny jej wystąpienia, wśród których wyróżniają się narracje postantropocentryczne, epidemiologiczne, metafizyczne oraz spiskowe. Można założyć tezę, że największa monolityczność zauważana była w obrębie narracji dotyczących konsekwencji epidemii, opisywanych jako jednoznacznie naruszające wszelkie wartości ulokowane w imaginariusium nowoczesnym, takie jak bezpieczeństwo (zdrowotne, ekonomiczne, egzystencjalne), hedonizm, dobrobyt. Niemniej jednak i w tym przypadku wskazywane były (aczkolwiek rzadko, marginalnie) potencjalne korzyści określane jako spowolnienie tempa życia codziennego oraz zogniskowanie uwagi na relacjach.

Kontekst pandemii sprowokował dyskusje dotyczące zobowiązań społecznych obejmujących wszystkie poziomy – makrospołeczny, mezospołeczny, mikrospołeczny. Wyeksponował kwestie dotyczące solidarności globalnej (ogniskując uwagę na kwestii dysproporcji w ulokowaniu zasobów oraz ponoszonego ryzyka) oraz regionalnej, jak również sprowokował zwrócenie uwagi na kwestie dotyczące relacji międzypokoleniowych i związaną z nią solidarność.

Doświadczenie pandemii koronawirusa zmodyfikowało system kodów kulturowych. W przestrzeni kultury przywołane zostały marginalne dotychczas kody (związane z takimi przedmiotami i praktykami, jak: *zaraza, kwarentanna, maska*<sup>60</sup>). Zmodyfikowane zostały także matryce interakcji społecznych, podporządkowane regule *izolacji* oraz zapośredniczeniem relacji narzędzia-

<sup>60</sup> Zob. P. Bravo, *Państwo w czasach zarazy. Gdzie leży granica między rozsądną profilaktyką a paniką*. „Tygodnik Powszechny” 2020, s. 6-7; Z. Mikołajko, *Król wobec koronawirusa nagle stał się mały i śmieszny. Stroi groźne miny, uciekając się do restrykcji i plemiennych obwarowań*, „Gazeta

mi zdalnymi. W przestrzeni interakcji zauważalne były, nacechowane silną ambiwalencją, tendencje obejmujące dymensję od ekspresyjnych przejawów afirmacji (np. akcje oklaskiwania personelu medycznego na balkonach, zbiórki pieniężne na zakup środków profilaktycznych, akcja *Posiłek dla medyka*), po bazującą na lęku przed zarażeniem stygmatyzację (np. wywieranie presji na zmianę miejsca zamieszkania przez przedstawicieli personelu medycznego, odmowa przyjęcia dziecka lekarza do przedszkola, uszkodzenie mienia przedstawicieli personelu medycznego). Biorąc pod uwagę konsekwencje sytuacji powodujących traumę społeczno-kulturową lub anomię, można stawiać hipotezę, że pandemia kreuje ryzyko atrofii zaufania społecznego (w wymiarze wertykalnym i horyzontalnym). Dotychczas nie opublikowano jeszcze wyników badań dotyczących tej kwestii, a potencjalna korelacja tych dwóch zjawisk nie jest oczywista.

Jedną z podstawowych praktyk towarzyszących sytuacji epidemii/pandemii jest kwarantanna oraz społeczna izolacja. Geneza jej stosowania w podobnych sytuacjach jest odległa, jednak społeczno-kulturowe ułożenie nowoczesności istotnie ją modyfikuje. W efekcie, o ile kwarantanna, do której zobowiązane zostały osoby zakażone oraz mające bezpośredni kontakt z zakażonymi (w przypadku kwarantanny prewencyjnej), nie budziła kontrowersji społecznych, o tyle postawy wobec izolacji cechowała ambiwalencja, będąca pochodną odniesienia do racji epidemiologicznych oraz praw człowieka (dotyczących przemieszczania się, gromadzenia, podejmowania praktyk religijnych).

Zarysowany w niniejszym artykule jedynie pobieżnie obszar zainteresowań wydaje się być matrycą określającą przestrzeń pogłębionych studiów, zogniskowanych na poszczególnych częściowych aspektach rzeczywistości pandemicznej i postpandemicznej. Można przewidywać, że badania podejmowane nad przedmiotowym obszarem umożliwią dokonanie holistycznego opisu procesów i zjawisk społeczno-kulturowych zachodzących w rzeczywistości epidemicznej społeczeństwa późnonowoczesnego.

## BIBLIOGRAFIA

- Alexander J., *Trauma. A Social Theory*, Polity Press, Cambridge – Malden 2018.
- Anderdon R.M., Heesterbeek H., Klinkenberg D., Hollingsworth T., *How Will Country Based Mitigation Measures Influence the Course of the COVID-19 Epidemic?*, *The Lancet*, 2020, 395.
- Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2002.



- Bednarek M., *W Zawierciu afera. Pod domami ustawiono kosze na śmieci z napisem „Covid-19”*, „Gazeta Wyborcza”, 29 kwietnia 2020, <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,25908557,pod-domami-ustawili-kosze-na-smieci-z-napisem-covid-19-wybuchla.html>
- Braidotti R., *Po człowieku*, przekł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Bravo P., *Państwo w czasach zarazy. Gdzie leży granica między rozsądną profilaktyką a paniką*, „Tygodnik Powszechny” 2020.
- Campbell C., *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*, Palgrave-MacMillan 2018.
- Coraz więcej dowodów, że koronawirusem zakażają ludzie bez objawów, TVP Info 02.04.2020 <https://www.tvp.info/47387880/coraz-wiecej-dowodow-ze-koronawirusem-zakazaja-ludzie-bez-objawow>
- Coronavirus pandemics: „Nature’s” pledge to you, *Nature*, 2020, 579.
- Cruz J., Mario Vargas Llosa: Panujemy nad przyrodą? To groźne złudzenie, „Gazeta Wyborcza” 18 kwietnia 2020.
- Czy letnia pogoda zatrzyma koronawirusa? Włoska wirusolog odpowiada. „Dziennik Gazeta Prawna” 3.04.2020 <https://www.gazetaprawna.pl/artykuly/1466716,lato-pogoda-kiedy-minie-koronawirus.html>
- Dingwall R., Hoffman L.M., Staniland K., *Introduction: Why a Sociology of Pandemics?* *Sociology of Health and Illness*, 2012 2, 35.
- Dudała J., *Koronawirus a woda święcona*, „Gość Niedzielny”, 2000.
- Dziecka pielęgniarki nie przyjęto do przedszkola, piekarz odmówił obsługiwania medyków. Ruszyła kampania „Stop stygmatyzacji”, „Gazeta Wyborcza” 23 kwietnia 2020.
- Epidemiological Update: Middle East Respiratory System Coronavirus (MERS –CoV, 2015) 21 Jul 2015 <https://www.ecdc.europa.eu/en/news-events/epidemiological-update-middle-east-respiratory-syndrome-coronavirus-mers-cov-21-july>
- Erikson K., *Everything in It’s Path*, Simon and Schuster, New York 1976.
- Furtak E., Nienawiść w czasach zarazy. „Podczas epidemii dżumy ludzie też szukali kozła ofiarneho” „Gazeta Wyborcza” 25.03.2020 <https://bielskobiala.wyborcza.pl/bielskobiala/7,88025,25818885,nienawisc-w-czasach-zarazy-podczas-epidemii-dzummy-ludzie-tez.html>
- Gebreyesus T.A., Ng A., *Coronavirus: how the WHO is leading the social media fight against misinformation*, „South China Morning Post” 2020, 13 luty <https://www.scmp.com/comment/opinion/article/3050080/coronavirus-how-who-leading-social-media-fight-against>
- Geographical Distribution of Ebola Virus Disease Cases, DRC and Uganda <https://www.ecdc.europa.eu/en/all-topics-z/ebola-and-marburg-fevers/threats-and-outbreaks/ebola-outbreak-DRC-geographical-distribution>
- Gmiterek-Zabłocka A., „Oklaski, skandowanie dziękujemy” to chyba bardziej pomaga klaszczącym niż oklaskiwanym. Radio TOK FM 18.04.2020 [https://www.tokfm.pl/Tok-fm/7,103085,25875745,lekarz-z-wojskowego-instytutu-medycznego-wylaczam-konto-na.html?utm\\_source=facebook.com&utm\\_medium=SM&utm\\_campaign=FB\\_Gazeta](https://www.tokfm.pl/Tok-fm/7,103085,25875745,lekarz-z-wojskowego-instytutu-medycznego-wylaczam-konto-na.html?utm_source=facebook.com&utm_medium=SM&utm_campaign=FB_Gazeta)
- Habermas J., *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*, przekł. W. Lipnik, M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Holshue M.L., DeBolt Ch., Libdquist S., i in., *First Case of 2019 Novel Coronavirus in the United States*, *The New England Journal of Medicine*, 2020, March 5. <https://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/7,35771,25888241,dziecka-pielegnarki-nie-przyjeto-do-przedszkola-piekarz-odmowil.html>

- <https://www.gosc.pl/doc/6216709.Koronawirus-i-woda-swiecona>
- Ivereigh A., *An Interview with Pope Francis. „A Time of Great Uncertainty”*, Commonweal 2020, April 8 <https://www.commonwealmagazine.org/time-great-uncertainty>
- Jurszo R., „Woda z krwią, rybimi łuskami i kurzymi flakami”. „Mokre targi” to wylegarnia korona – i innych wirusów, „OKO Press” 22 marca 2020 <https://oko.press/woda-z-krwia-rybimi-luskami-i-kurzymi-flakami-mokre-targi-to-wylegarnie-korona-i-innych-wirusow/>
- Kaczorowska K., Reszka P., *Trędowaci*, „Polityka” 2020, 18.
- Karpiuk D., Bilewicz M., *To musi być spisek*, „Newsweek” 2020, 22.
- Koronawirus a pogoda. Naukowcy: „Sars-CoV-2 preferuje suche zimne powietrze”. <https://forsal.pl/artykuly/1466053,koronawirus-a-pogoda-klimat-badania-naukowcow-su-che-zimne-powietrze.html>
- Koronawirus Raport – audycja w stacji TVN.
- Kowalczyk D. SJ, *Śmierć, duchy i koronawirus*, „Gość Niedzielny” 2020, 11 <https://www.gosc.pl/doc/6210776.Smierc-duchy-i-koronawirus>
- Krzemiński A., *Spis spisów*, „Polityka” 2020, 18.
- Leder A., *Prześlona rewolucja. Ćwiczenia z logiki historycznej*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2014.
- Mika B., *Suplikacje „Święty Boże” i ich muzyczny rezonans*, Muzyka religijna między epokami i kulturami, 2008, 1.
- Mikolejko Z., *Król wobec koronawirusa nagle stał się mały i śmieszny. Stroi groźne miny, uciekając się do restrykcji i plemiennych obwarowań*, „Gazeta Wyborcza” 21.02.2020. <https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,25799881,krol-wobec-koronawirusa-nagle-stal-sie-nagi-i-smieszny.html>
- Morens D.M., Folkers G.K., Faci A.S., *What Is a Pandemic?* The Journal of Infectious Diseases, 2009, 200.
- Nawrot J., *Wina jako motyw uzyskania Bożej pomocy w psalmach suplikacji*, Poznańskie Studia Teologiczne, 2007, 21.
- Pike P.L., Saylor K.E., Fair J.N. i in., *The Origin and Prevention of Pandemics*, Clinical Infectious Diseases, 2010, 15.
- Prusak J., *Nie każda trwoga prowadzi do Boga*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 13.
- Prusak J., Kim R., *Sami ze sobą*, „Newsweek” 2020, 21.
- Rabij M., *Wielka kwarantanna*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 12.
- Rakowski T., *Łowcy, zbieracze, praktycy niemocy*, Słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2009.
- Seeger M., Sellnow T.L., *Narratives of Crisis. Telling Stories of Ruin and Renewal*, Stanford University Press, Stanford 2016.
- Sikora P., *Wspólnota leczy*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 12.
- Singer P., Cavalieri P., *Źródłem COVID-19 jest przemoc wobec zwierząt*, „Krytyka Polityczna” 5 marca 2020 <https://krytykapolityczna.pl/swiat/covid-19-jest-skutkiem-przemocy-wobec-zwierzat-singer/>
- Sławek T., *U-chodzić*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Sontag S., *Choroba jako metafora. AIDS i jego metafory*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1991.
- Spiteri G., Fielding J., Diercke M. i in., *First cases of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in the WHO European Region, 24 January to 21 February 2020*, Eurosurveillance, 2020, 25.
- Strong P., *Epidemic Psychology: A Model*, Sociology of Health and Illness, 1990, 12, 3.
- Sznajderman M., *Zaraza. Mitologia dżumy, cholery i AIDS*, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2020.
- Szymczak R., *Cena za leczenie*, „Tygodnik Powszechny” 2020, 11.

- Taylor Ch., *Nowoczesne imaginaria społeczne*, przekł. A. Puchejda, K. Szymaniak, Wydawnictwo Znak, Kraków 2010.
- Tognotti E., *Lessons from the History of Quarantine, from Plague to Influenza A*, *Emerging Infectious Disease*, 2013, 19, 2.
- Zieliński A., *Co rozumiemy pod pojęciem opracowania ogniska epidemiologicznego?* *Przegląd Epidemiologiczny*, 1999, 3-4.

ANETA GOP

ORCID 0000-0002-7808-0835

*Centrum Nauki Kopernik*

SYLWIA JASKULSKA

ORCID 0000-0002-3454-7894

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **KSZTAŁCENIE NA ODLEGŁOŚĆ A ROZWÓJ KOMPETENCJI CYFROWYCH UCZNIÓW I ICH RODZICÓW W ŚWIELE WYNIKÓW BADAŃ - W KIERUNKU NOWEJ SZKOŁY**

**ABSTRACT.** *Gop Aneta, Jaskulska Sylwia, Kształcenie na odległość a rozwój kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców w świetle wyników badań – w kierunku nowej szkoły [Distance Education and Students' and Parents' Digital Competencies Development in Research – Towards a New School]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 27-46. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.2*

The topic of the article is students' and their parents' digital competences development during the COVID-19 outbreak in Poland and distance learning. The text shows results of two longitudinal studies: a qualitative one conducted on a group of parents of school-age children (N = 89), and a quantitative one, with two research groups: parents of school-age children and students aged 15-18 (various N). Parents who were providing or supporting children's education during distance learning experienced digital competencies development. The main change has occurred in four areas: (1) information and data exploitation, (2) communication and (less frequently) collaboration, (3) digital content creation, and (4) problem-solving. Learning supported with digital technologies in the group of students did not change significantly, the level of digital competences remained basically at the same level, which can be explained by the high initial level of expertise. The experiences of distance education and the absent areas of the development of digital competences indicate the directions that future, modern education may follow.

**Key words:** distance education, digital competencies, Parents, students

### **Wprowadzenie**

Czas pandemii COVID-19 zmienił funkcjonowanie całych społeczności w niemal wszystkich obszarach życia. Toczące się na świecie dyskusje i po-

dejmowane badania dotyczyły przede wszystkim wymiaru zdrowotnego, związanego z bezpieczeństwem i zapewnieniem względnej stabilności gospodarczej, ale obecne były w nich także wątki technologiczne. Okazało się bowiem, że bycie online stało się w wielu sektorach jedyną szansą na pracę, a w edukacji – na kontynuowanie nauki. Dostęp do Internetu i sprzętu komputerowego już wcześniej różnicował ludzi. Różnice te wzmocniły się, bo kanały służące na przykład młodzieży raczej do rozrywki czy rozwijania pasji stały się obowiązkową drogą komunikacji ze szkołami. Konsekwencje wykluczenia cyfrowego stały się poważniejsze niż kiedykolwiek wcześniej.

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie, w świetle wyników badań, zagadnienia rozwoju kompetencji cyfrowych uczniów i ich rodziców. Badania prowadzono w okresie, kiedy szkoły w Polsce były zamknięte i badane przez nas osoby doświadczały kształcenia na odległość, realizowanego w różny sposób i z różną skutecznością. Stawiamy nie tylko pytania diagnostyczne: jak uczniowie i rodzice poradzi sobie w tej sytuacji? jak można ocenić poziom ich kompetencji cyfrowych przed okresem pandemii? czy w tym obszarze nastąpiły zmiany? Zakładamy, że obserwując rozwój kompetencji cyfrowych osób tworzących szkołę (nauczycieli, dyrektorów, uczniów, rodziców), można przewidywać możliwe kierunki zmiany tej instytucji. Zmiany nie tylko wymuszone sytuacją – na przykład kolejne fale pandemii, przechodzenie w szkołach w tryb nauki zdalnej lub hybrydowej – ale także związane z tym, że następuje przesunięcie w myśleniu o kompetencjach cyfrowych i wielkościach ich zasobów.

## Czym są kompetencje cyfrowe?

Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Ministerstwo Cyfryzacji, kompetencje cyfrowe to „kompozycja wiedzy, umiejętności i postaw umożliwiających życie, uczenie się i pracę w społeczeństwie wykorzystującym technologie cyfrowe”<sup>1</sup>. Za uszczegółowienie tej definicji można uznać ujęty w ramy konceptualne zaawansowany model kompetencji cyfrowych, opisany w zaktualizowanym niedawno raporcie w ramach Science for Policy, opracowanym przez Joint Research Centre, które świadczy usługi naukowe w strukturach Komisji Europejskiej<sup>2</sup>. Zgodnie z tym modelem, kompetencje cyfrowe dzielą się na 5 nadrzędnych obszarów, w ramach których można wyróżnić kompetencje szczegółowe. Poniższa tabela 1 zawiera definicje i sposoby ich rozumienia, podając precyzyjny obraz omawianego zagadnienia.

<sup>1</sup> Kompetencje cyfrowe, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe> [dostęp: 12.08.2020].

<sup>2</sup> R. Vuorikari i in., *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*; [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254\\_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf) [dostęp: 12.08.2020].

Tabela 1

## Klasyfikacja kompetencji cyfrowych

| Obszary kompetencji<br>Wymiar 1        | Kompetencje szczegółowe<br>Wymiar 2                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Wykorzystywanie informacji i danych | 1.1. Przeglądanie, wyszukiwanie i filtrowanie danych, informacji i treści cyfrowych<br>Wyrażanie potrzeb związanych z informacjami, wyszukiwanie danych, informacji i treści w środowiskach cyfrowych, dostęp do nich i nawigacja między nimi. Umiejętność stworzenia własnych sposobów wyszukiwania informacji. |
|                                        | 1.2. Umiejętność ocen danych, informacji i treści cyfrowych<br>Analizowanie, porównywanie i krytyczna ocena wiarygodności i rzetelności źródeł danych, informacji i treści cyfrowych.                                                                                                                            |
|                                        | 1.3. Zarządzanie danymi, informacjami i treściami cyfrowymi<br>Pozyskiwanie, organizowanie i przechowywanie danych, informacji i treści online.                                                                                                                                                                  |
| 2. Komunikacja i współpraca            | 2.1. Nawiązywanie interakcji z wykorzystaniem technologii cyfrowych<br>Interakcja z innymi za pomocą różnych technologii cyfrowych i zrozumienie odpowiednich środków komunikacji cyfrowej w danym kontekście.                                                                                                   |
|                                        | 2.2. Udostępnianie treści z wykorzystaniem technologii cyfrowych<br>Udostępnianie danych, informacji i treści cyfrowych innym osobom za pomocą odpowiednich narzędzi. Wiedza o tym, jak odpowiednio wskazać i oznaczyć źródło udostępnionej informacji.                                                          |
|                                        | 2.3. Obywatelskie zaangażowanie poprzez technologie cyfrowe<br>Uczestnictwo w życiu społecznym z wykorzystaniem publicznych i prywatnych usług cyfrowych. Zwiększanie własnych możliwości wpływu na życie społeczne poprzez odpowiednie technologie.                                                             |
|                                        | 2.4. Współpraca z wykorzystaniem technologii cyfrowych<br>Wykorzystywanie cyfrowych narzędzi i technologii do współpracy oraz do współtworzenia z innymi użytkownikami zasobów i wiedzy.                                                                                                                         |
|                                        | 2.5. Netykieta<br>Świadomość norm zachowania podczas korzystania z technologii cyfrowych i interakcji w środowisku cyfrowym. Dostosowywanie sposobu komunikowania się do konkretnych odbiorców. Świadomość różnorodności kulturowej i pokoleniowej w środowiskach cyfrowych.                                     |
|                                        | 2.6. Zarządzanie cyfrową tożsamością<br>Tworzenie i zarządzanie jedną lub wieloma tożsamościami cyfrowymi, aby móc chronić swój wizerunek. Świadomość danych, które wytwarzanych za pomocą cyfrowych narzędzi, środowisk i usług.                                                                                |
| 3. Tworzenie treści cyfrowych          | 3.1. Rozwijanie treści cyfrowych<br>Tworzenie i edytowanie treści cyfrowych w różnych formatach, wyrażanie siebie za pomocą technologii cyfrowej.                                                                                                                                                                |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Tworzenie treści cyfrowych | 3.2. Gromadzenie i ponowne przetwarzanie zasobów cyfrowych<br>Modyfikowanie, udoskonalanie, ulepszanie i integrowanie informacji i materiałów z istniejącym zasobem wiedzy w celu wytworzenia nowych, oryginalnych i istotnych treści oraz wiedzy.                                                                                                                                                                                                   |
|                               | 3.3. Prawa autorskie i licencje<br>Zrozumienie, jak prawa autorskie i licencje mają zastosowanie do danych, informacji i zasobów cyfrowych.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                               | 3.4. Programowanie<br>Planowanie i rozwijanie sekwencji zrozumiałych instrukcji dla systemu informatycznego w celu rozwiązania danego problemu lub wykonania określonego zadania.                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 4. Bezpieczeństwo             | 4.1. Ochrona urządzeń<br>Ochrona urządzeń i treści cyfrowych oraz zrozumienie ryzyka i zagrożeń istniejących w środowisku cyfrowym. Wiedza o środkach bezpieczeństwa i ochrony oraz należyty wgląd w wiarygodność i prywatność.                                                                                                                                                                                                                      |
|                               | 4.2. Ochrona danych osobowych i prywatności<br>Ochrona danych osobowych w środowisku cyfrowym, zrozumienie sposobu wykorzystania i udostępniania identyfikowalnych danych osobowych, będąc jednocześnie w stanie chronić siebie i innych przed szkodami. Zrozumienie sposobu wykorzystania przez serwisy internetowe "Polityki prywatności", która polega na informowaniu o sposobach wykorzystania danych personalnych.                             |
|                               | 4.3. Ochrona zdrowia i dobrostanu psychologicznego (ang. <i>well-being</i> )<br>Zdolność do unikania zagrożeń dla zdrowia fizycznego i psychicznego podczas korzystania z technologii cyfrowych. Zdolność do ochrony siebie i innych przed możliwymi niebezpieczeństwami w środowisku cyfrowym (np. cybernękane, ang. <i>cyber bullying</i> ). Świadomość istnienia technologii cyfrowych służących dobrobytowi społecznemu i integracji społecznej. |
|                               | 4.4. Ochrona środowiska<br>Świadomość wpływu technologii cyfrowych i ich wykorzystania na środowisko.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 5. Rozwiązywanie problemów    | 5.1. Rozwiązywanie problemów technicznych<br>Identyfikowanie problemów technicznych podczas obsługi urządzeń i korzystania z platform cyfrowych oraz ich rozwiązywanie (od rozwiązywania prostych problemów po rozwiązywanie bardziej złożonych kwestii).                                                                                                                                                                                            |
|                               | 5.2. Identyfikacja potrzeb<br>Dostosowywanie platform i usług cyfrowych do własnych potrzeb.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                               | 5.3. Kreatywne wykorzystanie technologii cyfrowych<br>Wykorzystywanie narzędzi i technologii cyfrowych do tworzenia wiedzy, innowacji, nowych rozwiązań. Rozumienie i rozwiązywanie problemów na platformach cyfrowych.                                                                                                                                                                                                                              |



|                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.4. Identyfikacja braków w kompetencjach cyfrowych<br>Identyfikacja luk we własnych kompetencjach. Bieżące aktualizowanie własnej wiedzy. Szukanie możliwości samorozwoju. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Źródło: R. Vuorikari i in., *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*, 2016, s. 8-9: [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254\\_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf) [dostęp: 12.08.2020].

Klasyfikacja ta posłużyła jako narzędzie kategoryzacji danych jakościowych uzyskanych podczas badania podłużnego, prowadzonego w okresie 15.04-26.06.2020, którego celem było między innymi określenie zmian w zakresie kompetencji cyfrowych w grupie rodziców wspomagających uczenie się zdalne dzieci w czasie przejścia szkół w tryb kształcenia na odległość, w związku z pandemią COVID-19. Zidentyfikowanie wypowiedzi budujących kategorie szczegółowe powyższej klasyfikacji nakreśli obszary i kierunki, w których rozwijały się kompetencje cyfrowe w badanej grupie. Tym samym, uwidoczniła się także elementy kompetencji, które nie zostały rozwinięte. Na podstawie tych danych oraz informacji dostarczonych przez ilościowe badanie kompetencji cyfrowych zostaną sformułowane wnioski, które mogą stać się głosem w dyskusji nad pożądanym kierunkiem zmian szkolnictwa.

## **Rozwój kompetencji cyfrowych. Analizowane badania**

W artykule zostaną szczegółowo zanalizowane wyniki dwóch badań przeprowadzonych przez Centrum Nauki Kopernik, we współpracy z Ogólnopolskim Panelem Badawczym Ariadna.

Pierwsze realizowano w okresie 15.04-26.06.2020 roku. Było to badanie podłużne przeprowadzone na grupie rodziców, którzy sprawowali opiekę nad dziećmi w czasie nauki zdalnej. Jego celem było uchwycenie praktyk i doświadczeń edukacyjnych dzieci widzianych oczyma rodziców. Rodzice byli proszeni o opisanie w dziennikach<sup>3</sup> osobistych praktyk, doświadczeń i pojawiających się problemów związanych z uczeniem się swojego dziecka<sup>4</sup>. Prosiłiśmy rodziców także, aby przyjrzyli się technologiom, z jakich ko-

<sup>3</sup> Dzienniczki stanowią jedno z narzędzi pomiaru bezpośredniego doświadczenia jednostek. Podczas korzystania z nich gromadzi się narracje prowadzone w pierwszej osobie, wypowiedzi autorefleksyjne, wartościujące, subiektywne opisy praktyk. Por. M.B. Kielar, A. Gop, *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa 2012.

<sup>4</sup> Wyniki tego badania szerzej przedstawiono w artykule: M. Łukianow, A. Gop, J. Skrzypowska, *Rodzicielskie doświadczenia nauczania zdalnego w okresie pandemii COVID-19*, *Kultura i Społeczeństwo* (w druku).

rzystają w codziennej pracy z dzieckiem oraz zmianom towarzyszącym ich wykorzystaniu. Pomiaru dokonano czterokrotnie w różnych odstępach czasu (1. dzienniczek: 15 kwietnia, 2. dzienniczek: 22 kwietnia, 3. dzienniczek: 29 kwietnia, 4. dzienniczek: 26 czerwca).

Badanie przeprowadzono na próbie ogólnopolskiej, z zastosowaniem doboru celowego. Udział w nim wzięło 89 respondentów ( $N = 89$ ). 70% z nich ma dwoje dzieci w wieku szkolnym (7-15 lat), 26% posiadało trójkę dzieci. 53% badanych stanowiły kobiety. Najliczniejszą grupą badanych byli mieszkańcy wsi (43%), najmniejszą zaś – respondenci średnich miast, do 100 tys. mieszkańców (8%).

Drugie badanie zrealizowano w kwietniu – lipcu 2020 roku. Było to badanie ilościowe dotyczące edukacji w czasie epidemii. Jego cel polegał na uchwyceniu zmian w użyciu technologii w uczeniu się. Próba objęła rodziców dzieci w wieku szkolnym, studentów oraz 15-18-letnich uczniów. W tekście przywołujemy jedynie wyniki dotyczące rodziców i uczniów. Badanie przeprowadzono na quasi-reprezentatywnej<sup>5</sup> próbie internetowej i obejmowało pokrywające się zbiory respondentów (por. tab. 2).

Tabela 2

Liczebności poszczególnych grup z podziałem na pomiary

| Grupa badana                       | Liczebność – I. pomiar<br>(kwiecień 2020) | Liczebność – II. pomiar<br>(czerwiec-lipiec 2020) |
|------------------------------------|-------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Uczniowie (15-18 lat)              | 304                                       | 190                                               |
| Studenci                           | 320                                       | 224                                               |
| Rodzice dzieci<br>w wieku szkolnym | 620                                       | 512                                               |

Źródło: opracowanie własne.

Badani udzielili odpowiedzi na nieco ponad 20 pytań, które dotyczyły głównie: a) sposobu i form kontaktu z grupą/klasą oraz szkołą/uczelnią, b) stosowanych w nauce rozwiązań technologicznych, c) sposobu pozyskiwania i rodzaju materiałów do nauki, d) sposobów i rodzajów uczenia się, w tym czasu poświęcanego nauce oraz organizacji pracy własnej, e) obaw i zysków związanych z nauczaniem zdalnym.

<sup>5</sup> Reprezentatywność próby w tym badaniu nie jest pełna, ponieważ badanie nie dotarło do osób nie mających dostępu do Internetu. Zastosowano dobór kwotowy.

## Ogólna ocena i samoocena kompetencji cyfrowych. Perspektywa rodziców [badanie jakościowe i ilościowe]

Na oszacowanie poziomu kompetencji cyfrowych przez rodziców patrzono z dwóch perspektyw. W pierwszym ujęciu rodzic oceniał własne umiejętności cyfrowe (dzienniczki)<sup>6</sup>, w drugim – umiejętności dziecka (ankieta).

W pierwszym pomiarze rodzice deklarowali równie często, że nie mają problemu z wykorzystaniem technologii (29%), jak również, że po ponad miesiącu korzystania z technologii cyfrowych<sup>7</sup> jest im zdecydowanie łatwiej wykorzystywać narzędzia technologiczne (28%). W końcowym pomiarze, który miał miejsce 26 czerwca 2020 roku (zakończenie roku szkolnego 2019/2020), zdecydowaną łatwość w obsłudze programów deklarowało już 43% rodziców:

*Tak, uważam, że wraz z mijającym czasem i koniecznością korzystania z nowych technologii (e-learning, chaty online, czy e-kursy) robię się coraz bardziej biegła w tej dziedzinie. Korzystanie z nowych alternatyw nie tylko mnie cieszy, ale też dowartościowuje, bo nie sądziłam, że będę w stanie w tak szybkim czasie to wszystko opanować [62; 4]<sup>8</sup>.*

*Teraz opanowane mamy takie programy, jak Teams, potrafimy szybko i sprawnie poruszać się w tym środowisku. Nie mamy problemów z komunikacją z nauczycielami i kolegami oraz koleżankami. Pod tym względem jest bardzo duży progres w stosunku do pierwszych dni zdalnej edukacji. Jeśli chodzi o tego typu kompetencje, to syn zrobił bardzo duże postępy [64; 4].*

Można zatem stwierdzić, że w opinii prawie połowy rodziców nastąpił ogólny wzrost kompetencji cyfrowych.

Niektórym rodzicom nie jest jednak łatwo korzystać z nowych technologii – niespełna 9% w pierwszym pomiarze oraz 7% w ostatnim zadeklarowało brak nabycia wprawy w tym zakresie. Powody tej sytuacji bywają różne:

*Nie jest mi łatwiej, nauczyciele każą przysyłać niektóre pliki ze sprawdzianami, kartkówkami czy zadaniami tekstowymi do siebie poprzez różne **pliki**, które są ciężkie dla mnie do ogarnięcia [42; 1].*

<sup>6</sup> Pojawiające się w dzienniczkach wpisy dotyczące także kompetencji cyfrowych dziecka, przeplatały się z samooceną własnych kompetencji.

<sup>7</sup> Pierwszy pomiar wykonano po około miesiącu od momentu zamknięcia szkół, tj. 12 marca 2020.

<sup>8</sup> Cytaty po korekcie językowej. Symbole w nawiasie kwadratowym oznaczają kolejno: numer respondenta w bazie i numer wpisu.

*Nie jest mi wcale łatwo, nie jestem z komputerem, nowinkami technicznymi za pan brat. Znam obsługę komputera stacjonarnego tylko w podstawowym zakresie, bo za moich czasów szkolnych nie było ani komputerów, ani zajęć z obsługi komputera – tak zwanych zajęć informatycznych. Więc jak mam swojemu dziecku pomóc? [53; 1].*

*Nie jest łatwiej, ponieważ sprzęt, który mamy w domu, jest już wiekowy i ciężko się na nim pracuje, więc lekcje online byłyby udręką [28; 3].*

Część badanych rodziców unikała oceny własnych kompetencji w zakresie wykorzystania nowych technologii, koncentrując się we wpisach na zalecanych i wadach wykorzystywanych narzędzi:

*Jak pisałam, najlepszy jest Skype i Messenger. Librus, według mnie, tylko do sprawdzania wyników. Dzieci muszą w konkretnych godzinach „być na zajęciach”, bo inaczej gubią rytm i niekoniecznie same potrafią ustalić sobie tak plan dnia, aby wykorzystać ten czas maksymalnie [2; 1].*

*Połączenie z Internetem jest niezbędne do nauki zdalnej, platformy edukacyjne także są ułatwieniem w tej kwestii. Komunikacja poprzez maila i aplikacja Discord umożliwiają szybką komunikację całej klasy z nauczycielami. Sieć internetowa to jedyne słuszne rozwiązanie w obecnej sytuacji i zapobiegnięcie wydłużeniu roku szkolnego [40; 1].*

W badaniu ilościowym ankietowanym rodzicom dwukrotnie zadano pytanie, co według nich dziecko zyskuje dzięki korzystaniu z technologii w uczeniu się po zamknięciu szkół<sup>9</sup>. Odpowiedzi na nie dają obraz tego, jak zdaniem rodziców wykorzystanie technologii służy wzrostowi kompetencji w zakresie wykorzystania technologii w celowy, sprzyjający nabywaniu wiedzy i umiejętności, sposób. Jedna czwarta<sup>10</sup> badanych rodziców stwierdziła, że dzięki wykorzystaniu technologii w uczeniu się dziecko rozwija kompetencje posługiwania się komputerem/smartfonem/tabletem<sup>11</sup>. Opinia ta utrzymywała się w tym czasie na stałym poziomie, to jest nie zmieniła się wraz z wydłużającym się doświadczeniem kształcenia zdalnego.

Ocena rozwoju kompetencji cyfrowych w sytuacji przymusu odbywania edukacji zdalnej w badaniu jakościowym (samoocena) i ilościowym (ocena funkcjonowania dziecka) jest różna. Różnice te można postrzegać jako wy-

<sup>9</sup> Na etapie analizy danych za istotne uznano zmiany większe od 5%, czyli różnice między pomiarami większe niż pięcioprocentowy błąd pomiaru.

<sup>10</sup> 25% w pierwszym pomiarze, 23% w drugim pomiarze.

<sup>11</sup> Jedynie 5% rodziców w pierwszym, a 8% w drugim pomiarze obawiało się obniżenia tych kompetencji.

nik obranej perspektywy oceniania. U rodziców wypełniających dzienniczki samoocena formułowana jest na podstawie pogłębionej analizy własnych doświadczeń, u rodziców badanych ankietowo ocena ta dotyczy nie ich samych, a dzieci i może być dokonywana w odniesieniu do innych osób lub postawy względem całokształtu edukacji zdalnej.

Ocena tego, jak radziły sobie dzieci być może była zarazem oceną całokształtu edukacji zdalnej. Jeśli mamy tu do czynienia z projektowaniem niezadowolenia na działanie systemu lub konkretnych nauczycieli na odpowiedzi w badaniu, a jest to jeden z kierunków interpretacyjnych, to zjawisko to raczej ma szansę zaistnieć w części ankietowej, niż w dzienniczkach. Dokonywana samoocena trochę bardziej, niż ocena funkcjonowania dziecka, oderwana jest od kontekstu samej szkoły i jej działań. Inny kierunek interpretacji może dotyczyć tego, że kompetencje cyfrowe dzieci były wyjściowo wyższe, niż rodziców. Oczywiście są i uczniowie, którzy wcale w tych technologiach nie byli bardzo obeznani, są też rodzice świetnie się nimi posługujący. Tendencja jest jednak na korzyść młodszych. Badania prowadzone na reprezentatywnej próbie 5000 uczniów pokazują, że przed czasem pandemii nowe technologie były dla 52% badanych bardzo ważne i bardzo się nimi interesowali, 32% często z nich korzystało, choć nie były one dla nich aż tak ważne<sup>12</sup>.

Zatem, 85% uczniów i uczennic przechodząc w marcu na zdalną formę edukacji, dysponowało wysokimi kompetencjami cyfrowymi, a przynajmniej tak je ocenia. Być może dlatego w ich przypadku dostrzegany przez rodziców wzrost kompetencji cyfrowych nie jest aż tak duży.

## **Rozwój szczegółowych kompetencji cyfrowych. Perspektywa rodziców [badanie jakościowe]**

Analizie poddano wszystkie wypowiedzi respondentów z narracji prowadzonych na przestrzeni czterech pomiarów. Szukano wpisów świadczących o przejawach uruchomienia czy rozwoju kompetencji szczegółowych z perspektywy badanej osoby. Wpisy dotyczyły zarówno kompetencji rodzica, jak i dziecka, a pojawiały się i takie, które zobrazowały kompetencje cyfrowe nauczycieli.

Kompetencje cyfrowe w perspektywie rodziców rozwijały się głównie w czterech obszarach, to jest (1) wykorzystywania informacji i danych, (2) komunikacji i (rzadziej) współpracy, (3) tworzenia treści cyfrowych oraz (4) rozwiązywania problemów.

<sup>12</sup> H. Krauze-Sikorska i in., *Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19? Raport z badania ankietowego*; <https://sites.google.com/view/twoja-lekcja-w-przyszlosci> [dostęp: 09.09.2020].

1. W zakresie wykorzystywania informacji i danych narracje ogniskowały się głównie wokół przeglądania i wyszukiwania informacji cyfrowych, bez informacji odnośnie analizowania treści, czy krytycznej oceny źródeł, czy sposobu organizowania i przechowywania danych:

*W tym tygodniu poświęcaliśmy na naukę około dwóch godzin, szukając informacji do nauki przez Internet [1; 7].*

*Żadnych trudności nie dostrzegam, ponieważ wszystkie potrzebne materiały i pomoce naukowe są dostępne w domu lub można korzystać z zasobów zgromadzonych w Internecie. Jedynie można mieć wątpliwości co do wiedzy zdobytej podczas takiej zdalnej nauki [10; 11].*

*Doszkała się oglądając materiały na YouTube bądź korzysta z innych stron, aby lepiej zrozumieć dany temat [13; 1].*

*Córka spędzała pół dnia przed monitorem, dodatkowo wyszukiwała materiały i filmy instruktażowe na różnych stronach, np. YouTube [13; 10].*

2. W zakresie komunikacji i współpracy pojawiają się wpisy dotyczące interakcji z innymi, z wykorzystaniem różnych technologii cyfrowych i środków komunikacji. Rodzice relacjonowali, jakie narzędzia do pracy online wykorzystują lub formułowali oceny w zakresie tego, które narzędzie sprawdza się i w jakim obszarze:

*1 liceum: Librus: osobiście nie lubię tej metody, bo to tylko zadawanie i sprawdzanie zadań domowych. Córka mniej spędza czasu na telefonie, ale traci kontakt z nauczycielami, sama musi organizować sobie czas, a różne są tego skutki. Ponadto uważam, że jest to narzędzie do kontroli, a nie do pracy zdalnej z uczniem. 7 klasa: świetna organizacja – Messenger. Bezpośredni kontakt z nauczycielem, syn ma ustalone godziny (taki plan lekcji) przedmiotów i ma kontakt z nauczycielem, przynajmniej z jego głosem, ale prowadzą rozmowy i jest to przyjemne, i nie traci kontaktu. Ma ustalone, ile czasu musi poświęcić na naukę – jest organizacja. 3 klasa: Messenger i Skype – też super. Bezpośredni kontakt, praca w określonych godzinach – organizacja i bezpośredni kontakt. Świetna sprawa, dziecko nie wychodzi z rytmu szkolnego [2; 4].*

Wpisy dotyczą także udostępniania treści cyfrowych (głównie prac domowych), bez informacji odnośnie oznaczania źródeł udostępnionych informacji. Treści cyfrowe będące dokumentacją pracy domowej mogły nie wymagać od dziecka i rodzica wiedzy oraz praktyki w zakresie oznaczania źródła:



*W ostatnim tygodniu nie potrzebował już pomocy przy odsyłaniu zdjęć zeszytów i ćwiczeń nauczycielom na platformę Google Classroom. Sam obsługuje i platformę, i swojego Gmaila stworzonego do pracy szkolnej. Bez większych trudności mieści się w czasie lekcyjnym – na zrobienie zadanej pracy, jak i jej odesłanie do sprawdzenia. Bez żadnej pomocy wykonuje na platformie kartkówki i sprawdziany [7; 7].*

W kontekście uczestnictwa w życiu społecznym pojawiają się wpisy świadczące o wykorzystaniu usług cyfrowych w zakresie kontaktów dzieci z kolegami z klasy, spotkaniach ze szkołą, z innymi rodzicami, czy ze znajomymi:

*(...) następnym to oczywiście łączenie się z rodziną lub znajomymi za pomocą komunikatorów internetowych [11; 6].*

W narracjach rodziców sporadycznie pojawiają się wpisy dotyczące wykorzystywania technologii do współpracy:

*Po otrzymaniu zadania, dziecko z pomocą Internetu je odrabiało i czasem łączyło się przez Skype'a ze swoimi kolegami i koleżankami z klasy, konsultując zadania i odpowiedzi [29; 4].*

3. W zakresie tworzenia treści cyfrowych pojawiają się jedynie wpisy dotyczące tworzenia lub edytowania treści (prac domowych, sprawdzianów) i ich odesłania na maila, często w postaci zdjęcia pracy:

*Różne formaty przesyłanych materiałów, różne formy realizacji zadań i przesyłania rezultatów – brak jest danych co do sposobu tworzenia i przekształcania treści; w zależności od formy polecenia mogły być to: proste wykonanie zadania lub napisanie rozprawki [8; 2].*

4. W zakresie rozwiązywania problemów pojawiają się ogólne wpisy dotyczące rozwiązywania prostych problemów technicznych:

*Na początku miałem duże problemy, nie mogliśmy brać udziału w lekcjach, bo albo nie było można się połączyć, albo nie było nic słyszeć ani widzieć. Zajęło to nam dużo, nawet bardzo dużo czasu, żeby to ogarnąć, ale wreszcie nam się udało i już wszystko jest w porządku [11; 8].*

Rodzice identyfikują braki w zakresie własnych kompetencji cyfrowych:

*Trudności są takie same, jakie były od początku, to jest związane z techniczną obsługą Google Classrooma. Syn dalej nie zna wszystkich funkcji. Korzysta*



*tylko z czatu i zadań, które ma do oddania. Nie umie korzystać z tworzenia w tym programie dokumentów lub ich modyfikacji. Nauczyłam dziecko w tym tygodniu wysyłania zdjęć na komputer, żeby mógł je wysłać do sprawdzenia nauczycielom [7; 5].*

*Choć obecnie z powodu pracy i nauki w domu poznaję sporo nowych technologii oraz funkcji, urządzeń, z których często korzystałem, a nie byłem świadomy, że można z ich pomocą robić sporo innych rzeczy. Jest to idealny czas do nauki i trenowania [9; 3].*

*W tym momencie córka i ja mamy opanowaną wręcz do perfekcji umiejętność posługiwania się laptopem. Wcześniej osobiście był mi tylko potrzebny w niewielkim stopniu, a tu nagle nauczanie zdalne. Trzeba było nauczyć się obsługi nie jednego programu i to w sumie bez żadnej pomocy z zewnątrz, ale metodą prób i błędów. Jakoś nam się udało [11; 12].*

Przymus edukacji zdalnej unaoczniał braki w zakresie kompetencji cyfrowych, które niwelowane były przez trening, uczenie się wspólne z dzieckiem lub od dziecka. Zdarzało się, że dziecko wymagało nauki obsługi programów, wówczas to rodzic wprowadzał je w arkana korzystania z narzędzi cyfrowych.

W narracjach rodziców nie ma wpisów dotyczących obszaru bezpieczeństwa (ochrony urządzeń, danych osobowych i prywatności, dobrostanu psychologicznego, czy środowiska). Brakuje również wypowiedzi, w których poruszana byłaby tematyka z dziedziny praw autorskich, współtworzenia zasobów i wiedzy z innymi użytkownikami (pracy projektowej). Nieobecna jest netykieta, zarządzanie cyfrową tożsamością. Brak jest informacji o zakresie gromadzenia i przetwarzania zasobów cyfrowych, rozumienia praw autorskich i licencji, lub wykorzystania umiejętności programowania. Nie ma także wpisów odnośnie rozwiązywania problemów w dziedzinie identyfikacji potrzeb (dostosowywania usług do własnych potrzeb), kreatywnego wykorzystania technologii cyfrowych. Może mieć to związek z przyjętą metodą pomiaru<sup>13</sup>, która pozwala na sformułowanie dwojakiego rodzaju wniosków: nieobecność niektórych obszarów można wiązać z tym, że rodzice nie doświadczyli tego rodzaju problemów, ale mogli także doświadczać ich w niewielkim zakresie, nie przypisywać im dużej wagi, lub też nie identyfikować ich jako problem i dlatego ich nie opisali.

<sup>13</sup> Badanie pozwalało na prowadzenie swobodnej narracji, a więc pomiar był mało dokładny (nie zadano wprost pytania o te obszary).

## Rozwój szczegółowych kompetencji cyfrowych. Perspektywa uczniów [badanie ilościowe]

W badaniach ilościowych, w których ankietowani byli uczniowie (15-18 lat), wyłoniono obszary dotyczące szczegółowych kompetencji cyfrowych.

Na przykład, w zakresie przeglądania, wyszukiwania i filtrowania danych, informacji i treści cyfrowych (wymiar 1: wykorzystywanie informacji i danych) wykazano, że uczniowie rzadziej korzystają z materiałów przesyłanych im przez nauczycieli oraz kolegów/koleżanki; więcej osób zaczęło korzystać z portali edukacyjnych, rezygnując ze źródeł typu YouTube (por. tab. 3 i 4).

Tabela 3

Rozkład odpowiedzi na pytanie:  
„Skąd czerpiesz materiały do nauki odkąd zamknięto szkoły?”  
Odpowiedzi „tak” (uczniowie)

| Skąd czerpiesz materiały do nauki, odkąd zamknięto szkoły?                           | I. pomiar | II. pomiar<br>– zmiana względem pomiaru I.<br>(zmiana podłużna) |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------|
| Zadania, materiały, filmy, webinaria przesyłane przez nauczycieli                    | 75,33%    | 67,89%<br>-7,44%                                                |
| Zadania, materiały, filmy, które sama znajduję w Internecie                          | 48,68%    | 47,89%<br>-0,79%                                                |
| Zadania, materiały i filmy, które przesyłają mi znajomi                              | 18,09%    | 20%<br>+1,91%                                                   |
| Jestem w grupie, która przesyła sobie nawzajem filmy, zadania i materiały edukacyjne | 28,62%    | 25,26%<br>-3,36%                                                |
| Korzystam z materiałów, które udostępniają mi koledzy i koleżanki                    | 25,66%    | 21,58%<br>-4,08%                                                |
| Korzystam z filmów i materiałów, które sama znajduję w Sieci                         | 51,32%    | 53,68%<br>+2,36%                                                |
| Inaczej                                                                              | 1,97%     | 2,11%<br>+0,41%                                                 |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Rozkład odpowiedzi na pytanie:  
 „Z jakich materiałów, zajęć i zadań edukacyjnych korzystałaś/eś?”  
 Odpowiedzi „tak”, tylko pierwszy pomiar (uczniowie)

| Z jakich materiałów, zajęć i zadań edukacyjnych korzystałaś/eś?                | Przed zamknięciem | Dopiero teraz | Nigdy  |
|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------|--------|
| Materiały szkolne, przesyłane elektronicznie przez nauczycieli lub wykładowców | 34,21%            | 73,68%        | 2,30%  |
| Materiały udostępniane przez nauczycieli z innych szkół                        | 25,33%            | 35,86%        | 43,75% |
| Materiały udostępniane przez muzea i centra nauki                              | 15,13%            | 25,66%        | 61,84% |
| Materiały edukacyjne na YouTube, webinaria, kursy                              | 58,22%            | 43,09%        | 10,06% |
| Materiały edukacyjne na specjalnych portalach                                  | 33,88%            | 54,28%        | 19,41% |
| Zajęcia wymyślane dla mnie przez członków rodziny                              | 17,43%            | 16,78%        | 68,42% |

Źródło: opracowanie własne.

Chociaż uzyskane dane nie mówią, czym uczniowie zastępują materiały przesyłane przez nauczycieli, to uwidacznia się tendencja ku stopniowemu uniezależnianiu się od informacji pozyskiwanych z jednego źródła.

W dziedzinie nawiązywania interakcji z wykorzystaniem technologii cyfrowych (wymiar 2: komunikacja i współpraca) odnotowano fakt, że większość uczniów uczy się indywidualnie, samodzielnie (niemal 9. na 10. badanych uczniów i uczennic), a sposób komunikacji z klasą nie ulega istotnym zmianom na przestrzeni czasu (por. tab. 5).

Tabela 5

Rozkład odpowiedzi na pytanie:  
 „W jaki sposób kontaktujesz się ze swoją klasą po zamknięciu szkoły?”  
 Odpowiedzi „tak” (uczniowie)

| W jaki sposób kontaktujesz się ze swoją klasą po zamknięciu szkoły? | I. pomiar | II. pomiar<br>– zmiana względem pomiaru I.<br>(zmiana podłużna) |
|---------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------|
| Przez dziennik elektroniczny                                        | 11,18%    | 12,11%<br>+0,93                                                 |

|                                                                                                 |        |                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------|
| Nieformalna grupa klasowa na Messengerze/WhatsAppie itp.                                        | 73,68% | 71,05%<br>-2,63% |
| Grupa klasowa zorganizowana przez nauczyciela, np. na Google Classroom                          | 25,99% | 27,89%<br>+1,9%  |
| Kontakt przez komunikatory z poszczególnymi kolegami z klasy, organizowany przez samych uczniów | 45,72% | 48,42%<br>+2,7%  |
| Indywidualne rozmowy telefoniczne z nauczycielem                                                | 4,28%  | 8,42%<br>+4,14%  |
| Indywidualne rozmowy telefoniczne z kolegami z klasy                                            | 34,21% | 29,47%<br>-4,74% |
| Inny sposób                                                                                     | 1,32%  | 0,53%<br>-0,79%  |
| Nie mam żadnej możliwości kontaktu z klasą                                                      | 2,96%  | 3,68%<br>+0,72%  |

Źródło: opracowanie własne.

Brak zmian w tym zakresie może wskazywać, że wykorzystywanie dostępnych form, metod i narzędzi pracy ustabilizowało się na przestrzeni czasu. Interesujące jest, że najbardziej popularną formą kontaktu wśród uczniów (niemal  $\frac{3}{4}$  respondentów) jest korespondencja między członkami nieformalnie utworzonej grupy oraz indywidualny kontakt przez komunikatory z rówieśnikami. Bliżej końca roku szkolnego spada częstość kontaktów z rówieśnikami na korzyść zwiększenia indywidualnych rozmów z nauczycielem. Może to wiązać się z faktem, że w miarę upływu czasu szkoły wypracowały sposoby radzenia sobie i ten kontakt był przez nie także inicjowany. Wzrost ten można też tłumaczyć zbliżającym się końcem roku szkolnego, a więc konieczności uzyskania oceny końcowej z przedmiotów.

Przyglądając się aspektowi współpracy z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych (por. tab. 6), można zaobserwować, że pod koniec roku szkolnego uczniowie rzadziej uczyli się samodzielnie, nieco częściej korzystali z pomocy osób dorosłych. Co czwarty uczeń i uczennica uczą się wspólnie z kolegami z klasy. Na przestrzeni czasu w tym wymiarze nie zaszły znaczące zmiany. Możliwe kierunki interpretacji dotyczą dwóch aspektów: 1) ograniczonej możliwości zdalnej pracy grupowej – nauczyciele zadawali głównie prace indywidualne, nie wykorzystując możliwości zadania prac grupowych, projektowych oraz 2) okres pandemii i izolacji nie wytworzył nowych form kontaktu między uczniami, utrzymały się raczej te już istniejące.

Tabela 6

Rozkład odpowiedzi na pytanie:  
 „Z kim uczysz się odkąd zamknięto szkoły?”  
 Odpowiedzi „tak” (uczniowie)

| Z kim uczysz się odkąd zamknięto szkoły?              | I. pomiar | II. pomiar – zmiana względem pomiaru I. (zmiana podłużna) |
|-------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------|
| Indywidualnie wykonuję zadania                        | 89,14%    | 83,68%<br>-5,46%                                          |
| Z kolegami – uczymy się razem korzystając z Internetu | 23,36%    | 23,68%<br>+0,32                                           |
| Z dorosłymi, którzy są w domu                         | 6,91%     | 10%<br>+3,09                                              |
| Z rodzeństwem                                         | 8,22%     | 9,47%<br>+1,25%                                           |
| Inaczej                                               | 1,97%     | 1,05%<br>-0,92%                                           |

Źródło: opracowanie własne.

W dziedzinie dostosowywania platform i usług cyfrowych do własnych potrzeb (wymiar 5: rozwiązywanie problemów) uwidoczniły się zmiany w zakresie korzystania z różnych źródeł informacji, które w większym stopniu zaspokajają potrzeby uczniów, niż materiały szkolne (por. tab. 7).

Tabela 7

Rozkład odpowiedzi na pytanie:  
 „W jaki sposób uzyskujesz w sytuacji zamknięcia szkoły aktualne informacje o szkolnych zadaniach, lekcjach, wydarzeniach?” Odpowiedzi „tak” (uczniowie)

| W jaki sposób uzyskujesz w sytuacji zamknięcia szkoły aktualne informacje o szkolnych zadaniach, lekcjach, wydarzeniach? | I. pomiar | II. pomiar – zmiana względem pomiaru I. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------|
| Informacje i zadania rozsyłane przez nauczycieli przez dziennik elektroniczny                                            | 73,76%    | 65,79%<br>-7,97%                        |
| Informacje rozsyłane przez nauczycieli poprzez wspólną listę mailową, którą ma moja klasa                                | 36,18%    | 32,63%<br>-3,55%                        |
| Informacje i zadania przesyłane przez nauczycieli w Messengerze/WhatsAppie/Zoomie                                        | 58,55%    | 60%<br>+1,45%                           |

|                                                                                                  |        |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------------------|
| Informacje i zadania przekazywane podczas spotkań i zajęć prowadzonych zdalnie przez nauczycieli | 40,79% | 43,16%<br>+2,37% |
| Informacje rozsyłane przez kolegów poprzez wspólną listę mailową                                 | 20,72% | 25,26%<br>+4,45% |
| Informacje i zadania umieszczane przez kolegów w Messengerze/WhatsAppie/Google Meet              | 32,57% | 35,26%<br>+2,69% |
| Indywidualne rozmowy telefoniczne – dzwoni do mnie szkoła                                        | 5,26%  | 7,37%<br>+2,11 % |

Źródło: opracowanie własne.

Obszary nieobecne w narracjach wskazują możliwe kierunki rozwoju kompetencji cyfrowych. Zadbanie o rozbudzenie świadomości bezpieczeństwa i prawne aspekty wykorzystywania zasobów internetowych wydaje się być najważniejszym postulatem. Badani nauczyciele w czasie prowadzenia przez nich kształcenia zdalnego wyraźnie wskazali, że o ile przekazywanie w tym czasie wiedzy szkolnej nie było aż tak trudne, o tyle utrudnione było realizowanie funkcji wychowawczej, a prawie niemożliwe opiekuńczej<sup>14</sup>. Szkoły z dnia na dzień musiały przejść w tryb zdalny, skupiły się na wiedzy i kanałach jej przekazywania – a także oceniania, egzaminowania. Z jednej strony jest to zrozumiałe w trybie nagłych zmian, z drugiej – o nadmiernym skupieniu się w myśleniu o szkole na funkcji edukacyjnej pedagodzy mówią nie od dziś<sup>15</sup>. Dbanie o relacje, jak podkreślają Jacek Pyżalski i Wiesław Poleszak, powinno stanowić priorytet w sytuacji konieczności odbywania edukacji zdalnej i wyprzedzać skuteczną dydaktykę<sup>16</sup>. Gdyby epizody nauczania zdalnego miały się powtarzać, konieczne jest znalezienie sposobów na wzmoczoną pracę opiekuńczo-wychowawczą szkoły także w tych warunkach<sup>17</sup>, uwzględniającą również wątki etyczne, związane z używaniem nowych technologii.

<sup>14</sup> S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> [dostęp: 09.09.2020].

<sup>15</sup> Zob. R. Nawrocki, *Edukacja jako pole gry*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016; M. Żytko, *Edukacja w ramionach standardyzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa?*, *Czas Kultury*, 2020, 1.

<sup>16</sup> J. Pyżalski, W. Poleszak, *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020; tychże, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii*, [w:] *Tamże*.

<sup>17</sup> M. Turczyk, S. Jaskulska, *Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19*, *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 2020 (w druku).

## W kierunku nowej szkoły

Zebrane dane pozwalają na postawienie wniosków i predykcji, także o nachyleniu praktycznym. Diagnozowana zmiana w edukacji poza wymiarem technicznym – większe wykorzystanie narzędzi cyfrowych – kształcenia na odległość ma też bardzo wyraźny wymiar ludzki. Właśnie w obszarze kompetencji cyfrowych, ale też postaw wobec przejawów technicyzacji edukacji, obserwujemy wyraźne przemiany. Wykorzystanie potencjału, który się wytworzył, jest zadaniem szkoły (bliskiej) przyszłości równie ważnym, jak wypracowanie strategii działania w razie kolejnych epizodów przechodzenia w tryb zdalny.

Z prezentowanych w tym tekście wyników badań jawi się obraz zdalnej szkoły, która bazowała na zastanych kompetencjach uczniów i uczennic (w obszarze ich kompetencji nie zaszła duża zmiana) oraz stosowanych przedtem sposobach działania tyle, że z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych. Nowa forma pracy nie zmieniła tego, że hasło „szkoła” wypełnia głównie przekazywanie/wyszukiwanie/przyswajanie informacji. Komunikacja dominowała nad współpracą, praca była raczej indywidualna, niż grupowa. Analizując wyniki badań, na pewno można powiedzieć o wzroście kompetencji cyfrowych dorosłych – w prezentowanych tu badaniach rodziców, innych nauczycieli. Oznacza to, że ogólnie rzecz biorąc, w zakresie kompetencji cyfrowych osób tworzących szkołę nastąpiła zmiana i należy ją wykorzystać. Wypracowanie koncepcji szkoły gotowej na kształcenie zdalne, lub przynajmniej hybrydowe, wykraczające poza przekazywanie wiedzy, jest koniecznością. Ale to nie jedyny wniosek. Wzrost kompetencji cyfrowych, ale też wyraźne wskazanie ich niezwyklej wagi oraz międzyludzkiego wymiaru, to wartości, które powinny zmieniać szkołę. Programowanie i wykorzystywanie różnych narzędzi cyfrowych w procesie edukacyjnym, szkolenia w tym zakresie nauczycieli i nacisk na współpracę oraz pracę grupową (online i offline), to możliwe i potrzebne kierunki tych zmian. Wykorzystywanie zasobów internetowych, materiałów interaktywnych, czy różnych aplikacji w codzienności szkoły stacjonarnej może przełożyć się na jej większą gotowość do wyzwań trybu zdalnego (gdyby znów zaistniała taka konieczność), a także pozwoli podtrzymać i dalej rozwijać zasoby kompetencji cyfrowych, które się zwiększyły, a w przypadku uczniów, które uzyskały nowe, szkolne zastosowanie.

Ważnych wskazówek dla myślenia o szkole bliskiej i dalekiej przyszłości dostarczają też obszary nieobecne w narracjach badanych przez nas rodziców. Zadbanie o rozbudzenie świadomości bezpieczeństwa i prawne aspekty wykorzystywania zasobów internetowych wydaje się w tym kontekście najważniejszym postulatem. Z innych badań wiemy, że nauczyciele wyraźnie



wskazali, iż o ile przekazywanie w czasie edukacji zdalnej wiedzy szkolnej nie było aż tak trudne, o tyle utrudnione było realizowanie funkcji wychowawczej, a prawie niemożliwe opiekuńczej<sup>18</sup>. Szkoły z dnia na dzień musiały przejść w tryb zdalny, skupić się na wiedzy i kanałach jej przekazywania – a także oceniania, egzaminowania. Z jednej strony jest to zrozumiałe w trybie nagłych zmian, z drugiej – o nadmiernym skupieniu się w myśleniu o szkole na funkcji edukacyjnej pedagogicy mówią nie od dziś. Gdyby epizody nauczania zdalnego miały się powtarzać, konieczne jest znalezienie sposobów na wzmożoną pracę opiekuńczo-wychowawczą szkoły także w tych warunkach, uwzględniającą również wątki etyczne, związane z używaniem nowych technologii, a także z budowaniem klimatu szkoły jako współpracującej wspólnoty, niezależnie od trybu jej działania.

**Podziękowania.** Pani Małgorzacie Łukianow pragniemy podziękować za opracowanie danych ilościowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Jaskulska S., Jankowiak B., *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, Studia Edukacyjne, 2020, 57.
- Jaskulska S., Jankowiak B., *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport>.
- Kielar M.B., Gop A., *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Kompetencje cyfrowe, <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe>.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., Jaskulska S., Jankowiak B., Sikorska J., Koziarski J., *Twoja lekcja w przyszłości. Jak wyobrażasz sobie naukę w szkole po pandemii COVID-19? Raport z badania ankietowego*, VULCAN. <https://sites.google.com/view/twoja-lekcja-w-przyszlosci>.
- Łukianow M., Gop A., Skrzypowska J., *Rodzicielskie doświadczenia nauczania zdalnego w okresie pandemii COVID-19*, Kultura i Społeczeństwo (w druku).
- Nawrocki R., *Edukacja jako pole gry*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Pyżalski J., Poleszak W., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Pyżalski J., Poleszak W., *Relacje przede wszystkim – nawet jeśli obecnie jedynie zapośredniczone*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020.
- Turczyk M., Jaskulska S., *Kształcenie na odległość a prawa dziecka – nowe wymiary szkolnej ekskluzji w czasach epidemii COVID-19*, Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, 2020 (w druku).

<sup>18</sup> S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, Studia Edukacyjne, 2020, 57.

- Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van Den Brande G., *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*, Luxembourg Publication Office of the European Union; [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254\\_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf).
- Żytko M., *Edukacja w ramionach standaryzacji – czy autonomia jest jeszcze możliwa?*, Czas Kultury, 2020, 1.

JAREMA DROZDOWICZ

ORCID 0000-0003-1060-6324

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PRACA I INNOWACYJNOŚĆ W WARUNKACH ZARZĄDZANIA ALGORYTMICZNEGO I DOMINACJI TECHNOLOGII CYFROWYCH. WYBRANE KONTEKSTY KULTUROWE, SPOŁECZNE I EKONOMICZNE

**ABSTRACT.** Drozdowicz Jarema, *Praca i innowacyjność w warunkach zarządzania algorytmicznego i dominacji technologii cyfrowych. Wybrane konteksty kulturowe, społeczne i ekonomiczne* [Labor and Innovation in the Era of Algorithmic Management and the Domination of Digital Technologies. Selected Cultural, Social and Economic Contexts]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 47-67. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.3

The issue of algorithmic management is constituted by an array of conditions, socio-cultural and economic ones seeming to be the most important today. This article explores selected aspects and phenomena related to creativity, innovation and labor in the age of digital technologies and the domination of algorithms. The key problem in this case is the digitalization of labor, a phenomenon which also affects the creative processes and innovation. The notion of creativity shifts today towards a specific model of labor, based on and conditioned by the use of digital tools and often managed by machines, i.e. algorithms. Algorithmic labor is considered here as a social and cultural problem. The text investigates selected effects of these tendencies and highlights the important emerging issues, like the culture of incompetence for example. The outcome of this research might be used not just to improve the digital solutions in that regard, but rather to recompose the significant ideas that constitute the reflection on human agency in general.

**Key words:** algorithmic management, ICT, education, digital nomad, gig economy, labor theory

Akt kreacji dokonywany jest niezmiennie przez aktora społecznego, wykraczającego za każdym razem poza narzucane mu ograniczenia. Innowacja, będąca efektem tego procesu, jest zatem swoistym zakwestionowaniem nie tylko technologicznego, ale też społeczno-ekonomicznego *status quo*. Takie

założenie stoi w pewnej sprzeczności z kilkoma tradycjami intelektualnymi żywymi nadal w naukach społecznych, a dotyczących przy tym problemu sprawczości. Pierwszą z nich będzie tradycja socjologiczna lokująca swe korzenie w myśli Emila Durkheima. Zgodnie z wykładnią durkheimowską, jednostka pozostaje pod wpływem zobiektywizowanych w swej postaci norm i sił społecznych, przystosowując się do roli wyznaczonej jej przez zbiorowość, do której przynależy. Parasol normatywny, jaki społeczeństwo rozciąga nad jednostką stanowi jednocześnie zbiór dyrektyw odnoszących się do wartości, praktyki i sposobów obchodzenia się ze zjawiskami wobec niej zewnętrznymi. Durkheim przyznaje jednak, że „nie należy zakładać z góry, że jakaś praktyka czy instytucja ma charakter konwencjonalny”<sup>1</sup>. Zasady życia społecznego podlegają bowiem zmianom nawet w ściśle sformalizowanych systemach społecznych. Tym, co w socjologii, wyrosłej na gruncie teorii autora *Zasad metody socjologicznej*, pozostaje ważne w kwestii określenia miejsca jednostki w życiu zbiorowym jest strukturalne powiązanie faktów społecznych w system regulujący działania podmiotu. W takim układzie podmiot zredukowany zostaje w dużej mierze do wykonawcy systemowych reguł działania, a przez to utrwalającym społeczne wzorce w wymiarze relacyjnym. Durkheim uważał, że taką rolę pełni też edukacja. Jak twierdził, to właśnie dzięki edukacji społeczeństwo odtwarza nieustannie warunki swojego istnienia<sup>2</sup>. Nauczanie i systemy szkolnictwa funkcjonują w jego przekonaniu nie tylko na zasadzie moralnego regulatora i narzędzia formowania odpowiedzialnych społecznie jednostek, zdolnych do samodzielnego działania zgodnego z ustalonym w danej zbiorowości schematem normatywnym. Ich rola jest znacznie donioślejsza. Mają za zadanie utrzymywać system społeczny w stanie równowagi i umacniać podstawy jego dalszego trwania.

Procesy twórcze zachodzące w społeczeństwie byłyby w perspektywie durkheimowskiej wynikiem rozwoju zachodzącego na poziomie całej struktury, nie zaś oddolnej inicjatywy świadomych swego potencjału podmiotów<sup>3</sup>. Rozwój społeczny, stymulowany przez edukację (zwłaszcza sformalizowany system szkolnictwa), zachodzi tak w rejestrze moralności, jak i społecznych instytucji oraz ról przyjmowanych przez podmioty w procesach przystosowawczych wobec otoczenia społecznego. Jednostki skazane są niejako w tym przypadku na poruszanie się w granicach społecznych jedynie tak dalece, jak zbiorowo podzielane normy na to pozwalają. Durkheima wizja społeczeństwa nie pozostawiała zatem zbyt wiele miejsca na kreatywne działania pod-

<sup>1</sup> E. Durkheim, *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968, s. 57.

<sup>2</sup> S. Lukes, *Durkheim*, Warszawa 2012, s. 134.

<sup>3</sup> W. Watts Miller, *Creativity: a key Durkheimian concern and problematic*, *European Journal of Social Sciences*, 2017, 55(2), s. 17-40.

miotu rozumianego jako byt niezależny wobec zbiorowych oczekiwań. Człowiek pozostawałby w tej klasycznej wizji socjologicznej głównie elementem szerszego układu reguł odnoszących się do procesów wytwarzania i przetwarzania rzeczywistości przefiltrowanej niezmiennie przez makroperspektywę właściwą danej wspólnoty.

Drugim rodzajem naukowego ujęcia dzielącego podobny rodzaj determinizmu byłaby amerykańska tradycja partykularyzmu kulturowego i wyrosła bezpośrednio na niej szkoła psychologii kulturowej. Jej intelektualny patron, to jest Franz Boas, sugerował, iż uwarunkowania kulturowe kształtują uwewnętrzniony przez jednostki zespół tak wzorców postępowania, jak i światopoglądów odzwierciedlających kluczowe idee w danej kulturze<sup>4</sup>. Esencjonalny charakter tych idei przenika wszystkie obszary życia w takiej społeczności. Stają się one swoistym motywem przewodnim zarówno w sferze instytucjonalnej, jak i subiektywnie podzielanych schematów myślenia o rzeczywistości. Patrzymy zatem na świat niezmiennie oczyma kultury, w której przyszło nam żyć i której zasady, poprzez wychowanie w niej, wpłynęły bezpośrednio na nasze jednostkowe działania, wybory i samodzielne inwencje. Jak konstatuje w tej materii Boas, „odkrycia mogą zostać dokonane jedynie w środowisku, w którym znajduje się człowiek”<sup>5</sup>. To otoczenie rozwija przed podmiotem szablony możliwości w kwestii tworzenia, a ludzka inwencja zostaje jedynie przezeń zainspirowana do aktu kreacji. Tak zdaniem Boasa odkryto zdolność do rozpalania ognia za pomocą pierwszych prymitywnych narzędzi – poniekąd przypadkiem pierwsza iskra została zaproszona, kiedy pocierano ze sobą dwa kawałki drewna. Z kolei obchodzenie się z różnymi materiałami sprawiło, iż ludzie zaznajomili się z faktami z obszaru chemii i fizyki. Wynalazek nauki jest w tym kontekście wynikiem ewolucyjnego rozwinięcia obserwacji poczynionych przez człowieka w świecie przyrody<sup>6</sup>. Problem jednak w tym, że każda kultura czyni ten sam krok w nieco odmiennym tempie i nadaje czynionej wokół tego odkrycia kulturowej nadbudowie nieco inne i specyficzne dla danego kontekstu kształty.

Trzecią tradycją, stojącą niejako w kontrze do omawianego tu problemu kreacji i sprawczości człowieka, jest bowiem ujęcie psychologiczne, zwłaszcza utrzymane w konwencji psychoanalitycznej. Zagrożeniem dla osobowości, a dokładniej rzecz biorąc dla przebiegu procesu jej budowy, bywają w tej perspektywie zewnętrzne wobec jaźni czynniki stymulujące ten proces. Czynniki takie jak wpływ środowiska społecznego wraz z wszelkimi zaburzeniami z niego wynikającymi, długotrwale oddziaływanie traumy lub wpływ

<sup>4</sup> F. Boas (red.), *General Anthropology*, Boston – New York – Chicago – Atlanta – Dallas – San Francisco – London 1938.

<sup>5</sup> Tamże, s. 239.

<sup>6</sup> Tamże, s. 274.

innych, choć niemniej ważnych dla życia jednostki doświadczeń, stanowią elementy bezpośrednio formujące strukturę osobowości, a przez to też wpływające na relacje interpersonalne. Uwarunkowana psychologicznie rzeczywistość przepełniona zostaje zatem subiektywnymi przeżyciami jednostek i to poprzez aspekt subiektywny należy rozpatrywać ludzkie działania. Determinizm psychologiczny może być tu rozpatrywany w dwóch wariantach. Po pierwsze, czynniki psychologiczne warunkować mogą nasze działanie w tym sensie, iż zawsze kierujemy się najsilniejszym pod względem emocjonalnym czynnikiem. Po drugie natomiast, pewna doza psychologicznej racjonalności może nam podpowiadać podjęcie danego działania zgodnie z dominującą racją, jak chciałby to widzieć między innymi Donald Davidson<sup>7</sup>. Takie psychologiczne spojrzenie na racjonalne podstawy działania społecznego wiąza się jednak z koniecznością uwzględnienia wszelkich procesów kognitywnych, gdyż „rozum racjonalizuje działanie tylko wtedy, gdy prowadzi nas do tego, co aktor społeczny dostrzegał, lub zdawało mu się, że dostrzega (...)”<sup>8</sup>. Powiązanie wymiaru poznawczego z płaszczyzną racjonalności jest zaś dla analizy problemu sprawczości istotne ze względu na konieczność systematyzacji psychologicznych motywów stojących za aktem kreacji.

*Homo creator* nie kieruje się jednakże jedynie logiką i kalkulacją. Tworzenie czegoś nowego lub dokonanie innowacyjnej zmiany może być na równi z efektem swobodnej gry z kulturą konwencją. Dostrzeżenie kulturotwórczej roli, jaką niesie ze sobą zabawa stanowi skądinąd podstawę formuły, która przez Johana Huizingę uznana zostaje jako jeden z ważniejszych obszarów ludzkiej sprawczości<sup>9</sup>. Spopularyzowana przez holenderskiego historyka formuła *homo ludens* stanowi tu antytezę człowieka pracy. Warto w tym miejscu przypomnieć, że dychotomia pracy i zabawy jest dla zachodniego porządku społecznego podstawowym wyznacznikiem kapitalistycznego i przemysłowego sposobu organizacji czasu. Huizinga traktuje niemniej zabawę jako samodzielną kategorię analityczną, uznając przy tym, iż wskazanie na powagę jako drugi biegun dyskusji nie jest w tym przypadku „ani jednoznaczne, ani zasadne”<sup>10</sup>. Człowiek zabawy jest jednakże istotą wykraczającą poza zwykłe życie, gdyż samo uczestnictwo w zabawie stanowi przeniesienie się „w sferę tymczasowej aktywności o swoistych tendencjach”<sup>11</sup>. Kulturowa funkcja czasu zabawy polega na chwilowym zawieszeniu ograniczeń codzienności i zezwala na rozegranie nie tylko napięć pojawiających się w relacjach społecznych, lecz przy zachowaniu pewnych ustalonych reguł gry podważenie

<sup>7</sup> D. Davidson, *Essays on Actions and Events*, Oxford 2001.

<sup>8</sup> Tamże, s. 3.

<sup>9</sup> J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985.

<sup>10</sup> Tamże, s. 17.

<sup>11</sup> Tamże, s. 21.

do pewnego stopnia obowiązującego porządku i jego zmianę. Swoiste zawieszenie norm jest w zabawie tymczasowe. Podczas zabawy możliwe jest jednak ich przekroczenie na rzecz poszukiwania nowych rozwiązań starych problemów. Dzięki temu zjawisko zabawy może przyjmować dwie podstawowe postaci – walki o coś lub przedstawienia czegoś<sup>12</sup>. W pierwszym z wymienionych przypadków dochodzi do ścierania się sił, których źródła mogą leżeć w głęboko zakorzenionych kulturowych archetypach, gdzie niczym w greckiej tragedii odbywa się uświęcona walka, na przykład dobra ze złem. Wynik tej symulowanej walki przesądza niekiedy o układzie sił poza światem zabawy. Zwycięstwo jednej czy drugiej strony jest bowiem usankcjonowane społecznie, niekiedy zaś również politycznie. Zabawowe przeformułowanie tych zależności skutkuje niekiedy przesunięciami w realiach nie będących już grą. W drugim przypadku z kolei mamy do czynienia z reprezentacją. Pamiętajmy, że zabawa poprzez przedstawienie może również stanowić czynnik inicjujący zmianę. Zgodnie z wykładnią teorii dramatu społecznego Victora Turnera, pojawiająca się w trakcie każdego karnawału antystruktura wprowadzie unieważnia na moment dotychczasową dominację określonych grup społecznych, zastępując ją rządami grup znajdujących się zazwyczaj na dole drabiny społecznej<sup>13</sup>.

Wbrew potocznemu osądowi *homo ludens* nie jest zatem figurą pozbawioną wielkiej kulturowej wagi. Wręcz przeciwnie – jego znaczenie jest o tyle ważne dla procesów kulturotwórczych, iż wprowadzenie elementów ludycznych w rozmaite praktyki społeczne nie tylko je oswaja w kontekście na przykład drwin z instytucji władzy, ale również nadaje im ten rodzaj ambiwalencji, który zezwala na względnie swobodne eksperymentowanie z różnymi wariantami danego zjawiska. Powstająca w ten sposób ontologia użyteczności zbliża *homo ludens* i *homo creator* na płaszczyźnie technologicznej. W obu przypadkach mamy do czynienia bowiem z działaniem podmiotu badającego rzeczywistość i własne możliwości jej transformacji. Pole technologiczne, jak i wszelkie inne materialne jego manifestacje unaocznia bardzo dobrze to zjawisko. Pewne rozwiązania w tej sferze wydają się bowiem lepiej nadawać w danej praktyce, inne natomiast zdają się być całkowicie przestarzałe. Antropologia techniki, jaka wyłania się z owej zależności opiera się na kilku zasadniczych warunkach<sup>14</sup>. Należy do nich zespół indywidualnych i zbiorowych potrzeb, elementy twórcze, właściwe wykorzystanie elementów i materiałów konstrukcyjnych, zorientowanie na cel oraz społecznie podzielany obraz rzeczywistości, w której działanie techniczne zachodzi. Wszystkie te składowe

<sup>12</sup> Tamże, s. 28.

<sup>13</sup> V.W. Turner, *Drama, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, New York 1975.

<sup>14</sup> H. Poser, *Homo Creator – Technik als philosophische Herausforderung*, Wiesbaden 2016, s. 97.



umieszczone zostają w kontekście kulturowym nadającym im właściwy i czytelny dla uczestników zaangażowanych w działanie techniczne sens. Stąd też technika odgrywa tu nierzadko rolę swoistego znacznika semiotycznego. Techniczne stają się nie tylko przedmioty, czy czynności, ale także nie dające się wprost obiektywnie opisać wartości i światopoglądy. Człowiek jako istota techniczna nie jest zatem wyłącznie inteligentnym zwierzęciem, które posługuje się narzędziami w celu obróbki otoczenia. Przetwarza on i kreuje owo otoczenie w wymiarze holistycznym, lub chociażby jedynie czyni to dążąc do ustanowienia określonych porządków we wszystkich aspektach swojego trwania. Badając sposoby wytwarzania przez człowieka pewnych wizji własnych realiów musi uwzględnić również to, jak ludzie postrzegają nie tylko swoje miejsce w świecie, ale także własne zdolności i możliwości wprowadzania w tych realiach autentycznych zmian i korekt. Rodzi się w ten sposób kolejny z modeli człowieka (swoją drogą traktowany często jako antyteza człowieka zabawy), a mianowicie *homo faber*.

Współczesny *homo faber* jest dziś postacią wymagającą nowego rozdania kart kompetencyjnych. Jeden z czynników wymuszających tak radykalne podejście stanowi modernizacja techniczna odnosząca się do szybkiego rozwoju sfery cyfrowej i hegemonii rozwiązań z zakresu technologii telekomunikacyjnych (tzw. ICT). Chodzi tu nie tylko o postępującą dzięki owej modernizacji automatyzację cyklu produkcji i konsumpcji, realizującą się głównie w sferze tak zwanej nowej cyfrowej ekonomii, ale także swoiste odwrócenie się człowieka od sfery naturalnej, w której dotąd funkcjonował i którą przetwarzał na swoje potrzeby. Kondycja ludzka pozostaje bowiem obecnie w dobie cyfryzacji poddana wpływowi procesów automatyzacji w skali, jaka dotąd nie była częścią naszego kolektywnego doświadczenia<sup>15</sup>. Na problem ten wskazuje między innymi Hannah Arendt, mówiąc o dokonującym się współcześnie przeskoku z tego co ludzkie (*animal rationale*) w sferę typową bardziej dla kondycji zwierzęcej (*animal laborans*)<sup>16</sup>. Degradacja człowieka na rzecz dowartościowania maszyny jest tu efektem ewolucyjnego procesu, w ramach którego rozmaite i sprzeczne z antyczną ideą człowieczeństwa uwarunkowania zaczynają dominować w polu ludzkich odruchów, zastępując filozoficzną refleksyjność. Konstrukcja człowieka wiąże się w jej przekonaniu z możliwością wytwarzania, nie będącego swoją drogą czynnością tożsamą z pojęciem działania. Jak zaznacza na wstępie niemiecka filozof: „praca naszych rąk, w odróżnieniu od pracy naszych ciał (...) wytwarza czystą i niekończącą się różnorodność rzeczy, których suma całkowita konstytuuje ludzką pomysłowość”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> R. Schmiede, *Homo faber digitalis? Zur Dialektik von technischen Vortschritt und Arbeitsorganisation*, Mittelweg, 2015, 26(24), s. 42.

<sup>16</sup> H. Arendt, *The Human Condition*, Chicago – London 1998.

<sup>17</sup> Tamże, s. 136.

Dla Arendt wytwarzanie w obrębie antroposfery poszczególnych fenomenów pociąga za sobą tę konsekwencję, iż wpływ człowieka na sferę naturalną zostaje wytrącony z równowagi, jaka łączyła człowieka w epoce przedprzemysłowej. Warunki nowoczesności sprawiają, że wytwarzanie różni się również od pracy. Ta bowiem wiąże się z bezpośrednim zaspokajaniem potrzeb życiowych, a jej efekty są natychmiast konsumowane. Stąd też nie będąc ani działaniem, ani pracą akt kreacji jest czymś w swej istocie szczególnym. Znaczenie tego faktu jest jednak nieco problematyczne. Różniąc się do człowieka pracy (*animal laborans*), wytwórca (*homo faber*) posiada znacznie większy potencjał wpływania na otoczenie naturalne. Może on wytrącić świat naturalny z równowagi na rzecz czysto ludzkiego pragnienia przeformowania tegoż świata. Biologizm człowieka pozostaje w takim wypadku odseparowany od sfery naturalnej na drodze historycznego rozwoju rozmaitych modeli społecznych, a proces ten w dużym stopniu zakorzeniony został dzięki formule greckiej *polis*. W warunkach postprzemysłowych, czy późnej nowoczesności, po raz kolejny zatem człowiek zdolny jest do nakreślenia materialnej granicy pomiędzy własnym ciałem a środowiskiem, w którym owa cielesność się znajduje. Procesy wytwórcze polegają w tym ujęciu na reifikacji<sup>18</sup>. Patrząc na kierunki rozwoju najnowszych technologii ICT, głównie sztucznej inteligencji, uwaga ta nabiera nieco złowieszczonego wydźwięku. Czy faktycznie, jak chce tego Arendt, współczesny *homo faber* nie tylko jest niezdolny do dostrzeżenia swojego miejsca w szerszym kontekście naturalnym, ale również, zaślepiony siłą oddziaływania swej techniki, nie dostrzega, iż sam staje się przedmiotem instrumentalizując swoje środowisko? Jest to oczywiście nieco uproszczone spojrzenie na zależności wikłające kondycję człowieka w dobie nowoczesności i tym co następuje po niej. Niemniej, zarysowane przez Arendt zjawisko mechanizacji relacji z naturą jest ważnym spostrzeżeniem.

Cyfrowy *homo faber* jest postacią, dla której akt kreacji zachodzi przede wszystkim poza wymiarem materialnym. Wytwarzając ciąg zer i jedynek oraz konstruując skomplikowane algorytmy, z których utkana zostaje rzeczywistość startupów i systemów operacyjnych, przyczynia się on do proliferacji przekonania o niezbywalności aspektu niematerialnego w świecie fizycznym. Domniemana realność tego cyfrowego świata jest, jak nietrudno dostrzec, dla wielu kwestią, która nie podlega dyskusji. Liczni apologetcy cyfrowej rewolucji stoją dziś nierzadko na stanowisku, iż nowe technologie, w szczególności wysoko zaawansowane ICT, stanowią nieuchronnie krok konieczny dla dalszego kroku w cyklu rozwoju i niosą ze sobą impuls pozytywnej zmiany społecznej. Podejście to jest klasycznym ewolucyjnym, ale też znacznie uproszczonym, rozumowaniem na temat charakteru oraz kie-

---

<sup>18</sup> Tamże, s. 139.

runku dynamiki, jaka cechuje każdą historyczną zmianę dokonującą się tak na płaszczyźnie społecznej, jak i kulturowej. Wychodzi się w ramach tego nurtu bowiem z założenia, że „ewolucja dokonująca się na tej planecie stanowi historię uświadamiania sobie coraz to nowszych możliwości tworzywa, z którego ziemia jest wykonana (...), a mianowicie życia”<sup>19</sup>. Idealistyczne i progresywistyczne nastawienie reprezentowane przez takich autorów, jak między innymi David Pearce i Eric Drexler opiera się na wierze w to, że losy człowieka i maszyny zostały nierozzerwalnie połączone, a optymistycznie interpretowana wspólna przyszłość obu bytów może przybierać jedynie ponadbiologiczny i transhumanistyczny format.

Teza mówiąca o osiągniętej obecnie lub w niedalekiej przyszłości technologicznej zdolności wzniesienia się człowieka ponad sferę naturalną jest wspólnym mianownikiem różnych odmian transhumanizmu (znanego także jako *h+* lub *humanity+*). Jako nurt współczesnej myśli filozoficznej transhumanizm jest jednak formułą złożoną z różnych propozycji rozwiązania problemu przekroczenia cielesnych ograniczeń właściwych naszemu gatunkowi. Może być on rozpatrywany zarówno jako filozofia (a więc kolejna odmiana humanizmu), jak również jako swoisty światopogląd, ruch społeczny, ale też po prostu zespół poglądów związanych z określoną wizją rozwoju ludzkości, w której to rola technologii ulega znaczącemu dowartościowaniu. Fascynująca wizja transhumanistycznej przyszłości wydaje się być podzielana przez wielu zwolenników cyfrowych rewolucji. Trudno przecież nie zgodzić się z dość zdroworozsądkowym twierdzeniem, potwierdzanym przecież przez potoczne obserwacje, że rozwój ludzkości zawsze wiąże się z wyparciem przez nową jakość starych technologii. Kluczem jednak do zrozumienia debat toczonych wokół transhumanizmu jest niemniej problem granic, które definiują zdolność człowieka do obsługiwania coraz bardziej wymyślnych urządzeń. Czy zatem szare komórki *homo sapiens* zdolne będą do zmierzenia się z kwantowym mózgiem komputera przyszłości? Bądź co bądź obydwa narzędzia opierają się na tej samej zasadzie przesyłu sygnałów elektrycznych, jednakże porównanie ich potencjału jest całkowicie niewspółmierne. Pytanie to rodzi obawy o możliwość nie tyleż fizycznej (manualnej), co kognitywnej umiejętności rozpoznania zakresu szans, jakie dają najnowsze i najbardziej zaawansowane technologie. Winniśmy zatem zastanowić się, czy rozpoznanie gdzie leżą granice poznawcze człowieka jest niezbędne oraz czy ich przekroczenie daje nam jakiś istotny wkład edukacyjny w rozwój nas samych jako refleksyjnych podmiotów.

Problem ten naświetla Peter Sloterdijk, zmagając się z filozofią nietzscheańską i myślą Martina Heideggera. Sloterdijk, wychodzi z założenia, że hu-

---

<sup>19</sup> J. Huxley, *Transhumanism*, Journal of Humanistic Psychology, 1968, 8(1), s. 73.

manizm stanowi formę mediacji pomiędzy ludźmi, gdyż „to telekomunikacja zawarta w medium jakim jest druk umożliwia zawiązanie się przyjaźni”<sup>20</sup>. Epistolarna natura więzi międzyludzkich poddana zostaje jednakże obecnie niełatwej próbie. Współczesna komunikacja, czy też nawet rozumiana jedynie jako czynność pisanie książki, przypomina bowiem wysyłanie intymnego listu bez sprecyzowanego adresata<sup>21</sup>. Opierając się na tej tezie, zarysowuje on pewną mapę mentalną, na której źródło ludzkich ograniczeń umiejscowione zostaje poza interakcyjnym stanowieniem społeczeństwa. Więź narodowa bazująca na literackim humanizmie nie jest już w jego przekonaniu dłużej zdolna do utrzymania ani wspólnoty idei państwa narodowego, ani do wytworzenia języka zdolnego wyrazić zbiorowo podzielane cele. Niemały wpływ na to zjawisko miało pojawienie się nowych mediów w drugiej połowie XX wieku. Zdaniem Sloterdijka bowiem, „współczesne społeczeństwa mogą wytwarzać swoją syntezę polityczną i kulturową jedynie marginalnie poprzez literaturę, pisanie listów, czy media humanistyczne”<sup>22</sup>. Nowy format społecznego trwania oparty na nowych narzędziach komunikacji wymazał także stary typ edukacji i kształcenia oparty na masowej nauce piśmiennictwa i admiracji dobrego literackiego stylu. Umiejętność formułowania wypowiedzi o charakterze wysublimowanej ekspresji myśli nie wydaje się obecnie przydatna w obliczu imperatywu szybkości, skrótowości i memicznego przekazywania uproszczonych do maksimum treści. Rodzi to obecnie dwojaki rodzaj nacisku na podmioty przywiązane do humanizmu starej daty. Jeden z nich możemy zidentyfikować jako nacisk wiążący, drugi zaś – wyzwalaający. Obie kategorie zidentyfikować możemy z procesami uspołecznienia z jednej strony, z drugiej zaś – „bestializacji”<sup>23</sup>. Dynamika dychotomii tych dwóch czynników naciskających na podmiot nie jest jednak ustalona, jakkolwiek zostaje ona wyrażona w sensie historycznych ciągów przewagi jednej idei nad drugą. Można nią mianowicie sterować i projektować jej sfery dominacji na kształt parków, w których przechadzający się spacerowicze uczą się wybranych kompetencji w wybranych przez siebie miejscach. Nowoczesność wymusza na nas nieustanne dbanie o zachowanie optymalnej dla ludzi zgodności z wyobrażeniem o idealnej równowadze cechującej ludzką naturę. Techniki zapewniające ten skonstruowany społecznie dobrostan są dla Sloterdijka kluczową zmienną w procesie historycznym. Wylanianie się na drodze tego procesu kolejnych niespodziewanych zazwyczaj przeszkód czyni z ludz-

<sup>20</sup> P. Sloterdijk, *Rules for the Human Zoo: a response to the Letter on Humanism*, Environment and Planning, 2009, 27, s. 12.

<sup>21</sup> Tamże, s. 13.

<sup>22</sup> Tamże, s. 14.

<sup>23</sup> Sloterdijk rekonstruuje krytycznie w gruncie rzeczy myśl Martina Heideggera, wyrażnie wykazuje w tym miejscu inspiracje tradycyjnym strukturalizmem, przyjmując za dane dynamiczne ścieranie się kategorii natury i kultury.

kiego życia nieustanną walkę o oswojenie dzikości i przekroczenie naturalnej bariery rozwoju. Tak też formowany jest w dużym uproszczeniu nietscheański *Übermensch* – jako postać, której humanizm zdolny jest do wyjścia poza pętający człowieka i z gruntu deterministyczny funkcjonalizm<sup>24</sup>.

Zdigitalizowany postępowanie realizowany jest zasadniczo na dwa sposoby, wynikające z natury cyfrowych technologii – w obszarze sprzętu i fizycznych narzędzi służących wymianie informacji (*hardware*) oraz oprogramowania napędzającego te narzędzia i regulującego ich działanie (*software*). W kontekście materialnych i niematerialnych efektów procesów twórczych podział ten staje się istotny także jako znacznik semiotyczny dla innych niż cyfrowe działań kreacyjnych. Oznacza to, że każda forma działania zorientowanego na wytwarzanie czegoś nowego lub zmianę obowiązujących zasad rozpatrywana jest nierzadko jako specyficzny rodzaj komunikatu, na podobieństwo polecenia wprowadzanego do maszyny. Twórcze zamierzenia rozumiane są w takim przypadku w kategoriach poprawności kodu binarnego. Oznacza to, że aby akt twórczy mógł zaistnieć, twórca dysponować musi określonym zestawem nie tylko kompetencji technicznych w danej dziedzinie, lecz także zestawem kompetencji semiotycznych, których realizacja zachodzi na płaszczyźnie kultury. Ów kulturowy *software* jest wgrywany w człowieka na drodze enkulturacji i socjalizacji. Tym samym, każde działanie twórcze zawiera się w partykularnym i definiowanym kontekście. Problematyczne niemniej staje się w tym ujęciu jego zrekonstruowanie na tle tendencji transformacyjnych w ogólniejszym sensie makrospołecznym. Perspektywa partykularystyczna daje nam wprawdzie fascynujący obraz składający się z rozmaitych i niekiedy zaskakujących form uczenia się znaczeń związanych z procesami wytwórczymi i pracą, lecz utrudnia jednocześnie poruszanie się w cyfrowym uniwersum w jasno rysującym się kierunku. Brak linearności, tak znaczącej niegdyś dla idei modernizacji zawartej dyskursach kulturowych społeczeństwa przemysłowego, pozostaje charakterystyczny dla posttechnologicznego świata, w którym wytwarzanie zdigitalizowanego kodu staje się istotniejsze niż „analogowa” z definicji czynność pracy manualnej, wspomaganej tradycyjną technologią maszynową.

Zaburzenie relacji pomiędzy kategorią pracy i jej zaprzeczeniem dotyczy przede wszystkim systemu organizacji tej pierwszej w świecie cyfrowych technologii. Narzędzia informatyczne i Sieć internetowa opłatająca wspólnie każdy, nawet ten niezamieszkaną, zakątek globu zezwala na pracę zdalną bez niezbędnej niegdyś infrastruktury wiążącej pracownika z lokalnością.

<sup>24</sup> Jak zauważa dalej Sloterdijk, Nietzsche przewiduje, że konflikt przyszłości w kontekście humanizmu zasadzał się będzie pomiędzy zwolennikami dwóch przeciwstawnych obozów – tych, którzy postulują minimalizm ludzkiej funkcjonalności oraz tych, którzy chcą ją maksymalizować (a więc np. współcześni transhumanści). Tamże, s. 22.



Zerwanie to wymusza na nas jednak równoczesny imperatyw mobilności, zwłaszcza w modelu zglobalizowanej gospodarki i systemów światowych. Procesy związane ze wzrostem mobilności ludzi, towarów i usług wpływają bowiem na zmianę warunków, w jakich wykonywane są dziś zawody niewymagające bezpośrednio lokalnej infrastruktury albo też niezwiązane zasadniczo z lokalną społecznością. Będąc pozbawionym ograniczeń lokalności, a jednocześnie wyposażonym w najnowsze zdobycze techniki teleinformatycznej, szybkie łącze i zestaw narzędzi do transmisji danych, globalny pracownik może w gruncie rzeczy wykonywać swoje obowiązki wszędzie w jednakowy sposób, będąc w swej pracy efektywnym. Jedynym wymogiem wydaje się być w takim przypadku zdolność mobilności i umiejętności szybkiej adaptacji do nowego otoczenia. Cyfrowi nomadzi, jak popularnie określa się ten nowy typ podmiotu w ruchu, poruszają się zatem w świecie z jednej strony dostarczającym im technicznych możliwości do nieprzerwanego pozostawania online i pracy koordynowanej na odległość, z drugiej zaś – wymagającym odrzucenia tego, co mogłoby ograniczać tak ruch, jak i regulującą go zasadę prędkości<sup>25</sup>.

Formowany przez kulturę współczesną cyfrowy nomada realizuje się w specyficznym dla siebie i uwarunkowanym technologicznie stylu życia, w którym cechą dystynktywną jest pewien typowy dla teźże figury balans pomiędzy pracą a czasem wolnym. Jego zachowanie jest możliwe jedynie dzięki wyposażeniu nowoczesnego wagabundy w technologiczne narzędzia zezwalające na wykonanie danego zadania poza infrastrukturą, a co za tym idzie – również poza systemem zależności cechującej lokalne porządki ekonomiczne i społeczne. Cyfrowy nomada, uwolniony od czynników hamujących personalny rozwój zawodowy, pracować może wszędzie i nigdzie zarazem (jeśli przywołamy koncepcję „nie-miejsca” Marca Augé). Organizacja czasu pracy i miejsca jej wykonywania jest w tym przypadku silnie zindywidualizowana, choć wykazuje też pewne cechy wspólne, jeśli zwrócimy uwagę na aspekt wizerunkowy tych, którzy do cyfrowego nomadyzmu nie tyle są zmuszeni okolicznościami losu lub ekonomicznymi uwarunkowaniami, ale wybierają taki styl życia uznając go za synonim nowoczesności. Wiąże się zatem omawiane zjawisko z fenomenem współczesnej turystyki, zwłaszcza tej jej odmiany, która posiada silne nacechowanie medialne dzięki współczesnym serwisom społecznościowym promującym obraz wiecznie podróżującego ego. Ci zatem, których stać na stanie się ruchomym podmiotem w cyfrowym uniwersum mogą kształtować swój czas pracy swobodnie, manipulując przekazem płynącym z ekranu smartfona. Problem jednak w tym, że owi podróżnicy będąc obecni w rozmaitych i najbardziej egzotycznych okolicznościach,

---

<sup>25</sup> G. Deluze, F. Gautarri, *Nomadology: The War Machine*, Seattle 2010.

nie są najczęściej zainteresowani miejscem, w którym na moment się zatrzymali. Jak uświadamia nam między innymi Caren Kaplan, ten rodzaj turystyki jest istotnym czynnikiem reprodukującym obecnie lokalne nierówności społeczne, zakładając, że omawiany typ turysty reprezentuje przedstawiciela społeczeństw zachodnich podróżującego po krajach rozwijających się<sup>26</sup>. Wymuszona przez sektor turystyczny i oczekiwana ze strony samych turystów transformacja lokalnych ekonomii dotyka przede wszystkim takich obszarów, jak rynek nieruchomości. Nowo wybudowane hotele zastępują tym samym strukturę starej zabudowy, wypychając jednocześnie mieszkańców na obrzeża. Istotnie, do pogłębiania się wspomnianych nierówności w tym sektorze przyczyniają się współcześnie technologie cyfrowe, szczególnie takie aplikacje, jak Airbnb. Dzięki niej każdy posiadacz mieszkania czy domu może wynajmować krótkoterminowo nie tylko całą nieruchomość, lecz także pojedyncze pokoje turystom wyszukującym jak najtańszego lokum, a jednocześnie samemu szybko podreperować domowy budżet. Przykładem negatywnego wpływu, jaki Airbnb odciska w tkance miejskiej, może być bieżąca sytuacja w Barcelonie i Sewilli. Te dwa hiszpańskie miasta cieszą się w ostatnich latach dużym zainteresowaniem ze strony turystów z różnych zakątków świata. Zwłaszcza podczas takich wydarzeń, jak obchody Wielkiego Tygodnia w Sewilli, kiedy to ulice miasta przemierzają barwnie prezentujący się na zdjęciach zakapturzeni członkowie bractw religijnych, nietrudno ulec wrażeniu, że liczba turystów znacząco przewyższa liczbę mieszkańców. Będący skutkiem popularności tych miejsc, jako destynacji turystycznych, gwałtowny wzrost cen nieruchomości w centrum Sewilli i Barcelony, wypchnął sporą część uboższych mieszkańców do innych dzielnic, w których w przeciągu kilku lat zmuszeni zostali do zmiany miejsca zamieszkania na skutek procesów gentryfikacyjnych lub też jako młodzi uczestnicy rynku pracy w wieku 20-30. lat nie są w stanie pokryć sami koszty najmu i mieszkają nadal z rodzicami<sup>27</sup>.

Cyfrowy nomadyzm utożsamiany jest zatem z możliwością autokreacji i rozwoju jednostki dzięki elastyczności, jaką daje samodzielne kształtowanie czasu pracy przez pracownika zdalnie wykonującego określone zadania. Spostrzeżenie to nabiera jednak odmiennego znaczenia w kontekście wyłaniających się nowych modeli ekonomii i schematów elastycznego zatrudnienia. Wzorzec określany mianem *gig economy* (dosł. gospodarka fuch), jak również rozmaite modele współdzielenia własności (*sharing economy*) wprowadzają do dyskusji na temat struktury zatrudnienia i kształtu pracy nowe, nie zawsze optymalne z punktu widzenia na przykład praw pracowniczych

<sup>26</sup> C. Kaplan, *Questions fo Travel: Discourses of Displacement*, Durham – London 1996.

<sup>27</sup> <https://www.theguardian.com/technology/2020/feb/20/soaring-rents-and-noisy-parties-how-airbnb-is-forcing-out-barcelona-locals> (09.05.20)



rozwiązania<sup>28</sup>. *Gig economy* wymaga bowiem zniesienia formalnych podstaw zatrudnienia, w postaci na przykład umów o pracę, na rzecz systemu elastycznego pod względem prawnym systemu zatrudniania wysoko wykwalifikowanych specjalistów w momencie zaistnienia takowej potrzeby, jak na przykład w najprostszym sensie specjalistów od oświetlenia, czy nagłośnienia w przypadku festiwalu muzycznych (stąd to potoczne określenie). Mówiąc prościej, freelancerzy – wąsko wyspecjalizowani pracownicy techniczni, artyści i inni twórcy o unikalnych zdolnościach – poddani zostają reżimowi rynku umów krótkoterminowych, nie dającemu im gwarancji zatrudnienia ani stabilizacji zawodowej, lecz dostarczającemu z drugiej strony innych rzekomych zalet. Przedstawiana jako sytuacja, w której wygrywają obie strony (*win-win*) *gig economy* ma w przekonaniu apologetów deregulacji gospodarki oferować wolność i szereg możliwości samorealizacji pracownikom świadomym swej kompetencyjnej wartości i nie będącym zainteresowanym pracą na tradycyjny etat lub nie będącym do jej wykonywania zdolnymi z innych względów. Będąc uosabiana z progresywną organizacją pracy, gospodarka tego typu znajduje jednak wielu zwolenników, a jej elementy są implementowane w różnej skali na całym świecie. Na przykład, jedynie warto przypomnieć, iż zgodnie z przewidywaniami raportu formy Intuit z 2010 roku, w Stanach Zjednoczonych w najbliższym czasie około 40% pracowników stanowić będzie grupę niezależnych wykonawców i freelancerów<sup>29</sup>. Natomiast w Wielkiej Brytanii w roku 2019 9,6% populacji (czyli 4,7 mln osób) przynajmniej raz w tygodniu pracowało w sferze *gig economy*<sup>30</sup>. Zgodnie z wytycznymi dokumentu Intuit, tendencja ta zbiega się z szeregiem innych procesów makroekonomicznych i społecznych, stanowiąc jeden z ważniejszych czynników głębokiej transformacji poszczególnych sfer życia w świecie zachodnim w nadchodzących dekadach<sup>31</sup>. Debata na temat zmian w sposobie pracy, wynikających między innymi z szerokiego zastosowania technologii mobilnych, toczy się w wielu kontekstach lokalnych, niemniej wyrażany jest w niej także ważny dla cyfrowego nomadyzmu problem translokalnych postaci sieci współpracy, możliwych dzięki tymże technologiom i odejścia od przypisania do przestrzeni biurowej pracy intelektualnej i kreatywnej<sup>32</sup>. Trudno się

<sup>28</sup> Termin ten niekiedy bywa też tłumaczony jako gospodarka zadaniowa lub praca platformowa.

<sup>29</sup> [https://qz.com/65279/40-of-americas-workforce-will-be-freelancers-by-2020/\(09.05.20\)](https://qz.com/65279/40-of-americas-workforce-will-be-freelancers-by-2020/(09.05.20))

<sup>30</sup> Tygodnik Gospodarczy PIE, 12 marca 2020, s. 4.

<sup>31</sup> D.D. Green i in., *Fueling the Gig Economy: A Case Study Evaluation of Upwork.com*, Management and Economics Research Journal, 2017, 20, s. 109.

<sup>32</sup> Ten aspekt z kolei wiąże się z wprowadzaniem w niektórych krajach na wielką skalę systemem ratingowym (jak np. System Kredytu Społecznego w Chinach). Od notowań pracownika w takim systemie zależy nie tylko pozycja w środowisku innych specjalistów, ale także ocena

dziwić, że popularność wskazanego wyżej modelu rośnie przede wszystkim w takich grupach zawodowych, jak pracownicy branży IT, grafika komputerowa, programowanie, marketing, *public relations*, czy architektura i *design*. Grupy te łączy obecnie przede wszystkim zbliżony charakter wykonywanych zadań, polegający na wytwarzaniu nie tyleż materialnych przedmiotów, co wysoce złożonych idei, jak również powszechne zastosowanie cyfrowych i usieciowionych narzędzi pracy.

To właśnie sieć cyfrowych połączeń oraz sterujące przepływem w niej informacji algorytmy wydają się być kluczową kwestią w rozpatrywaniu związku cyfrowego nomadyzmu oraz *gig economy* jako czynnika formującego wyłaniający się w przeciągu ostatnich lat schemat społeczeństwa posttechnologicznego. Paradoks tej sytuacji, w której wysoki stopień zaawansowania narzędzi cyfrowych oraz względnie niski stopień rozumienia ich funkcjonowania końcowego użytkownika konsumującego jedynie wybrane aspekty ich użyteczności, rodzi szereg nowych zjawisk w sferze społecznych interakcji bazujących na wspomnianych narzędziach. Społeczeństwo sieci jest zatem w tym świetle nie tyleż zespołem więzi wysokiej klasy specjalistów, lecz częściej stanowi ono zbiór ludzi połączonych co prawda cyfrową pępowiną z globalnym systemem informacyjnym, jednak nie posiadających tak wysublimowanych kompetencji, aby móc bezpośrednio kształtować technologiczną rzeczywistość, w której uczestniczą. Niezaprzeczalny pozostaje jednak fakt, że procesy zmuszające nas do pracy w formacie krótkoterminowym stanowią istotny czynnik kształtujący technologicznie nasyconą codzienność coraz większej grupy ludzi. Zwłaszcza w kontekście ekonomii współdzielenia (*sharing economy*) twierdzenie to nabiera głębszego sensu. Rosnąca popularność i zyski takich firm jak Uber, zajmujących się oferowaniem usług (w tym przypadku transportowych) przy współudziale ludzi nie posiadających specjalistycznych licencji i wykształcenia, sprawia, że kwestia zdolności do wytwarzania nowych idei i innowacyjności większości uczestników tego systemu schodzi na dalszy plan. Kluczowa staje się natomiast skala zaangażowania w takowe przedsięwzięcie. Umasowienie technologii, takich jak wybrane aplikacje zezwalające na zamówienie przejazdu w dowolnie wybrane przez nas miejsce dzięki wybranemu przez nas spośród innych, posiadających nieco gorszy rating, kierowcę wydaje się być zachęcającą wizją z punktu widzenia wygody użytkownika, co przekłada się na fakt, iż w roku 2019 dla firmy Uber pracowało na całym świecie 3,9 miliona osób, dokonując w su-

---

zdolności kredytowej dokonywana przez banki, czy wysokość lub brak rozmaitych dopłat ze strony państwa. Na gruncie zachodnim warto natomiast przypomnieć pomysł dwóch amerykańskich przedsiębiorczyń, które zaproponowały wprowadzenie podobnego w swym zamyśle systemu oceny z użyciem aplikacji „Peeple” wszystkich zarejestrowanych użytkowników na podstawie ich internetowych aktywności.

mie 10 miliardów przejazdów w 65 krajach i 600 miastach (średnio dziennie wykonywano 14 milionów przejazdów) i przyczyniając się do globalnego zysku netto firmy w wysokości 11,3 miliarda dolarów amerykańskich za rok 2018 (gdzie średni miesięczny zysk kierowcy to 364 USD)<sup>33</sup>.

Komercyjny sukces Ubera, co prawda wyhamowywany co jakiś czas przez protesty lokalnych taksówkarzy lub próby wprowadzenia prawnej regulacji funkcjonowania tej globalnej korporacji w wybranych krajach, pozostaje jednak w dłuższej perspektywie niezachwiany. Model biznesowy przyjęty przez Ubera zakłada bowiem skrajne uproszczenie procesu pozyskiwania nowych pracowników i umożliwienie *de facto* każdemu chętnemu stanie się kierowcą firmy bez zbędnych formalności. Jednym z istotniejszych czynników motywujących podjęcie zatrudnienia jest zaś możliwość swobody w kształtowaniu grafika czasu pracy, autonomia kierowców i brak rozbudowanych prawnych umów wiążących pracownika na stałe z korporacją. Oceniana przez niektórych jako rozwinięcie pracy tymczasowej, dodatkowe źródła dochodów lub przyjemna alternatywa wobec głównego zajęcia jazda własnym samochodem z obcymi ludźmi za, jak się okazuje, nie tak duże pieniądze, mieści się pomiędzy tradycyjną kategorią pracy (tj. niemobilną, uwarunkowaną umową i dostarczającą główne źródło dochodu) a wspomnianym wcześniej pojęciem poważnego czasu wolnego (niesformalizowanego, aczkolwiek wytwarzającego niezaprzeczalnie pewną wartość dodaną). Nie jest oczywiście ona formą rozrywki, lecz nadal działalnością zorientowaną na wykonywanie zadań przypisanych przez system korporacyjny i przynoszących korzyść finansową obu stronom równania. Posiada ona niemniej pewne walory typowe dla czasu wolnego, jak na przykład brak bezpośredniego przymusu wykonywania określonych czynności (lub przynajmniej pozory takiego braku). Tym, co jednak jest w przypadku systemu Ubera znaczące, to fakt, że zarządzanie tym systemem, opartym na aplikacjach mobilnych i sieci teleinformatycznej, zostało obecnie przeniesione na maszyny, a dokładniej rzecz biorąc – algorytmy sterujące pracą kierowców. Ich zadaniem jest koordynowanie tras przejazdów i dobór danego kierowcy do danego pasażera tak, aby ruch dostępnych samochodów był zoptymalizowany pod względem efektywności. Jednym ze skutków zastosowania tego rozwiązania jest pojawienie się pewnych asymetrii dostrzeżonych między innymi przez Alexa Rosenblata i Luke’a Starka<sup>34</sup>.

Rosenblat i Stark zauważają, że praca, której wykonywanie oparte jest na algorytmach stanowi typowe narzędzie stosowane coraz częściej w ramach *gig economy*. Dokonują oni swojej analizy przypadku kierowców Ubera na podstawie przeprowadzonych w czasie rzeczywistym badań postów

<sup>33</sup> <https://www.businessofapps.com/data/uber-statistics/> [09.05.20].

<sup>34</sup> A. Rosenblat, L. Stark, *Algorithmic Labor and Information Asymmetries: A Case Study of Uber's Drivers*, *International Journal of Communication*, 2016, 10, s. 3758-3784.

publikowanych przez kierowców na poświęconym im forum internetowym w latach 2014-2015. Forum to jest bowiem miejscem wymiany doświadczeń, wskazówek i rad pomiędzy osobami zatrudnionymi przez korporację, dotyczącymi przede wszystkim tego, jak odnieść w niej sukces. Próba badawcza składała się łącznie z 1350 wypowiedzi, poddanych analizie szczegółowej, z wykorzystaniem metodologii jakościowej. Jak się na wstępie okazuje, Uber komunikuje się w ograniczonym stopniu ze swoimi pracownikami, a większa część komunikacji, łącznie z procesem rekrutacyjnym, odbywa się na odległość poprzez wymianę wiadomości mailowych i SMS-ów. Wysoki stopień mechanizacji interakcji firmy ze swoimi pracownikami odsłaniają kolejne spostrzeżenia poczynione przez innych badaczy, nawet pomimo że uwagi wymieniane na zamkniętym forum można uznać za niereprezentatywne dla globalnej populacji kierowców Ubera nie partycypujących w tej formie wypowiedzi. Studium autonomii nowojorskich i londyńskich kierowców Ubera, autorstwa Mareike Möhlmann i Liora Zalmansona, ukazuje, że algorytm firmy nie pozostawia wielkiego marginesu dla możliwości na przykład zakomunikowania przez kierowców problemów pojawiających się w trakcie jazdy, a automatyzacja interakcji z centralą firmy staje się dla nich w sposób narastający problematyczna i przyczynia do zmniejszenia produktywności<sup>35</sup>. Warto przypomnieć, że firma unika też nazywania swoich kierowców pracownikami, preferując raczej określenia partnerzy (*drive-partners*), co sugeruje brak relacji nadrzędności typowych dla firm o strukturze hierarchicznej. Rzekomy egalitaryzm relacji zostaje jednak podany w wątpliwość w kontekście ochrony praw pracowniczych i wynikających z tego spraw sądowych wytoczonych korporacji Uber w latach ubiegłych. Oskarżyciele (byli kierowcy firmy) zarzucają korporacji łamanie podstawowych praw chroniących pracowników w aspekcie zdrowotnym lub prawnym (np. przed pozwami wytaczanymi przez niezadowolonych klientów). Deficyty w systemie komunikacji wewnętrznej, niejasny status kierowców, jak też płynna autoidentyfikacja firmy, mieszcząca się pomiędzy byciem jedynie platformą łączącą jednostki o wspólnym interesie i potencjale zawodowym z klientami a pełnoprawną korporacją sprawnie funkcjonującą na szybko rozwijającym się nowym rynku *sharing economy*, przyczyniają się do szerokiego wykorzystania nowych technologii na różnych płaszczyznach jej działania organizacyjnego<sup>36</sup>. Algorytmiczne zarządzanie stanowi zatem dla Ubera istotne narzędzie wypra-

<sup>35</sup> M. Möhlmann, L. Zalmanson, *Hands on the Wheel: Navigating Algorithmic Management and Uber Drivers' Autonomy*, Proceedings of the International Conference on Information Systems (ICIS 2017), December 10-13, Seoul, South Korea, s. 1-17.

<sup>36</sup> W sprawie sądowej z 2015 roku toczącej się przed jednym z sądów w Kalifornii i wytoczonych Uberowi przez grupę pracowników domagających się zaklasyfikowania ich jako pracowników, firma ta przyjęła linię obrony mówiąc, iż zajmuje się jedynie licencjonowaniem oprogramowania.

cowywania zysku na podstawie rozmaitych źródeł danych, jak na przykład wykorzystanie danych topograficznych w dokonywaniu progresywnej wyceny stawek za przejazd w poszczególnych dzielnicach tego samego miasta (*surge pricing*). Jakkolwiek asymetria na linii kierowcy/zarząd dotyczy w najbardziej widoczny sposób sfery komunikacji, Rosenblat i Stark pokazują, że problem ten dotyczy całości relacji kształtujących strukturę Ubera, głównie poprzez wewnętrzne mechanizmy zautomatyzowanego ratingu i nadzoru kierowców<sup>37</sup>. Będąc zależnym od liczby zdobytych i nadawanych przez mniej lub bardziej zadowolonych klientów gwiazdek, kierowcy stają się integralną częścią systemu pracy algorytmicznej, w którym postulowana przez firmę ich autonomia jako podmiotu nowego typu ekonomii zostaje zderzona ze sprzeczną z tym twierdzeniem rzeczywistością, a znaczna część kwestii decyzyjnych przeniesiona zostaje na algorytm zarządzający.

Praca algorytmiczna budzi obecnie szereg kontrowersji w związku z wpływem, jaki wywiera ona na ludzi pracujących coraz częściej w systemach zautomatyzowanych, nierzadko też wprowadzających dane rozwiązania z użyciem sztucznej inteligencji. Nie chodzi tu zresztą tylko o konsekwencje psychologiczne takiego stanu rzeczy, choć kierowcy Ubera przyznają, że odczuwają w coraz większym stopniu poczucie osamotnienia, dehumanizacji i izolacji<sup>38</sup>. Jak zauważają w swych badaniach Min Kyung Lee, Daniel Kusbit, Evan Metsky i Laura Babish, ważniejszy staje się bowiem, zauważalny obecnie, rozrost formatu algorytmicznego w odniesieniu do wielu innych sfer zawodowych, takich jak na przykład inżynierowie pracujący w systemach metra, magazynierzy, bariści w filiach Starbucks, czy dostarczyciele UPS, w przypadku których „oprogramowanie algorytmiczne służy alokacji, optymalizacji i ewaluacji pracy”<sup>39</sup>. Ten specyficzny tryb pracy koordynowanej i nadzorowanej przez algorytmy pozostaje obecnie w polu dyskusji nie tylko na temat kształtu rzeczywistości w coraz większej liczbie zawodów i przestrzeni pracy, lecz także rysuje wstępnie ramy debaty na temat kierunku rozwoju interakcji człowieka z maszyną. Interakcja człowiek/maszyna dotyka zaś dwóch zasadniczych problemów szczegółowych: 1) zmian zachodzących bezpośrednio w miejscu pracy (w sensie organizacyjnym, przestrzennym, strukturalnym itp.), jak i 2) relacji pomiędzy człowiekiem a maszynami obdarzonymi pewnym stopniem sztucznej inteligencji. Poszukiwanie odpowiedzi

<sup>37</sup> A. Rosenblat, L. Stark, *Algorithmic Labor and Information Asymmetries*, s. 3772.

<sup>38</sup> M. Möhlmann, O. Henfridsson, *What People Hate About Being Managed by Algorithms*, According to a Study of Uber Drivers, Harvard Business Review, 2019, August 20; <https://hbr.org/2019/08/what-people-hate-about-being-managed-by-algorithms-according-to-a-study-of-uber-drivers> [09.05.20].

<sup>39</sup> M. Kyung Lee i in., *Working with Machines: The Impact of Algorithmic and Data-Driven Management on Human Workers*, CHI '15 Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, 2015, s. 1.



dającej nam w nie wgląd stanowi główny cel badań Lee, Kusbita, Metsky i Babbish. Na gruncie przeprowadzonej przez siebie analizy jakościowej sposobu funkcjonowania kierowców Ubera i działającej na podobnej zasadzie konkurencyjnej firmy przewozowej Lyft, dochodzą oni do wniosku, że przypisywanie przez algorytm zarządzający ocen i ewaluacja pracy kierowców nie tylko postrzegana była przez nich samych za nieadekwatną do rzeczywistych wyników ich pracy, ale także realnie nieefektywną<sup>40</sup>. Wyrażana przez kierowców niechęć wobec zastosowania zarządzania poprzez algorytm wynikała z kolei z poczucia braku sensowności partykularnych decyzji podejmowanych przez maszynę. Ten właśnie argument przeważał również w będących przedmiotem analizy w rozmowach na forach internetowych i wskazywał na konieczne zmiany w sferze indywidualnych strategii sensotwórczych (tj. nadających znaczenie kolektywnym doświadczeniom współdzielonym przez jednostki).

Deficyty sensu w sferze pracy wydają się obecnie jednym z tematów podejmowanych na różnych płaszczyznach refleksji, której centralnym problemem są procesy społeczne zachodzące w dobie zmiany technologicznej, liberalizacji gospodarki, czy procesów globalizacyjnych. Najbardziej radykalne stanowisko w tej debacie zajmuje brytyjski antropolog David Graeber, który wyraża przekonanie, iż spora część zawodów i współczesnych form pracy stanowi tak zwaną „pracę bezużyteczną” (dosł. *bullshit jobs*)<sup>41</sup>. Autor książki *Debt: The First 5000 Years* definiuje ją jako pracę, która nie wytwarza żadnej nowej jakości, jej sens jest trudny do racjonalnego uzasadnienia, jak też nie przyczynia się ona w żaden sposób do cywilizacyjnego postępu, a raczej wręcz go hamuje. Jest to praca, której „brak nikt by nie zauważył”<sup>42</sup>. Jej jedynym celem staje się reprodukcja systemu, w którym pracownicy bezużyteczni funkcjonują w wymiarze organizacyjnym. Maskują oni jednakże często bezsensowność wykonywanych przez siebie czynności poprzez racjonalizowanie tej sytuacji lub też obierają takie strategie funkcjonowania w swych firmach, urzędach i innych organizacjach, które pozwalają im odnaleźć głębsze znaczenie równoległe i niezależnie w innych sferach życia. Barwnym przykładem tego ostatniego jest przypadek pewnego urzędnika państwowego z Hiszpanii, którego ukarano w 2016 roku za samowolne oddalenie się z miejsca pracy i nie pojawianie się niej przez 6 kolejnych lat<sup>43</sup>. Czas ten poświęcił on studiowaniu dzieł Barucha Spinozy, w którego filozofii ów urzędnik stał się ekspertem. Pikanterii tej historii dodaje fakt, iż jego nieobecność odkryto dopiero w momencie, gdy miano mu wręczyć nagro-

<sup>40</sup> Tamże, s. 8.

<sup>41</sup> D. Graeber, *Bullshit Jobs: A Theory*, New York 2018.

<sup>42</sup> Tamże, s. 17.

<sup>43</sup> <https://www.timesofisrael.com/spanish-engineer-who-skipped-work-for-6-years-was-studying-spinoza/> [12.05.20].

dę za długoletni staż pracy. Przypadek ten nie jest, jak się możemy jedynie domyślać, odosobniony. Do zawodów mieszczących się w rekonstruowanej przez Graebera formule zalicza on bowiem takie grupy, jak: specjaliści od *public relations*, lobbyści korporacyjni, konsultanci finansowi, specjaliści od marketingu, ale też najemni pracownicy w sferze rozrywki, zawodowi organizatorzy czasu wolnego, urzędnicy, telemarketerzy i tym podobni. Odróżnić jednak należy pracę wykonywaną wprawdzie przy niskich płacach, w złych warunkach i pozbawioną społecznego uznania, lecz jednak przydatną, od pracy bezużytecznej. Praca określana przez Graebera mianem beznadziejnej (dosł. *shit jobs*) skupia zazwyczaj ludzi wywodzących się z klasy robotniczej, opłacanych godzinowo, zaś praca bezużyteczna (*bullshit jobs*) zazwyczaj wykonywana przez przedstawicieli klasy średniej opłacana jest poprzez stałą pensję<sup>44</sup>. Pojęcie sensu w kontekście pracy, działania społecznego, czy wreszcie wytwarzania nabiera zatem coraz wyraźniej wymiaru klasowego i może stać się jednym z kluczowych znaczników nowych społecznych nierówności już w niedalekiej przyszłości.

Nietrudno zauważyć, że współczesne warunki społeczno-ekonomiczne generują z wielkim pietyzmem pola, w których praca bezsensowna może trwać i być multiplikowana. Tendencji tej sprzyja postępująca mechanizacja wybranych zawodów i coraz powszechniejsze zastosowanie w nich takich technologii, jak na przykład boty internetowe. Stanowiska pozbawione społecznej wagi, nie wytwarzające ani materialnych efektów, ani też żadnych znaczących idei, mnożone są w strukturach korporacyjnych, zburokratyzowanych aparatach urzędniczych, czy nawet w systemach szkolnictwa wyższego<sup>45</sup>. Bezpośredniość w działaniu uznać możemy również za jedną z kulturowych cech systemu społecznego wyrosłego na gruncie późnej postaci modelu przemysłowego, w którym komponent ludzki traci na znaczeniu wobec elementu maszyny. Wiąże się ona bowiem nie tylko z zamazywaniem i degradacją sensotwórczych praktyk na rzecz mechanicznego w swej naturze wprowadzania danych, segregowania akt i sprzedaży kredytów typu *sub-prime*, lecz również z upowszechniającą się akceptacją dla strukturalnej niekompetencji. Kultura niekompetencji jest zaś zjawiskiem właściwym przede wszystkim rozbudowanym strukturom organizacyjnym i dużym instytucjom. To w systemach biurokratycznych ujawnia się bowiem najpełniej milczące przyzwolenie dla niewypełnionych druków, niewysyłanych na czas dokumentów, czy bezradnego rozłożenia rąk wobec istotnych pytań ze strony petenta. Może jednak manifestować się ona równie dobrze w instytucjach o mniejszej skali organizacji, aczkolwiek związanych bezpośrednio i zależnych (np. finansowo lub

<sup>44</sup> D. Graeber, *Bullshit Jobs: A Theory*, New York 2018, s. 23.

<sup>45</sup> <http://dailynous.com/2018/05/08/bullshit-jobs-higher-ed/>; <https://www.chronicle.com/article/Are-You-in-a-BS-Job-In/243318> [12.05.20].



legislacyjnie) wobec nich zewnętrznych oraz nadrzędnych struktur, a więc także w szkołach lub uniwersytetach.

Poruszony w tym tekście temat sprawczości, tworzenia, pracy i innowacyjności w dobie dominacji technologii cyfrowych stanowi złożony problem wymagający głębszego przyjrzenia się relacjom łączącym obecnie sferę ICT z modelami organizacyjnymi i kulturą organizacyjną wielu rozmaitych instytucji. Jest to tym istotniejsze, iż wyłaniające się współcześnie tendencje w sposobach zarządzania tymi instytucjami oraz rozmaite technologie wspierające je na poziomie interakcji aktorów społecznych zaangażowanych w ich funkcjonowanie stają się coraz bardziej zależne od modeli matematycznych, których głównym zadaniem jest nie wspieranie relacji pomiędzy owymi aktorami, lecz maksymalizacja zysków i optymalizacja wydajności. Postępujący proces ekonomizacji poszczególnych sfer życia publicznego rodzi jednak nowe zjawiska społeczne, stanowiące nierzadko formę strategii nie tyleż sprzeciwu, lecz pewną postać adaptacji i twórczej transformacji ograniczeń i uwarunkowań działań jednostek oraz grup. Zjawiska te, w dobie wszechobecnej cyfryzacji, posiadają charakter „analogowy”, to jest odwołują się i bazują na wykorzystaniu w cyfrowym uniwersum pewnych elementów związanych z takimi aspektami, jak praca manualna, rzemiosło, czy sensualna refleksyjność (jako antytezy funkcjonowania w wirtualnej rzeczywistości).

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt H., *The Human Condition*, Chicago – London 1998.
- Boas F. (red.), *General Anthropology*, Boston – New York – Chicago – Atlanta – Dallas – San Francisco – London 1938.
- Davidson D., *Essays on Actions and Events*, Oxford 2001.
- Deleuze G., Gautarri F., *Nomadology: The War Machine*, Seattle 2010.
- Durkheim E., *Zasady metody socjologicznej*, Warszawa 1968.
- Green D.D., Walker C., Alabulththim A., Smith D., *Fueling the Gig Economy: A Case Study Evaluation of Upwork.com*, Management and Economics Research Journal, 2017, 20.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 1985.
- Huxley J., *Transhumanism*, Journal of Humanistic Psychology, 1968, 8(1).
- Kaplan C., *Questions fo Travel: Discourses of Displacement*, Durham – London 1996.
- Kyung Lee M., Kusbit D., Metsky E., Dabbish L., *Working with Machines: The Impact of Algorithmic and Data-Driven Management on Human Workers*, CHI '15 Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, 2015.
- Graeber D., *Bullshit Jobs: A Theory*, New York 2018.
- Lukes S., *Durkheim*, Warszawa 2012.
- Möhlmann M., Henfridsson O., *What People Hate About Being Managed by Algorithms, According to a Study of Uber Drivers*, Harvard Business Review, August 20, 2019.
- Möhlmann M., Zalmanson L., *Hands on the Wheel: Navigating Algorithmic Management and Uber Drivers' Autonomy*, Proceedings of the International Conference on Information Systems (ICIS 2017), December 10-13, Seoul, South Korea.

- Poser H., *Homo Creator – Technik als philosophische Herausforderung*, Wiesbaden 2016.
- Rosenblat A., Stark L., *Algorithmic Labor and Information Asymmetries: A Case Study of Uber's Drivers*, *International Journal of Communication*, 2016, 10.
- Schmiede R., *Homo faber digitalis? Zur Dialektik von technischen Vortschritt und Arbeitsorganisation*, *Mittelweg*, 2015, 26(24).
- Turner V.W., *Drama, Fields and Metaphors. Symbolic Action in Human Society*, New York 1975.
- Tygodnik Gosporaczy PIE, 12 marca 2020.
- Sloterdijk P., *Rules for the Human Zoo: a response to the Letter on Humanism, Environment and Planning*, 2009, 27.
- Watts Miller W., *Creativity: a key Durkheimian concern and problematic*, *European Journal of Social Sciences*, 2017, 55(2).
- <https://www.theguardian.com/technology/2020/feb/20/soaring-rents-and-noisy-parties-how-airbnb-is-forcing-out-barcelona-locals>
- <https://qz.com/65279/40-of-americas-workforce-will-be-freelancers-by-2020/>
- <https://www.businessofapps.com/data/uber-statistics/>
- <https://www.timesofisrael.com/spanish-engineer-who-skipped-work-for-6-years-was-studying-spinoza/>
- <http://dailynous.com/2018/05/08/bullshit-jobs-higher-ed/>; <https://www.chronicle.com/article/Are-You-in-a-BS-Job-In/243318>



PAWEŁ TOPOL

ORCID 0000-0002-9810-7214

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **METODY I NARZĘDZIA KSZTAŁCENIA ZDALNEGO W POLSKICH UCZELNIACH W CZASIE PANDEMII COVID-19 - CZĘŚĆ 1, DYSKUSJA 2020**

**ABSTRACT.** Topol Paweł, *Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Część 1, Dyskusja 2020* [Distant Learning Methods and Tools in Polish Higher Education During the COVID-19 pandemic – Part 1, 2020 Debate]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 69-83. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.4

The coronavirus has left its mark on practically every branch of the economy in Poland and has affected all spheres of human life: public, professional and private. Education is no exception. Distance learning, or e-learning, has a rich history in education. So far, however, e-learning has acted as a kind of “adjunct” to traditional classroom learning and as an alternative to face-to-face classes. The coronavirus disease forced a completely new situation in Polish education. All, or almost all, traditional forms of teaching and learning had to shift towards remote, virtual forms.

In the first half of this year (2020), an extensive discussion at the SEA forum (the Academic E-learning Association) took place. Scientists, educators and technical experts from various academic centers spoke about the methods and tools launched in their institutions. This article offers a synthesis of that discussion, i.e. how certain Polish universities eventually did or did not succeed in the above matter. The article is based on selected fragments and quotes of the debate. Some of them were briefly commented on by the author.

**Key words:** COVID-19, higher education, e-learning, virtual education, online applications

### **Wstęp**

Artykuł składa się z kilku części. Pierwsza wprowadza w wybrane zagadnienia kształcenia zdalnego w Polsce, z krótkim przywołaniem jego początków. Podano tutaj trzy przykłady pionierskich inicjatyw akademickich, które zrodziły się na przełomie lat 2000 i 2001. W tej samej części dokonano

pewnych uściśleń definicyjnych, gdyż e-learning rozumiany jako wyłącznie kształcenie na odległość z wykorzystaniem Sieci/Internetu nie ma umocowania etymologicznego.

Część druga dotyczy krótko i wybiórczo nowych wyzwań, przed jakimi stanął e-learning w tym roku kalendarzowym. Dotychczas był alternatywą dla systemu klasowo-lekcyjnego i, prawdę mówiąc, dodatkiem do niego, nie zawsze docenianym czy traktowanym przychylnie przez decydentów edukacyjnych, w przeciwieństwie oczywiście do entuzjastów edukacji e-. Przywołano tu stojące w opozycji do siebie kierunki konektywizmu i dysocjacji. Pandemiczna rzeczywistość 2020 roku – o czym mowa dalej – zmieniła jednak spojrzenie na e-learning znacząco, gdyż wymusiła tę formę kształcenia w Polsce nagle i globalnie.

Ostatnia część ma charakter bardzo praktyczny, wręcz narzędziowy, traktuje bowiem właśnie o metodach i narzędziach e-learningowych stosowanych w polskich uczelniach w obecnym okresie pandemii COVID-19. Jest to skrót, swoisty raport z dyskusji, która odbyła się w gronie akademickim na forum Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego. Edukatorzy dzielili się rozwiązaniami stosowanymi w ich własnych ośrodkach. Dyskusja ta miała służyć wszystkim członkom forum w Polsce i dać przybliżony obraz oparty na szczegółowych przykładach, jak wybrane instytucje różnie wdrażają i stosują tytułowe metody i narzędzia, i z jakim skutkiem. Stąd niekiedy wręcz poradnikowy jej charakter.

## O edukacji zdalnej krótko

### Kształcenie na odległość w Polsce

W obliczu powszechnego zagrożenia koronawirusem, polska edukacja stanęła przed całkowicie nowym wyzwaniem. Wraz z rosnącym zagrożeniem zarażenia się, zamykane były do odwołania instytucje dostępu publicznego. Dydaktyka tradycyjna w systemie klasowo-lekcyjnym przekształciła się – w całości lub w znaczącej mierze – w tak zwane kształcenie zdalne, zwane czasami kształceniem na odległość. Intencjonalnie użyto zwrotu „tak zwane”, bowiem kwestia odległości jest tutaj umowna. Chodzi o przeniesienie dydaktyki na grunt wirtualny, a fizyczna odległość między osobami uczestniczącymi w procesie dydaktycznym nie ma większego znaczenia. Nauczanie i uczenie się odbywa się za pośrednictwem mediów oraz narzędzi elektronicznych dostępnych w Sieci.

Kształcenie zdalne z wykorzystaniem nośników elektronicznych ma długą historię w polskiej edukacji. Wydaje się, że rok 2000 i następne były okresem upowszechniania narzędzi e-learningowych w polskich uczel-

niach. Z racji ograniczonej objętości niniejszego tekstu przywołajmy trzy wybrane, choć charakterystyczne przykłady. Po pierwsze, w 2001 roku zostało uruchomione Uniwersyteckie Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Celem „UCZNiKO” było i jest przygotowanie, prowadzenie i realizacja projektów związanych z szeroko pojętym wykorzystaniem Internetu w edukacji w szkole wyższej<sup>1</sup>. Drugi przykład pochodzi z roku akademickiego 2000/2001, a było to pierwsze w Polsce ogólnokrajowe „Studium Projektowania Programów Nauczania”, prowadzone przez Internet, przeznaczone dla doradców metodycznych i nauczycieli zainteresowanych pogłębieniem wiedzy oraz rozwinięciem umiejętności budowania programów szkolnych. Studium zostało zaprojektowane oraz przeprowadzone przez pracowników naukowych Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu (S. Dylak, P. Topol i W. Skrzydlewski) i w pierwszej edycji objęło kilkadziesiąt osób z całej Polski<sup>2</sup>. Trzeci i ostatni tutaj przykład stanowi znany wszystkim Polski Uniwersytet Wirtualny (PUW)<sup>3</sup>, który w 2002 roku uruchomił w Łodzi studia na dwóch kierunkach: zarządzanie i marketing oraz informatyka. Obecnie PUW prowadzi studia licencjackie i inżynierskie I stopnia (kilkanaście kierunków), studia magisterskie II stopnia oraz jednolite studia magisterskie, studia podyplomowe (ponad 30 kierunków)<sup>4</sup>, a także – jak czytamy w notce informacyjnej – „szeroki pakiet kursów dokształcających”.

### Uściślenie definicyjne

W kontekście kształcenia na odległość lub zdalnego często używa się określenia *e-learning*. Nie jest to do końca precyzyjne. Co zatem etymologicznie oznacza owo „e-”? Oznacza ni mniej, ni więcej, co *electronic*. Zatem, *e-learning* jest uczeniem się wspomagany narzędziami i nośnikami elektronicznymi, a dydaktyka zdalna jest tylko jedną z możliwych form. W *e-learningu* mieszczą się zatem wszelakie materiały do pracy również stacjonarnej, byle stosowane z wykorzystaniem urządzeń elektronicznych. Będą to między innymi wydawnictwa na płytach CD, DVD lub innych nośnikach instalowane na komputerze lokalnym: encyklopedie multimedialne, kursy, zestawy zadań lub ćwiczeń, materiały poglądowe, wykłady i tym podobne.

Cóż zatem stało się z pojęciem *e-learningu* na przestrzeni lat? Otóż, w języku polskim (choć nie tylko) określenie to stało się pewnym hasłem-wytrychem. *E-learning* sprowadzono semiotycznie właśnie do form zdalnych, na odległość. Zostaliśmy zatem przy tej nowo przyjętej definicji. Dla uprosz-

<sup>1</sup> <http://www.ucznioko.umcs.lublin.pl/art.php?catID=1&artID=1> [dostęp: 10.05.2016].

<sup>2</sup> <http://topol.home.amu.edu.pl/projekty/ppn.html> [dostęp: 15.07.2020].

<sup>3</sup> <https://www.puw.pl/pl> [dostęp: 10.11.2019].

<sup>4</sup> <https://www.puw.pl/pl/studia-online> [dostęp: 10.11. 2019].



czenia, w niniejszym artykule będą używane zamiennie określenia e-learning, kształcenie zdalne i kształcenie na odległość.

## Edukacja wobec nowych wyzwań w dobie pandemii

### Od konektywizmu do dysocjacji

E-learning stanowił przez wszystkie lata swojej historii jedną z form prowadzenia dydaktyki na uczelniach wyższych, nie tylko w Polsce. Był zawsze traktowany jako alternatywa dla form tradycyjnych, czyli systemu klasowo-lekcyjnego, stanowiąc *de facto* dopełnienie, uzupełnienie, czy dodatek do wszechobecnego nauczania w systemie bezpośrednim twarzą w twarz. Pomijamy oczywiście instytucje edukacyjne działające w całości on-line. Sasha Reese (Indiana University of Pennsylvania, USA) ciekawie opisała jeszcze w 2014 roku dwoistość wirtualnych środowisk edukacji (VLE) we współczesnym kształceniu akademickim: od konektywizmu do dysocjacji<sup>5</sup>. Obydwa kierunki stoją w opozycji do siebie, gdyż: (a) zwolennicy VLE przekonują, że uczeń/student XXI wieku jest skutecznie wyposażony i wyposażany w narzędzia wirtualne – bazujące głównie na Web 2.0, a (b) sceptycy twierdzą, że wirtualne narzędzia komunikacji asynchronicznej nie spełniają pokładanych w nich nadziei na znaczące usprawnienie procesu uczenia się u studentów, między innymi z powodu swoistego odosobnienia<sup>6</sup>.

Oprócz organizacji kształcenia zdalnego w układzie pionowym (zstępującym) nauczyciel→uczeń, ważną rolę odgrywa taka organizacja procesu kształcenia, aby aktywować w możliwie skuteczny sposób komunikację w układzie poziomym: uczeń→uczeń. W obecnych czasach zagrożenia, kiedy podróże oraz kontakty między uczniami/studentami są z natury ograniczone, współpraca zdalna może przynieść wymierne efekty. Píše o tym między innymi Mary Masterson (University of Limerick, Ireland), która zorganizowała długofalową współpracę on-line w nauce języka obcego pomiędzy uczniami różnych krajów i kultur. Okazało się, że dobrze zaprojektowany kurs oraz sprawne jego przeprowadzenie dały wśród uczniów podobnie pozytywne wyniki, jak te sprzed pandemii<sup>7</sup>.

### E-learning w rzeczywistości 2020

Zupełnie nową sytuacją dla szkolnictwa wyższego i nie tylko (w odniesieniu do przywołanego powyżej roku 2014) był/jest rok 2020, czyli okres pande-

<sup>5</sup> S. Reese, *Online learning environments in higher education: Connectivism vs. dissociation*, Education and Information Technologies, 2015, 20, s. 579-588.

<sup>6</sup> Por.: A. Bejerano, *The genesis and evolution of online degree programs: who are they for and what have we lost along the way?*, Communication Education, 2008, 57(3), s. 408-414.

<sup>7</sup> M. Masterson, *An Exploration of the Potential Role of Digital Technologies for Promoting Learning in Foreign Language Classrooms: Lessons for a Pandemic*, jET, 2020, 15, 14, s. 83-96.

mii koronawirusa. Edukacja stanęła wobec całkiem nowych i bezprecedensowych wyzwań. Pojawiła się konieczność całkowitego przejścia z tradycyjnych klasowo-lekcyjnych form kształcenia na te całkowicie w trybie wirtualnym. Z racji specyfiki tego tekstu, ograniczymy się do szkolnictwa wyższego.

Powyższe wyzwania pandemiczne dotknęły wszystkich uczestników procesu kształcenia: władze uczelniane i wydziałowe, wykładowców i edukatorów, administrację oraz oczywiście studentów. Działania władz i edukatorów musiały skoncentrować się na takim przygotowaniu procesu edukacyjnego, aby stworzyć dla studentów optymalne warunki zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności. Także działania administracji zostały skierowane na podejmowanie czynności i wytworzenie nowych lub zmodyfikowanych form pracy, aby jednocześnie możliwie zredukować bezpośredni kontakt międzyludzki. Skoncentrujmy się na organizacji procesu kształcenia i nauki, pomijając większość zagadnień administracyjnych.

## Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach, 2020

Niniejsza część będzie poświęcona dyskusji na temat metod i narzędzi wykorzystywanych w wybranych polskich uczelniach wyższych w czasie pandemii koronawirusa. Dyskusja ta miała miejsce na zamkniętym forum ogólnopolskiego **Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego**<sup>8</sup> (SEA). Stowarzyszenie prowadzi bardzo aktywną działalność od 2006 roku. Jest to konstrukt formalny, który działa na rzecz promocji i rozwoju e-edukacji w szkolnictwie wyższym. Oto krótki fragment noty prasowej dla pisma E-Mentor z początku działalności Stowarzyszenia:

...przechodzimy do fazy dojrzałego rozwoju e-learningu akademickiego w Polsce. Fazy, w której nie tylko będziemy dzielić się swoimi doświadczeniami na licznych seminariach czy konferencjach, ale także wspólnie działając – tworzyć wzorce dobrych praktyk e-edukacyjnych oraz je propagować – przyczyniając się w ten sposób do rozwoju e-learningu w Polsce<sup>9</sup>.

SEA oferuje także bezpłatne szkolenia, które kończą się certyfikacją specjalistów „e-” w dwóch kategoriach: e-nauczyciela i e-metodyka<sup>10</sup>. Pierwszy wymaga między innymi potwierdzenia doświadczenia w prowadzeniu

---

<sup>8</sup> Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, strona główna: <https://sea.edu.pl/> [dostęp: 15.07.2020].

<sup>9</sup> Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego – Informacja prasowa, E-mentor, 2006, 4(16), s. 4.

<sup>10</sup> Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, certyfikacje e-nauczyciela i e-metodyka: <https://sea.edu.pl/certyfikacja.php> [dostęp: 15.07.2020].

kształcenia on-line (adresy kursów, zrzuty ekranowe, ewentualna ewaluacja itp.), które musi być poparte zgromadzoną dokumentacją formalną. Drugi natomiast kończy się dwuczęściowym egzaminem.

SEA działa nie tylko centralnie, ale także – lub może przede wszystkim – poprzez lokalne zespoły funkcjonujące w miastach-ośrodkach akademickich. Zespoły odbywają regularne spotkania, na których podnoszone są różne kwestie e-edukacji o zasięgu lokalnym lub w wymiarze ogólnopolskim. Niektóre zespoły mają na koncie całkiem spory dorobek publikacyjny w punktowanych periodykach polsko- i obcojęzycznych.

Właśnie głosy płynące z owych lokalnych ośrodków złożyły się na wspólną debatę na temat jakości kształcenia zdalnego na poziomie akademickim w dobie pandemii COVID-19. Odbyła się ona w pierwszej połowie tego roku (2020). W debacie tej uczestniczyli wykładowcy, edukatorzy i specjaliści z zakresu stosowania oraz zarządzania technologiami informacyjnymi i infrastrukturą informatyczną. Dzielili się:

- stosowanymi rozwiązaniami organizacyjnymi;
- stosowanymi metodami i wykorzystywanymi narzędziami;
- uwagami szczegółowymi względem cech, a nawet funkcji określonych aplikacji komputerowych.

Wątek dyskusji na forum SEA brzmiał: „Rozwój e-learningu w obecnych warunkach – jak sobie radzimy?”<sup>11</sup>. Dostęp do tego wątku forum mają członkowie Stowarzyszenia. Stąd, zrodził się pomysł upowszechnienia tej dyskusji w publikacji ogólnodostępnej.

## Raport z dyskusji akademickiej 2020

Poniżej zaprezentowano niektóre wypowiedzi uczestników debaty, których fragmenty zostaną zacytowane<sup>12</sup>. Będzie to stanowiło pewien skrót, jako że niektóre osoby wypowiadały się kilkakrotnie. Poza tym, zakres objętościowy niniejszego tekstu nie pozwala na cytowanie dyskusji w całości.

Wypowiedzi zostały podzielone według afiliacji i ułożone w porządku alfabetycznym. Niektóre z nich pozwoliłem sobie opatrzyć krótkim komentarzem sygnowanym przez [Komentarz: PT]. Poszczególne teksty przywołuję w oryginale, nie ingerując w ich stronę formalną.

**Akademia Górniczo-Hutnicza – Centrum e-Learningu AGH (Agnieszka Chrząszcz)**

Platforma UPEL oparta na Moodle wraz z wtyczką Virtual Class od Click-meeting (tutaj wykorzystywane przez nas wtyczki<sup>13</sup>) musiała obsługiwać kil-

<sup>11</sup> <https://moodle.sea.edu.pl/mod/forum/discuss.php?d=1276> [dostęp: 31.07.2020].

<sup>12</sup> Wszystkie wypowiedzi cytowane są za indywidualną zgodą Autorów [przyp. aut.].

<sup>13</sup> <https://upel.agh.edu.pl/kokpit/wtyczki.html> [dostęp: 15.05.2020].

kusetprocentowy wzrost liczby jednocześnie zalogowanych użytkowników. W pierwszym tygodniu (od 12.3) powstało 2700 nowych kont i ponad 900 nowych kursów. Do 17.4 w sumie uruchomiono ponad 1800 nowych kursów, zaś na platformie aktywnych jest ponad 58 000 kont. W szczycie ruchu to około 500. jednoczesnych użytkowników. Na UPEL-u jednocześnie może być prowadzonych 100 wykładów czy spotkań dla 100 osób każdy (Virtual Class) i są dni, kiedy ten limit jest wyczerpany, średnio dziennie prowadzonych jest około 60 równoległych spotkań. Dodatkowo, Uczelniane Centrum Informatyki wdrożyło system Microsoft Teams. W AGH:

– ad. IDENTYFIKACJA: nie identyfikujemy i nie planujemy tego robić. W tak krótkim czasie i przy takiej skali wdrożenie jakiegokolwiek systemu oceniliśmy jako niewykonalne. W przypadku egzaminów dyplomowych – sprawdzenie dowodu przez Komisję. Uczestnicy logują się do systemu ze stałych adresów, swoimi mejlami itp.;

– ad. REJESTRACJA: Virtual Class umożliwia rejestrację egzaminów ustnych. UPEL umożliwia rejestrację działań na platformie (logi). Innych narzędzi na razie nie przewidujemy;

– ad. INTERPRETACJA: jest taka, że uczelnia będzie weryfikowała efekty kształcenia tam gdzie to możliwe, przeprowadzając zaliczenia, egzaminy i egzaminy dyplomowe z wykorzystaniem wdrożonych do tej pory narzędzi.

[Komentarz: P.T.] Post pochodzi z kwietnia 2020. Brak jest dotąd (lipiec-sierpień) informacji o ewentualnie przeprowadzonych zaliczeniach i egzaminach na koniec roku oraz na temat zastosowanych narzędzi.

### **Politechnika Łódzka (Jacek Stańdo)**

W Politechnice Łódzkiej od wielu lat działa Centrum E-learningu. W ciągu kilku dni nauczyciele akademicki przeszli z tradycyjnego kształcenia na kształcenie na odległość. Platforma e-learningowa WIKAMP działająca w Politechnice Łódzkiej może obsłużyć jednocześnie wszystkich studentów, czyli około 20 tysięcy. Każdego dnia odbywa się ponad 100 wykładów on-line.

[Dodatkowa wypowiedź J. Stańdo zamieszczona na blogu Bogusława Śliwerskiego (sugestia autora notki)]<sup>14</sup>:

Wielu pyta mnie jak to możliwe, że studenci przez 24 godziny na dobę mają w Sieci dostępne zadania nawet z możliwością rozwiązywania ich na telefonach, a następnie z tych zadań w czasie sesji będą zdawać egzamin? Tak, to jest możliwe, ponieważ rozwiązania problemu nie da się nauczyć, trzeba je po prostu zrozumieć. Więcej, liczbę testów (egzaminacyjnych) można wygenerować, tyle ile jest...: Uwaga!, we wszechświecie atomów. Dla wszystkich uczniów na świecie, dla ich dzieci, ich wnuków i prawnuków dla wszystkich

<sup>14</sup> <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/05/jakie-mozliwosci-daja-webinaria.html> [dostęp: 15.05.2020].

wystarczy testów i to dla każdego inny. Ale najważniejsze: mierzą one ten sam zestaw efektów uczenia się. To nie jest jedna próbna matura i to w dodatku z ubiegłego roku.

### **Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku (Robert Żak)**

Korzystamy od wielu lat z platformy WLODEK opartej na systemie MOODLE. Każdy student na I semestrze realizuje kurs e-learningowy i potrafi praktycznie korzystać z platformy. Po przejściu na nauczanie na odległość zainstalowaliśmy własną instancję serwera BigBlueButton i dodaliśmy kształcenia synchroniczne. W marcu przeprowadziliśmy dodatkowe szkolenia dla wykładowców i ruszyliśmy z cyklicznymi zajęciami on-line. Infrastruktura umożliwia nam prowadzenie jednocześnie 5 sesji BigBlueButton dla maksymalnie 80 osób w jednej sesji. (...) Po miesiącu intensywnej pracy wielkość zasobów wzrosła dwukrotnie i musimy dokupić nowe dyski do macierzy. Niestety, początkowy entuzjazm wykładowców pomału opada ze względu na obciążenie pracą. Studenci też nie są zachwyceni, ale bardziej wynika to z ich sytuacji – obowiązków rodzinnych i konieczności dzielenia komputera z pozostałymi domownikami.

Rozbudowaliśmy dwukrotnie serwer i zwiększyliśmy liczbę webinarów do 10 równoległych sesji (ponad 100 godzinnych sesji dziennie) – praktycznie zaspokaja to nasze potrzeby. Zwiększenie liczby webinarów wynikało głównie z zapotrzebowania zgłaszanego przez studentów – jest to dla nich łatwiejsza i mniej wymagająca forma zajęć, niż samodzielna realizacja zadań i projektów. Ważnym aspektem było też prowadzenie lektoratów z języków obcych w małych grupach i na różnych poziomach.

### **Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Wydział Matematyki i Informatyki, Zakład Sztucznej Inteligencji (Barbara Kołodziejczak)**

UAM prowadzi nauczanie zdalne, korzystając z Microsoft Teams oraz platform Moodle (osobnych dla każdego wydziału). Aplikacja Microsoft Teams wspierana jest, w zakresie zarządzania zespołami dydaktycznymi, napisaną specjalnie dla UAM, aplikacją Panel Dydaktyczny. Oczywiście, nauczyciele mogą korzystać również z innych narzędzi i środowisk edukacyjnych. Zajęcia zdalne prowadzone są na tych przedmiotach, dla których 2/3 studentów wyraziło chęć i zadeklarowało możliwości techniczne niezbędne do uczestnictwa. Zgody zbierane były centralnie, z wykorzystaniem przygotowanego systemu ankietowego. Dla Uczelni przygotowano wytyczne dotyczące różnych form zajęć zdalnych zastępujących kształcenie tradycyjne.

Wsparciem technicznym i metodycznym służą nauczycielom akademickim i studentom pracownicy Centrum Informatycznego UAM i Ośrodka Wsparcia Kształcenia na Odległość<sup>15</sup> oraz wydziałowi koordynatorzy ds. e-le-

<sup>15</sup> <https://www.elearning.amu.edu.pl/owko/> [dostęp: 15.04.2020].

arningu. Przygotowali oni dużo informacji, opracowali wiele instrukcji, także w formie filmów instruktażowych. Specjaliści odpowiadają również na bieżąco na pytania pracowników. Organizowane są webinaria, w ramach których prezentowane są możliwości poszczególnych narzędzi informatycznych. Ponadto, dla wszystkich uczestników zajęć dydaktycznych na odległość przygotowano pomocne informacje z zakresu prawa autorskiego, uwzględniające wybrane aspekty pracy dydaktycznej w środowisku cyfrowym.

[Komentarz: P.T.] B. Kołodziejczak wypowiedziała się jako pracownik UAM, jednak – jak sądzę – również z perspektywy własnego wydziału. Na zakończenie prezentacji dyskusji pozwolę sobie na krótki głos własny z perspektywy Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM.

**Uniwersytet Jagielloński – Centrum Zdalnego Nauczania** (Jacek Urbaniec)

[Komentarz: P.T.] Wypowiedź została poparta artykułem opublikowanym w periodyku „Forum Akademickie”<sup>16</sup>. Oto fragment w cytacie:]

W UJ mieliśmy jeden wyjątek, nie tylko na skalę polską. Władze dziekańskie Wydziału Lekarskiego jeszcze w poprzednim roku akademickim zdecydowały o rezygnacji z tradycyjnych wykładów i stopniowym (w okresie 2 lat) przechodzeniu na e-wykłady na platformie zdalnego nauczania. W każdym razie, w roku akademickim 2018/2019 mieliśmy w sumie w Uniwersytecie 5468 zajęć aktywnych na naszej platformie zdalnego nauczania, co stanowiło 12,4% wszystkich zajęć dydaktycznych w UJ. Wprawdzie jak na polskie warunki był to w miarę dobry wynik, ale z drugiej strony w praktyce oznaczał on, że co najmniej 4. na 5. nauczycieli akademickich nie miało w ogóle styczności z nauczaniem zdalnym. Wybuchła pandemia i nagle z dnia na dzień 80% nauczycieli akademickich jednym zarządzeniem rektora UJ musiało zupełnie zmienić metody kształcenia. Podobnie było na innych uczelniach. Pokazuje to skalę wyzwania, przed którym niespodziewanie stanęła edukacja uniwersytecka. Czy byliśmy do tego przygotowani? Powiedzmy szczerze – nie. Ani z punktu widzenia formalnoprawnego (wspomniane rozporządzenie MNiSW), ani infrastrukturalnie (infrastruktura informatyczna nie uwzględniała gwałtownego kilkukrotnego wzrostu użytkowników w przeciągu kilku dni), ani metodycznie (dla przykładu w nieobowiązkowych szkoleniach z obsługi platform zdalnego nauczania wraz z metodyką nauczania zdalnego uczestniczyło każdego roku najwyżej stu kilkudziesięciu pracowników UJ).

<sup>16</sup> J. Urbaniec, *Edukacja „pandemiczna” czyli o kształceniu zdalnym na uczelniach*, Forum Akademickie, 2020, 05; <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-05-2020/edukacja-pandemiczna%E2%80%A8czyli-o-ksztalceniu-zdalnym-na-uczelniach%E2%80%A9/> [dostęp: 15.06.2020].



**Uniwersytet Medyczny w Poznaniu – Wydział Medyczny, Katedra Informatyki i Statystyki** (Magdalena Roszak<sup>17</sup>)

Na ogólnouczelnianym portalu e-learningowym przybyło kursów, do prowadzenia zajęć w trybie synchronicznym wykorzystuje się usługę Microsoft Teams, rośnie liczba materiałów w uczelnianym repozytorium wiedzy (od tego się zaczęło). Działa uczelniane studio nagrań (od roku działa na rzecz tworzenia materiałów multimedialnych) oraz centrum symulacji medycznej (zajęcia on-line z symulowanym pacjentem). Nauczyciele stosują w ramach zajęć także inne znane im narzędzia i aplikacje (np. SOCRATIVE), w tym korzystają z zasobów edukacyjnych, jak platforma INCISION (bezpłatny 4-tygodniowy dostęp) czy MEDTube.

Jednostki prowadzące już wcześniej zajęcia e-learningowe czy blended-learning bez żadnych kłopotów przeszły na pełne nauczanie zdalne, wdrażając je szybko także na inne przedmioty. Nauczyciele rozpoczynający pracę zdalną starają się wejść szybko w ten świat edukacji, na miarę swoich możliwości i z uwzględnieniem specyfiki zajęć. Uczelnia publikuje NEWSLETTER DYDAKTYCZNY NA TRUDNE CZASY (co 1,5 tygodnia), aby pokazać przykłady już realizowanych zajęć zdalnych i zachęcić innych do podobnych aktywności.

**Uniwersytet Szczeciński – Uczelniane Centrum Informatyczne** (Konrad Mielko)

Stara wersja Moodle (2.x) z gigantycznym wzrostem wykorzystania (ponad 3500 nowych użytkowników, setki kursów), nowa platforma w trakcie instalacji i tworzenia. Do tego Office 365 dla całej uczelni – studenci i pracownicy – czyli głównie Teams, Forms, Stream, Whiteboard (z którym ostatnio jest jakiś problem). Uczenie wykładowców za pomocą TeamViewer i telefonu – indywidualne konsultacje, jak prowadzić zajęcia i obsługiwać oprogramowanie. Niektórzy nauczyciele używają Zoom, ale sesje 40-minutowe w przypadku spotkań akademickich odpadają.

*[Komentarz: P.T.] Krótka porada narzędziowa: rzeczywiście sesje są ograniczone do 40 minut, o czym informują instrukcje i opisy narzędzia. Da się jednak obejść to ograniczenie. Wystarczy wyjść z sesji podczas jej trwania lub przy zakończeniu i ponownie wejść do niej. Licznik czasu wtedy się zeruje.*

**Uniwersytet w Białymstoku – Wydział Matematyki i Informatyki** (Wiesław Półjanowicz)

U nas, na Uniwersytecie w Białymstoku funkcjonuje z powodzeniem (zresztą od wielu lat) platforma e-learningowa Blackboard (...), która jest

---

<sup>17</sup> Pełnomocnik Rektora UMP ds. e-learningu.

podstawowa dla prowadzenia zajęć zdalnych, zintegrowana z uczelnianym systemem USOS. (...) Dodatkowo są organizowane szkolenia pracownikom poświęcone prowadzeniu sesji on-line (wykłady, ćwiczenia, seminaria) za pomocą Blackboard Collaborate Ultra. Jest to usługa wspomagająca istniejące już na Uczelni środowisko e-nauczania Blackboard Learn.

*[Komentarz: P.T.] Poniżej Autor podpowiada inne rozwiązanie ograniczenia sesji w Zoom do 40 minut – tutaj formalne i jednocześnie proste w realizacji.*

Oczywiście, można wykorzystywać (i wykorzystywane są) inne platformy e-learningowe, jak na przykład Moodle do prowadzenia zajęć (lub też inne platformy do nauki zdalnej). Do komunikacji synchronicznej wykorzystujemy na Uczelni, oprócz wspomnianego wyżej Blackboard Collaborate, także ZOOM – mamy zniesiony limit 40 minut, należało tylko zarejestrować się w domenie .edu zakładając konto, a Uczelnia została dodana jako jednostka edukacyjna. (...) Poszczególne osoby, z tego co wiem, wykorzystują też inne narzędzia, na przykład BigBlueButton.

Jako ciekawostkę powiem, iż nasi informatycy z Uniwersytetu w Białymstoku stworzyli modelowanie szacujące faktyczną liczbę zakażonych COVID-19 na świecie, co można zobaczyć pod adresem (<https://covid-model.net/>).

**Uniwersytet Warszawski, Wydział Nauk Ekonomicznych** (Tomasz Kopczewski)

Wszystko zmieniło się wraz z regulacjami narzuconymi przez prawników. Teamsy prawie zostały zdelegalizowane, Webex całkowicie. Rozwiązania techniczne nie są już problemem, problemem stały się licencje i RODO.

(...) Dla mnie jako ekonomisty innym ważnym problemem jest potencjalna próba oligopolizacji szkół i uniwersytetów przed dwie firmy oraz zastosowanie nowej polityki cenowej opartej na dyskryminacji 1, 2, i 3 stopnia. Po epidemii możemy mieć kompletnie nowy rynek nauczania zdalnego. Ogromny wzrost popytu oraz próby „grodzenia prawnego” ze strony dominujących firm. Bezwiednie epidemia stworzyła potężne narzędzie marketingowe dla tych firm „wymuszone przywiązanie do oprogramowania”. Ciekawe, jaka będzie polityka cenowa tych gigantów po zakończeniu epidemii. Sytuacja zmusiła nauczycieli do pracy na rozwiązaniu komercyjnym „chwilowo darmowym”. Czy po roku pracy skłonni będziemy przenieść się na inne rozwiązanie/czy raczej będziemy wpływać na nasze instytucje, aby przedłożyć licencje na nowych zasadach.

(...) Dim-Dim przestał istnieć, Webex 49\$ miesięcznie za 1 hosta. Przeniósłem się ostatecznie na wiziq.com. Płacąc 25\$ miesięcznie za Nielimitowaną salę wykładową (bez opcji wideokonferencyjnej). Wiziq niespodziewanie po 2 latach wypowiedział mi umowę, żądając 750\$ miesięcznie za gorsze warunki.

*[Komentarz: P.T.] Powyżej opisana praktyka jest spotykana nie tylko w aplikacjach tworzonych dla edukacji. Jest zresztą powszechnie znana. Na przykład, użytkownik (idąc czasami na skróty) instaluje aplikację i godzi się na warunki wstępne, gdy po jakimś czasie dowiaduje się, że „zasady wstępne” przestaną wkrótce obowiązywać i trzeba zakupić licencję komercyjną. Dobrze jest, jeśli w przypadku rezygnacji z opcji płatnej użytkownik nie straci zebranych tam danych i może je pobrać na własny komputer, jednak nie zawsze tak bywa. Stąd, zalecana jest ostrożność. Tutejszy przykład Wizią z narzuconą podwyższoną drastycznie opłatą należy uznać za kuriozalny.*

### **Uniwersytet Warszawski – Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii (Agnieszka Heba)**

Została utworzona specjalna strona<sup>18</sup> z informacjami na temat zajęć zdalnych dla wykładowców i studentów.

Ustalono następujące możliwości realizacji zajęć w trybie zdalnym:

1/ Google Meet – pozwala prowadzić zajęcia w trybie telekonferencji. W zajęciach może uczestniczyć do 250 osób, które zapraszamy poprzez e-mail, bądź rozsyłając link.

2/ Google Classroom – możliwy do zajęć, w których pojawiają się projekty przygotowane przez studentów. Można planować dla nich zadania, które studenci mogą wgrywać na platformę.

3/ Platforma UW Kampus<sup>19</sup> – najbardziej rozbudowana platforma zajęciowa oparta na systemie Moodle. Można zamieścić prezentacje, pliki PDF, linki do materiałów wideo. Dodawać testy, prace pisemne, fora dyskusyjne.

### *Komentarz końcowy*

### **Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Wydział Studiów Edukacyjnych (Paweł Topol)**

WSE UAM również wspiera aktywnie wszelkie formy kształcenia na odległość w obecnym czasie pandemii – równoległe do Zarządzenia Rektora. Z racji pewnej liczby pracowników mało przygotowanych do sprawnego posługiwania się narzędziami i aplikacjami TIK, władze dziekańskie dały szeroki wybór możliwości korzystania z wszelakich ogólnie dostępnych – według oceny indywidualnej pracownika oraz dostosowania do wiedzy i umiejętności pracownika. Oto wybór: począwszy od wymiany plików w korespondencji indywidualnej lub zbiorowej, przez korzystanie z platformy pracy wirtualnej na wydziale, możliwość zakładania i prowadzenia kursów Moodle, do

<sup>18</sup> <https://zajeciazdalne.ckc.uw.edu.pl/#> [dostęp: 15.05.2020].

<sup>19</sup> <https://kampus-student2.ckc.uw.edu.pl/> [dostęp: 13.05.2020].

aplikacji obsługujących wideokonferencje w czasie rzeczywistym (MS Teams, Google Classroom, Zoom itd.) oraz inne narzędzia usprawniające proces dydaktyczny i współpracę oraz komunikację w obu kierunkach: wykładowca  $\rightleftharpoons$  student. Narzędzia te zostały szczegółowo opisane – łącznie z instrukcjami użytkownika – i rozesłane pracownikom. Nieco później wybór narzędzi został ujednolicony przez władze uczelniane i obowiązuje dla całej uczelni.

Chcąc odnieść się do cytowanego wyżej głosu Barbary Kołodziejczak z Wydziału Matematyki i Informatyki UAM, musiałbym powtórzyć większość jej wypowiedzi na temat form wspomagania pracownika. Dotyczy to zarówno Centrum Informatycznego UAM i uczelnianego Ośrodka Wsparcia Kształcenia na Odległość, jak również wydziałowych koordynatorów ds. e-learningu oraz kadry informatyczno-technicznej WSE.

## Zakończenie

Jak wspomniano wyżej, poszczególne wypowiedzi przedstawicieli polskich ośrodków akademickich zostały umieszczone na Forum SEA, z dostępem tylko dla członków Stowarzyszenia. Niniejszy artykuł ma na celu upowszechnienie tych informacji. Być może da to czytelnikowi szersze spojrzenie, jakie kroki i działania były lub są podejmowane w różnych ośrodkach akademickich w kontekście kształcenia zdalnego w dobie pandemii COVID-19.

Tekst artykułu powstawał w lipcu 2020 roku. Do czasu publikacji zapewne wiele zmieni się w kwestiach organizacji kształcenia zdalnego w polskim szkolnictwie wyższym. Obecnie nie wiadomo, jakie kroki zostaną podjęte względem organizacji dydaktyki. MEN ogłosiło na początku sierpnia, że uczniowie wracają fizycznie do szkół, choć proponowane są różne formy odbywania zajęć: od klasycznego klasowego, poprzez formę mieszaną (hybrydową), do kształcenia zdalnego<sup>20</sup>.

W momencie składania tego tekstu nie pojawiły się jeszcze konkretne wytyczne z MNiSW względem uczelni wyższych, a nawiasem mówiąc, ważną rolę odegra ich autonomia. Jeśli odwołać się do cytowanych wypowiedzi w dyskusji na forum SEA, niektóre uczelnie wydają się być już gotowe na ewentualną kontynuację kształcenia zdalnego w pełnym wymiarze. Oczywiście, ustalenia szczegółowe będą różnić się między poszczególnymi uczelniami czy wydziałami w zależności od specyfiki prowadzonych przez nie form kształcenia: od wykładów i konwersatoriów, do zajęć laboratoryjnych, czy praktyk zawodowych i terenowych.

---

<sup>20</sup> „Bezpieczny powrót do szkół” – Wytyczne MEN, MZ i GIS dla szkół i placówek od 1 września 2020: <https://www.gov.pl/web/edukacja/bezpieczny-powrot-do-szkol2> [dostęp: 5.08.2020].

\* \* \*

Jak wiemy, kształcenie akademickie przeszło całkowicie lub prawie całkowicie na formy wirtualne, które nie były przecież masowo wykorzystywane w uczelniach do tej pory. Powyższej dyskusji na temat możliwości technicznych i sposobów sprostania wyzwaniom towarzyszącym kształceniu zdalnemu w dobie pandemii towarzyszył drugi wątek na SEA, zatytułowany „A może rekomendacje?”. Wnioski płynące z doświadczeń poszczególnych uniwersytetów – choćby na przykładzie cytowanej wyżej dyskusji w SEA – mogą być przydatne dla tworzenia pewnych strategii postępowania w najbliższej przyszłości.

Planowana jest następna publikacja, stanowiąca kontynuację niniejszego artykułu, zatytułowana właśnie „Metody i narzędzia kształcenia zdalnego w polskich uczelniach w czasie pandemii COVID-19 – Cz. 2, Rekomendacje 2020”. W części teoretycznej zostaną omówione wybrane aspekty e-learningu w obecnych czasach przeobrażeń, między innymi: jak to nauczanie zbiorowe stało się nauczaniem indywidualnym, jak nie „zginąć” w gąszczu nowych ofert narzędzi do pracy on-line dostępnych na rynku, czy jaki jest faktyczny wkład pracy edukatora w przygotowanie kursu on-line i wkład pracy studenta, aby skutecznie w nim uczestniczyć. Część praktyczna będzie podsumowaniem dyskusji przedstawicieli różnych uczelni polskich, wraz z przykładami ich rekomendacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Bejerano A., *The genesis and evolution of online degree programs: who are they for and what have we lost along the way?* Communication Education, 2008, 57(3).
- Masterson M., *An Exploration of the Potential Role of Digital Technologies for Promoting Learning in Foreign Language Classrooms: Lessons for a Pandemic*, iJET, 2020, 15, 14.
- Reese S., *Online learning environments in higher education: Connectivism vs. dissociation*, Education and Information Technologies, 2015, 20.
- Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego – Informacja prasowa, E-mentor, 2006, 4(16).
- Urbaniec J., *Edukacja „pandemiczna” czyli o kształceniu zdalnym na uczelniach*, Forum Akademickie, 2020, 05; <https://miesiecznik.forumakademickie.pl/czasopisma/fa-05-2020/edukacja-pandemiczna%E2%80%A8czyli-o-kształceniu-zdalnym-na-uczelniach%E2%80%A9/> [dostęp: 15.06.2020].

## Netografia

- Akademia Górniczo-Hutnicza – wtyczki stosowane dla platformy UPEL oraz Virtual Class: (link wewnętrzny uczelni) <https://upel.agh.edu.pl/kokpit/wtyczki.html> [dostęp: 15.05.2020].
- Bezpieczny powrót do szkół – Wytyczne MEN, MZ i GIS dla szkół i placówek od 1 września 2020: <https://www.gov.pl/web/edukacja/bezpieczny-powrot-do-szkol2> [dostęp: 5.08.2020].

- Blog Bogusława Śliwerskiego nt. webinarów i ich przydatności edukacyjnej: <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2020/05/jakie-mozliwosci-daja-webinaria.html> [dostęp: 15.05.2020].
- Modelowanie szacujące faktyczną liczbę zakażonych COVID-19 na świecie, opracowane w Uniwersytecie w Białymstoku: <https://covid-model.net/> [dostęp: 12.07.2020].
- Ośrodek Wsparcia Nauczania na Odległość UAM, Poznań: <https://www.elearning.amu.edu.pl/owko/> [dostęp: 15.04.2020].
- Polski Uniwersytet Wirtualny, strona główna: <https://www.puw.pl/pl> [dostęp: 10.11.2019].
- Polski Uniwersytet Wirtualny, kierunki studiów: <https://www.puw.pl/pl/studia-online> [dostęp: 10.11.2019].
- Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, certyfikacje e-nauczyciela i e-metodyka: <https://sea.edu.pl/certyfikacja.php> [dostęp: 15.07.2020].
- Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, strona główna: <https://sea.edu.pl/> [dostęp: 15.07.2020].
- Stowarzyszenie E-learningu Akademickiego, wątek główny dla niniejszego artykułu: „Rozwój e-learningu w obecnych warunkach – jak sobie radzimy?” <https://moodle.sea.edu.pl/mod/forum/discuss.php?d=1276> [dostęp: 31.07.2020].
- Studium Projektowania Programów Nauczania (2001): <http://topol.home.amu.edu.pl/projekty/ppn.html> [dostęp: 15.07.2020].
- Uniwersyteckie Centrum Zdalnego Nauczania i Kursów Otwartych Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej: <http://www.uczniko.umcs.lublin.pl/art.php?catID=1&artID=1> [dostęp: 10.05.2016].
- Uniwersytet Warszawski – specjalna strona na potrzeby nauczania zdalnego: <https://zajecziazdalne.ckc.uw.edu.pl/#> [dostęp: 15.05.2020].
- Uniwersytet Warszawski – Platforma US Kampus: <https://kampus-student2.ckc.uw.edu.pl/> [dostęp: 13.05.2020].





DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA

ORCID 0000-0003-2144-9600

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

## JAMES BOND A DYLEMATY TOŻSAMOŚCIOWE BRYTYJCZYKÓW - KULTURA POPULARNA A KSZTAŁTOWANIE TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ

ABSTRACT. Hejwosz-Gromkowska Daria, *James Bond a dylematy tożsamościowe Brytyjczyków – kultura popularna a kształtowanie tożsamości narodowej* [James Bond and the Identity Dilemmas of the British – Popular Culture and Shaping National Identity]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 85-105. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.5

The author assumes that popular culture plays a powerful role in the process of socialization of young generation. The author tries to present that the conventional national symbols are being replaced by pop symbols and thus become the sources of national identity. The concepts of *banal nationalism* put forward by Michael Billig or Tim Enderson's idea of everyday life's practices in the development of national identity are being used. In the text, the phenomenon of James Bond is used to analyze the contemporary debates on British identity (Britishness). The author assumes that James Bond is a great example of Englishness that serves as a complex manifestation of a British hero which may, in turn, play a crucial role in political, civic, and patriotic education.

**Key words:** popular culture, national identity, citizenship education

(...) musi utrzymać równowagę między fantazją a rzeczywistością<sup>1</sup>

Kingsley Amis o tożsamości Agenta 007

Zbyszko Melosik w licznych publikacjach poświęconych rozważaniom nad kulturą popularną stawiał tezę, że stanowi ona jedną z najsilniejszych agend socjalizujących młodzież<sup>2</sup>. Z tak obranej perspektywy zakładam, że kultura popularna kształtuje tożsamość współczesnego pokolenia adolescentów, stanowiąc

---

<sup>1</sup> K. Amis, *The James Bond Dossier*, New York 1965, s. 6.

<sup>2</sup> Zob. m.in. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne*, Toruń – Poznań 1996; *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, wyd. II poprawione, Kraków 2006; *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007; *Tożsamość ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010; *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

zatem istotny obszar badań dotyczący problematyki pedagogiki młodzieży. Ponadto, współczesne podejście do pedagogiki nie ogranicza się jedynie do jej wymiaru szkolnego, ale także do codziennych praktyk kulturowych<sup>3</sup>. Odejście od redukcjonistycznej roli pedagogiki pozwala na eksplorację praktyk edukacyjnych poza murami szkoły, w różnych – często naturalnych dla młodego człowieka – środowiskach czy instytucjach. Bez wątpienia, takim obszarem są media, które w wiodący sposób przekazują praktyki i wzory popkulturowe. Współcześnie wszechobecność i wszechmoc mass mediów powoduje, że nie tylko „reprezentują [one] rzeczywistość, ile ją wytwarzają”, co zostało określone przez Jeana Baudillarda jako hiperrzeczywistość<sup>4</sup>. Podobne stanowisko prezentuje Paul Hodkinson, twierdząc, że media nie są zwierciadłem społeczeństwa, lecz konstruuje rzeczywistość, która z kolei wpływa na społeczne relacje oraz wyznawane wartości<sup>5</sup>. Z tej perspektywy można zaakceptować tezę, iż media kreują również potrzeby odbiorców, także te dotyczące stylu życia, organizowania własnej ścieżki kariery oraz orientacji rodzinnych<sup>6</sup>. Można zatem zauważyć, iż współcześnie kultura popularna będzie również formowała określone wzory zachowań i postaw obywatelskich, a także – co będzie przedmiotem dalszych rozważań – stanie się źródłem dla (re)(de)konstruowania tożsamości indywidualnej oraz kolektywnej.

W literaturze przedmiotu można znaleźć poparcie dla tezy, że kultura popularna kształtuje również tożsamość narodową oraz poczucie wspólnotowości. Tim Edensor zakładał, że tożsamość narodowa konstruowana jest na podstawie praktyk życia codziennego, do których zalicza udział w popkulturze<sup>7</sup>. Z tak obranej perspektywy, podejmuję w niniejszym artykule próbę (re)konstrukcji debaty dotyczącej kształtowania tożsamości brytyjskiej (*Britishness*) i towarzyszących jej dylematów w kontekście zjawisk popkultury na przykładzie postaci Jamesa Bonda.

### **Współczesne podejścia wobec tożsamości brytyjskiej (*Britishness*)**

Kwestia tożsamości narodowej w Wielkiej Brytanii wydaje się problematyczna, nade wszystko z powodów uwarunkowań historycznych związanych

<sup>3</sup> T. Szkudlarek, *Television as adult pedagogy: Learning Consumersim, Dreaming, Democracy*, [w:] *Adult Education and Democratic Citizenship*, red. A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz, Kraków 1998, s. 71-72.

<sup>4</sup> Tamże, s. 72.

<sup>5</sup> P. Hodkinson, *Media, culture and society. An introduction*, London 2011, s. 266.

<sup>6</sup> Tamże, s. 269.

<sup>7</sup> Zob. T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przekł. A. Sadza, Kraków 2004.

z kolonizacją oraz społecznymi i prawnymi konsekwencjami. Współcześnie budzi ona wiele kontrowersji, bowiem w ostatnich latach kategoria brytyjskości staje się coraz bardziej pojemna pojęciowo w dyskursie publicznym<sup>8</sup>. Poczucie brytyjskości oznacza zdolność do identyfikacji z monarchią, demokracją parlamentarną, Imperium oraz z chwalebnyymi wojskowymi zwycięstwami. Linia podziału między tym, co brytyjskie (nasze, wspólne) a tym, co obce (inne) pozwalała na zrozumienie i zinternalizowanie wspólnych wartości dla narodu brytyjskiego. Miało to szczególne znaczenie w okresie kolonizacji, gdyż kształtowało poczucie wyższości wśród Brytyjczyków nad podbitymi ludami, które postrzegane były jako prymitywne. Sami Brytyjczycy przedstawiali siebie jako tych, którzy torowali drogę do cywilizacji<sup>9</sup>.

Wokół kategorii *Britishness* toczą się liczne dyskusje w społeczeństwie brytyjskim. Wraz z dojściem do władzy Partii Pracy pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku ponownie zaczęto przywiązywać wagę do tej kategorii. Wzrost zainteresowania brytyjskością spowodowało w istocie wiele czynników, a wśród nich: niebezpieczeństwo bałkanizacji Wielkiej Brytanii, nadmierna ingerencja – w opinii Brytyjczyków – Unii Europejskiej, niepewna pozycja w relacjach ze Stanami Zjednoczonymi, a także procesy globalizacyjne i wyłonienie się idei globalnego obywatelstwa. Podjęto wówczas próbę (re)definiowania pojęcia angielskości oraz brytyjskości i skonfrontowano je z procesami migracyjnymi. Można też przyjąć za niektórymi badaczami przedmiotu, że do poszukiwania i odkrywania brytyjskości, a także do pojawienia się dyskursu obywatelstwa w Wielkiej Brytanii przyczynił się wzrost liczby imigrantów<sup>10</sup>.

Za czasów liderowania Partii Pracy (1997-2010) niektórzy politycy utrzymywali, że należy promować „powszechne narodowe obywatelstwo” jako narzędzie budowania jedności społecznej. Innymi słowy, źródłem edukacji obywatelskiej i budowania spójności narodowej (*social cohesion*) powinna być szeroko pojęta brytyjskość. Na przykład, w 2006 roku Gordon Brown, ówczesny kanclerz skarbu, stwierdził, że należy mówić o idei brytyjskości, bowiem to Brytyjczycy ofiarowali światu umiłowanie dla wolności i sprawiedliwości<sup>11</sup>. Krytycy takiego podejścia zauważyli jednak, że nie taką drogą osiągnie się pożądaną równość społeczną, bowiem wykluczeni zostaną ci, którzy nie dzielą wartości skoncentrowanych wokół brytyjskości. Ponadto, oznaczałoby

<sup>8</sup> Zob. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2019.

<sup>9</sup> 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. 4.

<sup>10</sup> K. Kumar, *English and French national identity: comparisons and contrasts*, *Nations and Nationalism*, 2006, 12(3), s. 424.

<sup>11</sup> J. Beck, *A brief history of citizenship education*, s. 10.

to powrót do asymilacionizmu i odrzucenia idei wielokulturowości<sup>12</sup>, co z kolei ma szczególne znaczenie w sytuacji, w której Wielką Brytanię określa się jako „hiper-różnorodną”, a dane demograficzne wskazują na wzrost liczby populacji migrantów i ich pokoleń w następnych latach<sup>13</sup>. Z kolei, G. Brown jako premier w 2008 roku wzywał do tworzenia „brytyjskich miejsc pracy dla Brytyjczyków”. Była to odpowiedź na falę imigracji z Europy Wschodniej oraz na popularne wówczas medialne doniesienia, jakoby robotnicy ze Wschodu zabierali pracę Brytyjczykom, przy jednoczesnym korzystaniu z wszelkich przywilejów socjalnych. Innymi słowy, zostali oni naznaczeni jako ci, którzy nie są „z nami”, nie należą do naszego narodu, a prawnie zabierają nam to, co nasze<sup>14</sup>. W ten sposób budowanie jedności społecznej, promowane przez laburzystów, odbywało się poprzez wykluczanie „innych” i „obcych”. Próbowali oni również powołać do życia brytyjski patriotyzm, który w opinii Audrey Osler jawi się raczej jako coś niebrytyjskiego (np. próby wprowadzenia święta flagi czy święta narodowego)<sup>15</sup>, bowiem w tradycji narodu brytyjskiego nie rozwinął się patriotyzm tak, jak miało to miejsce w przypadku innych narodów europejskich.

Przedstawiciele Partii Konserwatywnej, która doszła do władzy w 2010 roku, również w swoich postulatach w punkcie centralnym stawiali ową brytyjskość jako rdzeń tożsamości i podstawę budowania jedności narodowej. Konserwatyści także widzą potrzebę inkluzji brytyjskości przez grupy mniejszościowe, włączając je w konsekwencji w proces budowania jedności społecznej/narodowej (*social cohesion*), co również zrywało z ideologią multikulturalizmu. Polityce brytyjskości – zapoczątkowanej przez laburzystów – zarzuca się powielanie dawniejszych liberalnych poglądów Wigów na kwestie narodowe, których zadaniem było uspokojenie ówczesnej klasy średniej i wygaszanie pojawiającego się angielskiego nacjonalizmu<sup>16</sup>.

Należy przyznać, iż koncepcja brytyjskości nadal pozostaje kategorią trudną do zdefiniowania, bowiem jej znaczenie jest odmiennie rozumiane przez różne grupy społeczne<sup>17</sup>. Co więcej, nie jest ona kategorią stałą, zresztą nigdy nią nie była, przeciwnie: płynną, fluktuacyjną i akomodacyjną<sup>18</sup>.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> A. Malik, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, London – New York 2012, s. 67.

<sup>14</sup> R. Sales, *What is 'Britishness', and is it important?*, [w:] *Citizenship acquisition and national belonging*, red. G. Calder, D. Cole, J. Seglow, London 2010, s. 123.

<sup>15</sup> A. Osler, *Citizenship education, democracy and racial justice 10 years on*, Race Equality Teaching, 2009, 27(3), s. 23.

<sup>16</sup> R. Andrews, A. Mycock, *Dilemmas of Devolution: The 'Politics of Britishness' and Citizenship Education*, British Politics, 2008, 3, s. 150.

<sup>17</sup> R. Sales, *What is 'Britishness', and is it important?*, s. 124.

<sup>18</sup> Por. P. Ward, *The end of Britishness? A historical perspective*, British Politics Review, 2009, 4(3), s. 3.

W sferze praktyki społecznej brytyjskość ma połączyć w całość tożsamości poszczególnych narodów brytyjskich. Jednak w praktyce mieszkańcy Wielkiej Brytanii bardziej identyfikują się ze swoim krajem, a brytyjskość najczęściej traktują w kategorii statusu i określonych praw obywatelskich. Częściej spotkamy tożsamość angielską, szkocką, walijską, irlandzką niż brytyjską<sup>19</sup>. Biorąc pod uwagę pierwiastek emocjonalny, K. Kumar zauważa, że stosunek do własnej narodowości Anglików, Szkotów, czy Walijczyków jest ciepły, natomiast do brytyjskości – bardziej zimny i zdystansowany<sup>20</sup>. Brytyjskość dla pokolenia urodzonego po szóstej dekadzie XX wieku, w odróżnieniu od tego urodzonego przed zakończeniem drugiej wojny światowej, postrzegana jest w kategoriach obywatelskich (40%), a zatem mniejsze znaczenie dla jego przedstawicieli mają kwestie miejsca urodzenia, pochodzenia przodków, czy przestrzegania tradycji i zwyczajów, co z kolei jest bliższe starszemu pokoleniu. Co więcej, ci postrzegający brytyjskość głównie przez pryzmat etniczności są bardziej przeciwni imigracji. Z kolei ci, którzy w brytyjskości akcentują przede wszystkim jego wymiar obywatelski, są bardziej proeuropejscy w odróżnieniu od tych, którzy utożsamiają tożsamość brytyjską z etnicznością<sup>21</sup>. Współczesna debata na temat wspólnej tożsamości i podzielanych wartości dotyczy w znacznej mierze budowania jedności społecznej i narodowej podzielonego etnicznie i geograficznie państwa.

## Kultura popularna a tożsamość narodowa

W tradycyjnym ujęciu socjologicznym uznaje się, że jednym z elementów budowania więzi narodowej jest wspólna kultura, a zatem język, zwyczaje, tradycje, religia, obrzędy, ale także literatura, muzyka i sztuka. Trzeba podkreślić, że przez wiele dekad kultura popularna nie stanowiła części dyskursu kultury narodowej, bowiem traktowana była jako gorsza, a nawet niegodna zestawiania jej ze „świętymi” symbolami narodowymi. Sama też rzadko stanowi część praktyki pedagogicznej i edukacyjnej w zachodnich społeczeństwach, w przeciwieństwie już do kultury ludowej, według Tima Edensora, celebrowanej i epatującej przypisanymi jej wartościami narodowymi oraz zbiorem „prawdziwych” praktyk kulturowych. Jawi się ona jako autentyczna, bowiem pokazuje – z perspektywy historycznej – „naturę” narodu, jego życie i obyczaje, które odbywały się w konkretnym miejscu i czasie. O ile wytwory tak

<sup>19</sup> Z. Layton-Henry, *Citizenship and nationality in Britain*, [w:] *Challenging racism in Britain and Germany*, red. Z. Layton-Henry, C. Wilpert, London 2003, s. 61.

<sup>20</sup> K. Kumar, *The Making of English National Identity*, Cambridge 2003, s. 6.

<sup>21</sup> A. Park, C. Bryson, J. Curtice, *British Social Attitudes 31*, NatCen 2014, adres internetowy: [http://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31\\_full\\_report.pdf](http://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31_full_report.pdf) [dostęp: 20.04.2018], s. 64, 72.



zwanej kultury wysokiej, jak i kultury ludowej stanowią – w modernistycznej narracji narodotwórczej – podstawę dla budowania tożsamości narodowej oraz biorą udział w procesach narodotwórczych, tak produkty kultury popularnej są kojarzone z rynkiem i przemysłem, a nie tożsamością narodową<sup>22</sup>. Ponadto, nie można zapominać – o czym wielokrotnie pisał Zbyszko Melosik – że kultura popularna jest zamerykanizowana, bo niejako „mówi” po angielsku i w głównej mierze odwołuje się do amerykańskich symboli. Badacze przedmiotu zwracają uwagę na pojawienie się w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku takich fenomenów, jak „makdonaldyzacja” czy „coca-kolonizacja”<sup>23</sup>, wskazując, że mamy do czynienia z nowym imperializmem o charakterze toksycznej „westernizacji”<sup>24</sup>. Amerykańska kultura masowa zastąpiła – by nie rzec, że wyparła w procesie homogenizacji kulturowej – będącej efektem globalizacji – lokalną, ludową kulturę, a w wielu miejscach w efekcie kreolizacji wytworzyła nowe hybrydyczne fenomeny kulturowe oraz hybrydyczne tożsamości. Jednakże, według teoretyków kulturowej globalizacji, kultura globalna nie ma jedynie charakteru amerykańskiego, lecz jest wynikiem mieszania się lokalnych praktyk kulturowych, tworząc w ten sposób hybrydyczną kulturę globalną<sup>25</sup>. Odrzuca się zatem podejście krytykujące globalizację kultury rozumianej jedynie przez pryzmat amerykanizacji oraz komercjalizacji. Teoretycy, tacy jak Jan Nederveen Pieterse czy Ankie Hoogvelt<sup>26</sup>, utrzymują, że owa hybrydyczność kultury stanowi kolejny etap rozwoju cywilizacji i znajduje się w centralnym punkcie postkolonialnego dyskursu. Według tego podejścia, w odróżnieniu od kolonializmu, globalizacja kultury nie jest wcale opresyjną formą, lecz oferującą jednostce możliwość negocjacji i odnajdywania się w pewnej różnorodności. Zważmy, że kultura globalna kwestionuje modernistyczne narracje kulturowe, stałe i monolityczne tożsamości, stąd hybrydyczność, o której mowa, dopuszcza swoiste zerwanie z rygorystycznym podejściem wobec tożsamości narodowej, bowiem staje się ona płynna, otwarta na dialog i negocjacje. Hybrydyczność kulturowa może być postrzegana przez niektórych jako czynnik wzmacniający tezę o końcu państwa narodowego oraz o osłabieniu nacjonalizmu. Jednak państwo narodowe, mimo istnienia przesłanek o jego osłabieniu, nadal pozostaje głównym, aczkolwiek ambiwalentnym źródłem dla kształtowania zarówno kultury na-

<sup>22</sup> T. Edensor, *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*, Oxford 2002, s. 14.

<sup>23</sup> Zob. J.P. Nederveen Pieterse, *Globalization and Culture: global mélange*, Lanham 2009; Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej; tenże, Tożsamość ciała i władza w kulturze instant*.

<sup>24</sup> Zob. M. Featherstone, *Global culture: An introduction*, Theory, Culture & Society, 1990, 7(2-3), s. 1-14.

<sup>25</sup> Zob. J.P. Nederveen Pieterse, *Globalization and Culture*.

<sup>26</sup> Zob. A. Hoogvelt, *Globalisation and the Postcolonial World*, London 1997.

rodowej, jak i tożsamości<sup>27</sup>. Nie jest bowiem tak, że to, co lokalne, narodowe przestało mieć znaczenie w tworzeniu kultury oraz nadawaniu znaczeń wytworom kulturowym. Wydaje się jednak, że topos kulturowy świata zachodniego uległ rozmyciu, a globalizacja wymusza potrzebę mobilności, zatem przynależność do miejsca nie jest trwała, a samo to miejsce przestaje być jedynym źródłem kulturowym dla budowania tożsamości. W kulturze obserwuje się również zjawisko „nowego tradycjonalizmu”, polegające na szukaniu korzeni tożsamości w etniczności, rasie, mniejszościach językowych, czy lokalnych społecznościach. W ten oto sposób eksponuje się, a nawet celebrytuje, ową różnorodność globalnej kultury, w której granice zostają zamazane, są płynne, a co J.P. Nederveen Pieterse określił jako międzylokalne, zewnętrzne poszukiwanie poczucia przynależności do miejsca<sup>28</sup>.

Współcześnie państwo narodowe konkuruje z innymi podmiotami w dyskursywnej walce o nadawanie znaczenia wytworom kultury. Tak zwana kultura wysoka – ceniona przez elity – traci swój dawny status jako poważnej, jedynej i właściwej, chociaż Tim Edensor zwraca uwagę, że „narodowe elity, rządy oraz wysocy urzędnicy są wciąż przekonani, że «wysoka» kultura jest tym, z czym należy kojarzyć naród, jest tym, co wyróżnia go spośród innych narodów”<sup>29</sup>. Jej wyznacznikami mogą być narodowe galerie, opery, teatry, towarzystwa naukowe i inne instytucje tak zwanej kultury wysokiej. Odwołania do niej widać szczególnie w przypadku pedagogiki szkoły, gdyż codzienne praktyki kulturowe oraz wytwory kultury popularnej są w niej marginalizowane, czego dowodem mogą być treści zawarte w szkolnych podręcznikach czy programach kształcenia.

Przez dekady uważano, że codzienne praktyki kulturowe, takie jak słuchanie muzyki, oglądanie filmów, a nawet spożywanie posiłków, mogą wskazywać, do jakiej grupy społecznej dana jednostka należy. Rozważania na ten temat prowadził między innymi Pierre Bourdieu. Niektórzy zaangażowani w temat obserwatorzy nadal – okazuje się – widzą adekwatność podziałów i kategoryzacji, jakie ów badacz proponował. Niemniej jednak – powtórzę – globalizacja oraz zamazywanie się granic między klasami społecznymi, wyrażające się między innymi poprzez to, co socjologie nazywają „upodobnianiem”<sup>30</sup> się klasy robotniczej do średniej, kwestionują *de facto* istnienie tych rygorystycznych podziałów. Pisał o tym również Zbyszko Melosik, dowodząc, że współcześnie można delektować się dziełem operowym,

<sup>27</sup> Por. D. Hejwosz-Gromkowska, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii*.

<sup>28</sup> J.P. Nederveen Pieterse, *Globalization and culture*, s. 61.

<sup>29</sup> T. Edensor, *National Identity, Popular Culture*, s. 15.

<sup>30</sup> Zob. A. Giddens, *Elites in the British class structure*, [w:] *Elites and power in British society*, red. P. Stanworth, A. Giddens, Cambridge 1974; tenże, *The class structure of the advanced societies*, London 1978.

a po zakończeniu spektaklu udać się na posiłek do McDonalda i nie budzi to kontrowersji<sup>31</sup>. Z tej perspektywy wytwory kultury uległy fragmentaryzacji, rozproszaniu i multiplikacji, dlatego nie mogą one dłużej „udawać, że mają znaczenie narodowe”<sup>32</sup>. W tych warunkach trudniej poddać się narodowemu czy nacjonalistycznemu imperatywowi arbitralności kulturowej. Selekcja do narodowego panteonu autorytetów (a być może tylko „sław”<sup>33</sup>) nie zależy już od elity rządzącej, która utraciła swoją władzę w tym zakresie, oddając ją rozproszonym grupom interesu, przemysłowi kulturalnemu.

Warto zauważyć, że zarówno konstruowanie tożsamości narodowej, jak i jej ekspresja nie odbywają się jedynie w muzeum, na lekcjach historii, czy podczas ważnych wydarzeń państwowych, lecz w codziennych praktykach (można ponownie użyć kategorii R. Williamsa „zwyckiej kultury”). I wydaje się, że to właśnie obszar życia codziennego jest miejscem, w którym dokonuje się kształtowanie tożsamości narodowej poprzez praktyki i wytwory popkulturowe.

Istota współczesnej tożsamości narodowej – nawiązując do Michaela Billiga<sup>34</sup> – bywa postrzegana jako banalna i ulegająca ekspresji w codziennych praktykach, a praktyki te odzwierciedlają charakter narodowy. Według Tima Edensora, tożsamość narodowa nie kształtuje się i nie wyraża jedynie poprzez konwencjonalną symbolikę, ale jest także doświadczana na poziomie lokalnym, a nawet domowym. Zrywa to zatem z tradycyjnym podejściem wobec procesu narodotwórczego, tożsamości narodowej oraz kategorii narodu.

Według wspomnianej koncepcji T. Edensora i M. Billiga, brytyjskość byłaby wpisana zarówno w typowe miejsca symboliki narodowej, takie jak Big Ben, Białe Klify w Dover, czy Stonehenge, jak również w zwyczajne miejsca, na przykład w domki ogrodowe, kościoły, miejscowe atrakcje i tym podobne. W opinii T. Edensora,

tożsamość narodowa odgrywana jest zarówno w otoczeniu domowym, jak i miejscach ceremonii czy krajobrazach pamięci. Jest zakorzeniona w codziennych krajobrazach, pojawia się w domu poprzez prezentowane w telewizji spektakle, jest udomawiana dzięki wspólnemu lokalnemu sposobowi uczestnictwa w rytuałach narodowych, dyskutuje się o niej w rodzinach, miejscach pracy i pubach. To, co narodowe jest zatem na różne sposoby powiązane z tym, co lokalne. W istocie zestawienie sfery lokalnej i narodowej pozwala na zrozumienie każdej z nich; łączą się one w powszechnych, zdroworozsądkowych sytuacjach, w przestrzeniach codziennych, banalnych i nasyconych znaczeniem przedmiotach oraz w lokalnej różnorodności<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> Zob. Z. Melosik, *Tożsamość ciała i władza w kulturze instant*.

<sup>32</sup> T. Edensor, *National Identity*, s. 16.

<sup>33</sup> Por. K. Trzęsicki, *Celebryci i święci*, [w:] *Plaga celebrytów*, red. W.K. Pessel, S. Zagórski, Łomża 2013.

<sup>34</sup> Zob. M. Billig, *Banal Nationalism*, London 1995.

<sup>35</sup> T. Edensor, *Tożsamość narodowa, kultura popularna*, s. 237.

Kultura popularna natomiast, szczególnie programy telewizyjne, filmy oraz muzyka pop, odzwierciedlają te codzienne, naturalne dla danego narodu praktyki. Można zatem stwierdzić, że wpływają one nie tylko na kształtowanie tożsamości narodowej, ale również na postawy obywatelskie.

Modernistyczne podejście do tak zwanej kultury wysokiej odrzucało eksponowanie zwyczajnych, codziennych praktyk w kształtowaniu tożsamości narodowej. Według takiego założenia, mogła ona rozwijać się jedynie w miejscach „uświęconych” poprzez słuchanie tych, którzy byli wybitnymi postaciami narodu, a bohaterowie ci po prostu nie prowadzili zwyczajnego życia codziennego. Tradycyjne podejście do kształtowania tożsamości narodowej ma charakter introwertyczny, zamknięty, zdefiniowany, skończony, nie podatny na interpretację<sup>36</sup>. Przyjmuje się, że kształtowanie tożsamości narodowej najczęściej odbywa się w trakcie ważnych uroczystości (nawet tych banalnych, sportowych), doniosłych momentów, w kultywowaniu „wynalezionych tradycji”, w ciszy i zadumie. Jednak im bardziej globalizuje się współczesny świat, im granice są coraz bardziej zamazane, a tożsamości płynne, tym w większym stopniu renegocjacji i rekonstrukcji musi podlegać tożsamość narodowa, która stopniowo przestaje być zamknięta, introwertyczna, gdyż zaczyna otwierać się na wiele różnych, często antagonistycznych i wykluczających się dyskursów. Wydaje się zatem, że tożsamość narodowa nie zanika, lecz podlega (re)konstrukcji, przestając być trwała i niekwestionowana. Ponowoczesność wraz z awansem kultury popularnej do kategorii analitycznej dały nowe otwarcie dla eksplorowania tożsamości narodowej i jej kształtowania. Kultura popularna nie tylko może kształtować tożsamość współczesnej młodzieży, ale także odzwierciedlać codzienne praktyki życia charakterystyczne dla danego narodu i obywatelskości.

### **James Bond jako egzemplifikacja współczesnych dylematów tożsamościowych Brytyjczyków**

Wyróżnionym przeze mnie popkulturowym symbolem Wielkiej Brytanii, a nade wszystko Anglii, jest fikcyjna postać, stworzona przez Iana Flaminga, znana jako James Bond. Popularność serii książek oraz filmów o przygodach angielskiego szpiega wydaje się dziś bezdyskusyjna. Fraza „nazywam się Bond, James Bond” znana jest nawet wśród tych osób, które nie czytały powieści ani nie oglądały filmów. Pierwsza książka o agencie 007, zatytułowana

---

<sup>36</sup> Zob. M. Skey, *The national in everyday life: A critical engagement with Michael Billig's thesis of Banal Nationalism*, *The Sociological Review*, 2009, 57(2).

*Casino Royale*, została wydana w kwietniu 1953 roku, a nakład liczący 4750 woluminów w całości wyprzedano w miesiąc. Drugie wydanie ukazało się na rynku w kolejnym roku w nakładzie 8000 egzemplarzy. W 1954 roku wydano jednocześnie drugą książkę o przygodach Jamesa Bonda: *Żyj i pozwól umrzeć* (*Live and Let Die*), której nakład liczył ponad 9000 egzemplarzy. Pomimo zainteresowania tą powieścią szpiegowską, początkowa liczba sprzedanych woluminów nie była wcale imponująca. Ponadto, w Stanach Zjednoczonych trzy wydawnictwa odmówiły wydania *Casino Royale*, uzasadniając, że książka jest „zbyt brytyjska” (ostatecznie opublikowało ją brytyjskie wydawnictwo Macmillan, ale sprzedano mniej niż 4000 kopii). Przełom w dystrybucji powieści nastąpił w roku 1957, kiedy liczba sprzedanych trzech książek cyklu sięgnęła prawie 60 000, natomiast w roku w 1959 – blisko 200 400. Według Tony’ego Benneta, to właśnie ten rok stał się momentem narodzin nowego bohatera kultury popularnej, symbolu zimnej wojny. W odróżnieniu od rynku wydawniczego, sukces Jamesa Bonda na rynku filmowym był natychmiastowy, także na skalę międzynarodową<sup>37</sup>. Z każdym kolejnym rokiem popularność tekstów o Jamesie Bondzie, jak i sama jego postać, zyskiwały na popularności. Stał się on symbolem kultury popularnej oraz kultury upożyczenia, „żywąc” poza światem książek i filmów, wchodząc w świat reklam i programów telewizyjnych, przebijając się do prywatnego życia widza. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Tony’ego Benneta, opisującego fenomen Jamesa Bonda:

stał się obecny niemal w każdym domu, bywa punktem odniesienia w mowie potocznej, jest integralną częścią masowej świadomości, miał znaczenie nawet dla tych, którzy nigdy nie przeczytali żadnej książki o nim ani nie obejrzeli filmu. Ponadto jego popularność przekroczyła granice klasowe. Nie był rozpoznawany jedynie wśród metropolitalnej inteligencji, ani nie był politycznym bohaterem klasy średniej, nie – on stał się ikoną kultury popularnej dla przedstawicieli wszystkich klas społecznych, niezależnie od miejsca zamieszkania, roku urodzenia, płci i narodowości<sup>38</sup>.

Podobnie jak inni fikcyjni bohaterowie brytyjskiej literatury – Robin Hood, Sherlock Holmes, czy Harry Potter – tak i Bond stał się legendą oraz fenomenem popkultury, ale także symbolem Wielkiej Brytanii. Intertekstualność dzieła z udziałem Bonda obrazuje współczesne problemy polityczne i społeczne tego państwa. Narracja książek i filmów o Jamesie Bondzie odwołuje się także do kwestii globalnych<sup>39</sup>, współczesnych geopolitycznych problemów związanych głównie z bronią atomową oraz atakami terrorystycz-

<sup>37</sup> T. Bennet, *The Bond Phenomenon. Theorising a Popular Hero – A Retrospective*, *The International Journal of James Bond Studies*, 2017, 1(1), s. 6.

<sup>38</sup> Tamże, s. 9.

<sup>39</sup> Por. C. Barmeyer, J. Scheffer, *Over 50 Years on Culture's Service? Intercultural Competence and the Representation of Foreign Realities in James Bond Films*, *Studies in Media and Communication*, 2016, 4(1).



nymi, aczkolwiek opowiedzianych z lokalnego punktu widzenia, nawiązując często do brytyjskiej imperialnej nostalgii.

W powieściach o Bondzie Fleming nawiązywał do kwestii tożsamości narodowej, brytyjskości oraz angielskości. Główny bohater serii – w związku z wykonywaną profesją – nie czuje się w pełni Anglikiem, a w kolejnych częściach dowiadujemy się, że jego ojcem był Szkot, a po wyrzuceniu go z Eton edukację kontynuował w Szkocji (w adaptacji filmowej *Skyfall* pochodzenie Bondy jest wyjaśnione). Angielskość agenta 007 zostaje zakwestionowana również w kolejnych seriach książki, w których czytelnik dowiaduje się, że matka szpiega urodziła się w Szwajcarii<sup>40</sup>. Stopniowe „oczyszczanie” tej postaci z angielskości zapewniło w istocie filmom o losach najśłynniejszego szpiega sukces międzynarodowy. Uznany za symbol kultury popularnej, tekst o Jamesie Bondzie stał się zatem niewrażliwy na różnice kulturowe, jest więc rozumiany niezależnie od kultury, w której zostaje odczytywany<sup>41</sup>.

Jeśli chodzi o odtwórców roli Jamesa Bondy, warto zwrócić uwagę, że byli nimi kolejno: Szkot (Sean Connery), Australijczyk (George Lazenby), Anglik (Roger Moore), Walijczyk (Timothy Dalton), Irlandczyk (Pierce Brosnan) oraz Anglik (Daniel Craig). Z tej perspektywy wydawać się może, że postać Jamesa Bondy uwypukla wręcz dylematy tożsamościowe Brytyjczyków. Konstruowanie brytyjskości czy angielskości w powieści i filmach o Jamesie Bondzie przypadało na okres osłabienia politycznego Wielkiej Brytanii na arenie międzynarodowej, w wyniku uzyskiwania przez kolonie niepodległości oraz wysunięcie Stanów Zjednoczonych na pozycję międzynarodowego lidera. Spadek politycznego znaczenia Wielkiej Brytanii ujawnił się szczególnie w roku 1956, w czasie tak zwanego kryzysu sueskiego, kiedy Stany Zjednoczone wraz z państwami Układu Warszawskiego wymusiły na Brytyjczykach, Francuzach i Izraelczykach wycofanie się z militarnej interwencji w Egipcie<sup>42</sup>.

Tożsamość Bondy skazana jest poniekąd na dynamiczność i podleganie ciągłej rekonstrukcji w zależności od sytuacji geopolitycznej, doboru aktorów, zmian społecznych i obyczajowych wyznaczających stosunek agenta do kobiet, wrogów, technologii i tym podobnych. Filmowa postać Jamesa Bondy – a zatem ta najbardziej znana na świecie – mimo zróżnicowanych kreacji aktorskich, posiada jednak trzy trwałe cechy, które konstruują ów tradycyjny

<sup>40</sup> Zob. J.P. Green, *From Bringland With Love: National Identity and James Bond*, [w:] *Das kleine Bond-Buch. From cultural studies with love*, red. E. Grunkemeier i in., Marburg 2007.

<sup>41</sup> Zob. J. Bennett, M. Bennett, *Developing Intercultural Sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity*, [w:] *Handbook of Intercultural Training*, red. D. Landis, J. Bennett, M. Bennett, London 2004; J. Hopkins, *A Mapping of Cinematic Places. Icons, ideology, and the Power of (Mis) representation*, [w:] *Place, power, Situation and Spectacle. A Geography of Film*, red. S.C. Aitken, L.E. Zonn, London 1994.

<sup>42</sup> C. Laucht, *Britannia Rules the Atom: The James Bond Phenomenon and Postwar British Nuclear Culture*, *Journal of Popular Culture*, 2013, 46(2), s. 360.



etos angielskiego gentlemiana, a tym samym wpisują się w dyskurs angielskości. Przede wszystkim, James Bond jest białym, heteroseksualnym mężczyzną, reprezentantem klasy uprzywilejowanej (edukacja w Eton i Cambridge). Jego męskość eksponowana jest powodzeniem u kobiet (z którego z radością korzysta), odwagę, sprawność fizyczną i intelektualną, a także muskularne i młode ciało. Ponadto, wykazuje niesłabnącą gotowość do podejmowania ryzyka, a być może jest nawet od niego uzależniony, jako że w każdym filmie obserwujemy scenę ukazującą jego zaangażowanie w hazard<sup>43</sup>. Z tej perspektywy postać Bonda uosabia do pewnego stopnia cechy wpisujące się w tradycyjny dyskurs narodowości i obywatelskości w Anglii.

W pierwszą rolę Jamesa Bonda wcielił się Sean Connery ze swoim szkockim oraz „plebejskim” akcentem. W opinii Tony’ego Benneta, wybór Szkota na pierwsze filmowe wcielenie Bonda podyktowany był względami marketingowymi, gdyż jego postać miała spotkać się z zainteresowaniami amerykańskiej publiczności, przez co kreacja aktorska wydania Bonda miała przypominać innych amerykańskich bohaterów kultury popularnej. W ten oto sposób dokonano pierwszego poniekąd „oczyszczenia” postaci Bonda z typowych cech charakterystycznych dla angielskości. Miał więc on być „reprezentantem ludu”, bohaterem, który nie uosabia typowego arystokratycznego dystansu<sup>44</sup>. Obsadzenie w roli Bonda Seana Connery pozwoliło do pewnego stopnia wykreować postać „mniej” angielską, a bardziej globalną, nie reprezentującą określonej warstwy społecznej, co było zgodne z hasłami ruchów egalitarnych lat sześćdziesiątych. Niemniej jednak, mimo prób stworzenia postaci „bezklasowej”, przemawiającej z pozycji „zwykłego człowieka”, Bond posiada pewne dystynkcje wskazujące na jego pochodzenie społeczne. Odwołując się do kodów językowych Bernsteina<sup>45</sup>, postać Bonda posługuje się rozbudowaną formą, bliższą klasie średniej czy wyższej, a nie robotniczej. O jego pochodzeniu i przynależności klasowej nie mówi się *explicite*, jednak styl życia, otaczający go luksus (szczególnie samochód marki Aston Martin), a także uczęszczanie do Eton oraz Cambridge lokują go w wyższej warstwie społecznej. Trudno poniekąd oczekiwać, że najważniejszy brytyjski agent w społeczeństwie o sponsorowanej ruchliwości społecznej miałby być reprezentantem klasy robotniczej<sup>46</sup>. John Paul Green zauważa, że chociaż

<sup>43</sup> Zob. P. Raento, *All in – and More! Gambling in the James Bond Films*, UNLV Gaming Research & Review Journal, 2017, 21(1).

<sup>44</sup> T. Bennet, *The Bond Phenomenon*, s. 22.

<sup>45</sup> Zob. B. Bernstein, *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, London 2000.

<sup>46</sup> Zob. J. Black, *The Politics of James Bond. From Fleming’s Novels to the Big Screen*, Lincoln – Nebraska 2005; D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Kraków 2010.

Bond nie jest członkiem określonej klasy społecznej, nie stoi poza systemem klasowym, raczej go przekracza, lekceważąc bariery klasowe, w taki sam sposób jak pokonuje on geograficzne przeszkody w poszukiwaniu złoczyńców<sup>47</sup>.

Tony Bennet zauważa z kolei, że powieść i filmy o Jamesie Bondzie oddają „swingujący klimat” lat sześćdziesiątych poprzez dążenie do uwolnienia Wielkiej Brytanii z okowów społeczeństwa klasowego i prowadzenie nowoczesnego stylu życia<sup>48</sup>. W postaci Jamesa Bonda widoczny jest swoisty paradoks klasowy, z jednej strony manifestujący się przynależnością do wyższej klasy, plasując go obok innych romantycznych, arystokratycznych bohaterów znanych z literatury końca dziewiętnastego wieku (tzw. *Clubland Heroes*), z drugiej zaś – wpisujący się w merytokratyczny dyskurs lat sześćdziesiątych, który kształtował powojenne społeczeństwo brytyjskie<sup>49</sup>. Ambiwalencja tożsamościowa Bonda koresponduje z politycznym nastrojem tamtego okresu, wyrażającym się napięciami między tradycyjnymi wartościami a koniecznością wprowadzenia społecznych zmian i instytucjonalnych reform.

Przypomnę, że aktorzy wcielający się w rolę Jamesa Bonda byli Brytyjczykami, poza George’em Lazenby, który zagrał w jednym filmie: *W tajnej służbie jej Królewskiej Mości* (1969). Jak wskazuje J.P. Green, akcent tego aktora wykluczał go z dyskursu angielskości (brytyjskości), dlatego jego głos był dubbingowany przez angielskiego aktora George’a Bakera. Przywołany autor zwraca uwagę, że pojawienie się na ekranie w 1973 roku Anglika Rogera Moora, wystawiło angielskość poniekąd na granicę parodii, zanadto uwypuklając jej odrębność. W opinii J.P. Greena, gra aktorska Moora (siedem filmów w latach 1973-1985) była zbyt angielska, a Bond zamiast uosabiać cnoty wpisujące się w angielskość, stał się ich karykaturą<sup>50</sup>.

Kolejna – na ten moment ostatnia – odsłona dyskursywnej walki o angielskość Bonda to związanie tej postaci z aktorem Danielem Craigiem<sup>51</sup>. Będąc w historii produkcji drugim Anglikiem wcielającym się w rolę agenta 007, nie jest on już bliski pierwowzorowi zaproponowanemu przez I. Fleminga. Po pierwsze, jest blondynem (w mediach pojawiło się ironiczne określenie „James Blond”), po drugie – pochodzi z północy, co wyklucza jego „czystą” angielskość. Z tej perspektywy J.P. Green zauważa, że „prawdopodobnie mamy do czynienia z akceptacją nowej formy angielskości, która nie jest kojarzona jedynie z południem i nie posługuje się angielskim charakterystycznym dla stacji BBC”<sup>52</sup>. Jednak w opinii przywołanego autora, Bond w wydaniu Craiga

<sup>47</sup> J.P. Green, *From Bringland With Love*, s. 85.

<sup>48</sup> T. Bennet, *The Bond Phenomenon*, s. 8.

<sup>49</sup> C. Laucht, *Britannia Rules the Atom*, s. 359; T. Bennet, *The Bond Phenomenon*, s. 8.

<sup>50</sup> J.P. Green, *From Bringland With Love*, s. 85.

<sup>51</sup> Por. C. Barmeyer, J. Scheffer, *Over 50 Years on Culture's Service?*, s. 66.

<sup>52</sup> J.P. Green, *From Bringland With Love*, s. 86.

paradoksalnie jest najbliższy pierwowzorowi I. Fleminga – zdystansowany, chłodny, powściągliwy i panujący nad emocjami<sup>53</sup>.

Według badaczy przedmiotu, film *Skyfall* z 2012 roku jest niezwykle istotny z perspektywy *Britishness*. Jak twierdzi Barbara Korte, w tej części mamy do czynienia z repatriacją Bonda – przywrócona zostaje mu ojczyzna i tożsamość narodowa<sup>54</sup>. Po raz kolejny narracja filmowa wpisuje się w politykę rządu Wielkiej Brytanii, promując brytyjskość i korespondując z rodzącym się „nowym” brytyjskim patriotyzmem. Aczkolwiek według Jamesa Chapmana, narracja ostatnich filmów o Jamesie Bondzie nawiązuje do ogólnowswiatowej debaty na temat nacjonalizmu, powracając ponownie do „patriotycznego kodu” charakterystycznego dla czasów zimnowojennych<sup>55</sup>. Ta część obfituje w symbole narodowe, szczególnie epatuje flagą *Union Jack*. Na uwagę zasługuje motyw figurki buldoga stojącej na biurku M, co stanowi jawne odwołanie, by posłużyć się *Oxford Dictionary of Phrase and Fable*, do tradycyjnego symbolu brytyjskiego charakteru uosabiającego odwagę i upór<sup>56</sup>. Ponadto, buldog jest również kojarzony z Winstonem Churchillem, a w filmie ukazana jest scena z bunkrów przeznaczonych dla premiera w okresie drugiej wojny światowej. Według Barbary Korte, przywoływanie symboli narodowych, w tym osoby Winstona Churchilla, kreuje na nowo tradycyjną i indywidualną heroiczność Bonda. Bohaterstwo to nie wyszło z mody, ale jest dostosowane do wymagań i potrzeb Brytyjczyków w XXI wieku<sup>57</sup>. Można zatem zauważyć, że dylematy tożsamościowe Bonda wpisują się w bieżącą dyskusję na temat obywatelstwa i dylematów tożsamościowych w Wielkiej Brytanii.

Tony Bennet analizując grę aktorów odtwarzających rolę Bonda, uważa, że postać ta ma charakter plastyczny, bowiem potrafi dopasować się do nowych wcieleń, przez co zawsze jest inna. W ten sposób staje się on „ruchomym symbolem”, podatnym na różne style gry aktorskiej oraz na różne ideologie dominujące w danym momencie historycznym<sup>58</sup>. Bond staje się więc w istocie symbolem kultury upozorowanej, który funkcjonuje na granicy fikcji i rzeczywistości. Według tego podejścia, jego tożsamość – w dyskursie kultury popularnej – miesza się z tożsamością aktora, powodując hybrydyzację tożsamości ich obu. Ponadto, tożsamość Bonda już na zawsze wpisuje się w biografię

<sup>53</sup> Tamże.

<sup>54</sup> B. Korte, *(Re-)Bonded to Britain: The Meta-Heroic Discourse of Skyfall*, helden. heroes. héros. EJournal zu Kulturen des Heroischen, 2014, 1, s. 69.

<sup>55</sup> J. Chapman, *Licence to Thrill: A Cultural History of the James Bond Films*, London 2007, s. 158.

<sup>56</sup> *Oxford Dictionary of Phrase and Fable*, hasło *bulldog*, adres internetowy: <http://www.oxfordreference.com/abstract/10.1093/acref/9780198609810.001.0001/acref-9780198609810-e-1148?rskey=62XylZ&result=1131> [dostęp: 24.06.2018].

<sup>57</sup> B. Korte, *(Re-)Bonded to Britain*, s. 73.

<sup>58</sup> T. Bennet, *The Bond Phenomenon*, s. 12.

i identyfikację aktora. Upozorowanie postaci Jamesa Bonda polega również na tym, że jego tożsamość fikcyjna jest mityczna, a urealnieniu ulega poprzez kreację każdego kolejnego aktora. W ten sposób Bond pozostaje wiecznie żywym symbolem zmieniającej się Wielkiej Brytanii. Doskonałą egzemplifikacją kultury upozorowania oraz Jamesa Bonda jako narodowego symbolu jest film inauguracyjny otwarcie Olimpiady w 2012 roku w Londynie *Happy and Glorious*<sup>59</sup>. W tym sześciominutowym obrazie widzimy, między innymi, Jamesa Bonda granego przez Daniela Craiga, który reprezentuje instytucję korony, eskortując na stadion najważniejszego przedstawiciela Rodziny Królewskiej – Królową Elżbietę II, która w tym filmie pojawia się osobiście. W przywołanym obrazie fikcja (James Bond), semifikcja (Daniel Craig) miesza się z realną postacią Królowej, jej pałacem i psami. Film ten jest wyrazem hybrydyczności, w którym realna postać wchodzi w świat fikcji, instytucja staje się częścią dyskursu popkulturowego, z drugiej zaś strony świat fikcji staje się rzeczywisty w Pałacu Buckingham i otoczeniu Królowej. Na marginesie warto dodać, że pojawienie się Elżbiety II w tym obrazie związane było również z równoczesnymi obchodami sześćdziesięcioletniego jubileuszu sprawowania władzy oraz złotego jubileuszu filmów o Jamesie Bondzie. Obdarzony dawką specyficznego brytyjskiego humoru, film ten pokazuje monumentalność Wielkiej Brytanii, przywołując narodowe symbole: rodzinę królewską, Pałac Westminsterski, Winstona Churchilla, flagę *Union Jack* oraz heroicznego i szarmanckiego Jamesa Bonda. Wreszcie, wskazuje również na dystans Brytyjczyków i samej Królowej wobec siebie, gdyż w finale materiału filmowego Królowa „skacze” ze spadochronem. W tym kontekście T. Bennet stwierdza:

świat mitu, który zamieszkują bohaterowie kultury popularnej okazuje się być w istocie rzeczywisty. Sfera, w której się pojawiają ma charakter intertekstualny. Pełnią oni w niej funkcję „unoszącego się znaczenia” aktywnie produkujących przekaz, które krążą i wymieniają się między tekstami: mediuąc i łącząc się tekstualnie i intertekstualnie, aktywizując to co było, poprzez nadawanie znaczenia temu, co będzie<sup>60</sup>.

Koncepcja „unoszącego się znaczenia” czy też „pustego znaczenia” (*floating* lub *empty signifier*) pochodzi z prac Claude’a Levi-Straussa. Zakłada ona, że znak (symbol) nie posiada desygnatu w semiotyce oraz w analizie dyskursu, co znaczy, że słowo nie ma rzeczywistego czy też ustalonego znaczenia<sup>61</sup>. Przykład Bonda jest właśnie takim znaczeniem, który unosi się między

<sup>59</sup> *Happy and Glorious*, adres internetowy: <https://www.youtube.com/watch?v=1AS-dCdYZbo> [dostęp: 8.03.2018].

<sup>60</sup> T. Bennet, *The Bond Phenomenon*, s. 15.

<sup>61</sup> Zob. *Oxford Reference*, adres internetowy: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095824238> [dostęp: 20.04.2018]; J. Mehlman, *The “Floating Signifier”: From Lévi-Strauss to Lacan*, Yale French Studies, 1972, 48.

poszczególnymi postaciami, łącząc je w konstrukt, który występuje zarówno w powieściach, jak i filmach. Przemiany w tożsamości Bonda odpowiadają potrzebom publiczności i dostosowują ją do sytuacji geopolitycznej, pozwalają również na postawienie pytania, jakich bohaterów potrzebuje brytyjskie społeczeństwo?

Jak zasygnalizowałam wcześniej, intertekstualność filmów i powieści o Jamesie Bondzie pozwala na odczytywanie go w różnych kontekstach. Ich narracja nawiązuje do bieżących wydarzeń geopolitycznych, uosabiając Wielką Brytanię w postaci Jamesa Bonda jako bohatera ratującego świat przed zagrożeniami nuklearnymi z czasów zimnej wojny czy atakami terrorystycznymi w obecnych czasach (można by zatem oczekiwać, że najbliższa seria będzie poświęcona epidemii COVID-19, w której Bond w imieniu Wielkiej Brytanii będzie ratował świat przed skutkami rozprzestrzeniania się wirusa). W ten oto sposób narracja tych tekstów kulturowych nawiązuje do potęgi gospodarczej, politycznej i militarnej z czasów imperialnych Wielkiej Brytanii. Pierwsze filmy osadzone były w czasach zimnowojennych uwarunkowań i odzyskiwania przez kolonie niepodległości, a James Bond chronił świat przed wrogimi siłami. W tym kontekście Jeremy Black zauważa, że zarówno filmy, jak i powieści o Jamesie Bondzie skupiały się na społecznych lękach, a obraz pokonywanych przez Bonda wrogów miał je łagodzić. W jego opinii, Bond jest nie tyle symbolem Wielkiej Brytanii, co świata zachodniego jako niezwykłego<sup>62</sup>. Z kolei, Sameer Ahmed wskazuje, że filmy o Jamesie Bondzie nawiązują do idei *Pax Britannica*, gdyż agent 007 uosabia kulturalny imperializm oraz postimperialną męskość, a także eksponuje znaczenie i wpływy polityczne współczesnej Wielkiej Brytanii. Według badaczy przedmiotu – na których powołuje się S. Ahmed – nawet dziś duch i sentyment imperialny są przedstawiane w narracji o Jamesie Bondzie<sup>63</sup>.

Najczęściej Bond ratuje świat przed zorganizowanymi siłami zła, które straszą użyciem broni masowego rażenia. Odczytując teksty o Jamesie Bondzie, badacze zwracają uwagę na wiele metaforycznych obrazów łączących problematykę atomową ze światem agenta 007. Oto już w pierwszym filmie *Doktor No* dziewczyna Bonda, Honey Rider (grana przez Ursulę Anders), wynurza się z wody w kostiumie kąpielowym, znanym jako bikini. Słowo to oznacza również atol na Wyspach Marshalla, na którym testowano w latach czterdziestych amerykańską broń jądrową. W kolejnych filmach dziewczyny Bonda również pojawiają się w tym kostiumie, nawiązując jednocześnie do problematyki nuklearnej filmu. Z tej perspektywy niektórzy badacze zauważają, że strój bikini jest symbolem polityki nuklearnej światowych mocarstw,

<sup>62</sup> J. Black, *The Geopolitics of James Bond, Intelligence and National Security*, 2004, 19, s. 92.

<sup>63</sup> S. Ahmed, *Fighting in the Shadows: Empire and Moral Regeneration in Skyfall*, Media Education Journal, 2018, 63, s. 29.



a postać Jamesa Bonda stała się wyrazem „kultury atomowej”<sup>64</sup>. Christopher Laucht utrzymuje, że przygody Jamesa Bonda

bardzo często są paralelne lub wręcz odzwierciedlają prowadzoną przez Brytyjczyków propagandę i politykę nuklearną, przedstawiając przy tym Wielką Brytanię jako atomowe supermocarstwo, jednocześnie przeceniając jej możliwości w tym zakresie, pomijając też znaczenie negatywnych skutków, w tym radioaktywnych odpadów<sup>65</sup>.

Ian Fleming wspomina w swych pracach o niebezpieczeństwie użycia broni nuklearnej, które mogą pozbawić życia miliony istnień ludzkich (zob. *Moonraker*), natomiast w filmach problematyka ta jest bagatelizowana lub pomijana, co korespondowało z prowadzoną ówczesnie brytyjską propagandą rządową na rzecz broni atomowej. Trywialne podejście do radioaktywnego promieniowania pokazane jest filmie *Doktor No*, kiedy związki promieniotwórcze zostają zwyczajnie zmyte z ciał głównych bohaterów. W następnej scenie Bond chwali doktora No za „efektywne radzenie sobie z radioaktywnym odpadem”, co wzmacnia niekompetentny przekaz o skutkach radioaktywności. Według Christopha Lauchta, *Doktor No* odzwierciedla propagandę brytyjskiego rządu, która została ujęta w broszurze wydanej przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych w 1957 roku, a dotyczyła korzyści używania broni jądrowej, pomijając negatywne skutki jej użycia. Mimo tego, że pod koniec lat pięćdziesiątych w Stanach Zjednoczonych rozpoczęły się protesty ludności przeciwko broni nuklearnej, filmy o Jamesie Bondzie nadal trywializowały problem jej wykorzystania, a skutki jej użycia pokazywane były w sposób optymistyczny<sup>66</sup>.

Polityka nuklearna wzmacniała zatem imperialny sentyment Brytyjczyków, ukazując zdolności mediacyjne Wielkiej Brytanii, gwarantującej pokój w okresie zimnej wojny. Narracja Jamesa Bonda wykreowała fikcyjną, niezależną pozycję Wielkiej Brytanii jako światowego nuklearnego supermocarstwa, stawiając ją na tej samej pozycji razem z USA i ZSRR<sup>67</sup>. Tak zwana kultura nuklearna w filmach o Jamesie Bondzie odgrywa znaczącą rolę w konstruowaniu brytyjskości. Po zakończeniu zimnej wojny pozycja Wielkiej Brytanii jako supermocarstwa została utrzymana w filmach o agencie 007. Narracja adaptacji filmowych z początku dwudziestego pierwszego wieku pomija kwestie użycia broni jądrowej, jedyny wyjątek to pojawienie się aktorki Halley Berry w stroju bikini w części zatytułowanej *Śmierć nadejdzie jutro* (2002), co nawiązywało do pierwszego odcinka serii *Doktora No*. Kolejne ekranizacje cyklu o agencie 007 odwołują się już do kwestii zagrożenia ter-

<sup>64</sup> C. Laucht, *Britannia Rules the Atom*, s. 359.

<sup>65</sup> Tamże, s. 360.

<sup>66</sup> Tamże, s. 366-367.

<sup>67</sup> Tamże, s. 360.



rorystycznego, wpisując się tym samym w rzeczywistość polityki światowej po 11 września. Na przykład, *Casino Royal* (2006) silnie osadzony jest w tej rzeczywistości, podobnie jak *Skyfall* (2012), który również podejmuje tematykę cyberterrorystyczną. Jak zauważa Klaus Dodds, „film ten oddaje sytuację geopolityczną, pokazując relację między terrorem, szpiegostwem komputerowym a rolą Wielkiej Brytanii na świecie”<sup>68</sup>. Oto agent 007 musi odzyskać skradziony z MI6 twardy dysk, na którym znajdują się poufne dane dotyczące brytyjskich szpiegów, a przy okazji zobligowany jest do wykrycia źródła cyberataku na sieć komputerową agencji wywiadu. Dodds dokonując analizy tej części serii o agencie 007, zwraca uwagę, że tym razem brytyjskie służby specjalne radzą sobie ze stojącymi przed nimi wyzwaniami bez korzystania z pomocy amerykańskich sojuszników. Eksponowany jest również silny charakter Brytyjczyków oraz ich zdolność do zemsty. Bond jest uosobieniem szlachetnego szpiega kierującego się zasadami i broniącego Wielką Brytanię przed zewnętrznymi wrogami<sup>69</sup>.

*Skyfall* w opinii niektórych badaczy stanowi przełom w filmowej narracji o Jamesie Bondzie. Następuje bowiem w nim powrót do pierwowzoru postaci stworzonej przez I. Fleminga, który prezentuje agenta jako postać o skomplikowanej psychice, poszukującego swych korzeni i tożsamości, a jednocześnie zrywającego z typową heroicnością. Bond staje się zatem częścią dyskursu postmodernistycznego, jest bohaterem w czasach postheroicznych i ponownie musi negocjować swoją tożsamość oraz miejsce w świecie. Film ten nabiera również znaczenia z perspektywy wartości patriotycznych, gdyż przywraca się bohaterowi tożsamość narodową, co – powtórzę – stanowi repatriację Bonda. Według B. Korte, *Skyfall* jest odpowiedzią na lęki i niepokoje społeczeństw zachodnich XXI wieku, a zwłaszcza na kulturę strachu związaną z zagrożeniem terrorystycznym, obecną szczególnie w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych<sup>70</sup>. W tym kontekście należy zauważyć, że James Bond daje poczucie pewności w niestabilnych, niepewnych czasach. Popkulturowy bohater narodowy Brytyjczyków zawsze wygrywa z siłami zła, staje się metaforą Wielkiej Brytanii, która od zakończenia drugiej wojny światowej stara się utrzymać pozycję światowego mocarstwa.

Filmy o Jamesie Bondzie odnoszą międzynarodowy sukces, stając się nośnikami wartości i kultury brytyjskiej, która ma charakter hybrydyczny. Na przykład, auto Aston Martin z jednej strony symbolizuje tradycję i niezmienną oraz brytyjski luksus i elegancję, z drugiej zaś stanowi globalną reklamę

<sup>68</sup> K. Dodds, *Popular Geopolitics and War on Terror*, [w:] *Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies*, red. F. Caso, C. Hamilton, E-international relations, Bristol 2015, s. 59.

<sup>69</sup> Tamże.

<sup>70</sup> B. Korte, *(Re-)Bonded to Britain*, s. 69.

tej marki samochodu. Ponadto, ukazuje kompetencje międzykulturowe Bonda<sup>71</sup> (a tym samym zapewne Wielkiej Brytanii), jego siłę w walce z globalnym terroryzmem, a jednocześnie skupiając narrację wokół jego pochodzenia i lojalności wobec korony. Walka z terrorem daje możliwość ponownego ukazania siły Jamesa Bonda, a tym samym Wielkiej Brytanii. Po pierwsze, w narracji filmowej jej agenci odgrywają kluczową rolę, po drugie, James Bond – obok Robin Hooda i Harry'ego Pottera – jest jednym z najbardziej znanych symboli popkulturowych Wielkiej Brytanii, z powodzeniem konkurując z amerykańskimi postaciami kultury masowej<sup>72</sup>.

Tożsamość Jamesa Bonda kształtowana jest na pograniczu angielskości i brytyjskości, co wpisuje się we współczesną debatę na temat tożsamości Brytyjczyków. Chociaż Bond z pochodzenia jest Szkotem, to posiada typowe cechy wpisujące się w angielską tożsamość przedstawiciela klasy średniej. Bez wątpienia, hybrydyczność tożsamości narodowej Bonda odzwierciedla niepokoje tożsamościowe we współczesnej debacie Brytyjczyków. Szkotem jest z pochodzenia, wykonywany zawód nakazuje mu chronienie Wielkiej Brytanii, natomiast edukacja i zachowanie wskazują na angielskość. W tym kontekście wydaje się, że postać Jamesa Bonda eksponuje cechy tożsamości angielskiej, utrzymując i reprodukując mit męskiego superbohatera. Nawiązując do bieżących wydarzeń politycznych, Bond pozostaje nadal wyrazem imperialnych nostalgii Wielkiej Brytanii. Agenta 007 nie można zabić, tak samo jak nie można pokonać Wielkiej Brytanii. Jako bohater popkultury, a jednocześnie narodowy bohater, jest uosobieniem tych cech, jakie przypisuje się Zjednoczonemu Królestwu: indywidualność, odrębność i niezwyciężoność. Z tej perspektywy, w konkluzji należałoby stwierdzić, że słowa Kingsleya Amisa zawarte w mottcie niniejszego artykułu pozostają nadal aktualne.

## BIBLIOGRAFIA

- Ahmed S., *Fighting in the Shadows: Empire and Moral Regeneration in Skyfall*, Media Education Journal, 2018, 63.
- Amis K., *The James Bond Dossier*, The American Library, New York 1965.
- Andrews R., Mycock A., *Dilemmas of Devolution: The 'Politics of Britishness' and Citizenship Education*, British Politics, 2008, 3.
- Barmeyer C., Scheffer J., *Over 50 Years on Culture's Service? Intercultural Competence and the Representation of Foreign Realities in James Bond Films*, Studies in Media and Communication, 2016, 4(1).
- Beck J., *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London and New York 2012.

<sup>71</sup> Zob. C. Barmeyer, J. Scheffer, *Over 50 Years on Culture's Service?*

<sup>72</sup> B. Korte, *(Re-)Bonded to Britain*, s. 69.

- Bennet T., *The Bond Phenomenon. Theorising a Popular Hero – A Retrospective*, The International Journal of James Bond Studies, 2017, 1(1).
- Bennett J., Bennett M., *Developing Intercultural Sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity*, [w:] *Handbook of Intercultural Training*, red. D. Landis, J. Bennett, M. Bennett, Sage, London 2004.
- Bernstein B., *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, Rowman & Littlefield, London 2000.
- Billig M., *Banal Nationalism*, Sage, London 1995.
- Black J., *The Geopolitics of James Bond*, Intelligence and National Security, 2004, 19.
- Black J., *The Politics of James Bond. From Fleming's Novels to the Big Screen*, University of Nebraska Press, Lincoln – Nebraska 2005.
- Chapman J., *Licence to Thrill: A Cultural History of the James Bond Films*, Tauris, London 2007.
- Dodds K., *Popular Geopolitics and War on Terror*, [w:] *Popular Culture and World Politics: Theories, Methods, Pedagogies*, red. F. Caso, C. Hamilton, E-international relations, Bristol 2015.
- Edensor T., *National Identity, Popular Culture and Everyday Life*, Berg, Oxford 2002.
- Edensor T., *Tożsamość narodowa, kultura popularna i życie codzienne*, przekł. A. Sadza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004.
- Featherstone M., *Global culture: An introduction*, Theory, Culture & Society, 1990, 7(2-3).
- Giddens A., *Elites in the British class structure*, [w:] *Elites and power in British society*, red. P. Stanworth, A. Giddens, Cambridge University Press, Cambridge 1974.
- Giddens A., *The class structure of the advanced societies*, Hutchinson of London, London 1978.
- Green J.P., *From Bringland With Love: National Identity and James Bond*, [w:] *Das kleine Bond-Buch. From cultural studies with love*, red. E. Grunkemeier i in., Schuren Press, Marburg 2007.
- Happy and Glourious*, adres internetowy: <https://www.youtube.com/watch?v=1AS-dC-dYZbo> [dostęp: 8.03.2018].
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kształcenie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Hejwosz-Gromkowska D., *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.
- Hodkinson P., *Media, culture and society. An introduction*, Sage, London 2011.
- Hoogvelt A., *Globalisation and the postcolonial world*, Palgrave, London 1997.
- Hopkins J., *A Mapping of Cinematic Places. Icons, ideology, and the Power of (Mis) representation*, [w:] *Place, power, Situation and Spectacle. A Geography of Film*, red. S.C. Aitken, L.E. Zonn, Rowman & Littlefield Publishers, London 1994.
- Korte B., *(Re-)Bonded to Britain: The Meta-Heroic Discourse of Skyfall*, helden. heroes. héros. EJournal zu Kulturen des Heroischen, 1, 2014.
- Kumar K., *The Making of English National Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Kumar K., *English and French national identity: comparisons and contrasts*, Nations and Nationalism, 2006, 12(3).
- Laucht C., *Britannia Rules the Atom: The James Bond Phenomenon and Postwar British Nuclear Culture*, Journal of Popular Culture, 2013, 46(2).
- Layton-Henry Z., *Citizenship and nationality in Britain*, [w:] *Challenging racism in Britain and Germany*, red. Z. Layton-Henry, C. Wilpert, Palgrave Macmillan, London 2003.
- Malik A., *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, red. J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London – New York 2012.
- Mehlman J., *The "Floating Signifier": From Lévi-Strauss to Lacan*, Yale French Studies, 1972, 48.

- Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (Kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1996.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, wyd. II poprawione, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Melosik Z., *Tożsamość ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nederveen Pieterse J.P., *Globalization and Culture: global mélange*, Rowman and Littlefield, Lanham 2009.
- Osler A., *Citizenship education, democracy and racial justice 10 years on*, Race Equality Teaching, 2009, 27(3).
- Oxford Dictionary of Phrase and Fable*, hasło *bulldog*, adres internetowy: <http://www.oxfordreference.com/abstract/10.1093/acref/9780198609810.001.0001/acref-9780198609810-e-1148?rskey=62XylZ&result=1131> [dostęp: 24.06.2018].
- Oxford Reference*, adres internetowy: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095824238> [dostęp: 20.04.2018].
- Park A., Bryson C., Curtice J., *British Social Attitudes 31*, NatCen 2014, adres internetowy: [http://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31\\_full\\_report.pdf](http://www.bsa.natcen.ac.uk/media/38893/bsa31_full_report.pdf) [dostęp: 20.04.2018].
- Raento P., *All in – and More! Gambling in the James Bond Films*, UNLV Gaming Research & Review Journal, 2017, 21(1).
- Sales R., *What is 'Britishness', and is it important?*, [w:] *Citizenship acquisition and national belonging*, red. G. Calder, D. Cole, J. Seglow, Palgrave Macmillan, London 2010.
- Skey M., *The national in everyday life: A critical engagement with Michael Billig's thesis of Banal Nationalism*, The Sociological Review, 2009, 57(2).
- Szkudlarek T., *Television as adult pedagogy: Learning Consumersim, Dreaming, Democracy*, [w:] *Adult Education and Democratic Citizenship*, red. A. Bron, J. Field, E. Kurantowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.
- Trzęsicki K., *Celebryci i święci*, [w:] *Plaga celebrytów*, red. W.K. Pessel, S. Zagórski, Oficyna Wydawnicza Stopka, Łomża 2013.
- Ward P., *The end of Britishness? A historical perspective*, British Politics Review, 2009, 4(3).



VIOLETTA RODEK

ORCID 0000-0002-2501-4092

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI JAKO CZYNNIK RÓŻNICUJĄCY SAMODZIELNE UCZENIE SIĘ STUDENTÓW

ABSTRACT. Rodek Violetta, *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów* [The Feeling of self-Efficacy as a Factor Differentiating Students' Independent Learning]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 107-122. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.6

The article presents empirical and diagnostic research aiming to recognise how a generalised feeling of self-efficacy differentiates students' independent learning. In the research, Generalized Self – Efficacy Scale (GSES) was applied (according to R. Schwarzer, M. Jeruzalem, in the Polish adaptation by Z. Juczyński) as well as a free-form interview, partially categorised. The study group was composed of 215 intentionally selected pedagogy students, following full-time and part-time courses. The variable adopted in the research differentiates the view of students' independent learning, mainly in terms of the degree of involvement in their own learning. A high level of self-efficacy seems to be related to regularity, persistence in learning, consistency, the ability to focus on longer periods of learning, as well as the ability to plan and organize one's own learning process. A generalized sense of self-efficacy, however, is not critical to how we understand the concept of learning, assigning value to it, and the used learning techniques.

**Key words:** self-efficacy, independent learning

Poczucie własnej skuteczności, zgodnie z założeniami teorii społeczno-poznawczej, wchodzi w zakres kontroli osobistego działania. Można je rozumieć jako przekonanie o własnych zdolnościach i możliwościach działania dla osiągnięcia wybranego celu bez względu na pojawiające się przeszkody<sup>1</sup>. Przekonanie to i oczekiwania z nim związane są względnie trwałe,

---

<sup>1</sup> A. Bandura, *Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, *Psychological Review*, 1977, 2, s. 191-215; tenże, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 17-18. Zob. także: Z. Juczyński, *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, *Acta Universitatis Lodzensis Folia Psychologica*, 2000, 4, s. 11-24.



kształtują się w trakcie rozwoju oraz różnicują ludzi pod względem myślenia, odczuwania i działania. Poczucie własnej skuteczności wpływa na wybór celów życiowych – im wyższy jego wskaźnik, tym jednostka stawia sobie ambitniejsze cele oraz silniej angażuje się w zamierzone zachowanie, nawet w obliczu przeszkód i piętrzących się porażek<sup>2</sup>. Wraz ze wzrostem przekonania, że jest się w stanie rozwiązać określony problem, wzrasta poziom motywacji do działania w celu jego rozwiązania. Własna skuteczność ma znaczenie dla zmiany zachowań, gdyż umożliwia właściwą ocenę sytuacji oraz poszukiwanie skutecznego sposobu radzenia sobie w obliczu napotkanych trudności i przeszkód, które mogą osłabiać motywację<sup>3</sup>. Dotyczy to również intencji zmiany zachowań ryzykownych<sup>4</sup>. Wykazano, że poczucie własnej skuteczności pozwala przewidywać intencje i działania w różnych obszarach ludzkiej aktywności. Zwłaszcza w obszarze zachowań zdrowotnych prowadzono wiele badań w tym zakresie<sup>5</sup>. Dla dydaktyki szczególne znaczenie mają rezultaty analiz, wskazujące na wpływ silnego poczucia własnej skuteczności na procesy poznawcze i osiągnięcia intelektualne człowieka<sup>6</sup>, brakuje jednak szerszych badań o charakterze pedagogicznym czy interdyscyplinarnym, podejmujących ten wątek rozważań. Niniejszy artykuł prezentuje badania, w których próbowano rozpoznać, w jaki sposób uogólnione poczucie własnej skuteczności różnicuje samodzielne uczenie się studentów, pod względem przypisywania wartości uczeniu się, stosowanych technik samodzielnego uczenia się, stopnia zaangażowania w naukę własną oraz subiektywnego przeświadczenia o poziomie jej efektywności. Badania miały charakter diagnostyczny, opisowy<sup>7</sup> i zmierzały do dokonania opisu pewnych zjawisk oraz sytuacji, związanych z samodzielnym uczeniem się studentów, a zatem nie zachodziła potrzeba przyjmowania ścisłych twierdzeń i hipotez, charakterystycznych dla badań weryfikacyjnych<sup>8</sup>. Pytanie dotyczące różnicowania badanej populacji z uwzględnieniem zmiennej:

<sup>2</sup> E.A. Locke, G.P. Latham, *A theory of goal setting and task performance*, New York 1990. Zob. także N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> G. Dolińska-Zygmunt, *Podmiotowe uwarunkowania zachowań promujących zdrowie*, Warszawa 2000. Por. J.E. Maddux, J. Lewis, *Self-efficacy and adjustment. Basic principles and issues*, [w:] *Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research and application*, red. J.E. Maddux, New York 1995, s. 37-68.

<sup>4</sup> K. Lewtak, J. Smolińska, *Uogólnione poczucie własnej skuteczności a zachowania antyzdrowotne lekarzy rodzinnych na przykładzie palenia tytoniu*, *Przegląd Epidemiologiczny*, 2011, 65, s. 115-121.

<sup>5</sup> Przeglądu badań w tym zakresie dokonał Z. Juczyński (Z. Juczyński, *Poczucie własnej skuteczności*, s. 12-14).

<sup>6</sup> R. Schwarzer, R. Fuchs, *Self-efficacy and Health Behaviours*, [w:] *Predicting Health Behaviour*, red. M. Conner, P. Norman, Buckingham – Philadelphia 1996, s. 163-196.

<sup>7</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 97-102.

<sup>8</sup> Zob. np. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008, s. 99, 102.

uogólnione poczucie własnej skuteczności uznano za element eksploracji i diagnozy, a nie weryfikacji.

W badaniach zastosowano metodę skalowania oraz metodę wywiadu. Do ustalenia poczucia własnej skuteczności użyto Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (Generalized Self – Efficacy Scale – GSES) według R. Schwarzer-a i M. Jeruzalem, w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego<sup>9</sup>, która nawiązując do sformułowanych przez A. Bandurę koncepcji oczekiwań i pojęcia spostrzeganej własnej skuteczności, mierzy siłę ogólnych przekonań jednostki na temat skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami. Dla rozpoznania przebiegu samodzielnego uczenia się studentów wykorzystano metodę wywiadu swobodnego, częściowo skategoryzowanego, o charakterze jawnym i indywidualnym<sup>10</sup>. Do jego przeprowadzenia posłużono się kwestionariuszem wywiadu, który zawierał większość pytań otwartych, zachęcających do swobodnego opisywania swoich doświadczeń, tworzenia własnych definicji, ujawniania opinii i postaw. Wszyscy respondenci zostali zapewnieni o poufności badań i ich pełnej anonimowości oraz wyrazili zgodę na przeprowadzenie wywiadu i jego rejestrowanie za pomocą dyktafonu. W dalszej kolejności dokonano transkrypcji nagranych wywiadów. Dzięki przeprowadzonym wywiadam uzyskano cenne dla realizacji celów badań informacje. Dodatkowo, pozwoliły one na usytuowanie przebiegu samodzielnego uczenia się studentów w szerszym kontekście, na przykład związanym z czynnikami zewnętrznymi warunkującymi ten proces. W niniejszym artykule, ze względów formalnych, skupiono się na analizie i prezentacji tylko niektórych wątków, podjętych przez respondentów.

W badaniach uczestniczyło 215 studentów drugiego roku pedagogiki, realizujących studia na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, w trybie dziennym – 67% osób badanych oraz zaocznym – 33% uczestników badań. Zdecydowaną większość grupy badawczej – 93,5% stanowiły kobiety, co z pewnością wiąże się ze specyfiką kierunku studiów. Dobór próby miał charakter celowy, a zatem uzyskanych wyników nie można uogólniać na całość populacji studentów. Ustalenie poziomu poczucia własnej skuteczności oraz identyfikacja problemów, związanych z samodzielnym uczeniem się w grupie osób studiujących pedagogikę, wydaje się mieć zasadnicze znaczenie w kontekście wymogu ustawicznego uczenia się oraz przyjęcia odpowiedzialności za przygotowanie przyszłych podopiecznych do tego procesu. Na podjęcie decyzji o przeprowadzeniu badań na terenie Uniwersytetu Śląskiego

<sup>9</sup> Zob. Z. Juczyński, *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności*, Warszawa 2009; tenże, *Poczucie własnej skuteczności*, s. 11-24.

<sup>10</sup> Zob. np. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2005, s. 266-267; S. Juszczak, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005, s. 83-86.

wpłynęły głównie względy ekonomiczne, a także dostępność potencjalnych uczestników badań<sup>11</sup>.

Badania były realizowane w semestrze letnim 2019 roku, przed sesją egzaminacyjną oraz we wrześniu tego samego roku, w sesji poprawkowej i przebiegały w dwóch etapach. Pierwszy polegał na ustaleniu poziomu poczucia własnej skuteczności badanych studentów za pomocą opisanego wcześniej arkusza skali. Wyniki były kodowane. Na ich podstawie możliwe stało się wyłonienie osób różniących się zdecydowanie pod względem poziomu poczucia własnej skuteczności i przeprowadzenie z nimi indywidualnych wywiadów.

W dalszej części artykułu przedstawiono uzyskane w badaniach wyniki, dotyczące – w pierwszej kolejności – postrzegania własnej skuteczności przez studentów pedagogiki, realizujących studia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym.

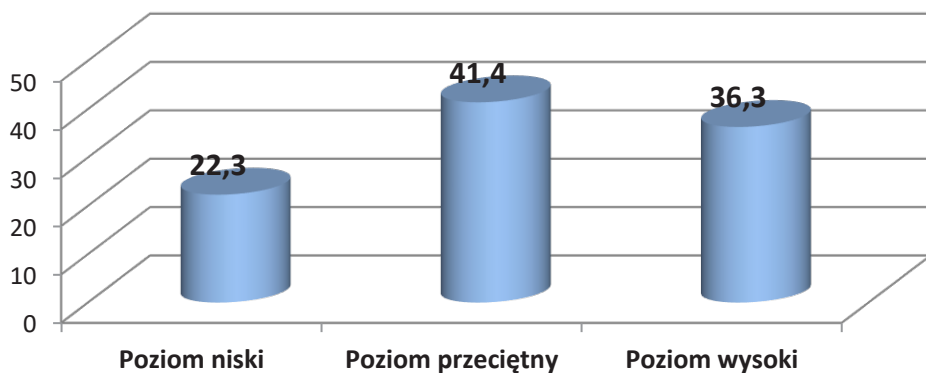
### **Postrzeganie własnej skuteczności przez badanych studentów pedagogiki**

Do pomiaru poziomu poczucia własnej skuteczności uczestników badań wykorzystano wspomnianą już Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (Generalized Self – Efficacy Scale – GSES) według R. Schwarzera i M. Jeruzalem, w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego<sup>12</sup>. Arkusz skali składał się z 10 tez, do których badana osoba miała możliwość ustosunkować się, wybierając i zaznaczając jedną z czterech możliwych odpowiedzi: tak – 4 punkty; raczej tak – 3 punkty; raczej nie – 2 punkty i nie – 1 punkt. Suma wszystkich ocen dała ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności, który mieści się w granicach od 10 do 40 punktów. Im wyższy wskaźnik, tym większe poczucie własnej skuteczności. W prezentowanych badaniach uzyskane wyniki surowe wyrażono w skali stenowej, według której wyniki z przedziału 1-4 sten były traktowane jako niskie, z przedziału 5-6 jako przeciętne, a z przedziału 7-10 jako wysokie<sup>13</sup>. Na rycinie 1 przedstawiono poziom poczucia własnej skuteczności wszystkich badanych studentów.

<sup>11</sup> Obecnie w opracowaniu znajduje się projekt szerszych badań o charakterze porównawczym, dotyczących samodzielnego uczenia się studentów.

<sup>12</sup> Z. Juczyński, *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności*; tenże, *Poczucie własnej skuteczności*, s. 11-24. W pedagogicznej literaturze przedmiotu funkcjonuje też *Test Poczucia Skuteczności* autorstwa M. Chomczyńskiej-Rubachy i K. Rubachy (M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2013, 1, 16, s. 85-105).

<sup>13</sup> Z. Juczyński, *Poczucie własnej skuteczności*, s. 18.

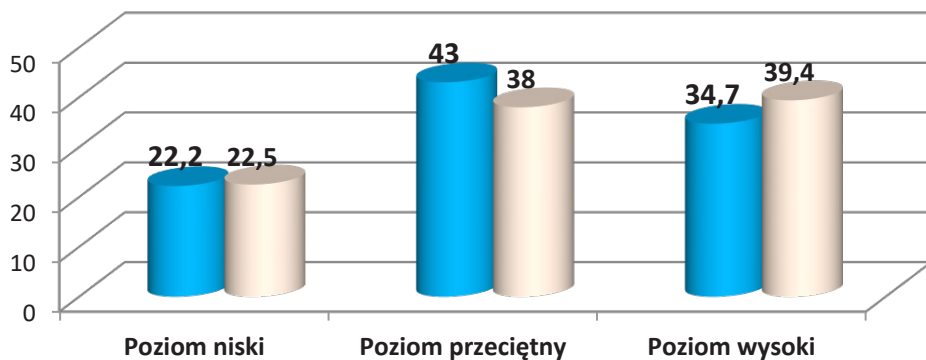


Dane dla N = 215 badanych studentów

Ryc. 1. Uogólnione poczucie własnej skuteczności studentów pedagogiki

(źródło: badania własne: Generalized Self-Efficacy Scale – GSES)

Poziom poczucia własnej skuteczności studentów okazał się zróżnicowany, z niewielką przewagą wyniku średniego. Należy jednak zauważyć, że całkiem spory odsetek badanych charakteryzuje słabe przeświadczenie o własnej skuteczności. Podobny rozkład wyników uzyskano porównując poziom poczucia własnej skuteczności studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych – rycina 2.



Dane dla N = 144 studentów studiów dziennych i N = 71 studentów studiów zaoczných

Ryc. 2. Uogólnione poczucie własnej skuteczności studentów studiów dziennych i zaoczných

(źródło: badania własne: Generalized Self-Efficacy Scale – GSES)

Jak wynika z danych zamieszczonych na rycinie 2, nieco wyższy odsetek studentów realizujących studia w trybie niestacjonarnym, w porównaniu ze studentami studiów dziennych, odznacza się wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności. Różnice we wskaźnikach procentowych okazały się jednak niewielkie, zwłaszcza w przypadku poziomu niskiego. Nie zaobserwowano zatem znaczących różnic pomiędzy porównywanymi grupami. W obu dominuje przeciętny oraz wysoki poziom poczucia własnej skuteczności. Osoby przekonane o swoich zdolnościach wierzą, że poradzą sobie w konkretnej sytuacji i osiągną zamierzone, bardziej ambitne cele oraz silniej angażują się w ich urzeczywistnianie<sup>14</sup>. W kontekście realizowanych celów badań należy zauważyć, że silne poczucie kompetencji może wpływać na procesy poznawcze i osiągnięcia intelektualne, skłaniać do zainwestowania większego wysiłku i wytrwałości oraz do wyboru bardziej ambitnych zadań w procesie uczenia się. Z kolei, osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności (w niniejszych badaniach stanowiły one ponad 22% badanej populacji) wykazują zazwyczaj niskie aspiracje i słabe zaangażowanie w osiąganie założonych celów, w tym edukacyjnych. Podejmując się realizacji trudnych zadań, częściej rozpamiętują swoje osobiste braki i niepowodzenia, narzekają na czynniki zewnętrzne, zamiast koncentrować się na tym, jak osiągnąć sukces. W obliczu trudności podejmują mały wysiłek i szybko się poddają, gdyż posiadają słabą wiarę we własne zdolności. Są też bardziej narażone na lęk, poczucie bezradności, duże nasilenie smutku czy przygnębienia<sup>15</sup>.

W kolejnej części artykułu przedstawiono wyniki analiz wywiadów indywidualnych ze studentami o wysokim i niskim poczuciu własnej skuteczności na temat samodzielnego uczenia się.

### **Obraz samodzielnego uczenia się studentów o niskim i wysokim poczuciu własnej skuteczności**

Pierwszy etap badań pozwolił na wyłonienie dwóch grup studentów, różniących się znacząco pod względem poziomu poczucia własnej skuteczności. Do dalszych badań, prowadzonych za pomocą wywiadu, zaproszono e-mailowo lub osobiście wszystkich respondentów, którzy uzyskali niski i wysoki wynik na skali GSES. W rezultacie, na zaproszenie odpowiedziało i zgody na wywiad udzieliło 24 studentów o niskim i 30 studentów o wysokim poczuciu własnej skuteczności. W grupie tej znalazły się osoby realizu-

<sup>14</sup> Zob. np. E.A. Locke, G.P. Latham, *A theory of goal setting*; N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość, stres a zdrowie*; A. Bańka, *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Skuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań – Warszawa 2016, s. 10.

<sup>15</sup> R. Schwarzer, R. Fuchs, *Self-efficacy and Health Behaviours*, s. 163-196.

jące studia zarówno w trybie stacjonarnym, jak i niestacjonarnym. Pozostali studenci nie byli zainteresowani udziałem w badaniach lub rezygnowali po wyrażeniu wstępnej zgody na wywiad. Wywiady miały charakter indywidualny; z każdą osobą ustalono dogodny dla niej termin, który nierzadko z różnych przyczyn ulegał modyfikacji. Ten etap badań wymagał dużego zaangażowania i dyspozycyjności ze strony badacza, stąd jego realizacja zajęła stosunkowo dużo czasu. Jak wcześniej wspomniano, wywiady miały charakter częściowo skategoryzowany, co dawało prowadzącej możliwie duży zakres swobody w zadawaniu pytań. Były realizowane na podstawie kwestionariusza wywiadu, który zawierał wprawdzie listę podstawowych pytań, głównie o charakterze otwartym, ale w trakcie wywiadu zadawano je w różny sposób i w różnej kolejności, zależnie od wypowiedzi respondenta, a także zadawano dodatkowo pytania nie mieszczące się w kwestionariuszu wywiadu. Wywiady dotyczyły samodzielnego uczenia się – tematu bliskiego uczestnikom badań, głównie ze względu na ich własne doświadczenia w tym zakresie. Można założyć, że dysponowali oni „prawdziwą wiedzą” o przedmiocie i wykazywali chęć dzielenia się nią z osobą słuchającą, która ze swej strony starała się wiernie zrozumieć przekazywane informacje oraz zadbać, aby wywiad stawał się procesem interakcji, czyli wzajemnego oddziaływania osoby go prowadzącej i respondenta<sup>16</sup>. Pytania zadawane badanym koncentrowały się wokół rozumienia przez nich pojęcia „uczenie się”, przebiegu ich samodzielnego uczenia się oraz oceny efektywności tego procesu. Wszystkie wywiady, po uprzednio uzyskanej zgodzie, były nagrywane, a następnie dokonano ich transkrypcji. Za wartościowe uznano także zapisywanie, po każdym przeprowadzonym wywiadzie, własnych spostrzeżeń na temat ogólnej atmosfery panującej podczas wywiadu, a także innych ważnych kwestii, mogących mieć znaczenie dla zrozumienia i interpretacji uzyskanego materiału badawczego. Praca nad protokołami z wywiadów przebiegała zgodnie z metodą analizy treści; po etapie selekcji i porządkowania danych wyróżniono w tekstach kategorie analityczne, nasycone wskaźnikami i kontekstem, którym przypisano odpowiednie kody analityczne. Uwzględniono przy tym dygresje i fragmenty wypowiedzi wykraczające poza problem badań. W obrębie kategorii analitycznych poszukiwano pewnych regularności, prawidłowości oraz powiązań pomiędzy poszczególnymi sekwencjami danych, właściwych dla zbiorowości, a nie tylko dla jednostkowych przypadków<sup>17</sup>, a następnie próbowano wydobyć podobieństwa i różnice w wypowiedziach studentów zaklasyfikowanych do różnych grup problemowych, dokonać ich zestawienia w celu sformułowania

<sup>16</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, s. 262.

<sup>17</sup> Zob. np. D. Bertaux, *Funkcje wypowiedzi biograficznej w procesie badawczym*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa – Poznań 1990, s. 77-78.



uogólnień, mogących mieć znaczenie dla problematyki badań. W dalszej części artykułu przedstawiono efekt tych analiz.

W obrazie samodzielnego uczenia się studentów o różnym poziomie poczucia własnej skuteczności nie zaobserwowano znaczących różnic w sposobie definiowania pojęcia uczenie się. W obu grupach zdecydowanie dominuje potoczne i powierzchowne rozumienie tego terminu. Jest on generalnie utożsamiany z przyswajaniem nowej wiedzy i nabywaniem określonych umiejętności, często w sytuacjach związanych z procesem studiowania – w sesji zaliczeniowej i egzaminacyjnej. Należy przy tym zauważyć, że w grupie badanych o niskim poczuciu własnej skuteczności zaobserwowano więcej wypowiedzi identyfikujących uczenie się z: „przykrym obowiązkiem”, „koniecznością”, „przymusem”. Dla ilustracji posłużymy się dwoma fragmentami wypowiedzi uczestników badań:

*Podjęłam decyzję, żeby studiować, więc muszę się uczyć, zwłaszcza że płacę za studia, ale samodzielne uczenie się nie należy do przyjemnych zajęć.*

*Generalnie nie lubię się uczyć i robię to tylko przed egzaminami, chcę skończyć studia i mieć ciekawą pracę (...), siedzenie i wkuwanie suchej teorii jest męczące i nudne.*

W obu badanych grupach wystąpiła ponadto tendencja do rozdzielania uczenia się wynikającego z obowiązków szkolnych od uczenia się (w znaczeniu poszerzania wiedzy) dla siebie, dla przyjemności, w ramach rozwijania własnych zainteresowań. Tendencja ta była jednak bardziej widoczna w grupie studentów o wysokim poczuciu własnej skuteczności (13 odniesień do 5). Ponadto, warto podkreślić, że tylko w tej grupie pojawiło się, reprezentowane przez cztery osoby, szersze rozumienie uczenia się, zbliżone do pożądanego w kształceniu akademickim idei uczenia się głębokiego, wynikającego z autonomicznych potrzeb jednostki, opartego na zaangażowaniu i osobistej refleksji. Dla obu grup charakterystyczne okazało się natomiast indywidualistyczne podejście do procesu uczenia się, marginalizowanie jego społecznych aspektów oraz poczucie odpowiedzialności za jego efekty, choć studenci o niskim poczuciu własnej skuteczności znacznie częściej przywoływali w swoich wypowiedziach czynniki zewnętrzne zaburzające ten proces. Zarówno osoby o niskim, jak i wysokim poczuciu własnej skuteczności przypisywały uczeniu się dużą wartość, uznając je za środek niezbędny do realizacji celów życiowych, zawodowych, ułatwiający funkcjonowanie „w zmieniającej się wciąż rzeczywistości”, „w globalnym świecie”, pozwalający na rozwijanie własnych zainteresowań i pasji, czy też urzeczywistnianie celów osobotwórczych. Akceptowali również konieczność ustawicznego uczenia się i często odwoływali się do tej idei w odniesieniach do specyfiki pracy w zawodzie nauczyciela:

*Wybrałam zawód, który będzie ode mnie wymagał ciągłej aktywności, aby awansować będę musiała stale się dokształcać na różnych kursach, studiach podyplomowych. Moja mama pracuje w przedszkolu, więc zdaję sobie sprawę ile czeka mnie pracy (studentka o niskim poczuciu własnej skuteczności).*

Jedynie w dwóch przypadkach, reprezentowanych przez studentów o wysokim poczuciu własnej skuteczności, uczenie się było traktowane jako wartość autoteliczna, będąca celem samym w sobie:

*...nie wyobrażam sobie, że mogę przestać się uczyć, po prostu lubię zdobywać nową wiedzę i rozwijać umiejętności, nie tylko te wymagane na studiach (...) dzień bez nauki, to dla mnie czas stracony.*

Sposób rozumienia pojęcia uczenie się oraz nadawanie mu określonej wartości wyznacza w pewien sposób myślenie o edukacji, rodzaj i funkcje czynności podejmowanych przez uczestników procesów edukacyjnych, a także rolę, jaką osoby uczące się przypisują sobie samym w tym procesie. Aktywność respondentów związana z samodzielnym uczeniem się okazała się zróżnicowana i stanowiła najszerzej rozwijany w wywiadach wątek, bez względu na poziom poczucia własnej skuteczności. Analiza materiału badawczego, w postaci protokołów z wywiadów, wykazała, że w obu grupach problemowych dominują mało skuteczne techniki uczenia się, zatem często wysiłek włożony w naukę własną nie przekłada się na oczekiwane rezultaty<sup>18</sup>. Można do nich zaliczyć przede wszystkim wielokrotne czytanie, uczenie się skomasowane, a także podkreślanie. Wielokrotne czytanie tej samej treści, w postaci notatek czy podręcznika, nie prowadzi do trwałego zapamiętywania wiedzy, zabiera dużo czasu, a dodatkowo łączy się z mimowolnym oszukiwaniem samego siebie, gdyż po kilkukrotnym zaznajomieniu się z tekstem powstaje mylne wrażenie opanowania jego treści<sup>19</sup>. Mało efektywne jest też uczenie się skomasowane, które polega na intensywnym uczeniu się dwa, trzy dni przed zaliczeniem ćwiczeń bądź egzaminem oraz wielokrotnym powtarzaniem tych samych treści kształcenia. Badania dowodzą, że takie podejście w szyb-

<sup>18</sup> J. Dunlosky i in., *Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology*, Psychological Science in the Public Interest, 2013, 14, 1, s. 4-58.

<sup>19</sup> Zob. wyniki badań prowadzonych przez A.A. Callendera, M.A. McDanieli oraz J.D. Karpicke, A.C. Butler, H.I. Roediger (A.A. Callender, M.A. McDaniel, *The limited benefits of rereading educational texts*, Contemporary Educational Psychology, 2009, 34(1), s. 30-41; J.D. Karpicke, A.C. Butler, H.I. Roediger, *Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own?* Memory, 2009, 17(4), s. 471-479) oraz T. Gilovich, N. Epley, K. Hanks, *Shallow Thoughts About the Self: The Automatic Components of Self-Assessment*. [w:] *The Self in Social Judgment. Studies in Self and Identity*, red. M.D. Alicke, D.A. Dunning, J.I. Krueger, Psychology Press, New York 2005, s. 77-132.

kim tempie przeciąża umysł i prowadzi do słabszego zapamiętywania niż na przykład rozkładanie ćwiczeń w czasie i uwzględnianie w planie nauki kilku dziedzin wiedzy naraz<sup>20</sup>. Podobnie podkreślanie podczas czytania powinno stanowić raczej punkt wyjścia do dalszego opracowywania poznawanego materiału. Samo podkreślanie może ograniczać rozumienie przeczytanych treści, gdyż uczeń koncentrując się na konkretnych fragmentach, zapomina często o poszukiwaniu powiązań między nimi. Kolejne mało skuteczne techniki, przywoływane stosunkowo rzadko przez reprezentantów obu grup, to podsumowywanie, czyli dokonywanie w formie pisemnej parafraz najważniejszych idei, zawartych w tekście<sup>21</sup> oraz – dające krótkotrwale efekty – zapamiętywanie słów-kluczy i tworzenie obrazów umysłowych reprezentujących przyswajane treści. Warto dodać, że osoby rozdzielające w swoim myśleniu uczenie się obowiązkowe od uczenia się dla siebie, dla przyjemności, w ramach rozwijania własnych zainteresowań i pasji, wskazywali też inne sposoby uczenia się – na przykład technikę prób i błędów (malowanie na szkle, haftowanie), korzystanie z pomocy sprawdzonych autorytetów (instruktorów), czy też pomocy rówieśniczej. W wypowiedziach studentów szerzej rozumiejących pojęcie uczenia się można odnaleźć dodatkowo wątki związane z pracą nad własnym rozwojem<sup>22</sup>. Sposoby uczenia się badanych wynikają w dużej mierze z dotychczasowych „doświadczeń szkolnych”, „własnych starań związanych z próbami wypracowania określonego sposobu pracy” i nierzadko z zaleceń nauczycieli, rodziców, starszego rodzeństwa, kolegów, które w dużej mierze oparte są na błędnych intuicyjnych przekonaniach o skuteczności konkretnych technik uczenia się<sup>23</sup>.

Analiza uzyskanego materiału badawczego wykazała brak znaczących różnic pomiędzy porównywanymi grupami w zakresie stosowanych sposobów uczenia się, jednak można zauważyć, że studenci o wysokim poczuciu własnej skuteczności używają nieco liczniejszych strategii uczenia się. Wydają się też bardziej zainteresowani poszukiwaniem nowych technik uczenia się, brakuje im jednak czasu, a niekiedy siły woli, aby „je przetestować” w praktyce. Najbardziej znaczące różnice pomiędzy grupami zaznaczyły się natomiast w stopniu zaangażowania w naukę własną. Badani o wysokim poczuciu własnej skuteczności preferują znacznie częściej uczenie się systematyczne w toku studiów, poświęcając dużo czasu na samodzielną naukę i jej

<sup>20</sup> N.J. Cepeda i in., *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*, Psychological Bulletin, 2006, 132(3), s. 354-380.

<sup>21</sup> R.R. Gurung, *How Do Students Really Study (and Does It Matter)?* Teaching of Psychology, 2005, 32(4), s. 239-241.

<sup>22</sup> Por. V. Rodek, *Learning and its Effectiveness in Students' Self – reflection*, The New Educational Review, 2019, 55, 1, s. 112-120.

<sup>23</sup> Zob. J. Dunlosky i in., *Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques*, s. 4-58.

optymalne zaplanowanie, zwłaszcza w zakresie rozkładania zadań w czasie. Dodatkowo charakteryzuje ich wytrwałość w uczeniu się, konsekwencja, umiejętność koncentracji na dłuższych okresach nauki, a także wysokie poczucie odpowiedzialności za własny proces uczenia się i osiągnięte wyniki:

*Jak wygląda moje uczenie się ...no...chyba mogę powiedzieć, że jestem systematyczna i potrafię się zorganizować, zwłaszcza przed sesją umiem rozłożyć sobie naukę, żeby nie uczyć się wszystkiego naraz (...) i wie Pani Profesor, ja to mogę uczyć się cały dzień – ucze się, jem, chwila relaksu, ale bez telefonu, bo jak bym się zajęła telefonem, to czas mi ucieka, więc inny odpoczynek, ale krótki i znów się uczę i idę spać. A kolejnego dnia od nowa i to daje efekty. Tak myślę.*

*Tylko ode mnie zależy, jakie będę miała oceny, nikt mnie nie zmuszał, żeby studiować (...) próbuję sensownie rozłożyć sobie naukę, żeby starczyło mi sił. Przed zaliczeniami i egzaminami inne rzeczy odkładam na bok. Jestem tylko ja i wiedza, którą muszę zapamiętać.*

Z kolei, studenci o niskim poczuciu własnej skuteczności wkładają zdecydowanie mniej wysiłku w proces samodzielnego uczenia się, ich praca jest często niesystematyczna, „epizodyczna” – tuż przed egzaminem czy też zaliczeniem z danego przedmiotu. W analizowanej grupie uwidoczniły się przede wszystkim problemy z planowaniem własnego działania tak, aby nie „odkładać wszystkiego na ostatnią chwilę” oraz trudności z dłuższym skupieniem uwagi i „mobilizacją do uczenia się”. Silniej zaznaczyła się też tendencja do podporządkowania własnej aktywności poznawczej czynnikom zewnętrznym, zarówno ułatwiającym, jak i utrudniającym uczenie się. Ponadto, wielu badanych wskazywało na problemy z trwałym zapamiętaniem wiedzy, głównie z powodu „przeciążonego programu kształcenia na studiach”. Nieco inny obraz zaangażowania w uczenie się można odnaleźć w grupie osób, które w swoim myśleniu rozdzielają uczenie się w ramach obowiązków szkolnych od uczenia się dla siebie, dla własnej przyjemności. Ich uczenie się na studiach jest często poprawne, mniej lub bardziej systematyczne, oparte na wypełnianiu podstawowych obowiązków związanych z rolą studenta. Wprawdzie osoby te zaliczają przedmioty, zdają egzaminy, ale w pełni angażują się tylko w to, co ich interesuje i jest związane z rozwijaniem własnych zainteresowań i pasji:

*...dla siebie mogę uczyć się wiele godzin; cały swój wolny czas, poza studiami, poświęcam na naukę tańca;  
jeśli jakieś zagadnienie ze studiów mnie zainteresuje, to jestem w stanie wiele zrobić, aby je sama zgłębić;*

*...zawsze miałam poczucie obowiązku, więc nie wyobrażam sobie, abym miała zawalić studia, ale uczyć się stosując strategię na skróty – tylko wtedy, gdy jest to konieczne. Cały swój czas poświęcam swojej pasji ...tu jest moje myślenie, mój umysł, moje serce.*

Interesująco przedstawiały się także wypowiedzi badanych na temat efektów nauki własnej. Generalnie przeważały ostrożne sądy, typu:

*jest nieźle, ale mogłoby być lepiej;  
mogłabym więcej dać z siebie;  
nauka samodzielna to trudna praca, jestem zadowolona z siebie... tzn. w miarę,  
bo powinnam mieć wyższe wyniki.*

W grupie osób o niskim poczuciu skuteczności zaobserwowano jednak bardziej krytyczne podejście do oceny przebiegu i efektywności własnego uczenia się. Zwłaszcza studenci uczący się niesystematycznie wydają się świadomi niewielkiej skuteczności nauki własnej, głównie ze względu na brak owej systematyczności. Pomimo tendencji do akcentowania czynników zewnętrznych, warunkujących ich aktywność poznawczą, za brak systematyczności w uczeniu się obwiniają głównie siebie, wskazując na „lenistwo”, „niedostatki w koncentracji uwagi”, „męczliwość”, „słabą wolę”, „brak wytrwałości”. Co ciekawe, pomimo odczuwanej potrzeby zmian w organizacji i przebiegu własnego uczenia się, podjęcia wysiłku pracy nad sobą, wiele osób przyznaje się do poczucia bezradności, przekonania, że „nie da się niczego zmienić”. Zdecydowanie bardziej pozytywne sądy na temat skuteczności nauki własnej wyrazili studenci o wysokim uogólnionym poczuciu własnej skuteczności, w tym osoby mocno zaangażowane w rozwijanie swoich zainteresowań i pasji. W ich wypowiedziach można odnaleźć satysfakcję i zadowolenie z siebie, wynikające z faktu „poradzenia sobie w trudnym okresie sesji”, poczucie, że „zrobiło się wszystko, aby się nauczyć”, ale też nadzieję, że po zdaniu wszystkich egzaminów „nareszcie będzie można poświęcić czas na własne zainteresowania i przyjemności”.

Na zakończenie zaprezentowano – w sposób syntetyczny – najważniejsze wyniki i wnioski.

## **Zakończenie – próba rekapitulacji**

Przedstawione w niniejszym artykule analizy doprowadziły do sformułowania pewnych następujących uogólnień.

1. W badanej grupie studentów dominuje przeciętny i wysoki poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności, jednak znaczący odsetek osób uzyskało niski wynik w tym zakresie. Przyczyn takiego stanu rzeczy może

być wiele. Na ogół uważa się, że lepsze poczucie własnej skuteczności nabywa się poprzez: (1) bezpośrednie doświadczenie w wykonywaniu zadań i czynności; (2) doświadczenie zastępcze związane z obserwacją innych; (3) perswazje słowne, takie jak: sugestie, namawianie, zachęcanie, instruowanie; (4) pobudzenie emocjonalne; (5) okoliczności sytuacyjne<sup>24</sup>. Z edukacyjnego punktu widzenia, model dydaktyki wdrożeniowej, realizowany w polskich szkołach, preferujący kierowniczą rolę nauczyciela, receptywne metody nauczania i aktywność kierowaną uczniów<sup>25</sup>, nie sprzyja rozwojowi poczucia własnej skuteczności. W procesie kształcenia uczeń ma małe szanse na zdobywanie doświadczeń samodzielnego inicjowania aktywności i realizowania własnych dążeń. Częste ograniczanie samodzielności działań dziecka, nadmierne ich kontrolowanie i korygowanie powoduje, że nabywa ono przekonania o braku własnego wpływu na efekty działań, ponieważ znajdują się one poza jego kontrolą. W związku z tym, dziecko przestaje czuć się sprawcą uzyskiwanych rezultatów, upatrując przyczyn swych sukcesów głównie w czynnikach zewnętrznych<sup>26</sup>. Sytuacji nie poprawia funkcjonujące wśród nauczycieli przekonanie o szkodliwości błędów w nauczaniu i wynikające z niego obawy, że dziecko popełniające błędy utrwali niewłaściwy wzorzec postępowania. Tymczasem, badania prowadzone nad tym zagadnieniem wykazały, że błędy stanowią integralną część wysiłku, który jednostka wkłada w opanowanie konkretnej treści<sup>27</sup>. Dzieci dysponujące wiedzą na temat związku nauki z popełnianiem błędów znacząco częściej podejmują nowe wyzwania i starają się pokonywać trudności w procesie uczenia się. Okazuje się, że uczniowie osiągają znacznie lepsze wyniki, jeśli tworzy się im środowisko, w którym mogą się zmagać z trudnościami<sup>28</sup>.

2. Przyjęta w badaniach zmienna – uogólnione poczucie własnej skuteczności różnicuje obraz samodzielnego uczenia się studentów, głównie w zakresie wielości stosowanych strategii uczenia się oraz stopnia zaangażowania w naukę własną. Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności wydaje się mieć związek z systematycznością, wytrwałością w uczeniu się, konsekwencją, umiejętnością koncentracji na dłuższych okresach nauki, a także z umiejętnościami planowania i organizacji własnego procesu uczenia się. Uzyskane wyniki znajdują swoje uzasadnienie w świetle motywacyjnego znaczenia poczucia własnej skuteczności. W procesie motywacji chodzi o wybór sytuacji, preferencji dla określonych czynności i sformułowanie zamiaru, w tym

<sup>24</sup> A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York 1997.

<sup>25</sup> Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018.

<sup>26</sup> V. Rodek, *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Katowice 2014, s. 103-104.

<sup>27</sup> B.J. Huelser, J. Metcalfe, *Making related errors facilitates learning, but learners do not know it*, *Memory & Cognition*, 2012, 40(4), s. 514-527.

<sup>28</sup> F. Autin, J. Croizet, *Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty*, *Journal of Experimental Psychology: General*, 2012, 141(4), s. 610-618.



przypadku zamiaru uczenia się. W procesie wolicjonalnym następuje zmiana intencji na rzeczywiste działanie i jego podtrzymywanie, pomimo różnych przeciwności. Przekonanie jednostki, że jest w stanie zrealizować zamiar okazuje się rozstrzygające dla przejścia z fazy motywacyjnej do fazy działania<sup>29</sup>. Spostrzegany brak własnej skuteczności może zdecydowanie obniżyć potencjał motywacyjny odnoszący się do pożądanego wyniku działania. Zainicjowanie działania wymaga odpowiedniej siły (wysiłku), zaś podtrzymywanie podjętego działania pomimo różnych przeciwności musi być wspierane wytrwałością. Im silniejsze poczucie własnej skuteczności i związane z nim oczekiwanie, tym większe przekonanie o możliwości osiągnięcia przez siebie dobrych wyników, trwałych skutków oraz konsekwentnego – mimo przeszkód – podtrzymywania działań prowadzących do celu<sup>30</sup>. W grupie studentów o niskim poziomie poczucia skuteczności największe problemy rozpoznano w fazie działania. Dotyczyły one umiejętności rozkładania zadań w czasie, systematycznej pracy i wytrwałości w uczeniu się. Pomimo prawidłowej identyfikacji tych problemów oraz krytycznej oceny efektywności nauki własnej, wielu studentów nie podejmuje działań w celu zmiany istniejącego, niekorzystnego stanu rzeczy. Być może brakuje im wiary, że zmiana jest możliwa, ale też dotychczasowe doświadczenia związane ze studiowaniem utwierdzają ich w przeświadczeniu, że pomimo słabego zaangażowania w proces samodzielnego uczenia się i tak osiągną pozytywne wyniki – zaliczą przedmioty, zdadzą egzaminy, jeśli nie w pierwszym, to w drugim terminie.

3. Przyjęta zmienna – uogólnione poczucie własnej skuteczności nie różni się natomiast, w znaczącym stopniu, sposobu rozumienia przez studentów pojęcia uczenie się, przypisywania mu wartości oraz stosowania określonych technik uczenia się. W badanej grupie dominuje uczenie się powierzchowne, w którym uczeń jest raczej biernym odbiorcą, oczekującym informacji, gotowych wniosków, odpowiedzi na pytania i wykorzystującym mało skuteczne techniki uczenia się, w efekcie czego włożony przez niego wysiłek nie przekłada się na oczekiwane rezultaty. Ponadto, uczenie się jest traktowane utylitarnie, jako środek umożliwiający realizację celów życiowych, zawodowych, związanych z własnymi zainteresowaniami, rzadko – jako wartość sama w sobie. Uzyskane wyniki wpisują się w dyskusję wokół problemu wzrastającego stopnia skolaryzacji na poziomie wyższym<sup>31</sup>. Uczynienie studiów powszechnymi pro-

<sup>29</sup> Z. Juczyński, A. Juczyński, „Chcieć to móc”, czyli o znaczeniu poczucia własnej skuteczności w modyfikacji zachowań związanych z piciem alkoholu, *Alkoholizm i Narkomania*, 2012, 2, s. 215-227.

<sup>30</sup> A. Bandura, *Health promotion by social-cognitive means*, *Health Education & Behavior*, 2004, 2, s. 143-164.

<sup>31</sup> Zob. np. U. Ostrowska, *Aksjologiczne aspekty upowszechnienia wyższego wykształcenia w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2006, 29; K. Wenta, *Sukces czy klęska w upowszechnianiu szkolnictwa wyższego*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2006, 28.

wadzi – zdaniem niektórych autorów – do „inflacji wykształcenia wyższego”: im więcej osób posiada dane dobro, tym staje się ono mniej cenne<sup>32</sup>.

Zarysowane w niniejszym artykule wątki nie stanowią ostatecznych rozstrzygnięć, otwierają raczej pole do dalszych dociekań badawczych, na przykład nad samoregulacją w uczeniu się, powszechnie uprawianą kulturą studiowania, czy też mitami związanymi z uczeniem się.

## BIBLIOGRAFIA

- Autin F., Croizet J., *Improving working memory efficiency by reframing metacognitive interpretation of task difficulty*, *Journal of Experimental Psychology: General*, 2012, 141(4).
- Bandura A., *Self-efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, *Psychological Review*, 1977, 2.
- Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, Freeman, New York 1997.
- Bandura A., *Health promotion by social-cognitive means*, *Health Education & Behavior*, 2004, 2.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bańka A., *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Skuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań – Warszawa 2016.
- Bertaux D., *Funkcje wypowiedzi biograficznej w procesie badawczym*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
- Borowicz R., *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
- Brzeziński J., *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
- Callender A.A., McDaniel M.A., *The limited benefits of rereading educational texts*, *Contemporary Educational Psychology*, 2009, 34(1).
- Cepeda N.J., Pashler H., Vul E., Wixted J.T., Rohrer D., *Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis*, *Psychological Bulletin*, 2006, 132(3).
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2013, 1, 16.
- Dolińska-Zygmunt G., *Podmiotowe uwarunkowania zachowań promujących zdrowie*, Wydawnictwo Psychologii PAN, Warszawa 2000.
- Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., Willingham D.T., *Improving Students' Learning with Effective Learning Techniques: Promising Directions from Cognitive and Educational Psychology*, *Psychological Science in the Public Interest*, 2013, 14, 1.
- Gurung R.R., *How Do Students Really Study (and Does It Matter)?* *Teaching of Psychology*, 2005, 32(4).
- Huelser B.J., Metcalfe J., *Making related errors facilitates learning, but learners do not know it*, *Memory & Cognition*, 2012, 40(4).

<sup>32</sup> R. Borowicz, *Funkcjonowanie szkolnictwa wyższego w Polsce – trzy wymiary temporalne*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2008, s. 49; J. Brzeziński, *Co zrobić, aby zniszczyć uniwersytet?*, [w:] *Tamże*, s. 65-67; Z. Kwieciński, *Deviacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemia?*, [w:] *Tamże*, s. 68.

- Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, Acta Universitatis Lodziensis Folia Psychologica, 2000, 4.
- Juczyński Z., *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2009.
- Juczyński Z., Juczyński A., „Chcieć to móc”, czyli o znaczeniu poczucia własnej skuteczności w modyfikacji zachowań związanych z piciem alkoholu, *Alkoholizm i Narkomania*, 2012, 2.
- Juszczak S., *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętki, Katowice 2005.
- Karpicke J.D., Buter A.C., Roediger H.I., *Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own?* Memory, 2009, 17(4).
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Kwieciński Z., *Dewiacyjne zmiany w środowisku akademickim. Patologie czy epidemia?*, [w:] *Świat idei edukacyjnych*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
- Lewtak K., Smolińska J., *Uogólnione poczucie własnej skuteczności a zachowania antyzdrowotne lekarzy rodzinnych na przykładzie palenia tytoniu*, *Przegląd Epidemiologiczny*, 2011, 65.
- Locke E.A., Latham G.P., *A theory of goal setting and task performance*, Prentice Hall, New York 1990.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Maddux J.E., Lewis J., *Self-efficacy and adjustment. Basic principles and issues*, [w:] *Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research and application*, red. J.E. Maddux, Plenum Press, New York 1995.
- Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, PWN, Warszawa – Poznań 1990.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Osobowość, stres a zdrowie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty upowszechnienia wyższego wykształcenia w społeczeństwie informacyjnym/społeczeństwie wiedzy*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2006, 29.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Predicting Health Behaviour*, red. M. Conner, P. Norman, Open University Press, Buckingham – Philadelphia 1996.
- Rodek V., *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014.
- Rodek V., *Learning and its Effectiveness in Students' Self – reflection*, *The New Educational Review*, 2019, 55, 1.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Schwarzer R., Fuchs R., *Self-efficacy and Health Behaviours*, [w:] *Predicting Health Behaviour*, red. M. Conner, P. Norman, Open University Press, Buckingham – Philadelphia 1996.
- Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research and application*, red. J.E. Maddux, Plenum Press, New York 1995.
- Świat idei edukacyjnych*, red. W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
- The Self in Social Judgment. Studies in Self and Identity*, red. M.D. Alicke, D.A. Dunning, J.I. Krueger, Psychology Press, New York 2005.
- Wenta K., *Sukces czy klęska w upowszechnianiu szkolnictwa wyższego*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 2006, 28.

ANNA WAWRZONEK

ORCID 0000-0003-0046-8212

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## WYŁANIAJĄCY SIĘ RYNEK PRACY – REALIA I WYZWANIA RZECZYWISTOŚCI POSTPANDEMICZNEJ

ABSTRACT. Wawrzonek Anna, *Wyłaniający się rynek pracy – realia i wyzwania rzeczywistości postpandemicznej* [The Emerging Labour Market – Realities and Challenges of Post-pandemic Reality]. *Studia Edukacyjne* nr 59, 2020, Poznań 2020, pp. 123-145. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.59.7

Following my research interests, I would like to reflect on professional work and focus on its new realities and challenges that the various participants of the labour market will face. As the new shape and system of forces creating the changing labour market become a challenge not only for employers, business owners, but also for employees, contractors and finally for counsellors and educators, the initial part of the study will include a short analysis of the current situation on the labour market modified by the pandemic. Next, the author will present the consequences of these changes which will be analysed from the perspective of the employer and the employee. At this point, it is worth noting that a large part of the sources on the basis of which this study was created are the internet sources, current reports, and messages which during the pandemic seem to be the most up-to-date source material.

**Key words:** coronavirus, post-pandemic labour market, employability, competencies, resilience

### Wprowadzenie

W przeciągu kilku wiosennych tygodni 2020 roku rynek pracy totalnie się zmienił. Dynamikę i kierunek tych zmian wyznaczał wirus, któremu bez przygotowania podporządkowane zostały wszystkie sfery życia społecznego. Bez względu na role pełnione w przestrzeni społecznej, bez względu na status społeczny, edukacyjny, zajmowane stanowisko COVID-19 wymusił przeorganizowanie dotychczasowego życia oraz utrwalał nawyków. Pandemia koronawirusa stała się zjawiskiem, które zmieniło i nadal zmienia świat, w znaczący sposób wpłynęła na gospodarkę, edukację, służbę zdrowia,

transport, politykę międzynarodową oraz sposób, w jaki postrzega się globalizację. Ponadto, oprócz zmian w obszarze gospodarki i biznesu pandemia wpłynęła również na indywidualne wybory, emocje, przekonania i potrzeby obywateli. Nieoczekiwanie zmienił się styl życia, a także jakość i intensywność kontaktów międzyludzkich. Pandemia stała się wydarzeniem epokowym, naznaczającym całe społeczeństwa, kształtującym ich tożsamość zbiorową oraz jednostkową. Szczególnie mocno wpłynęła na tożsamość młodych osób, wkraczających w dorosłość.

Przestrzenią, która szczególnie dotkliwie odczuwa skutki ingerencji wirusa, poza służbą zdrowia, jest gospodarka, a w niej rynek pracy. Zaistniała sytuacja spowodowała, iż jako społeczeństwo zmagamy się z wieloma niedogodnościami w sferze zawodowej oraz ogromnym poczuciem niepewności również w tym obszarze. Nowa rzeczywistość wymaga skutecznych i przemyślanych działań, zarówno względem samych siebie, ale też rodzin, współpracowników, pracowników, czy pracodawców. Wymaga przeorganizowania dotychczasowej rutyny, utrwalonych nawyków, redefinicji priorytetów, czasami nawet przewartościowania dotychczasowego życia tak, aby jak najszybciej powrócić do normalności, która i tak nie będzie już tą sprzed pandemii. Przed społeczeństwami całego globu nowa postpandemiczna rzeczywistość rynkowa, edukacyjna, ale również relacyjna i osobista. A wraz z nią pytania o możliwości, kierunki rozwoju rzeczywistości „po pandemii” i jednocześnie brak odpowiedzi, kiedy wskazane i wyczekiwane „po” nastąpi.

Z racji swoich zainteresowań badawczych, przedmiotem niniejszego artykułu chciałabym uczynić refleksje na temat pracy zawodowej, ukierunkowane na jej nowe realia oraz wyzwania, z którymi mierzyć się będą różni aktorzy rynku pracy. W związku z faktem, iż nowy kształt i układ sił budujących zmieniający się rynek pracy staje się wyzwaniem nie tylko dla pracodawców, właścicieli firm, ale także dla pracowników, zleceniobiorców i wreszcie dla doradców oraz edukatorów, wstępną część opracowania zajmie krótka analiza aktualnej, zmodyfikowanej przez koronawirusa sytuacji na rynku pracy, a następnie analizie poddane zostaną konsekwencje tych zmian, które zostaną zaprezentowane z perspektywy pracodawcy oraz pracownika. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż sporą część źródeł, na podstawie których powstało niniejsze opracowanie, stanowią źródła internetowe, bieżące raporty, komunikaty, które w czasie pandemii wydają się najbardziej aktualnym materiałem źródłowym.

## Wyłaniający się rynek pracy

Analizując sytuację na rynku pracy, wyraźnie widać, iż pandemia przyspieszyła na nim prognozowane wcześniej zmiany, szczególnie te związane z technologią, a dodatkowo obudziła „demony przeszłości”, które wydawa-

ły się już opanowane. Zjawiska wcześniej obecne na rynku pracy, odnośnie których jednak wypracowano strategię radzenia sobie z nimi, po raz kolejny wróciły do gry z jeszcze większą siłą. Mam tutaj na myśli głównie takie zjawiska, jak *neet* czy *prekariat*. Biorąc pod uwagę aktualną sytuację na rynku pracy, prawdopodobna wydaje się kolejna fala prekaryzacji, czyli ponowny wzrost niepewności na rynku pracy i zmniejszenie ochrony praw pracowniczych. Warto przypomnieć, iż ostatni wzrost prekariatu odnotowano po kryzysie w 2008 roku. Sytuacja niepewności na rynku pracy, spowodowana koronawirusem może doprowadzić do dalszego pogłębienia takich zjawisk, jak praca na umowach cywilno-prawnych czy wymuszane zakładanie jednoosobowej działalności gospodarczej. Doniesienia prasowe oraz medialne wskazują na fakt, iż w sposób najbardziej dotkliwy zmiany w obrębie pracy odczuły i będą odczuwały osoby, które wcześniej tworzyły kategorie tak zwanych grup ryzyka na rynku pracy, a wśród nich między innymi osoby młode. Jak wynika z badania Brytyjskiego Instytutu Badań Fiskalnych (IFS), skutki kryzysu wywołanego pandemią COVID-19 finansowo najbardziej odczuwają właśnie osoby do 25. roku życia, kobiety oraz pracownicy zatrudnieni w nisko płatnych zawodach. Jak zaznaczyli eksperci z IFS, znaczny odsetek osób z tych trzech grup jest zatrudniony w branżach, które musiały zamknąć swoje działalności na czas pandemii<sup>1</sup>. Globalny kryzys spowodowany pandemią COVID-19 będzie miał długoterminowy wpływ na karierę zawodową młodych osób przed 25. rokiem życia, co skłoniło Międzynarodową Organizację Pracy (ILO – International Labour Organization) do określenia tej grupy demograficznej, jako „Pokolenie Lockdown”. W swoim najnowszym raporcie „Monitor” ILO argumentuje, że COVID-19 będzie miał „niszczący i nieproporcjonalny” wpływ na perspektywy zawodowe młodych osób. Pokolenie osób poniżej 25. roku życia jest w obecnej sytuacji narażone na potrójny szok na rynku pracy. Po pierwsze, osobom w tym wieku częściej grozi utrata pracy niż reszcie ludności aktywnej zawodowo. Po drugie, istnieje większe prawdopodobieństwo doznania przez nich zakłóceń w edukacji lub przerwania szkoleń zawodowych. Po trzecie, gorsza koniunktura oznacza, że młodzi napotkają na większe bariery przy wejściu na rynek pracy spowodowane mniejszym popytem ze strony pracodawców<sup>2</sup>. Z kolei, według badania „Sytuacja polskich przedsiębiorstw i rynku pracy po lockdownie” wynika, iż 67% firm zanotowało na przełomie kwiet-

<sup>1</sup> Portal Rynekpracy.pl, *Na pandemii koronawirusa najwięcej stracą finansowo młodzi ludzie i kobiety* <https://rynekpracy.pl/wiadomosci/na-pandemii-koronawirusa-finansowo-straca-najwiecej-mlodzi-ludzie-i-kobiety> [dostęp: 30.06.2020].

<sup>2</sup> P. Szewczyk, „Pokolenie Lockdown”, *czyli nowe problemy młodych osób na rynku pracy*, [https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html?nc=1&utm\\_campaign=IP\\_pokolenie\\_lockdown\\_C-RG-CON-06447\\_pl\\_2020\\_General\\_Email\\_pl&utm\\_medium=email&utm\\_source=Eloqua](https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-mlodych-osob-na-ryнку-pracy.html?nc=1&utm_campaign=IP_pokolenie_lockdown_C-RG-CON-06447_pl_2020_General_Email_pl&utm_medium=email&utm_source=Eloqua) [dostęp: 30.06.2020].



nia i mają spadki przychodów względem wyniku z marca, a co dziesiąta firma przyznała, że nie ma środków na przetrwanie<sup>3</sup>. Badania pokazują również, że najczęściej i w pierwszej kolejności pracę tracą te osoby, które znajdują się w najgorszej sytuacji, a wśród nich: osoby z niższym wykształceniem, gorzej wykwalifikowane, pracownicy dorywczy, sezonowi, kobiety z dziećmi, młodzi pracownicy bez doświadczenia, co w konsekwencji może doprowadzić do pogłębienia rozwarstwienia społecznego.

Obecna sytuacja wskazuje nie tylko na grupy pracowników mniej lub bardziej narażonych na utrudnienia w pracy, ale także na branże, które różnie sobie radzą w czasach pandemii. Z problemami na rynku pracy mierzą i zmierzają różne sektory, oprócz tych, które w pierwszej kolejności straciły najbardziej, czyli turystyki, hotelarstwa, branży kosmetyczno-fryzjerskiej i sportowej, kulturalnej. Warto zauważyć, iż kryzys dotyka także rolnictwo, które straciło pracowników, którzy w obliczu pandemii i po wprowadzeniu restrykcji dotyczących przekraczania granic zdecydowali się na powrót do kraju. Częściowo w obawie przed chorobą, ale też wielu z nich z powodu nagłej utraty pracy<sup>4</sup>. Warto zauważyć, iż wskazane kierunki zmian warunkują także zmiany w strukturze popytu na konkretne kompetencje pracowników, o czym autorka napisała w części artykułu dotyczącej pracowników.

Dodatkowo trzeba zaznaczyć, iż nowa sytuacja na rynku pracy przyczyniła się także do zmodyfikowanego postrzegania elastyczności zatrudnienia. Sytuacja pracy zdalnej, w nowych warunkach, poza miejscem zatrudnienia, w bardziej mobilnym czasie pracy stała się szansą dla ponownego podjęcia tematu nad zaletami pracy zdalnej, ale także nad koniecznością uelastycznienia tradycyjnego zatrudnienia oraz jeszcze większą potrzebą projektowania rozwiązań nie w kategoriach *flexibility*, ale *flexicurity*, która nie tylko rozluźni sztywne zasady tradycyjnego modelu pracy, ale przede wszystkim zadba o bezpieczeństwo socjalne pracownika.

Warto zauważyć, iż obok branż, które wyraźnie ucierpiały z powodu pandemii są również takie, którym nowe warunki sprzyjały. Wśród nich należy wskazać branżę spożywczą oraz *e-commerce*, gdzie gwałtownie wzrosło zapotrzebowanie na pracowników. Chodzi zarówno o osoby bezpośrednio zaangażowane w obsługę klienta, kompletowanie zamówień, ale i programistów, których potrzebują sklepy oraz platformy *e-commerce*. Dodatkowych pracowników potrzebują branże korzystające z *boomu* na zakupy w Internecie. Mowa przede wszystkim o pracownikach z branży dystrybucyjnej,

<sup>3</sup> M. Jarco, *Co ósma firma zwolniła pracowników, a 18 proc. obniżyło płace*, <https://www.codziennypoznan.pl/artykul/2020-05-05/badanie-co-osma-firma-zwolnila-pracownikow-a-18-proc-obnizylo-place> [dostęp: 31.05.2020].

<sup>4</sup> PulsHR.pl, <https://www.pulshr.pl/praca-tymczasowa/koronawirus-a-rynek-pracy-nad-ciaga-zmierzch-rynku-pracownika,72938.html> [dostęp: 31.08.2020].

kurierach, kierowcach, spedytorach oraz obsłudze magazynów i centrów przeładunkowych<sup>5</sup>. Zwiększony popyt na konkretne zawody, kwalifikacje spowodował także dyskusję na temat branż mniej i bardziej odpornych na COVID-19 oraz tak zwanych zawodów wirusoodpornych. Eksperti Fundacji Edukacyjnej „Perspektywy” rekomendują top 10 „wirusoodpornych” kierunków technicznych i ścisłych. Na liście znalazły się: kierunki informatyczne, cyberbezpieczeństwo, teleinformatyka, elektronika i telekomunikacja, inżynieria biomedyczna, inżynieria i analiza danych, matematyka i statystyka, modelowanie matematyczne i analiza danych, mikroelektronika w technice i medycynie oraz bioinformatyka i biologia systemów<sup>6</sup>. Bez wątpienia, są to zawody, które można określać mianem „przyszłościowych”, jednak warto pamiętać, iż zmiany sposobu świadczenia pracy w dobie koronawirusa pokazały, że branże które do tej pory w Polsce postrzegane były jako mniej innowacyjne, szybko zmuszone zostały do skoku cywilizacyjnego i tym samym stają się bardziej atrakcyjne. Autorka opracowania myśli tutaj głównie o branży edukacyjnej, w której zarówno pracownicy, jak i odbiorcy usług edukacyjnych bardzo szybko musieli przejść na system zdalny i w błyskawicznym tempie uzupełnić braki kompetencyjne we wskazanym zakresie. Oczywiście, warto zauważyć, iż rozwiązania typu webinaria, konferencje, czy konsultacje on-line miały wcześniej miejsce również w polskich warunkach, jednak skala oraz jakość tych działań sprzed i po, czy nawet w trakcie pandemii jest absolutnie nieporównywalna. Zmiany dokonujące się w edukacji uprawniają poniekąd do wskazania tego obszaru, ze względu na nowe technologie, które co prawda w sposób bardzo inwazyjny, jednak weszły do polskich szkół oraz innych instytucji edukacyjnych, jako tego który może najbardziej skorzystać na pandemii. W tym miejscu należy podkreślić, że szkoła zdalna nie zawsze, a może nawet w większości przypadków słabo się sprawdziła, ale na pewno otworzyła nowe możliwości i tym samym pokazuje, że zawód nauczyciela i praca w edukacji mogą być realizowane w nowoczesny sposób, a dodatkowo staje się profesją, która wbrew przewidywaniom nadal jest bardzo potrzebna.

Analizując zmiany na rynku pracy, spowodowane koronawirusem, warto także zaznaczyć, iż przyspieszony kurs digitalizacji biznesu paradoksalnie przyczynił się do zmian w obrębie pokoleń na rynku pracy. To co do tej pory przypisywano głównie młodszemu pokoleniu, co było często postrze-

<sup>5</sup> K. Bagiński, *Koronawirus a rynek pracy. Nie wszystkie branże straciły na epidemii*, <https://www.money.pl/gospodarka/koronawirus-a-rynek-pracy-nie-wszystkie-branze-stracily-na-epidemii-sa-i-takie-ktore-szukaja-pracownikow-6494522090407553a.html>. [dostęp: 15.06.2020].

<sup>6</sup> Newseria, *Pandemia koronawirusa zmienia rynek pracy. W cenie będą zawody wykonywane zdalnie*, <https://www.codziennypoznan.pl/arttykul/2020-05-13/pandemia-koronawirusa-zmienia-rynek-pracy-w-cenie-beda-zawody-wykonywane-zdalnie?fbclid=IwAR0AzirB8e5qZbIZZjp-mg-B-1ghzg0gRZA3-ctjX8I3csLyVyy9BGER32mo> [dostęp: 20.06.2020].

gane w kategoriach kompetencji wyróżniającej młodych, nagle stało się „być albo nie być” dla pracowników z wszystkich grup wiekowych. Czynniki najbardziej różnicujący pokolenia zostały bardzo szybko zneutralizowane. Dodatkowo zagrożenie spowodowane wirusem jest zagrożeniem, które dotyka każdego bez wyjątku na wiek, kompetencje, czy doświadczenie, co sprzyja zespoleniu różnych grup społecznych, w tym pracowniczych. Dla najmłodszych pokoleń funkcjonujących na rynku pracy jest to pierwsze doświadczenie tego rodzaju, pierwsze globalne wydarzenie, które dotyka bezpośrednio także ich życia, zmienia się zatem sposób funkcjonowania młodych, zarówno w przestrzeni osobistej jak i zawodowej. Od 2020 roku młodszy uczestnicy rynku pracy mają „swoją kryzys”, który odciska głębokie piętno na ich życiu i tym samym skłania do zmiany życiowych postaw. Kryzys spowodowany pandemią ukazał słabe strony „systemu wartości” młodych; to co było ich pewnikiem, wyznacznikiem wolności i niezależności uległo, przynajmniej na chwilę, załamaniu. Życie zakorzenione w globalizacji, dającej nieograniczone możliwości przemieszczania się, nagle skończyło się albo zatrzymało i z perspektywy globalnej wszyscy zostali przymusowo skierowani do perspektywy lokalnej. Globalizacja nie została zatrzymana, ale tymczasowo bardziej doświadczamy jej w sferze wirtualnej niż realnej. Doniesienia z najświeższych raportów pokazują, iż rzeczywistość pandemiczna zmieniła podejście młodych do pracy. Z danych Raportu „Młodzi Polacy na rynku pracy w nowej normalności” wynika, że aż 81,5% badanych młodych Polaków wybiera dzisiaj stabilność zatrudnienia zamiast pracę na własny rachunek. Doświadczanie pandemii przez młodych spowodowało, że pokolenie „Z” zaczęło cenić stabilność pracy i poczucie bezpieczeństwa, co do tej pory przypisywane było głównie starszym pokoleniom. „Zetki” planują też na dłużej związać się z jednym pracodawcą, co wcześniej definiowali raczej w kategoriach „frajerstwa” z ich strony<sup>7</sup>. Wyniki badań Deloitte Poland wskazują, iż w konsekwencji wirusa zmniejszyła się luka między różnicami pokoleniowymi w obszarze pracy i rozwoju zawodowego<sup>8</sup>. Cytowane wyniki badań pokazują, iż COVID-19 jest nie tylko wydarzeniem wyznaczającym kierunki rozwoju poszczególnych pokoleń, ale być może także czynnikiem spajającym pokolenia. Jest doświadczeniem, które może jednoczyć i w sposób, który do tej pory był mało realny motywować do współpracy międzypokoleniowej.

<sup>7</sup> Pwc Polska, *Młodzi Polacy na rynku pracy w nowej normalności*, czerwiec 2020.

<sup>8</sup> J. Guziak, *TRENDY: Wielopokoleniowy zespół. Od milenialsów do pracowników z wieloletnim stażem*, na: [https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/employee-experience/wielopokoleniowy-zespol.html?utm\\_campaign=Newsletter\\_HR%40Transformation\\_10\\_2020\\_C-RG-CON-06787\\_pl\\_2020\\_Consulting\\_Email\\_pl&utm\\_medium=email&utm\\_source=Eloqua](https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/employee-experience/wielopokoleniowy-zespol.html?utm_campaign=Newsletter_HR%40Transformation_10_2020_C-RG-CON-06787_pl_2020_Consulting_Email_pl&utm_medium=email&utm_source=Eloqua) [dostęp: 20.08.2020].

Wybiórcza analiza sytuacji nad zmodyfikowanym, żeby nie powiedzieć zmutowanym, wirusem rynku pracy, zaprezentowana w niniejszym opracowaniu pokazuje, iż konsekwencje COVID-u są ogromne i wielokierunkowe. W wyniku pandemii koronawirusa około 2,7 mld ludzi na świecie, czyli czterzy na pięć osób pracujących zawodowo, zostało objętych jakąś formą ograniczenia lub kwarantanny<sup>9</sup>. Liderzy biznesowi oraz przywódcy polityczni musieli się zmierzyć z ogromnym wyzwaniem, reagować na bieżąco na sytuacje zrodzone przez kryzys, modyfikując swoje strategie zatrudnienia. W większości firm priorytetem stały się działania antykryzysowe obejmujące bezpieczeństwo, zdrowie oraz związane z tym przejście na pracę czy naukę zdalną. Zdaniem ekspertów cytowanego opracowania, jest to etap reagowania, podczas którego firma koncentruje się na bieżącej sytuacji oraz łagodzeniu jej skutków. Eksperci wskazują, iż następstwem przywołanego etapu będzie, a w przypadku niektórych organizacji już jest, kolejny krok: wychodzenie z kryzysu, w którym organizacja uczy się i zyskuje na sile i wreszcie trzeci ostatni, który z punktu widzenia przyszłości wydaje się najistotniejszy, czyli rozwój, postrzegany jako okres przygotowania oraz kształtowania „nowej normalności”<sup>10</sup>.

### Perspektywa pracodawcy

Jak wspomniano wcześniej, jedną z perspektyw, która w niniejszym opracowaniu posłuży do analizy sytuacji na rynku pracy jest perspektywa pracodawcy. Dla niektórych z nich zmierzenie się z wirusem oznaczało walkę o ocalenie dorobku swojego życia, dla innych walkę o utrzymanie klientów oraz zabezpieczanie środków na wynagrodzenie dla pracowników. Dla innych słowo kryzys stało się pretekstem do podjęcia działań, czasami dość radykalnych i jednocześnie niekorzystnych dla pracobiorców. Pod przykrywką optymalizacji zatrudnienia niektórzy pracodawcy rozstali się z pracownikami, inni odebrali przysługujące im przywileje, w postaci rozbudowanych benefitów, bądź obniżyli wynagrodzenia. Działania te były wcześniej rozważane, jednak przedpandemiczna rzeczywistość rynku pracownika hamowała pracodawców przed podjęciem konkretnych działań. Koronawirus stał się czymś w rodzaju wyzwolacza bądź akceleratora konkretnych ruchów i decyzji, nie zawsze komfortowych dla pracowników. W tym miejscu trzeba zaznaczyć, iż niektórzy pracodawcy wykorzystali pandemię i w mało elegancki sposób potraktowali swoich pracowników. Tego typu zachowania

<sup>9</sup> J. Schwartz i in., *COVID-19: Strategia zatrudnienia na czas wychodzenia z kryzysu wywołanego wirusem COVID-19*, Deloitte 2020, s. 2.

<sup>10</sup> Tamże, s. 3.

w przeszłości zweryfikują z pewnością rankingi tak zwanych „firm przyjaznych pracownikowi”.

Czas kwarantanny dla wielu aktorów rynku pracy był czasem „zdjęcia masek”, obnażającym iluzję sztucznie kreowanych wizerunków „przyjaznych pracodawców” bądź „lojalnych pracowników”. Kryzys nie tylko zdemaskował fałszywe intencje wielu pracodawców, ale też umocnił postawę tych, którzy są autentyczni w przekazie i sposobie funkcjonowania, tych którzy dbali i nadal dbają o personel oraz relacje oparte na szacunku do drugiego człowieka. Weryfikacja postaw pracodawców przekłada się na nową odsłonę kategorii pojęciowej społeczna odpowiedzialność biznesu, w miejsce której pojawi się szersza kategoria: biznes odpowiedzialny. Prowadzenie odpowiedzialnej firmy oznacza przekształcenie powiązań pomiędzy pracownikiem a pracodawcą oraz firmą a społeczeństwem w sposób stawiający człowieka w centrum uwagi<sup>11</sup>. Warto zauważyć, iż *lockdown* oraz związane z nim restrykcje nie tylko odkrył prawdziwe intencje pracodawców, ale także postawił przed nimi nowe wyzwania, związane z tym jak będzie wyglądał rynek pracy po pandemii, kiedy nie będzie powrotu do tego, co było wcześniej. Wszyscy aktorzy rynku pracy zderzą się z kompletnie nową rzeczywistością, która będzie kombinacją tego co pamiętamy z tym, czego aktualnie doświadczamy<sup>12</sup>. Zmieniają się dotychczasowe modele współpracy, a w związku z tym, iż kluczowi pracownicy mogą być niedostępni, trzeba będzie budować bardziej sprawne, zaufane zespoły albo zespoły alternatywne, funkcjonujące w trybie pracy rotacyjnej. Przyszłość prawdopodobnie wymusi pracę w modelu *blended-working*, co oznacza, że wszyscy będą więcej pracować zdalnie niż przed epidemią, co być może przełoży się na to, iż jako społeczeństwo nauczymy się pracować efektywniej i szybciej. Warto jednak zauważyć, iż prognozowane zmiany wymagają przeorganizowania kultury organizacji większości firm i to wydaje się być największym wyzwaniem dla pracodawców, a z punktu widzenia działów personalnych najlepszym efektem ubocznym pandemii. Od kilku lat eksperci Digital University podkreślają, że kluczowym elementem w transformacji cyfrowej jest zmiana kultury organizacji na bardziej zwinną, przyzwyczajoną do tej niepewności i gotową na dynamiczne dostosowanie się do nowych warunków<sup>13</sup>. Zmiany w obszarze kultury organizacyjnej prawdopodobnie zapoczątkują również zmodyfikowane podejście do elastycznych form zatrudnienia, zarówno wśród pracowników oraz pracodawców i skłoni pracodawców do poświęcenia większej uwagi tym formom pracy, a także ich modyfikacji w kierunku *flexicurity*, które będą

<sup>11</sup> Tamże, s. 6.

<sup>12</sup> J. Michalska, K. Patalan, *Przyszłość pracy post-Covid*, <https://www.miesiecznik-benefit.pl/wywiad/news/przyszlosc-pracy-post-covid-1/> [dostęp: 12.06.2020].

<sup>13</sup> Tamże.



jeszcze bardziej atrakcyjne dla pracowników. Elastyczne zatrudnienie oznacza dla pracownika więcej niezależności, ale też może dać mu poczucie bezpieczeństwa i wbrew pozorom stabilności, jeśli model elastycznego zatrudnienia zostanie wzbogacony działaniami z zakresu zabezpieczeń socjalnych. Większa dbałość o pracownika, również poprzez wdrażanie elastyczności zatrudnienia, połączonej z bezpieczeństwem socjalnym, pozwoli pracodawcom uniknąć sytuacji powrotu do sztywnego, tradycyjnego zatrudnienia oraz zabiegania o pracowników, którzy w trakcie kwarantanny przywykli już do nowoczesnych form pracy. W tym kontekście kolejnym wyzwaniem stojącym przed pracodawcami wydaje się zabieganie o dokładne uregulowanie kwestii prawnych w obszarze *home-office*, które nie tylko ułatwią funkcjonowanie pracodawcom, ale i pracownikom, a tym samym przyczynią się do poprawy dobrostanu psychicznego pracowników, co z dużym prawdopodobieństwem przełoży się na ich efektywność.

Analizując aktualną sytuację rynku pracy, warto zauważyć także, iż zmiany spowodowane wirusem COVID-19 mogą, niestety, przyczynić się do rozpoczęcia kolejnej fali zwolnień grupowych. Szacuje się, iż redukcje zatrudnienia nie ominą praktycznie żadnej branży i w optymistycznym scenariuszu resortu rodziny, pracy oraz polityki społecznej będą dotyczyły 1,4 miliona osób pracujących, w pesymistycznym wariacie bezrobocie w Polsce sięgnie 10%<sup>14</sup>. Ograniczenia związane z lockdownem spowodowały, że firmy traciły zlecenia i wraz z malejącym popytem na produkty oraz usługi szukały oszczędności, redukując także zatrudnienie. Postępujący trend nie tylko postawi pracodawców przed wyzwaniem wprowadzenia profesjonalnych działań *outplacementowych*, ale po raz kolejny wskazuje na konieczność uelastycznienia rynku pracy, chociażby poprzez *kontrakting*, który w polskich warunkach nie jest rozwiązaniem powszechnie stosowanym, tymczasem na rynkach zachodnich stanowi trend wyraźnie rozwijający się. Zgodnie z badaniami CXC, do 2025 roku w światowych korporacjach pracownicy kontraktowi mają stanowić 30-50% ogółu pracowników. W Polsce liczby te także będą wzrastać, gdyż w dobie pandemii i po niej próby utrzymania firmy przy konieczności zmniejszania kosztów jej prowadzenia będą oznaczały inwestycję w rozwiązania najbardziej ekonomiczne i opłacalne<sup>15</sup>.

Na tle przemian kompetencyjno-organizacyjnych wyraźnie kształtują się także trendy w polityce zarządzania zasobami ludzkimi. Prowadzenie firmy w dobie gospodarki 4.0, ale też zgodnie z założeniami odpowiedzialnego biz-

<sup>14</sup> Bergman Engineering, *Rynek pracy w czasie koronawirusa – zamiast na umowę będą zatrudniać na kontrakt*, <https://ksiegowosc.infor.pl/zus-kadry/zatrudnianie-i-zwalnianie/4573326,Rynek-pracy-w-czasie-koronawirusa-zamiast-na-umowe-beda-zatrudniac-na-kontrakt.html> [dostęp: 31.05.2020].

<sup>15</sup> Tamże.



nesu, będzie wymagało od pracodawcy zmiany podejścia na takie, w którym to pracownik stanie w centrum strategii biznesowej. Jak wskazują wyniki Raportu Human Capital Trends 2019<sup>16</sup>, w pracowniku należy widzieć przede wszystkim człowieka, co oznacza, że trzeba wzmacniać jego podmiotowość w organizacji, przestać traktować go instrumentalnie w kategoriach generatora zysków i nośnika konkretnych, użytecznych kompetencji, ale stworzyć odpowiednie warunki do rozwoju pracowników, uwzględniając przy tym ich indywidualne potrzeby. Zmiany wyczekiwane jeszcze przed pandemią oraz przyszłościowe prognozy rynku pracy wydają się być zapowiedzią nowej jakości pracy, ale stawiają też wiele wyzwań przed instytucjami edukacyjnymi oraz biznesowymi, jak i samymi pracodawcami. COVID-19 fundamentalnie zmienił i zmieniać będzie kulturę organizacyjną, ustali, w jaki sposób dystrybuować pracę, rozszerzać i uruchamiać przestrzeń pracy, jak angażować ludzi. W dłuższej perspektywie czasowej prognozowane zmiany będą sprzyjały rozwojowi komunikacji w miejscu pracy, kreowaniu bardziej elastycznego środowiska pracy, skoncentrowanego również na zdrowiu i dobrostanie pracownika, a nie wyłącznie na celach organizacji. COVID można potraktować jako zapłon do wdrażania strategii skoncentrowanej na człowieku, na jego potrzebach, które można połączyć z potrzebami i celami firmy. Ludzie chcą, żeby ich praca niosła ze sobą znaczenie, nie tylko dla firmy, czy klientów, ale również dla nich samych, dla ich kariery zawodowej. Nowe podejście do pracownika, do organizacji pracy jest potwierdzeniem troski firmy o dobro swoich pracowników. Oznacza ono takie ukierunkowanie na cel, który w harmonijny sposób zespoli indywidualne potrzeby pracownicze z wartościami płynącymi z dobra pracowników, ich wkładu w działalność biznesu i pracy<sup>17</sup>. Ważne jest, aby pracownicy mieli poczucie więzi z misją organizacji, gdyż to ich motywuje do zaangażowania i daje poczucie przynależności do zespołu pracowniczego, co z kolei przekłada się na poczucie bezpieczeństwa oraz umocnienie tożsamości zawodowej pracowników.

Kolejnym i jednocześnie ostatnim, wskazanym w tym opracowaniu, wyzwaniem, stojącym przed pracodawcami w obliczu pandemii, jest reformułowanie sposobu myślenia o procesie globalizacji, który w trakcie pandemii został wyraźnie osłabiony. Zmiana myślenia o procesach globalizacyjnych jest związana między innymi z ograniczeniem handlu międzynarodowego, zamykaniem granic oraz częściowym zawieszeniem połączeń transportowych w trakcie lockdownu. Choć trudności te prawdopodobnie będą miały charakter przejściowy i wracają do normy, otwartym zagadnieniem pozostaje nowy charakter globalizacji po opanowaniu pandemii.

<sup>16</sup> Human Capital Trends 2019, Deloitte 2019.

<sup>17</sup> J. Schwartz i in., *COVID-19: Strategia zatrudnienia na czas wychodzenia z kryzysu*, s. 10.

Oslabienie globalizacji automatycznie wzmacnia trendy lokalnościowe, zgodnie z założeniem, że to co bliżej jest bardziej wartościowe oraz autentyczne i przede wszystkim dostępne. Tym samym, otwiera się przestrzeń dla wzmacniania rozwiązań, które realizowane są na poziomie lokalnym. Autorka ma tutaj na myśli rozwiązania, angażujące w sprawy rynku pracy organizacje pozarządowe, lokalnych przedsiębiorców, instytucje edukacyjne oraz podejmowanie inicjatyw rozwojowych poprzez wykorzystywanie mechanizmów partnerstwa lokalnego.

Biorąc pod uwagę szereg działań, wyzwań stojących przed pracodawcami, warto raz jeszcze podkreślić, iż są to wyzwania natury organizacyjnej, prawnej, ale także „przekonaniowej” związanej z wyznaczaniem nowych kierunków rozwoju przedsiębiorstw, uwzględniających wzmocnioną rolę pracownika i jego podmiotowość w strategiach rozwojowych firm.

### Perspektywa pracownika

Wybuch pandemii zmienił diametralnie sytuację na rynku pracy, postawił szereg wyzwań przed pracodawcami, ale spowodował też szereg trudności, z którymi mierzą się pracownicy. Aktualne dane z rynku pracy pokazują, iż to czego pracownicy obawiają się najbardziej, to redukcja zatrudnienia (25%), zmniejszenie wynagrodzenia (41%) oraz likwidacja firmy (16%)<sup>18</sup>. Obawy i lęki pracownicze spowodowane pandemią skłaniają do rozpatrywania trendów, wyzwań rynku pracy również z ich perspektywy, generując tym samym potrzebę podejmowania działań, które pozwolą pracownikom utrzymać się na rynku pracy. Pandemia stała się czynnikiem, który skłania pracowników do działań w kierunku przebranżowienia się, w celu wzmocnienia swojej pozycji na rynku, bądź zmiany pracy i szukania jej w bardziej stabilnych sektorach. Według danych pracuj.pl, aktualnie zmianę zawodu rozważa aż 64% polskich pracowników. Z raportu wynika również, iż oprócz wszechobecnego nastroju niepewności, zdecydowanie widać „gotowość Polaków na zmianę ścieżki zawodowej i przyjęcie nowych wyzwań w karierze”<sup>19</sup>. Uzyskane dane pokazują, iż sytuacja związana z zatrudnieniem w takim samym stopniu dotyczy pracodawców, jak i pracobiorców. Zatem, przyjmując perspektywę pracownika, jako istotnego zasobu rynku pracy, warto wskazać najistotniejsze kompetencje pracownicze, których rozwijanie i posiadanie wydaje się niezbędne do efektywnego funkcjo-

<sup>18</sup> Interia.pl, informacja prasowa, *Pandemia zmusza wielu pracowników do zmiany zawodu*, [https://biznes.interia.pl/praca/news-pandemia-zmusza-wielu-pracownikow-do-zmiany-zawodu,nId,4546953?parametr=zobacz\\_takze](https://biznes.interia.pl/praca/news-pandemia-zmusza-wielu-pracownikow-do-zmiany-zawodu,nId,4546953?parametr=zobacz_takze) [dostęp: 17.06.2020].

<sup>19</sup> Tamże.

nowania na „nowym” rynku pracy. Spora ich część, to kompetencje, cechy bądź dyspozycje identyfikowane i pożądane na rynku pracy jeszcze przed pandemią, jednak zmieniły się oczekiwania, co do stopnia ich zaawansowania, a czasami również sposobu ich wykorzystywania. Warto zauważyć, iż kryzys związany z lockdownem wygenerował zapotrzebowanie na nową elastyczność, umiejętności zarządzania sobą oraz zadaniami, wreszcie umiejętności związane z wykorzystywaniem narzędzi cyfrowych. Wszystkie je możemy określić mianem organizacyjnych, odnoszących się do zorganizowania sobie pracy zdalnej, przeorganizowania funkcjonowania w otoczeniu domowym w taki sposób, aby wykonywać pracę za pomocą dostępnych, ale też dedykowanych konkretnej pracy narzędzi, optymalizować czas spędzony przed ekranem i nie zaniedbać życia osobistego. Dla większości pracowników, poza branżami IT, praca z domu jest nowym doświadczeniem, często bardzo trudnym, w dodatku pozbawionym wyboru, ale koniecznością wynikającą z zaistniałej sytuacji. Pomimo tego, iż kompetencje z zakresu zarządzania sobą oraz pracą są kompetencjami, które od lat zajmują najwyższe miejsca na listach tych pożądanych, większość pracujących osób dopiero teraz miało okazję zmierzyć się z nimi w praktyce. Zaistniała sytuacja otwiera przestrzeń do dyskusji nad rozumieniem czy nawet bardziej praktykowaniem *work-life balance*. Trendy rynku pracy sprzed pandemii, ale także rozwój nowoczesnych technologii, mediów społecznościowych i wreszcie aktualna sytuacja spowodowana wirusem wyraźnie pokazują, iż myślenie o równowadze między życiem zawodowym a życiem prywatnym jako pełnym rozdzieleniu tych światów jest jednak mało realne, a wizja oddzielania tych przestrzeni wyczerpuje się, ponieważ stwarza wrażenie konkurencji pomiędzy zróżnicowanymi aktywnościami istotnymi dla poszczególnych jednostek. Interesującą odpowiedzią na wyzwania współczesnego rynku pracy, szczególnie tego zmodyfikowanego przez okres izolacji społecznej, wydaje się koncepcja *work-life integration* albo *work-life blending*, która zakłada, iż świat zawodowy i prywatny muszą ze sobą współistnieć, a uczestnicy tych światów powinni się między nimi płynnie przełączać. Zaproponowane podejście jest coraz częściej promowane przez współczesnych menadżerów oraz portale HR-owe i już wcześniej było chętnie praktykowane przez przedstawicieli najmłodszych pokoleń<sup>20</sup>. Nowe podejście do życiowego balansu wskazuje na konieczność rozwinięcia kompetencji

<sup>20</sup> Por. B. Harrington, J.J. Ladge, *Work-life integration: Present Dynamics and Future Directions for Organizations*, *Organizational Dynamics*, Vol. 38, No.2, pp. 148-157, 2009; <https://gethppy.com/workplace-happiness/work-life-balance-to-work-life-blending>, <https://www.inc.com/principal/forget-work-life-balance-work-life-blending-is-the-key-to-happiness.html>, <https://www.rp.pl/Praca/190229534-Work-life-balance-i-work-life-integration---czym-charakteryzuja-sie-te-podejscia.html>; <https://www.hbrp.pl/b/work-life-integration/P9MVaF9Da> [dostęp: 08.07.2020].

samoorganizacyjnych, umożliwiających płynne przenikanie między światem pracy i życiem osobistym, umiejętności zorganizowania miejsca oraz czasu pracy w przestrzeni, która do tej pory była zarezerwowana wyłącznie do celów związanych z życiem osobistym, rodzinnym. Wskazane umiejętności związane są także z zaadaptowaniem się do warunków wynikających z elastycznych form zatrudnienia. Oprócz kompetencji samoorganizacyjnych, które będą jeszcze bardziej pożądane w sytuacji pracy zdalnej czy hybrydowej, nadal w cenie są szeroko rozumiane kompetencje cyfrowe, czy tak zwane kompetencje przyszłości, szeroko komentowane w przestrzeni społecznej oraz analizowane w wielu opracowaniach<sup>21</sup>. Nowy paradygmat zatrudnienia przedkłada również umiejętności społeczne i osobiste nad konkretną wiedzę specjalistyczną.

Śledząc tendencje rynku pracy, nowe warunki świadczenia pracy warto zauważyć, iż w cenie nadal są unikalne cechy ludzkie i kompetencje, wśród których wymienia się inteligencję społeczną, myślenie systemowe, wyobraźnię, empatię, innowacyjność, kreatywność oraz improwizację i nie znaleziono na nie do tej pory algorytmu, co oznacza, iż są niezastępowalne przez maszyny<sup>22</sup>.

Uwagę trzeba także zwrócić na fakt, iż koronawirusowe realia sprzyjają wzrostowi znaczenia zatrudnialności. Na gruncie polskim przywołane pojęcie zyskało popularność w XXI wieku, co miało związek głównie z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej. Określenie *employability* zarówno w polskiej, jak i zagranicznej literaturze definiowane jest w różnoraki sposób. Przywołane pojęcie analizuje się zarówno na poziomie makroekonomicznym, odnoszącym się globalnie do rynku pracy oraz mikroekonomicznym, jednostkowym, odnoszącym się do poszczególnych osób. W kontekście niniejszego opracowania bardziej użyteczna wydaje się perspektywa indywidualna, która w obliczu zmian relacji pracownik-pracodawca, na nowo ułożonej przez COVID-19, wydaje się być dosyć istotna. Według M. Kabaja, pojęcie zatrudnialności obejmuje cztery elementy: oznacza skuteczność jednostki na rynku pracy, umiejętność dostosowania się do struktury popytu, poszukiwanych kwalifikacji i umiejętności, indywidualne promowanie zdolności do zatrudnienia. Zatrudnialność oznacza główną odpowiedzialność jednostki lub grup zawodowych za swoją przyszłość na rynku pracy; stwarzanie szans aktywizacji jednostki przez programy na rynku pracy oraz interaktywną zdolność do zatrudnienia, co oznacza,

<sup>21</sup> N. Hatałska, *Pracownik przyszłości*, Gdańsk, 2019; S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018; R. Włoch, K. Śledziwska, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, Warszawa 2019.

<sup>22</sup> A. Goncalves, *Coronavirus: Fighting Unemployment by Learning Tech Skills*, <https://youmatter.world/en/coronavirus-unemployment-tech-skills/>. [dostęp: 18.07.2020].

że w proces zatrudnienia powinni być włączeni wszyscy „aktorzy” rynku pracy, a nie tylko indywidualne jednostki”<sup>23</sup>. W aspekcie indywidualnym zatrudnialność oznacza zatem zdolność do pozyskania pracy, ale także jej utrzymania, zarówno zatrudniając się u kogoś, jak i prowadząc własną działalność oraz możliwość rozwoju kariery zawodowej dzięki elastyczności oraz nabytym wcześniej umiejętnościom, które pozwalają na wykorzystanie i optymalizowanie rozwijanego wcześniej kapitału kompetencyjno-kwalifikacyjnego. Korzystając z analiz U. Jeruszki, należy podkreślić, że biorąc pod uwagę perspektywę mikroekonomiczną, wskazuje się na trzy istotne cechy zatrudnialności, a wśród nich: potrzebę uzyskania od początku jakościowo znaczącego zatrudnienia, utrzymania go, a także umiejętności poruszania się po nim, zmiany zatrudnienia, zarówno na wewnętrznym, jak i zewnętrznym rynku pracy<sup>24</sup>. Odwołując się do przywołanych definicji, można powiedzieć, iż zatrudnialność stanowi ważny wskaźnik zaradności na rynku pracy, szczególnie w sytuacji niesprzyjających pracownikowi warunków, a za takie można uznać te, które powstały w wyniku pandemii. Ewidentny zwrot w kierunku rynku pracodawcy, od dosyć mocno ugruntowanego rynku pracownika przed pandemią, wyzwała większe zapotrzebowanie na zatrudnialność, nie tylko w dotychczasowej formie, ale też nieco zmodyfikowanej czy rozbudowanej. Zmiany na rynku pracy stawiają przed pracownikiem wymóg rozwijania tych cech i umiejętności, które zwiększą ich zatrudnialność i atrakcyjność na rynku pracy. Z tej perspektywy szczególnie ważne w obecnej sytuacji, oprócz wskazanych kompetencji z zakresu samodzielnego zarządzania i organizacji, wydają się proaktywność i rezyliencja, pojęcia które być może powinny stanowić fundament zatrudnialności.

Proaktywność to postawa, w której jednostka jest odpowiedzialna za swoje życie poprzez świadome dokonywanie wyborów, ustalanie oraz osiąganie celów. Osoby proaktywne działają w obszarze swojego wpływu, mają świadomość swoich zasobów oraz możliwości i korzystają z nich. Według A. Bańki, osoby zachowujące się w ten sposób cechują się siedmioma charakterystykami profilu osoby proaktywnej, takimi jak: poszukiwanie możliwości zmiany, ustanawianie efektywnych i zorientowanych na zmianę celów, antycypowanie problemów oraz podejmowanie środków zaradczych, tendencja do robienia różnych rzeczy oraz robienia ich w inny sposób niż osoby reaktywne, podejmowanie różnych akcji oraz podejmowanie nowych wyzwań, bycie upartym (wytrwałym) oraz konsekwentne realizowanie swoich planów, osiąganie celów oraz legitymizacja konkretnymi osiągnięciami. Wskazane charakterystyki manifestują się zarówno poprzez osobowość jednostek

<sup>23</sup> M. Kabaj, *Wpływ systemów kształcenia zawodowego na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży*, Warszawa 2012, s. 72.

<sup>24</sup> U. Jeruszka, *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Warszawa 2019, s. 67.



oraz okoliczności sytuacyjne, w których jednostka funkcjonuje<sup>25</sup>. W literaturze przedmiotu częściej podejmuje się zagadnienia proaktywności z perspektywy jednostkowej i wydaje się, iż rozpatrywanie jej w tych kategoriach wpisuje się w koncepcję zatrudnialności, jednak sytuacja pandemii i jej konsekwencje dla rynku pracy bardzo mocno podkreślają także znaczenie okoliczności sytuacyjnych, kontekstu w którym jednostka funkcjonuje, co z kolei pokazuje, iż paradoksalnie niesprzyjające warunki spowodowane utrudnieniami wirusowymi mogłyby stać się kontekstem do wyzwolenia postaw proaktywnych u wybranych jednostek. Oczywiście, zdecydowanie łatwiej będzie osobom, które wykazują skłonności osobowościowe do bycia proaktywnym, gdyż pracownik proaktywny będzie wyznaczał sobie cele zawodowe i dokładał wszelkich starań, by je osiągać, będzie czuł się odpowiedzialny za swoją przyszłość i potrafił wyciągać wnioski z porażek. Dla odmiany, pracownik przyjmujący postawę reaktywną nie czuje się odpowiedzialny za swój los, winą za niepowodzenia obarcza otoczenie, a wszelkiego rodzaju przeciwności demotywią go do dalszych prób.

Aktualna sytuacja rynkowa prawdopodobnie wzmocni zachowania proaktywne u osób, których działania karierowe do tej pory były ukierunkowane na realizację celów zawodowych oraz dążenie do wewnętrznej satysfakcji, skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów oraz samorealizacji, ponieważ osoba przyjmująca postawę proaktywną postrzega poszczególne zadania zawodowe w kategorii szans i wyzwań, a nie komplikacji i niepowodzeń. Dzięki temu może konstruktywnie rozwiązywać sytuacje problemowe, nabywając i doskonaląc różne umiejętności, a także osiągając sukcesy<sup>26</sup>. Prezentowana postawa zdecydowanie przełoży się na wzrost zatrudnialności pracownika.

Niestety, powrót do rynku pracodawcy, ograniczone możliwości znalezienia zatrudnienia, większe ryzyko utraty pracy procentują także postawą reaktywną u sporej części potencjalnych pracowników, szczególnie tych, którzy należą do kategorii określanej mianem NEET. Niesprzyjające okoliczności mogą stać się dla osób należących do tej grupy przesłanką usprawiedliwiającą i wzmacniającą ich bierność.

Z „Raportu o inflacji” Narodowego Banku Polskiego<sup>27</sup> wynika, iż wybuch pandemii COVID-19 przyczynił się również do spadku potencjalnego zasobu siły roboczej, co wynika przede wszystkim ze zwiększonego niedopasowania

<sup>25</sup> A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w karierze*, Poznań – Warszawa 2016, s. 9-11.

<sup>26</sup> Portal pracuj.pl, <https://porady.pracuj.pl/kariera-i-rozwoj/postawa-proaktywna-i-reaktywna-w-zyciu-zawodowym/> [dostęp: 15.07.2020].

<sup>27</sup> D. Szymański, *NBP kreśli czarny scenariusz dla rynku pracy w Polsce. „Coraz gorsze dopasowanie”*, <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/rynek-pracy-w-polsce-z-raportu-o-inflacji-narodowego-banku-polskiego/mk5dhhe> [dostęp: 18.07.2020].



na rynku pracy. Część zwalnianych pracowników w dotkniętych kryzysem sektorach nie znajdzie innej pracy, ze względu na brak wymaganych kwalifikacji i umiejętności oraz czas potrzebny do ich nabycia. Zarysowana sytuacja prawdopodobnie wywoła dwojakie skutki: z jednej strony zadziała motywująco na pracowników, którzy muszą zawalczyć o swoją pozycję na rynku pracy, co można łączyć z proaktywną postawą wobec swojej kariery zawodowej, a z drugiej może utrwalić zwątpienie bądź załamanie. W tym kontekście niezwykle ważne wydaje się rozwijanie takich kompetencji, które nie tylko będą sprzyjały rozwojowi proaktywności, ale również takich, które przygotowują osoby aktywne zawodowo, bądź które dopiero podejmą pracę, na trudności, z którymi muszą się mierzyć. Dlatego, warto poświęcić trochę więcej uwagi kategorii pojęciowej, jaką jest rezyliencja. Decyduje ona o tym, jak przechodzimy trudne i zmienne sytuacje, również te związane z aktywnością zawodową. O rezyliencji stanowią zasoby mentalne, takie jak determinacja, poczucie własnej wartości i życzliwość, czyli umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami i stawiania czoła wyzwaniom na drodze do wykorzystania pojawiających się możliwości<sup>28</sup>. Według autorów cytowanego opracowania, prawdziwa rezyliencja sprzyja dobrostanowi, czyli podstawowemu poczuciu szczęścia, miłości i spokoju<sup>29</sup>. Przenosząc tę definicję na obszar zawodowy, rezyliencja powinna oznaczać umiejętność „wychodzenia na prostą” po trudnych doświadczeniach zawodowych. Składają się na to między innymi jednostkowy sposób radzenia sobie ze stresem, elastyczność w przyjmowaniu kolejnych zmian, nastawienie do nowych, zaskakujących sytuacji, umiejętność radzenia sobie z nieprzewidywalnością i brakiem stabilności<sup>30</sup>, co w obliczu pandemii wydaje się niezwykle ważne. Taki sposób definiowania rezyliencji wskazuje, iż jest ona swego rodzaju narzędziem pozwalającym na radzenie sobie z trudnymi sytuacjami oraz adaptację do nich i wreszcie gwarantuje sprawne funkcjonowanie w zmienionym otoczeniu. Rezyliencja jest właściwością ułatwiającą minimalizowanie stresu i eliminację pojawiających się przeciwności, zdolnością do działania pomimo doświadczania porażek, a także umiejętnością radzenia sobie z silnymi wahaniami nastroju, zdolnością do poprawy sprawności umysłowej i funkcjonowania w różnych obszarach życia, również w życiu zawodowym<sup>31</sup>. Rezyliencja to pojęcie wywodzące się z psychologii i określające zespół cech wpływających

<sup>28</sup> R. Hanson, F. Hanson, *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, Sopot 2020, s. 10.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> E. Wędrychowska, *5 sposobów na to, jak budować swoją „warstwę ochronną”, by radzić sobie w trudnych doświadczeniach zawodowych*, <http://ewedrychowska-coaching.pl/blog/rezyliencja-5-sposobow-na-to-jak-budowac-swoja-warstwe-ochronna-by-radzc-sobie-w-trudnych-doswiadczeniach-zawodowych/> [dostęp: 16.07.2020].

<sup>31</sup> M. Gabrys, *Rezyliencja*, <https://malgorzatagabrys.pl/rezyliencja/> [dostęp: 15.05.2020].

na to, jak człowiek radzi sobie w trudnych sytuacjach. Wśród nich wskazać można: poczucie autonomii, spokój w obliczu presji, racjonalne myślenie, poczucie własnej wartości, optymizm, szczęście oraz inteligencję emocjonalną, poczucie sensu i celu, poczucie humoru, altruizm, miłość i współczucie, charakter (integralność i siła moralna), ciekawość, równowagę, towarzyskość i kompetencje społeczne, a także zdolność adaptacji, umiejętność czerpania z doświadczeń oraz zdrowe nawyki, czyli optymalne radzenie sobie z różnymi sytuacjami życiowymi<sup>32</sup>. Umiejętność podejmowania decyzji, odpowiedzialność za swoje czyny, otwartość, umiejętność działania pod presją, to zdolności związane z rezyliencją, które są bardzo pożądane na rynku pracy, szczególnie w sytuacjach kryzysowych, mało stabilnych. Odporność psychiczna jest niezwykle ważną cechą osobowości, która według specjalistów badających rynek pracy przekłada się na skuteczność<sup>33</sup>. Wydaje się ona zatem szczególnie ważna w kontekście trudności, jakie pojawiły się na rynku pracy w czasie pandemii. Odporność psychiczna jest niezbędna do „właściwego” funkcjonowania na rynku pracy i tym samym staje się kolejnym niezbędnym elementem zatrudnialności. Tylko osoby radzące sobie w nowych trudnych sytuacjach, elastyczne, o odpowiednio wysokim poczuciu własnej wartości, odpowiedzialne, wyciągające wnioski będą atrakcyjne dla pracodawców.

Zatrudnialność jako ważna dyspozycja pracownika w XXI wieku, w moim odczuciu, w obliczu kryzysu zmienia swój kształt i bez wątpienia powinna zostać wzmocniona o kategorie związane z proaktywnością oraz rezyliencją. Dlatego, w perspektywie przyszłościowej zasadne wydaje się poszukiwanie takich rozwiązań, które będą ułatwiać rozwój pracowników, ale także wzmacniać ich kompetencje, nie tylko w obszarze *stricte* zawodowym, ale również w obszarze stanowiącym istotny element kompetencji zatrudnieniowych. Wzmocniona rezyliencją i postawami proaktywnymi zatrudnialność daje pracownikom szansę na efektywne funkcjonowanie na nowym, zmodyfikowanym, cyfrowym rynku pracy po pandemii nawet wtedy, kiedy świat wcześniej zaprojektowany będzie wymagał gruntownych zmian.

## Refleksje końcowe

Współczesna sytuacja na rynku pracy, zarysowana w niniejszym opracowaniu, oraz próba identyfikacji kluczowych trendów bądź wyzwań pojawiających się w obszarze zatrudnienia pokazuje, iż *lockdown* był czasem pracy zdalnej, rosnącej automatyzacji, globalnej rewaloryzacji gospodarki opiekuńczej i bar-

<sup>32</sup> Tamże.

<sup>33</sup> Psychologia-plus.pl, <https://www.psychologia-plus.pl/blog/rezyliencja-o-naszej-wewnetrznej-odpornosci/> [dostęp: 29.08.2020].

dziej widocznych mankamentów ochrony socjalnej w ramach rozwiniętych gospodarek, ale także czasem, który urzeczywistnił szanse rozwojowe organizacji, jak i samych pracowników, w innych zmodyfikowanych kierunkach. To także czas, który bardzo mocno zaznaczył potrzebę interwencji pomocowych, rozumianych jako wsparcie zewnętrzne i wewnętrzne w miejscu pracy, identyfikowaną zarówno wśród pracodawców, jak i pracowników. Wsparcie ukierunkowane na minimalizowanie strat związanych z lockdownem, ale też przygotowanie gospodarki i pracowników na czas po pandemii. Punktem wyjścia w projektowaniu tych interwencji staje się optyka postrzegania konsekwencji kryzysu spowodowanego wirusem. Rewizja dotychczasowego postrzegania świata pracy jest nieunikniona i tym ważniejsza, im większa jest determinacja wychodzenia z kryzysu. Zasadne zatem wydaje się poszukanie odpowiedzi na pytanie: czy na sytuację na rynku pracy, zmodyfikowaną przez koronawirusa, będziemy częściej patrzeć przez pryzmat szans czy zagrożeń? Oczywiście, sytuacja, jakiej doświadczył świat w 2020 roku jest bezprecedensowa i powinna uwrażliwić zarówno obywateli, ale także rządzących, polityków, naukowców, edukatorów na zagrożenia, których możemy doświadczyć w przyszłości. Jednak paradoksalnie kryzys może także stwarzać szanse na odbudowę obszarów dotychczas zaniedbanych oraz na umocnienie nowego podejścia w biznesie, które będzie skoncentrowane bardziej na pracowniku i jego podmiotowości, a nie wyłącznie na efektywności i produktywności firmy. Optyka, którą zastosujemy w dużym stopniu będzie zależała od ustalenia tego, co jest punktem dojścia, celem, który trzeba zrealizować oraz ustalenia, jakie kto, biorąc pod uwagę różnych aktorów funkcjonujących na rynku pracy, ma oczekiwania. Warto zauważyć, iż przed pandemią powszechne było przekonanie, że głównym wyzwaniem na drodze do osiągnięcia dobrobytu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu jest tworzenie tak zwanych dobrych miejsc pracy. Niestety, długotrwałe skutki koronawirusa, z którymi będzie się mierzył świat przez najbliższe lata, przyczynią się do zmian strukturalnych, zmian zapotrzebowania na siłę roboczą oraz umiejętności w konkretnych zawodach i utrudnią osiągnięcie tego celu. Po raz kolejny, albo z większą siłą, zaczną przybywać prekariuszy i neetsów, a bezrobocie strukturalne będzie bardziej widoczne niż przed kryzysem. Jednak pomimo zagrożeń i trudności spowodowanych wirusem, pandemia otwiera także przestrzeń do dyskusji nad nowymi warunkami pracy, zarówno w obszarze organizacji, sposobu jej wykonywania i miejsca, uwzględniając nie tylko potrzeby firmy, ale przede wszystkim potrzeby pracowników, nie wykluczając ich indywidualnych preferencji. Kryzys pandemiczny obnażył w sposób bardziej rażący, niż kiedykolwiek wcześniej, niedoskonałości oraz nierówności w przestrzeni pracy. Jednocześnie urealnił potrzebę natychmiastowych, pilnych działań ukierunkowanych na ochronę miejsc pracy i utrzymanie „na powierzchni” zarówno dużych, jak i małych

przedsiębiorców oraz zapewnienie wsparcia dochodów i innych sieci bezpieczeństwa bezpośrednio dla pracowników i gospodarstw domowych. Zdaniem S. Zahidi, należy uznać „ten moment za szansę na *build back better* (odbudowanie/zbudowanie od nowa) oraz położenie podwalin pod bardziej odporny rynek pracy oraz równiejszy świat”<sup>34</sup>. Autorka cytowanego opracowania wskazuje pięć sposobów zmierzających do osiągnięcia tego stanu:

- *Double down on upskilling and reskilling* – podwojenie/zwiększenie wysiłków ukierunkowanych na przekwalifikowanie oraz rozwijanie/podnoszenie kompetencji;

- *Identify the jobs of tomorrow* – identyfikacja miejsc pracy przyszłości – nowe proaktywne podejście do pracy jutra;

- *Prioritize re-deployment and re-employment* – nadanie priorytetu działaniom umożliwiającym przesunięcia pracownicze wewnątrz firmy i poza nią oraz działaniom ułatwiającym powrót na rynek pracy;

- *Revalue essential work and improve the quality of jobs* – rewizja dotychczasowych standardów pracy oraz podniesienie jakości pracy poprzez implementację nowych zasad związanych z ochroną socjalną pracowników;

- *A collaborative recovery, reset and rebuild* – odbudowa i poprawa współpracy pomiędzy podmiotami rynku pracy na poziomie krajowym i globalnym<sup>35</sup>.

Jak już wcześniej wspomniano, kryzys padnemiczny obnażył niedoskonałości i nierówności w różnych obszarach życia społecznego, także na rynku pracy, ale zmienił też sposób myślenia światowych przywódców na temat podstawowej wartości ludzkiego życia, ludzkiego potencjału i ludzkich środków do życia, co stało się ogromną szansą na zainwestowanie w najcenniejszy kapitał całego globu – kapitał ludzki<sup>36</sup>.

Epidemia przyszła z dnia na dzień, ale nie skończy się w ten sam sposób, a świat po pandemii nigdy nie będzie taki, jak przed nią, dlatego warto wykorzystać „czas pomiędzy” na przeprojektowanie priorytetów, ale także tworzenie warunków nowej, lepszej rzeczywistości zawodowej, w której będzie przestrzeń i czas dla „większej uważności na drugiego człowieka”, gdzie każdy pracownik będzie postrzegany w kategoriach wartości, a nie środków odpowiednich do realizacji konkretnych celów.

Sytuacja związana z wirusem pokazała wyraźnie, iż bardzo różnie reagujemy na nowe, nieoczekiwane sytuacje i to daje szansę na wykorzystanie różnorodności, również pokoleniowej. Przegrupowanie pracowników do no-

<sup>34</sup> S. Zahidi, *The future of work is here: 5 ways to reset labour markets after coronavirus recovery* na: <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/the-future-of-work-is-here-5-ways-to-reset-labour-markets-after-coronavirus-recovery/> [dostęp: 30.05.2020].

<sup>35</sup> Tamże.

<sup>36</sup> Tamże.

wych zespołów, przydzielenie im nowych ról pomoże wzmocnić mobilność pracowniczą i być może utrwali odporność na kryzysowe sytuacje.

Wychodzenie z kryzysu zdaniem ekspertów będzie wymagać przesunięcia punktu ciężkości na nowe priorytety i nowe metody pracy, czyli nowe rozkłady godzin, pracę hybrydową, nowe zadania w ramach zespołów. Sposób, w jaki organizacje przygotowują swoich pracowników do nowych, zrewidowanych warunków pracy oraz podejście do pracowników będą prawdopodobnie kluczowymi czynnikami warunkującym ich wydajność<sup>37</sup>. Ponadto, warto pamiętać, iż rynek pracy przyszłości nadal będzie potrzebował unikalnych ludzkich kompetencji typu myślenie systemowe czy wyobraźnia, innowacja i tym podobne, co jest dowodem na to, iż człowiek nadal jest istotnym zasobem na rynku pracy i nie wszystko podlega algorytmizacji. Wbrew pozorom robotom nadal trudno zrozumieć złożoność ludzkich emocji, będących mieszanką unikalnej genetyki i jednostkowych doświadczeń życiowych, a tym samym zapewnić osobiste, spersonalizowane doradztwo. Miejsca pracy, w których te umiejętności są bardzo potrzebne, nie są i prawdopodobnie szybko nie będą zagrożone, być może zostały nawet wzmocnione przez pandemię, która pokazała, iż relacje międzyludzkie, osobisty kontakt z drugim człowiekiem są nadal bardzo ważne.

Zatem, przyjmując optykę szans podczas analizy skutków COVID-19, warto zauważyć, iż kryzys spowodował pogłębioną refleksję nad złożonymi relacjami pracownik-pracodawca, nad potrzebami obu stron tego układu, zmienił podejście do pracy wśród wielu pracowników, jak i podejście pracodawców do pracowników. Na rynku pracy przed COVID-em widoczne były cele, konkretne działania, środki do nich potrzebne, czasami bardziej te wyznaczone przez organizację, czasami przez pracownika. Bez względu na to, kto wyznaczał te cele, najczęściej były one podporządkowane jednej stronie, dominowały strategie typu wygrany – przegrany, w których pozycje zwycięzcy zmieniały się wraz z tendencjami na rynku pracy. COVID-19 pokazał, przynajmniej na chwilę, że jedynym słusznym rozwiązaniem jest realizacja celów, które zabezpieczą interesy obu stron. Niestety, nadal istnieje ryzyko, iż przedpandemiczne strategie, stosowane na rynku pracy, po raz kolejny zmienią się o 180 stopni i z rynku pracownika wrócimy automatycznie do rynku pracodawcy, a za jakiś czas odwrotnie. Należy jednak poczynić starania w kierunku poszukiwaniu nowych rozwiązań, które będą uwzględniały oczekiwania pracowników i pracodawców równocześnie.

Odzyskanie równowagi po pandemii wymaga nowych strategii personalnych, które uwzględnią zarówno działania krótkoterminowe związane z rozwiązywaniem bieżących problemów z wychodzeniem z kryzysu, ale też zmian bardziej perspektywicznych uwzględniających nowe podejście do pra-

---

<sup>37</sup> Tamże.

cownika, integrującego cele organizacji z potencjałem pracowników, dające przestrzeń na zaangażowanie pracowników oraz odnalezienie ich tożsamości zawodowej. Nowe podejście do pracy, zmiana warunków jej organizacji i większe przyzwolenie na elastyczność oraz połączenie jej z bezpieczeństwem socjalnym pozwoli na wprowadzenie nowych procedur zarządzania talentami i nieliniowy rozwój kariery<sup>38</sup>.

Pandemia jest także szansą na rewizję dotychczasowych priorytetów, celów polityki personalnej wielu organizacji, jak i postaw samych pracowników wobec pracy, stała się motywatorem/akceleratorem do szukania nowych rozwiązań opartych na partnerstwie. Idea partnerstwa ożyła nie tylko w kontekście relacji personalnych wewnątrz organizacji, ale także w szerszym aspekcie. „Spłaszczenie” globalizacji podczas kwarantanny przyczyniło się do odrodzenia lokalności, a wraz z nią wybrzmiała potrzeba rozwijania partnerstwa społecznego w nowej, zaktualizowanej wersji<sup>39</sup>. Warto poszerzyć reprezentację partnerów, dostosować działania i budować nowe sojusze oparte na lokalności, które będą sprzyjały między innymi rozwiązywaniu problemów lokalnych rynków pracy.

Na koniec warto zauważyć, iż choć kształt rzeczywistości postpandemicznej jest bliżej nieokreślony, wpływ na jego kształt ma właściwie każdy obywatel. Pracownik, rozwijający swoje kompetencje przyszłości, wzmacniający swoją zatrudnialność, kształtujący proaktywne postawy wobec nieprzewidywalnej przyszłości oraz pracodawca, który będzie budował przyszłość swojej organizacji opierając się na zmodyfikowanych strategiach rozwoju, stawiających w centrum człowieka. Wreszcie, obok pracodawców, pracowników wskazać należy także grupy zawodowe, których działania będą szczególnie ważne, z punktu widzenia przyszłości rynku pracy. Profesjonaliści, pełniący role edukatorów, pedagogów, psychologów, doradców, których zadaniem jest nie tylko przeprowadzenie całego społeczeństwa przez czas pandemii, ale przede wszystkim przygotowanie go na nowe, jeszcze niezidentyfikowane zagrożenia bądź wyzwania.

## BIBLIOGRAFIA

Bagiński K., *Koronawirus a rynek pracy. Nie wszystkie branże straciły na epidemii*, <https://www.money.pl/gospodarka/koronawirus-a-rynek-pracy-nie-wszystkie-branze-stracily-na-epidemii-sa-i-takie-ktore-szukaja-pracownikow-6494522090407553a.html> [dostęp: 15.06.2020].

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Social dialogue for a changing world of work., file:///C:/Users/Ania/Downloads/CHAPTER%206.pdf [dostęp: 12.09.2020].



- Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji. Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w karierze*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań – Warszawa 2016.
- Bergman Engineering, *Rynek pracy w czasie koronawirusa – zamiast na umowę będą zatrudniać na kontrakt*, <https://ksiegowosc.infor.pl/zus-kadry/zatrudnianie-i-zwalnianie/4573326,Rynek-pracy-w-czasie-koronawirusa-zamiast-na-umowe-beda-zatrudniac-na-kontrakt.html>
- Gabrys M., *Rezyliencja*, <https://malgorzatagabrys.pl/rezyliencja/> [dostęp: 15.05.2020].
- Goncalves A., *Coronavirus: Fighting Unemployment by Learning Tech Skills*, <https://youmatter.world/en/coronavirus-unemployment-tech-skills/>. [dostęp: 18.07.2020].
- Guziak J., *TRENDY: Wielopokoleniowy zespół. Od mileniśców do pracowników z wieloletnim stażem*, [https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/employee-experience/wielopokoleniowy-zespol.html?utm\\_campaign=Newsletter\\_HR%40Transformation\\_10\\_2020\\_C-RG-CON-06787\\_pl\\_2020\\_Consulting\\_Email\\_pl&utm\\_medium=email&utm\\_source=Eloqua](https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/human-capital/articles/employee-experience/wielopokoleniowy-zespol.html?utm_campaign=Newsletter_HR%40Transformation_10_2020_C-RG-CON-06787_pl_2020_Consulting_Email_pl&utm_medium=email&utm_source=Eloqua) [dostęp: 20.08.2020].
- Hanson R., Hanson F., *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2020.
- Harrington B., Ladge J.J., *Work-life integration: Present Dynamics and Future Directions for Organizations*, *Organizational Dynamics*, 2009, vol. 38, no.2, <https://gethppy.com/workplace-happiness/work-life-balance-to-work-life-blending>, <https://www.inc.com/principal/forget-work-life-balance-work-life-blending-is-the-key-to-happiness.html>, <https://www.rp.pl/Praca/190229534-Work-life-balance-i-work-life-integration--czym-charakteryzuja-sie-te-podejscia.html>; <https://www.hbrp.pl/b/work-life-integration/P9MVaF9Da> [dostęp: 08.07.2020].
- Hatalska N., *Pracownik przyszłości*, Infuture Institute, Gdańsk 2019.
- Human Capital Trends 2019*, Deloitte 2019.
- Interia.pl, informacja prasowa, *Pandemia zmusza wielu pracowników do zmiany zawodu*, [https://biznes.interia.pl/praca/news-pandemia-zmusza-wielu-pracownikow-do-zmiany-zawodu,nId,4546953?parametr=zobacz\\_takze](https://biznes.interia.pl/praca/news-pandemia-zmusza-wielu-pracownikow-do-zmiany-zawodu,nId,4546953?parametr=zobacz_takze) [dostęp: 17.06.2020].
- Jarco M., *Co ósma firma zwolniła pracowników, a 18 proc. Obniżyło płace*, <https://www.codziennypoznan.pl/artykul/2020-05-05/badanie-co-osma-firma-zwolnila-pracownikow-a-18-proc-obnizylo-place> [dostęp: 31.05.2020].
- Jeruszka U., *Zatrudnialność w perspektywie pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2019.
- Kabaj M., *Wpływ systemów kształcenia zawodowego na zatrudnienie i bezrobocie młodzieży*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012.
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Michalska J., Patalan K., *Przyszłość pracy post-Covid*, <https://www.miesiecznik-benefit.pl/wywiad/news/przyszlosc-pracy-post-covid-1/> [dostęp: 12.06.2020].
- Newseria, *Pandemia koronawirusa zmienia rynek pracy. W cenie będą zawody wykonywane zdalnie*, <https://www.codziennypoznan.pl/artykul/2020-05-13/pandemia-koronawirusa-zmienia-rynek-pracy-w-cenie-beda-zawody-wykonywane-zdalnie?fbclid=IwAR0AzirB8e5qZbIZZJpmg-B-1ghzg0gRZA3-ctjX8l3csLyVyy9BGER32mo> [dostęp: 20.06.2020].
- Portal pracuj.pl, <https://porady.pracuj.pl/kariera-i-rozwoj/postawa-proaktywna-i-reaktywna-w-zyciu-zawodowym/> [dostęp: 15.07.2020].
- Portal Rynekpracy.pl, *Na pandemii koronawirusa najwięcej tracą finansowo młodzi ludzie i kobiety* <https://rynekpracy.pl/wiadomosci/na-pandemii-koronawirusa-finansowo-straca-najwiecej-mlodzi-ludzie-i-kobiety> [dostęp: 29.09.2020].

- Psychologia-plus.pl, <https://www.psychologia-plus.pl/blog/rezyliencja-o-naszej-wewnętrznej-odporności/> [dostęp: 29.08.2020].
- PulsHR.pl, <https://www.pulshr.pl/praca-tymczasowa/koronawirus-a-rynek-pracy-nadciaga-zmierzch-rynku-pracownika,72938.html>
- Pwc Polska, *Młodzi Polacy na rynku pracy w nowej normalności*, czerwiec 2020.
- Schwartz J., Scoble-Williams N., Hatfield S., Volini E., *COVID-19: Strategia zatrudnienia na czas wychodzenia z kryzysu wywołanego wirusem COVID-19*, Deloitte 2020.
- Social dialogue for a changing world of work*,. file:///C:/Users/Ania/Downloads/CHAPTER%206.pdf [dostęp: 12.09.2020].
- Szewczyk P., „Pokolenie Lockdown”, czyli nowe problemy młodych osób na rynku pracy, [https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-młodych-osob-na-rynku-pracy.html?nc=1&utm\\_campaign=IP\\_pokolenie\\_lockdown\\_C-RG-CON-06447\\_pl\\_2020\\_General\\_Email\\_pl&utm\\_medium=email&utm\\_source=Eloqua](https://www2.deloitte.com/pl/pl/pages/press-releases/articles/Pokolenie-Lockdown-czyli-nowe-problemy-młodych-osob-na-rynku-pracy.html?nc=1&utm_campaign=IP_pokolenie_lockdown_C-RG-CON-06447_pl_2020_General_Email_pl&utm_medium=email&utm_source=Eloqua) [dostęp: 30.06.2020].
- Szymański D., *NBP kreśli czarny scenariusz dla rynku pracy w Polsce. „Coraz gorsze dopasowanie”*, <https://businessinsider.com.pl/finanse/makroekonomia/rynek-pracy-w-polsce-z-raportu-o-inflacji-narodowego-banku-polskiego/mk5dhhe> [dostęp: 18.07.2020].
- Wędrychowska E., *5 sposobów na to, jak budować swoją „warstwę ochronną”, by radzić sobie w trudnych doświadczeniach zawodowych*, <http://ewedrychowska-coaching.pl/blog/rezyliencja-5-sposobow-na-to-jak-budowac-swoja-warstwe-ochronna-by-radzic-sobie-w-trudnych-doswiadczeniach-zawodowych/> [dostęp: 16.07.2020].
- Włoch R., Śledziwska K., *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, DELab UW, Warszawa 2019.
- Zahidi S., *The future of work is here: 5 ways to reset labour markets after coronavirus recovery* na: <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/the-future-of-work-is-here-5-ways-to-reset-labour-markets-after-coronavirus-recovery/> [dostęp: 30.05.2020].



PIOTR DŁUGOSZ

ORCID 0000-0002-4875-2039

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie*

## TEORIA EFEKTÓW STRATYFIKACYJNYCH RAYMONDA BOUDONA I JEJ WSPÓŁCZESNE IMPLEMENTACJE W BADANIACH EDUKACYJNYCH

**ABSTRACT.** Długosz Piotr, *Teoria efektów stratyfikacyjnych Raymonda Boudona i jej współczesne implementacje w badaniach edukacyjnych* [Raymond Boudon's Theory of Effects of Stratification and its Modern Implementations in Educational Research]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 147-168. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.8

The aim of the article is to apply Raymond Boudon's theory of educational inequalities to the analysis and explanation of educational inequalities in Poland. The theory of primary and secondary effects of stratification was tested among the groups of middle school students (N = 1787) and secondary school leavers (N = 1168). The results of the analyses in both groups confirmed the presence of all the mechanisms of educational inequalities formulated within Boudon's theory. First of all, the influence of one's standing and capitals on the attitude towards education was observed. The students from middle classes more often valued tertiary education highly and noticed the relationship between higher education and life success. Secondly, educational performance was higher among the students of higher status, equipped with capitals. Thirdly, in the case of identical educational achievements, more ambitious educational choices were made by students of higher status. Fourthly, the influence of middle schools on educational aspirations has been discovered. The results of the research confirmed the validity of the theory of effects of stratification and proved its relevance and usefulness in terms of researching the effects of educational changes in Poland.

**Key words:** educational inequality, primary effects, secondary effects, secondary school students, high school graduates

### Wstęp

Wiek XXI cechuje szeroka dostępność do edukacji. Kanały ruchliwości społecznej zostały całkowicie otwarte. Pojawia się model, w którym jak pisał Pitirim Sorokin szkoły są dostępne dla wszystkich i stanowią „windę spo-

leczną” poruszającą się od samych dołów społeczeństwa na jego szczyty<sup>1</sup>. Nie tylko poprawił się dostęp do szkolnictwa powszechnego, ale praktycznie otwarto szeroko bramy przed wszystkimi chcącymi uzyskać dyplom szkoły wyższej oraz średniej. Zmiany na rynku edukacyjnym miały charakter skokowy. Jak podaje Ryszard Borowicz, liczba szkół wyższych w Polsce wzrosła (w porównaniu z latami przed 1989 r.) ze 112 do 430. Liczba młodzieży studiującej zwiększyła się z ponad 400 tysięcy do blisko 2 milionów. Stopa skolaryzacji brutto skoczyła z 13% do 48%. Skolaryzacja netto wzrosła z 10% do 37%<sup>2</sup>. W wyniku *boomu* edukacyjnego, jak konstatował Borowicz, doszło do efektu przesylenia, gdyż już w roku 2006 było więcej miejsc na uczelniach, niż kandydatów pragnących podjąć studia<sup>3</sup>.

W Polsce, jak również w innych krajach postkomunistycznych, o umasowieniu szkolnictwa zdecydowała transformacja społeczno-ekonomiczna. Społeczeństwa za sprawą zmian społecznych stały się merytokratyczne, gdzie wykształcenie stanowiło niezbędny czynnik sukcesu życiowego. W innych państwach naszego globu mają zaś miejsce procesy modernizacji, w których edukacja jest ich najważniejszym przedmiotem. Dobrze ilustrują zachodzące przemiany dane z badań OECD. W 2000 roku wśród osób w wieku 25-34 lat wyższy poziom edukacji miało 26%, a w roku 2016 – 43%. W Polsce współczynnik wynosił 43% i był identyczny ze średnią OECD, ale wyższy niż średnia dla krajów Unii Europejskiej (42%). Edukacja wyższa osiągnęła już wysoki pułap w Wielkiej Brytanii (50%), Luxemburgu (51%), Litwie (55%), Japonii (60%), Rosji (60%), Kanadzie (61%), Korei (70%)<sup>4</sup>. Studia wyższe coraz częściej w społeczeństwach wysoce zmodernizowanych mają charakter uniwersalny. Wydawałoby się, że zaobserwowane trendy wskazują na pełną egalitaryzację systemu społecznego oraz zrównanie szans edukacyjnych i życiowych młodzieży ze wszystkich środowisk w nowoczesnym społeczeństwie.

Jednakże, głębsze spojrzenie na kwestie edukacyjne nie skłania do nadmiernego optymizmu. Wiele analiz i opracowań wskazuje, że nierówności edukacyjne nie zniknęły<sup>5</sup>. Część z nich utrzymała nadal swój charakter, a część ujawniła się w innej formie. Pojawiają się tak zwane nierówności ho-

<sup>1</sup> P. Sorokin, *Ruchliwość społeczna*, przekł. J. Słomczyńska, Warszawa 2009, s. 164.

<sup>2</sup> R. Borowicz, *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne*, Toruń 2008, s. 103.

<sup>3</sup> Tamże, s. 105.

<sup>4</sup> *Education at a Glance 2017*, s. 45; <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm> [dostęp: 1.08.2018].

<sup>5</sup> Zob. H. Domański, *Społeczeństwa europejskie*, Warszawa 2009; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; *Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011; T. Gmerek, *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Kraków 2008; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście problemu klasy społecznej i płci*, [w:] *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Poznań 2015.

ryzontalne, polegające na dyferencjacji szkolnictwa ze względu na jego jakość<sup>6</sup>. Na tym samym szczeblu edukacyjnym (szkoła gimnazjalna, średnia, czy wyższa) dochodzi do podziału na szkoły lepsze i gorsze. Pierwsze mają w swoim składzie ambitną młodzież z klas średnich, rywalizującą o szkolne osiągnięcia i prestiżowy dyplom dający szanse na sukces życiowy. W tych drugich gromadzi się młodzież z gorszych środowisk, pozbawiona kapitału kulturowego. Szkołę traktuje jako konieczność, przymus, gdzie jest poddawana – mówiąc słowami Pierre’a Bourdieu – przemocy symbolicznej. Uzywane tam kredencjały są mało znaczące i szybciej dotyka je inflacja, jako że wykształcanie, szczególnie w słabych szkołach wyższych, jest niższej jakości.

Nierówności wiążą się też z utrudnionym dostępem młodzieży z niższych warstw do wyższego wykształcenia. Z danych OECD wynika, że wśród osób 33-44 lata, których rodzice nie mają wyższego wykształcenia, tylko 32% miało wyższe wykształcenie. Wśród tych, których jeden rodzic miał wyższe wykształcenie, aż 71% miało ukończone studia wyższe<sup>7</sup>. Analizy pokazują również, że Polska obok Włoch, Słowacji, Turcji zajmuje wysoką pozycję pod względem nierówności edukacyjnych. Spośród osób, których rodzice legitymowali się wyższym wykształceniem 80% (średnia OECD 55%) kończy studia. Natomiast, wśród jednostek, których rodzice nie mieli wyższego wykształcenia, tylko 29% (średnia OECD 20%) miało skończone studia. Dystans edukacyjny w Polsce jest relatywnie większy niż w innych krajach, co też potwierdza Marek Kwiek uważając, iż awans społeczny w Polsce jest wciąż ograniczony, a poziom dziedziczenia statusu edukacyjnego i zawodowego między pokoleniami w porównaniu z innymi krajami europejskimi jest dość wysoki<sup>8</sup>. Egzemplifikacją tej tezy są zestawienia pokazujące wpływ wykształcenia rodziców na wykształcenie osób 25-34-letnich. Wśród tych, których rodzice legitymowali się wyższym wykształceniem 73% miało wykształcenie wyższe, ze średnim zawodowym – 45%, średnim ogólnym – 34%, zasadniczym zawodowym – 15%, z podstawowym – 7%<sup>9</sup>. O utrzymywaniu się nierówności edukacyjnych na tym samym poziomie świadczą też wyniki porównań prowadzonych na przełomie wieków w Polsce, jak też innych krajach<sup>10</sup>.

Nierówności edukacyjne są faktem. Refleksji i wyjaśnienia wymagają przyczyny ich powstawania. Problem zasługuje obecnie na szczególną uwa-

<sup>6</sup> A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, s. 32-33; zob. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań 2015.

<sup>7</sup> *Education at a Glance 2017*, s. 76.

<sup>8</sup> M. Kwiek, *Uniwersytet w dobie przemian*, Warszawa 2015, s. 101.

<sup>9</sup> *Raport o Edukacji 2010*, s. 201.

<sup>10</sup> Z. Sawiński, *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, red. H. Domański, Warszawa 2008, s. 13-45.



gę, ponieważ umasowienie szkolnictwa sprawia wrażenie, że nierówności zniknęły. Do poszukiwania próby wyjaśnienia tego paradoksu zostanie wykorzystana teoria efektów stratyfikacyjnych Raymonda Boudona<sup>11</sup>. Celem niniejszego artykułu jest próba opisu i wyjaśnienia nierówności edukacyjnych wśród młodzieży. Sięgnięcie do eleganckiej teorii, za jaką uchodzi teoria efektów stratyfikacyjnych i danych empirycznych ilustrujących oraz potwierdzających założenia teorii może przybliżyć czytelnika do wiedzy na temat współczesnych mechanizmów nierówności edukacyjnych.

## Tło teoretyczne

Szukając narzędzi do opisu i wyjaśniania nierówności edukacyjnych, warto sięgnąć do twórczości klasyków, którzy zmagali się ongiś z podobnymi problemami. Barbara Smolińska-Theiss stwierdza, że

przed polskim czytelnikiem stają pytania jak potraktować te teorie, na ile one mają walor uniwersalny, na ile dadzą się stosować do badań i interpretacji nierówności edukacyjnych w polskich warunkach? I nie chodzi tutaj bynajmniej o stawiane tym teoriom zarzuty na temat tautologii i teleologii, ale o ich przydatność, uniwersalność wobec globalnych nierówności odnoszących się do lokalnych kontekstów<sup>12</sup>.

Jedną z takich teorii, które mają uniwersalne zastosowanie jest właśnie teoria efektów stratyfikacyjnych Boudona. Sporo czasu minęło od jej stworzenia. Jak twierdzi autor tej teorii, powstała ona w latach 60. XX wieku na podstawie obserwacji dotyczących nierówności edukacyjnych. Była to teoria empiryczna. Miała wyjaśniać, jak zauważył Boudon, przypadek nierównego dostępu różnych klas społecznych do wyższego wykształcenia<sup>13</sup>. Zjawisko to wystąpiło niemal na całym świecie, mimo demokratyzacji edukacji. Przy tym Boudon powołuje się na badania Alaina Girarda, twierdząc, iż są zbieżne z wieloma analizami przeprowadzanymi w różnych krajach. Z analiz wyłaniają się relacje statystyczne między trzema zmiennymi: pochodzeniem społecznym, wcześniejszymi sukcesami szkolnymi (zmienna niezależna) i wyborem dotyczącym kariery szkolnej (zmienna zależna)<sup>14</sup>. Na podstawie poczynionych obserwacji Boudon konstruuje wyjaśnienie, odwołując się do pierwotnego i wtórnego efektu stratyfikacyjnego. Jak pisze:

<sup>11</sup> Zob. R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Warszawa 2008; zob. tenże, *Logika działania społecznego*, przekł. K. Kowalski, Kraków 2009.

<sup>12</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.

<sup>13</sup> R. Boudon, *Logika działania społecznego*, s. 125.

<sup>14</sup> R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, s. 281.

widać, że uczeń osiągnął większe uprzednio sukcesy w edukacji, jeśli jego pochodzenie społeczne było lepsze, co wyjaśnia teoria Berensteina.

Innymi słowy, pierwotny efekt mówi o tym, że status społeczny ma wpływ na szkolne osiągnięcia (oceny). Dalej autor efektów stratyfikacyjnych twierdzi, że:

wcześniejsze powodzenia szkolne są także związane z wyborem dalszej drogi edukacji oraz pochodzeniem społecznym. Przy tym samym poziomie osiągnięć szkolnych najszlachetniejsze kierunki wybierają częściej osoby o lepszym pochodzeniu społecznym<sup>15</sup>.

Oznacza to wpływ statusu społecznego na aspiracje edukacyjne przy zachowaniu identycznych osiągnięć edukacyjnych.

Boudon, jak sam zauważa, problem nierówności edukacyjnych analizuje w paradygmacie typu Webera. Dzieje się tak wówczas, kiedy elementy poznawcze i afektywne są zarazem zdecydowanie uprzednie wobec obserwowanych działań i niezbędne do analizy. Przykładem tego podejścia jest wyjaśnienie związku między sukcesem szkolnym a pochodzeniem społecznym Basila Bernsteina<sup>16</sup>. Istotą tego podejścia jest zwracanie uwagi na ludzkie działania i ich motywację. Rezygnuje się w tym podejściu z deterministycznego wyjaśniania społecznych zjawisk poprzez tak zwany przymus strukturalny. Przykładem jest działanie wszechpotężnego habitusu w sferze życiowych trajektorii i szkolnych karier<sup>17</sup>.

Pierwotny efekt stratyfikacyjny wyjaśniany jest dwoma czynnikami. Po pierwsze, stanowi wynik różnic zachodzących w dystrybucji pewnych wartości między klasami społecznymi. Jak wskazuje Boudon, sukces inaczej postrzegany jest w klasach społecznych. W klasach niższych istnieje przekonanie, że jednostka nie ma nań wpływu. Ponadto uznaje się, że sukces wyraża się manifestacją dóbr niż realizacją głębszych, osobistych aspiracji. W konsekwencji, zainteresowanie studiami w klasach niższych będzie mniejsze, gdyż nie widzą ich przedstawiciele związku sukcesu ze studiami (własnymi wysiłkami). W efekcie, klasy niższe przypisują mniejszą wagę studiowaniu i edukacji niż klasy wyższe<sup>18</sup>.

Po drugie, zjawisko to jest częściowo wynikiem różnicy widocznej między klasami społecznymi w zakresie dystrybucji pewnych umiejętności. Jak pisze Piotr Mikiewicz, efekt pierwszego stopnia polega na stymulacji rozwo-

<sup>15</sup> Tamże, s. 281-282.

<sup>16</sup> Tamże, s. 280.

<sup>17</sup> P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, przekł. P. Bilos, Warszawa 2005.

<sup>18</sup> R. Boudon, *Logika działania społecznego*, s. 126.

jowej jednostek poprzez rozwój umiejętności poznawczych (czytanie, pisanie, kojarzenie, racjonalne myślenie) i pozapoznawczych (zaangażowanie, skupienie)<sup>19</sup>. Dużą rolę w wyjaśnianiu różnic między szkolnymi osiągnięciami w klasach społecznych odegrała teoria kodów językowych Bernsteina<sup>20</sup>. Klasa niższa posługuje się *kodelem ograniczonym*. Jest on ubogi w słownictwo, konstruowane zdania są krótkie, obfitują w spójniki. Klasy wyższe posiadają *kodek rozwinięty*, cechujący się obecnością języka abstrakcji, bogatym zasobem słów, złożonymi konstrukcjami składniowymi. W konsekwencji, te różne grupy społeczne postrzegają świat odmiennie, czego wyrazem jest jego językowa reprezentacja. Najważniejsze jest jednak to, że młodzież posługująca się kodelem rozwiniętym ma przewagę nad swoimi rówieśnikami. Łatwiej jej zrozumieć i przyswoić wiedzę podawaną przez szkołę, która posługuje się także kodelem rozwiniętym. Będąc też dysponentem tego rodzaju kodu, jest ona nagradzana lepszymi stopniami, gdyż szkoła oczekuje od wszystkich uczniów posługiwania się tym rodzajem kodu. Klasy niższe nie są w stanie w takim stopniu przyswoić szkolnej wiedzy, gdyż nie pozwala na to ich *kodek ograniczony*. W sukurs tej teorii idzie też koncept reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu<sup>21</sup>. Młodzież z klas niższych nie ma kapitału kulturowego, który jest niezbędny do przyswojenia sobie szkolnej wiedzy. System edukacyjny faworyzuje uczniów z rodzin z wyższym statusem, będących w posiadaniu kapitału kulturowego. Do zrozumienia wiedzy szkolnej, jej asymilacji potrzebne są odpowiednie struktury poznawcze, które powstają we wczesnym dzieciństwie. Na późniejszym etapie szkolnym, jak pokazują badania, rodzice muszą dostarczać jednostce odpowiednich bodźców poprzez zajęcia dodatkowe, korepetycje i rozmowy na tematy związane ze szkołą, planami życiowymi. Szczególnie jest to widoczne w rodzinach klasy średniej, gdzie odpowiedzialność za szkolne sukcesy spoczywa na jednostce<sup>22</sup>. A ona ma świadomość wagi szkolnych osiągnięć w systemie stratyfikacyjnym, jest zmotywowana do uzyskiwania dobrych stopni i rywalizacja o nie sprawia jej przyjemność. W klasach niższych młodzież jest zaniedbana poznawczo, rodzice ani nie mają wiedzy, ani nie mają środków na wspomaganie edukacyjne swojego potomstwa, spychając te zadania na szkołę.

Reasumując, pierwotny efekt stratyfikacyjny jest wyjaśniany przez odmiennie typy socjalizacji w różnych klasach społecznych i jego konsekwencje poznawcze oraz motywacyjne. Klasy średnie tworzą sprzyjający kontekst

<sup>19</sup> P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, Warszawa 2016, s. 132.

<sup>20</sup> Zob. B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bobrzański, A. Piotrowski, Warszawa 1990.

<sup>21</sup> Zob. P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*; zob. P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja*, przekł. E. Neyman, Warszawa 2006.

<sup>22</sup> Zob. S. Ball, *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*, London 2003; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny*.

szkolnych osiągnięć, a klasy niższe są pod tym względem negatywnie uprzywilejowane.

Wtórny efekt stratyfikacyjny polega na zmianie aspiracji w klasach niższych w zależności od poziomu szkolnych osiągnięć. Stan ten powstaje w wyniku kilku czynników. Pojawiają się różne oczekiwania związane z edukacją. W klasach średnich rodzice i młodzież żywią przekonanie, że z dodatkowej edukacji będą wynikać dodatkowe korzyści ekonomiczne i społeczne. Potencjalne korzyści wymagają poświęcenia czasu na studia. Przy tym, jednostka jest pozbawiona wynagrodzenia, które by uzyskała, gdyby wcześniej wyszła na rynek pracy. Innymi słowy, klasy średnie traktują edukację jako inwestycję w szanse życiowe. Natomiast, w klasie niższej inaczej są kalkulowane korzyści i straty z wykształcenia. Wykształcenie stanowi dodatkowe koszty w rodzinie gorzej sytuowanej. W takiej rodzinie w mniejszym stopniu będzie się doceniać społeczne i ekonomiczne korzyści z wykształcenia. Dzieje się tak, gdyż skromniejsze warunki bytowe skracają perspektywę czasową, jednostki skupione są na teraźniejszości a nie przyszłości i nie widzą przyszłych korzyści z edukacji. W rodzinie z klas średnich do zachowania statusu konieczne jest zdobycie wyższego wykształcenia. W przypadku dzieci z klas niższych wystarczy wykształcenie zawodowe. A dążenie do wyższego wykształcenia może być traktowane jako luksus nieproporcjonalny do potrzebnych nakładów<sup>23</sup>. Jak zauważa Boudon w innym miejscu, kiedy rodzina chce skierować dziecko na drugi cykl nauczania średniego bierze pod uwagę bezpośrednio ryzyko. Jeśli wcześniejszy sukces edukacyjny dziecka nie zapowiada przyszłej kariery społecznej, ryzyko jest oceniane jako bardzo wysokie<sup>24</sup>. Rodzina w obliczu decyzji szkolnej ma co najmniej wyobrażenie o jakościowej różnicy użyteczności lub wartości alternatywnych opcji, a dokonując wyboru, rozpatruje ryzyko związane z każdą z tych dróg. Ryzyko jest szacowane jako zdeterminowane w pewnym stopniu wcześniejszymi osiągnięciami szkolnymi<sup>25</sup>. Sytuację taką można było spotkać w społeczeństwie chłopskim. Dziecko wiejskie tylko wówczas było wysyłane do szkoły, jeśli zaobserwowano u niego duże zdolności, a rodzinę stać było na poniesienie kosztów edukacji<sup>26</sup>.

Reasumując, wtórny efekt stratyfikacyjny polega na wpływie szkolnych osiągnięć na aspiracje edukacyjne w klasie niższej. Niskie oceny w klasie niższej zmniejszają szanse na kontynuację edukacji po szkole elementarnej. Nie mają za to wpływu na wybory młodzieży w klasie średniej. Głównym mechanizmem odpowiedzialnym za te działania jest awersja do ryzyka.

<sup>23</sup> R. Boudon, *Logika działania społecznego*, s. 129.

<sup>24</sup> R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, s. 283.

<sup>25</sup> Tamże, s. 283.

<sup>26</sup> J. Chałasiński, *Spółeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1969.

Na podstawie prezentowanych wyżej przesłanek można postawić następujące hipotezy.

1. Status społeczny będzie miał wpływ na stosunek do wyższej edukacji. Im wyższy status, tym większe znaczenie nadawane wyższej edukacji.

2. Szkolne osiągnięcia będą kształtowane przez klasę społeczną. Uczniowie z wyższym statusem będą mieć wyższe osiągnięcia.

3. Kolejna hipoteza mówi, że wśród uczniów z niższym statusem o planach edukacyjnych decydują szkolne osiągnięcia. Im one wyższe, tym częściej są podejmowane decyzje dotyczące dalszej edukacji. W klasach średnich taka prawidłowość nie występuje.

## Metodologia badań

Do weryfikacji powyższych hipotez zostały wykorzystane dane sondażowe pochodzące z dwóch badań. Pierwsze badanie było realizowane wśród gimnazjalistów w południowej Polsce w 2009 roku. Do badań wylosowano gimnazja w miastach metropolitalnych, w miastach średniej wielkości, we wsiach będących siedzibą gminy i wsiach niebędących siedzibą gminy. W tych czterech kategoriach osadniczych, w których mieściły się gimnazja, zostały wylosowane szkoły, a tam dobrane klasy do badań. Cała próba badawcza liczyła 1767 respondentów. Na terenie Śląska przebadano 547 gimnazjalistów (31%), w Małopolsce 614 osób (35%) oraz na Podkarpaciu 587 (34%).

Drugi zbiór danych pochodzi z badań nad maturzystami ze wschodniego pogranicza Polski. W 2017 roku przeprowadzono ankietę audytoryjną na terenie dawnego województwa przemyskiego graniczącego z Ukrainą. Badania zrealizowano we wszystkich szkołach średnich w Przemyśle i okolicznych miastach. Próba badawcza liczyła 1168 uczniów. Sondaż został przeprowadzony w ostatnich klasach liceów i techników.

Wykonane badania na dwóch kategoriach szkolnej młodzieży mają stanowić podstawę weryfikacji hipotez i pokazać adekwatność teorii efektów stratyfikacyjnych Boudona do opisu i wyjaśnienia współczesnych procesów edukacyjnych w Polsce.

## Podkultury klasowe

Pierwszy element teorii dotyczącej nierówności wskazuje na przypisywanie przez klasy społeczne odmiennej wagi do wykształcenia. Wykształcenie jest w różny sposób waloryzowane w poszczególnych klasach, co dobrze pokazują wyniki analiz zamieszczonych poniżej.

Przed omówieniem wyników warto dodać, iż pytanie na temat ukończenia wyższej uczelni pochodzi ze skali do pomiaru dążeń życiowych. Stanowiło ono jeden z elementów trzynastopozycyjnej skali. Na potrzeby analiz zredukowano odpowiedzi do „tak”, „nie”, „trudno powiedzieć”.

Zmienna statusu społecznego została przygotowana z odpowiedzi dotyczących wykształcenia i charakteru zatrudnienia ojca oraz oceny sytuacji materialnej. Do grupy z wysokim statusem zostali zakwalifikowani uczniowie, których ojcowie mieli wyższe wykształcenie, dobrą i bardzo dobrą sytuację materialną oraz pełnili funkcje dyrektorów, kierowników, menedżerów i profesjonalistów (inteligencji). Do kategorii średniego statusu zaliczono respondentów, których ojcowie legitymowali się średnim wykształceniem, wykonywali prace w usługach lub byli przedsiębiorcami i oceniali swoje warunki materialne jako średnie lub bardzo dobre. W ostatniej, najniższej kategorii znaleźli się uczniowie z rodzin z zawodowym i podstawowym wykształceniem, byli synami chłopów, robotników i bezrobotnych, którzy ocenili swoje warunki materialne jako złe i bardzo złe.

Wyniki analiz pokazują, iż wśród gimnazjalistów, jak też maturzystów znajduje potwierdzenie hipoteza dotycząca podkultur klasowych. Zaskakuje fakt, że w obu grupach młodzieży są podobne dystanse między niskim a wysokim statusem w stosunku do edukacji wyższej. Wśród gimnazjalistów ten dystans wynosi 30 punktów procentowych, wśród maturzystów 27 punktów procentowych.

Tabela 1

Ukończenie wyższej uczelni w kategoriach statusu – gimnazjaliści (w%)

|          | Niski status | Średni status | Wysoki status |
|----------|--------------|---------------|---------------|
| Tak      | 62           | 74            | 92            |
| Nie      | 18           | 12            | 2             |
| Nie wiem | 20           | 14            | 6             |
| Razem    | 100          | 100           | 100           |

Tabela 2

Ukończenie wyższej uczelni w kategoriach statusu – maturzyści (w%)

|          | Niski status | Średni status | Wysoki status |
|----------|--------------|---------------|---------------|
| Tak      | 60           | 79            | 87            |
| Nie      | 31           | 14            | 8             |
| Nie wiem | 9            | 7             | 5             |
| Razem    | 100          | 100           | 100           |



Warto dodać, że wśród maturzystów pytano o czynniki sprzyjające znalezieniu dobrej pracy. W skali do pomiaru tej zmiennej znalazła się też odpowiedź wskazująca na to, że o znalezieniu dobrej pracy decyduje prestiż uczelni. Z twierdzeniem tym zgodziło się w kategorii niskiego statusu 68%, w kategorii średniego 72% i z wysokim statusem 78% badanych. Wyniki analiz pokazują, iż wśród współczesnych maturzystów istnieje powszechna świadomość, że o znalezieniu pracy po studiach decyduje jakość wyższej edukacji. W tym przypadku zaobserwowano niewielkie różnice między skrajnymi grupami statusowymi młodzieży wynoszące 10 punktów procentowych.

W celu bardziej precyzyjnego uchwycenia czynników kształtujących stosunek do wyższej edukacji została przygotowana analiza korelacyjna. Jej wyniki pozwolą szerzej spojrzeć na kontekst społeczno-kulturowy, w jakim powstaje nastawienie do wyższej edukacji.

Wyniki analizy korelacyjnej wskazały na szersze tło uwarunkowań wpływających na stosunek do wyższej edukacji. Do nich należą takie cechy środowiska społecznego, jak lokalizacja szkoły, jakość edukacji w gimnazjum. Większą estymą darzą wyższą edukację uczniowie ze szkół zlokalizowanych w dużych miastach niż wsiach i częściej taka postawa jest obecna wśród młodzieży z gimnazjów uzyskujących lepsze wyniki z egzaminów. Środowisko rodzinne też ma swój udział w kształtowaniu szkolnych osiągnięć. Posiadanie gospodarstwa rolnego przez rodziców gimnazjalistów wpływa negatywnie na waloryzację wyższej edukacji. Sprzyjają jej zaś takie czynniki, jak praca zarobkowa lub posiadanie przedsiębiorstwa przez rodziców, wyższe wykształcenie i wyższa pozycja zawodowa. Lepsza sytuacja materialna sprzyja pozytywnym postawom wobec studiów. Analizowane czynniki wskazują, że większą wagę do wyższych studiów przywiązują dzieci rodziców z klasy średniej. Stosunek do studiów związany jest ze stylem życia. Gimnazjaliści, dla których stanowi ona wartość uczęszczając na zajęcia dodatkowe, zajęcia artystyczne, języki obce, koła zainteresowań, biorą korepetycje, uczestniczą w olimpiadach. Innymi słowy, gimnazjaliści ci prowadzą proedukacyjny styl życia, w którym edukacja stanowi ważny element codzienności.

Tabela 3

Korelaty wyższej edukacji – gimnazjaliści<sup>27</sup>

|                                |       |
|--------------------------------|-------|
| Lokalizacja szkoły             | 0,119 |
| Egzamin gimnazjalny (hum.)     | 0,127 |
| Udział w zajęciach dodatkowych | 0,250 |
| Zajęcia artystyczne            | 0,168 |

<sup>27</sup> Wszystkie wartości korelacji mają odpowiedni poziom istotności  $\alpha \leq 0,05$ .

|                                 |        |
|---------------------------------|--------|
| Języki obce                     | 0,258  |
| Koło zainteresowań              | 0,200  |
| Korzystanie z korepetycji       | 0,150  |
| Ocena sytuacji materialnej      | 0,156  |
| Udział w olimpiadach            | 0,284  |
| Płeć                            | 0,237  |
| Posiadanie gospodarstwa rolnego | -0,104 |
| Praca zarobkowa ucznia          | -0,119 |
| Stała praca najemna             | 0,104  |
| Praca na własny rachunek        | 0,100  |
| Wykształcenie ojca              | 0,235  |
| Wykształcenie matki             | 0,231  |
| Praca ojca                      | 0,153  |
| Praca matki                     | 0,159  |
| Liczba książek                  | 0,218  |
| Indeks bogactwa                 | 0,203  |
| Indeks kapitału społecznego     | 0,197  |

Ponadto, jak pokazują obserwacje, zdecydowanie wyższą wagę do studiów przywiązują uczennice niż uczniowie. Zwolennicy wyższej edukacji mają też więcej książek w domu, co znamionuje posiadanie kapitału kulturowego.

Zebrane obserwacje potwierdzają tezę o funkcjonowaniu podkultur klasowych odpowiedzialnych za stosunek do wyższego wykształcenia. Jest on zdecydowanie bardziej pozytywny wśród gimnazjalistów z klasy średniej, posiadających kapitał społeczny, kulturowy i ekonomiczny. Stosunek do edukacji wpisuje się w etos klas średnich, gdzie dominują takie wartości, jak indywidualizm, merytokracja i dążenie do sukcesu. Klasy średnie wysyłają też dzieci do lepszych szkół i częściej zamieszkują duże miasta.

Kolejne obserwacje pochodzące z badań maturzystów uzupełniają poczynione konstatacje. Bardziej na studiach wyższych zależało uczniom biorącym korepetycje w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Częściej też ci respondenci uczęszczali na zajęcia pozalekcyjne, jak również spędzali czas w bibliotece i muzeum. Ich postawy wobec edukacji były pozytywne. Zdawali sobie sprawę z tego, że osiągnięcia szkolne wpływają na zdobycie sukcesu życiowego. Częściej byli to uczniowie liceum niż technikum, uczęszczali też do lepszych szkół gimnazjalnych, co jest uwidocznione w rezultatach egzaminów w tych szkołach. Częściej waloryzowały wyższą edukację dziewczęta niż

chłopcy, częściej byli to uczniowie z miast. Pozytywny wpływ na stosunek do wyższej edukacji miała młodzież, których rodzice mieli lepsze wykształcenie i wyższą pozycję zawodową. Z pozytywnymi postawami skorelowany też był indeks kapitału społecznego i kulturowego.

Tabela 4

Korelaty wyższej edukacji – maturzyści

|                                                                       |       |
|-----------------------------------------------------------------------|-------|
| Korepetycje w gimnazjum                                               | 0,174 |
| Korepetycje w szkole ponadgimnazjalnej                                | 0,255 |
| Lubię szkołę, uczę potrzebnych rzeczy                                 | 0,113 |
| Sukces edukacyjny jest w życiu ważny dla sukcesu życiowego            | 0,237 |
| Nie mogę doczekać się szkoły, gdyż lubię przedmioty, których się uczę | 0,115 |
| Zajęcia pozalekcyjne                                                  | 0,127 |
| Spędzam czas w bibliotece, muzeum                                     | 0,151 |
| Liczba książek                                                        | 0,113 |
| Typ szkoły                                                            | 0,421 |
| Egzamin gimnazjalny (hum.)                                            | 0,167 |
| Egzamin gimnazjalny (mat.)                                            | 0,171 |
| Płeć                                                                  | 0,260 |
| Miejsce zamieszkania                                                  | 0,125 |
| Wykształcenie ojca                                                    | 0,200 |
| Wykształcenie matki                                                   | 0,190 |
| Praca ojca                                                            | 0,152 |
| Praca matki                                                           | 0,122 |
| Indeks kapitału społecznego                                           | 0,150 |

Wyniki obserwacji wskazują, że klasy średnie mają pozytywny stosunek do edukacji i co warto podkreślić – zgodnie z tym co pisał Boudon – widzą związek między wykształceniem, osiągnięciami szkolnymi a sukcesem życiowym. Szkołę lubią, edukacja jest dla nich ważna i uczęszczali też do lepszych gimnazjów. Styl życia jest proedukacyjny, w którym korepetycje, udział w kulturze wyższej, zajęciach dodatkowych są ważne. Działania proedukacyjne są też wzmacniane przez posiadanie kapitału kulturowego i społecznego.

### Pierwotny efekt stratyfikacyjny

Druga hipoteza zostanie zweryfikowana na podstawie dokonanej samooceny szkolnych osiągnięć. Skala do oceny osiągnięć szkolnych miała pięć

pozycji. W tabeli zostały zaprezentowane wyniki po redukcji zmiennej osiągnięcia szkolne<sup>28</sup>.

Tabela 5

Osiągnięcia szkolne a status społeczny – gimnazjaliści

|                  | Niski status | Średni status | Wysoki status |
|------------------|--------------|---------------|---------------|
| Poniżej średniej | 15           | 5             | 1             |
| Przeciętne       | 51           | 45            | 32            |
| Powyżej średniej | 36           | 50            | 68            |
| Razem            | 100          | 100           | 100           |

Obserwacje zamieszczone w tabeli potwierdzają przyjęte założenie o wpływie statusu na szkolne osiągnięcia. Wraz ze wzrostem statusu rosną samooceny gimnazjalistów dotyczące szkolnych ocen. W tabeli poniżej znajdują się wyniki analizy korelacyjnej ukazujące szerszy kontekst szkolnych osiągnięć wśród gimnazjalistów.

Tabela 6

Korelaty osiągnięć szkolnych wśród gimnazjalistów

|                                          |        |
|------------------------------------------|--------|
| Wartość wyższego wykształcenia           | 0,336  |
| Udział w olimpiadach, konkursach         | 0,449  |
| Liczba godzin spędzonych przy komputerze | -0,113 |
| Ocena sytuacji materialnej               | 0,178  |
| Płeć                                     | 0,127  |
| Stała praca najemna                      | 0,120  |
| Wykształcenie ojca                       | 0,182  |
| Wykształcenie matki                      | 0,202  |
| Pozycja zawodowa ojca                    | 0,149  |
| Pozycja zawodowa matki                   | 0,184  |
| Indeks bogactwa                          | 0,164  |
| Kapitał społeczny                        | 0,209  |
| Dobrostan szkolny                        | 0,148  |
| Liczba książek                           | 0,179  |
| Zajęcia dodatkowe                        | 0,248  |
| Wyjazdy turystyczne                      | 0,153  |

<sup>28</sup> Na skali znalazły się następujące pozycje: słabe, mniej niż przeciętne, przeciętne, wyraźnie powyżej przeciętnej, należę do czołówki klasy.

Samooocena szkolnych osiągnięć jest skorelowana z postawami wobec wyższej edukacji. Im lepsze nastawienie wobec studiów, tym wyższe osiągnięcia. Lepsza samooocena wiąże się też z aktywnością w olimpiadach i konkursach. Lepsi uczniowie startują w nich dlatego, że mają odpowiednią wiedzę. Uczniowie ci uczestniczą też w zajęciach dodatkowych, przez co poprawiają swoje umiejętności.

Osiągnięcia szkolne są skorelowane z kapitałem społecznym. Im większe wsparcie w rodzinie pochodzenia, tym lepsze efekty edukacji. Status materialny ma związek z osiągnięciami. Zarówno chodzi tu o wyposażenie gospodarstwa w dobra powszechnego użytku, jak też ocenę sytuacji materialnej. Uczniowie zamożniejsi mają lepsze oceny niż uczniowie biedniejsi. Na osiągnięcia szkolne ma wpływ liczba książek, wykształcenie matki i ojca. Analogicznie jest z pozycją zawodową matki i ojca. Wyższy kapitał kulturowy i wyższa pozycja zawodowa rodziców sprzyjają wyższym osiągnięciom. Lepiej też w szkole funkcjonują dzieci rodziców mających stałą pracę najemną. Wyżej oceniali swoje osiągnięcia gimnazjaliści wyjeżdżający turystycznie za granicę. Dziewczęta lepiej oceniły swoje osiągnięcia niż chłopcy. Wraz ze wzrostem liczby godzin spędzonych przed komputerem maleją szkolne osiągnięcia. Co należy podkreślić, szkolny dobrostan, a zatem pozytywne odczucia związane z uczęszczaniem do szkoły są pozytywnie skorelowane z oceną szkolnych osiągnięć.

Reasumując, z obserwacji można wywnioskować, iż pozytywne nastawienie do edukacji, posiadane zasoby i proedukacyjne działania podejmowane przez dzieci klas średnich skutkują wyższymi osiągnięciami.

Pierwotnie wpływ statusu społecznego na szkolne osiągnięcia miał być widoczny na niższych szczeblach drabiny edukacyjnej<sup>29</sup>. Wyniki analiz prowadzonych wśród gimnazjalistów potwierdziły powyższe założenia. Dane z badań maturzystów pozwolą na poszerzenie obserwacji pierwotnego efektu stratyfikacyjnego na wyższych szczeblach edukacyjnych. Współcześnie wydaje się, że takie podejście jest zasadne, kiedy umasowiła się średnia edukacja. Selekcja i opuszczanie systemu edukacyjnego ma miejsce po szkole średniej. Do szkół zawodowych, gdzie edukacja kończy się wcześniej chodzi niewielu uczniów (13-15%).

W badaniach maturzystów osiągnięcia szkolne mierzono pytaniem dotyczącym średnich ocen z przedmiotów. W tabeli 7 zestawiono kategorie średnich ocen i statusu. Z analiz wynika, iż status ma wpływ na osiągnięcia szkolne w szkole ponadgimnazjalnej. Niższe stopnie częściej uzyskują uczniowie z niższym statusem i średnim, a lepsze osiągnięcia częściej pojawiają się wśród uczniów z wysokim statusem. Aczkolwiek należy zauważyć, iż wpływ statusu na szkolny sukces w przypadku wyższego szczebla jest dużo niższy niż

<sup>29</sup> J.H. Goldthorpe, *O socjologii. Integracja badań i teorii*, przekł. J. Słomczyńska, Warszawa 2012, s. 289.

w przypadku gimnazjalistów. Może to wynikać z faktu, że na wcześniejszych szczeblach edukacyjnych istnieje większe zróżnicowanie społeczne. W szkole średniej częściej uczniowie posiadają średnie i wyższe statusy.

Tabela 7

Osiągnięcia szkolne a status społeczny – maturzyści

|              | Niski status | Średni status | Wysoki status |
|--------------|--------------|---------------|---------------|
| Do 3,5       | 31           | 24            | 15            |
| 3,51-4,5     | 46           | 56            | 55            |
| Powyżej 4,51 | 23           | 20            | 30            |
| Razem        | 100          | 100           | 100           |

Analiza korelacyjna pokazała też, jakie inne czynniki wpływają na szkolne osiągnięcia. Najmocniej kształtuje je stosunek do wyższej edukacji i typ szkoły. Lepsze oceny mają uczniowie ceniący wyższą edukację i uczęszczający do liceum. Z osiągnięciami jest związane nastawienie do szkoły. Ci którzy są przekonani, że sukces życiowy jest zależny od sukcesu edukacyjnego oraz mają pozytywne doświadczenie szkolne, częściej uzyskują wyższe stopnie. Widać też, że osiągnięcia szkolne są związane ze stylem życia. Korepetycje, zajęcia dodatkowe, regularne zajęcia rekreacyjne, spędzanie czasu w muzeum i bibliotece sprzyjają wyższym osiągnięciom szkolnym. Lepiej sobie radzą z nauką dzieci rodziców lepiej wykształconych, posiadające kapitał kulturowy, wcześniej uczący się w lepszych gimnazjach.

Tabela 8

Korelaty osiągnięć szkolnych wśród maturzystów

|                                                  |       |
|--------------------------------------------------|-------|
| Wartość wyższego wykształcenia                   | 0,356 |
| Branie korepetycji                               | 0,118 |
| Uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne             | 0,157 |
| Spędzanie czasu w bibliotece, muzeum             | 0,125 |
| Płeć                                             | 0,241 |
| Typ szkoły                                       | 0,385 |
| Wykształcenie ojca                               | 0,150 |
| Wykształcenie matki                              | 0,175 |
| Sukces edukacyjny jest ważny dla sukcesu w życiu | 0,152 |
| Moje doświadczenia szkolne są pozytywne          | 0,105 |
| Liczba książek                                   | 0,117 |
| Uczestniczenie w zajęciach rekreacyjnych         | 0,110 |
| Wyniki testu gimnazjum w części humanistycznej   | 0,113 |



Lepiej też uczą się dziewczęta niż chłopcy. Prowadzone analizy pokazują, iż dzieci klasy średniej lepiej radzą sobie w szkolnej rzeczywistości, gdyż głównie wyższe studia stanowią ważny punkt odniesienia w ich życiu i edukacja jest niezbędnym czynnikiem sukcesu życiowego. Poza większą motywacją i lepszą znajomością mechanizmów ruchliwości społecznej posiadają oni odpowiedni etos i praktyki edukacyjne sprzyjające zdobywaniu lepszych ocen. Klasy średnie inwestują swoje zasoby w edukację, co widać po wyborze dobrych szkół i starają się poprzez stwarzanie odpowiednich warunków na zwiększenie szans edukacyjnych swoich dzieci.

Reasumując, należy zauważyć, że wyższe osiągnięcia szkolne są widoczne wśród uczniów wywodzących się z klas średnich. To dzięki odpowiedniej motywacji, postawom wobec edukacji, stylowi życia i posiadanym zasobom przedstawiciele tych klas zapewniają sobie przewagę edukacyjną, dzięki której będą mogli walczyć o zachowanie swojego statusu.

### Wtórny efekt stratyfikacyjny

W przypadku wtórnego efektu stratyfikacyjnego pojawia się mechanizm awersji do ryzyka. Dotyczyć to ma niższych klas. Na podstawie dotychczasowych osiągnięć przedstawiciele tych klas szacują potencjalne zyski i straty z przedłużonej edukacji. Dobre oceny mają zwiększać te szanse, podnosząc aspiracje edukacyjne, a słabe oceny mają obniżać aspiracje. W przypadku uczniów z wyższym statusem mechanizm ten nie powinien występować, gdyż młodzież niezależnie od szkolnych osiągnięć będzie dążyć do zachowania statusu rodziny pochodzenia, uciekając przed deklasacją.

W tabeli 9 znajduje się zestawienie, z którego wynika, iż w każdej kategorii statusu wraz z poprawą szkolnych osiągnięć rośnie odsetek gimnazjalistów zamierzających uczyć się w liceum. Za to gorsze wybory, przede wszystkim dotyczące nauki w szkole zawodowej, są najczęściej widoczne wśród uczniów z gorszymi ocenami wywodzących się z rodzin o niskim i średnim statusie. Oznacza to, że wysoki status daje zabezpieczenie przed ścieżką edukacyjną mogącą prowadzić w przyszłości do niskiego statusu.

Sprawdza się też hipoteza Boudona mówiąca, że przy takich samych ocenach lepsze opcje edukacyjne będą wybierać uczniowie z wyższym statusem<sup>30</sup>. Widać, że przy niskich osiągnięciach do liceum zamierza iść 10% i 13% gimnazjalistów wywodzących się z rodzin z niskim i średnim statusem. A przy takich samych niskich osiągnięciach wśród uczniów z wysokim statusem do liceum zamierza iść 50%. Z tabeli 9 wynika również, iż w kategoriach uczniów z niskim i średnim statusem uczniowie uzależniają swój wybór edukacyjny od szkolnych osiągnięć. W przypadku uczniów z wysokim statusem ta zależność występuje w mniejszym stopniu.

<sup>30</sup> R. Boudon, *Effekt odwrócenia*, s. 282-283.

Tabela 9

Wpływ statusu w kategoriach osiągnięć szkolnych na plany edukacyjne – gimnazjaliści (w%)

|           | Niski  |         |          | Średni |         |          | Wysoki |         |          |
|-----------|--------|---------|----------|--------|---------|----------|--------|---------|----------|
|           | niskie | średnie | wy-sokie | niskie | średnie | wy-sokie | niskie | średnie | wy-sokie |
| Liceum    | 10     | 32      | 56       | 13     | 38      | 68       | 50     | 67      | 84       |
| Technikum | 20     | 48      | 40       | 50     | 49      | 28       | 50     | 31      | 15       |
| ZSZ       | 70     | 20      | 4        | 37     | 13      | 4        | 0      | 2       | 1        |
| Razem     | 100    | 100     | 100      | 100    | 100     | 100      | 100    | 100     | 100      |

Biorąc pod uwagę funkcjonowanie gimnazjum oraz ich wewnętrzny podział na gimnazja lepsze i gorsze ze względu na uzyskiwane wyniki uczniów na egzaminach, postanowiono też sprawdzić, czy jakość szkoły gimnazjalnej modyfikuje poziom aspiracji edukacyjnych analogicznie jak indywidualne osiągnięcia szkolne.

W tabeli 10 znajduje się zestawienie, z którego wynika, że wraz ze wzrostem jakości gimnazjum w kategorii każdego statusu rośnie liczba chętnych do liceum. Widać też, że jeśli nawet uczeń uczęszczał do gimnazjum niskiej jakości, to wraz ze wzrostem jego statusu zwiększa się odsetek wybierających licea. Tak się dzieje też w przypadku średnich i dobrych gimnazjów. Analogicznie jak w przypadku wtórnego efektu stratyfikacyjnego, poziom gimnazjum do którego uczęszczał uczeń ma wpływ na trajektorie edukacyjne. Bardziej ambitne plany mają rodzice z wyższym statusem, jeśli ich dziecko chodziło do słabego gimnazjum.

Tabela 10

Wpływ wyników gimnazjum w kategoriach statusu społecznego na aspiracje edukacyjne (w%)

|           | Niski  |         |          | Średni |         |          | Wysoki |         |          |
|-----------|--------|---------|----------|--------|---------|----------|--------|---------|----------|
|           | niskie | średnie | wy-sokie | niskie | średnie | wy-sokie | niskie | średnie | wy-sokie |
| Liceum    | 32     | 42      | 50       | 43     | 61      | 57       | 58     | 80      | 84       |
| Technikum | 48     | 40      | 44       | 43     | 33      | 39       | 30     | 20      | 16       |
| ZSZ       | 19     | 18      | 6        | 14     | 6       | 4        | 12     | 0       | 0        |
| Razem     | 100    | 100     | 100      | 100    | 100     | 100      | 100    | 100     | 100      |

Źródło: badania własne.

W przypadku maturzystów osiągnięcia szkolne były mierzone średnimi ocenami. Status społeczny zmierzono zaś poziomem wykształcenia rodziców. Zmienna zależna została zdychotomizowana i mierzyła przejście edukacyjne po szkole ponadgimnazjalnej na studia wyższe. Dane w tabeli 11 pokazują, iż w każdej kategorii wykształcenia wraz ze wzrostem osiągnięć szkolnych rośnie odsetek zamierzających studiować. Jednakże wśród maturzystów z niskimi osiągnięciami mających rodziców z wykształceniem poniżej średniego i średnim ten odsetek był relatywnie niski. Obserwacje zaprezentowane w tabeli 11 potwierdzają, że przy takich samych osiągnięciach szkolnych częściej na studia wyższe decydują się maturzyści z wyższym statusem niż niższym. Tym samym, potwierdza się założenie Boudona, że przy takich samych osiągnięciach szkolnych bardziej ambitne wybory będą obserwowane wśród uczniów z wyższym statusem. Młodzież z niskim statusem reguluje swoje aspiracje szkolnymi osiągnięciami, co potwierdzałoby przypuszczenia na temat funkcjonowania mechanizmu awersji do ryzyka w niższych klasach.

Tabela 11

Wpływ osiągnięć szkolnych na aspiracje edukacyjne w kategoriach  
wykształcenia rodziców

|            | Poniżej średniego |         |           | Średnie |         |           | Powyżej średniego |         |           |
|------------|-------------------|---------|-----------|---------|---------|-----------|-------------------|---------|-----------|
|            | do 3,5            | 3,5-4,5 | ponad 4,5 | do 3,5  | 3,5-4,5 | ponad 4,5 | do 3,5            | 3,5-4,5 | ponad 4,5 |
| Studia     | 9                 | 37      | 46        | 12      | 43      | 55        | 33                | 46      | 61        |
| Inne opcje | 91                | 63      | 54        | 88      | 57      | 45        | 62                | 54      | 39        |
| Razem      | 100               | 100     | 100       | 100     | 100     | 100       | 100               | 100     | 100       |

Kolejna tabela 12 uwzględnia zamiast indywidualnych osiągnięć szkolnych wyniki gimnazjów, do których uczęszczali maturzyści. Zostały one sklasyfikowane w trzech kategoriach. Obserwacje w tabeli pokazują, że wyniki gimnazjów, a zatem ich jakość ma wpływ na trajektorie edukacyjne młodzieży maturalnej. W tym przypadku można zauważyć, że wraz ze wzrostem jakości gimnazjum rośnie odsetek wybierających studia wyższe po maturze. Jeśli w analizach uwzględnimy wykształcenie rodziców, to widać, iż wśród uczniów z niskim wykształceniem rodziców aspiracje edukacyjne są najmocniej uzależnione od jakości gimnazjum. W przypadku dwóch pozostałych kategorii wykształcenia rodziców takich dużych różnic nie było. Znowu potwierdza się założenie, iż przy uczęszczaniu do gimnazjum o identycznym poziomie bardziej ambitne wybory edukacyjne będą cechowały uczniów z wyższym statusem. Analogicznie jak w poprzednim przypadku, wśród

uczniów z niskim statusem regulatorem aspiracji staje się poziom gimnazjum. Prowadzone analizy pozwoliły odkryć wtórny efekt stratyfikacyjny powstały na bazie zróżnicowanego poziomu gimnazjów.

Tabela 12

Wpływ wyników gimnazjum na aspiracje edukacyjne w kategoriach  
wyszktałenia rodziców

|            | Poniżej średniego |         |        | Średnie |         |        | Powyżej średniego |         |        |
|------------|-------------------|---------|--------|---------|---------|--------|-------------------|---------|--------|
|            | wysokie           | średnie | niskie | wysokie | średnie | niskie | wysokie           | średnie | niskie |
| Studia     | 42                | 34      | 23     | 39      | 38      | 32     | 56                | 46      | 50     |
| Inne opcje | 58                | 66      | 77     | 61      | 62      | 68     | 44                | 54      | 50     |
| Razem      | 100               | 100     | 100    | 100     | 100     | 100    | 100               | 100     | 100    |

## Zakończenie

Prowadzone analizy pokazały, że teoria efektów stratyfikacyjnych Boudona jest nadal przydatna w wyjaśnianiu nierówności edukacyjnych w naszym kraju. Na przykładzie badań nad gimnazjalistami, jak też maturzystami można zaobserwować funkcjonowanie mechanizmów odpowiedzialnych za powstawanie nierówności edukacyjnych. Pierwszy wymiar nierówności dotyczy nastawienia do wyższej edukacji. Jest ono, jak pokazały badania, odmienne wśród młodzieży z niskim i wysokim statusem. Uczniowie z wyższym statusem cenili wyższe wykształcenie i zakładali, że jest ono niezbędnym czynnikiem sukcesu życiowego. Zajmowało też poczesne miejsce w ich systemie wartości. Wśród młodzieży z niższym statusem edukacja wyższa nie miała dużej wartości. Nie stanowiła ona ważnego układu odniesienia. Odmienne podejście wobec edukacji wśród młodzieży z niższym i wyższym statusem związane jest też z osiągnięciami szkolnymi. Lepsze osiągnięcia szkolne wśród gimnazjalistów i maturzystów mieli uczniowie waloryzujący wyższą edukację, posiadający kapitał kulturowy, społeczny, ekonomiczny. Analizy wykazały też, że młodzież z klas średnich podejmowała takie działania edukacyjne, jak korepetycje, zajęcia dodatkowe, uczestnictwo w olimpiadach. Uczniowie ci uczęszczali w przeszłości do lepszych gimnazjów. Wywodzą się oni ze środowisk klasy średniej, którym zależy na dobrej edukacji swoich dzieci, gdzie dba się o odpowiednie praktyki edukacyjne, a sukces edukacyjny jest traktowany jako *conditio sine qua non* sukcesu życiowego. Tym samym, został potwierdzony pierwotny efekt stratyfikacyjny, który w realiach polskiego społeczeństwa jest związany z rozwojem klasy średniej i zmianą

rzeczywistości edukacyjnej. Pojawia się inflacja wykształcenia i klasy średnie dążą do zapewnienia sobie przewagi edukacyjnej poprzez prestiżową edukację w elitarnych szkołach każdego szczebla<sup>31</sup>.

Prowadzone badania potwierdziły aktualność wtórnego efektu stratyfikacyjnego. Wyniki analiz nad gimnazjalistami oraz maturzystami pokazały, że przy takich samych osiągnięciach szkolnych bardziej ambitne plany edukacyjne mają uczniowie z wyższym statusem społecznym. W klasach niższych zauważa się większy wpływ na aspiracje edukacyjne szkolnych osiągnięć. Potwierdzałoby to założenia, że klasy niższe inwestycje edukacyjne uzależniają od szans powodzenia. Większe prawdopodobieństwo przyszłych sukcesów edukacyjnych dają lepsze oceny szkolne, stąd wśród tych uczniów rosną szanse na wybór lepszej opcji edukacyjnej. Uczniowie z klas średnich raczej nie uzależniają swoich aspiracji edukacyjnych od szkolnych sukcesów. Nawet słabsi uczniowie z klas średnich mają ambitne plany mające na celu dążenie do zachowania statusu społecznego. Lęk przed deklasacją społeczną może generować takie praktyki wśród uczniów z niskimi osiągnięciami szkolnymi z klas średnich<sup>32</sup>.

Warto też podkreślić, że prowadzone analizy pozwoliły zaobserwować fenomen nierówności związany z gimnazjami. Jest to polska wersja wtórnego efektu stratyfikacyjnego wygenerowanego wprowadzeniem gimnazjum, które ustanowiło kolejny próg selekcyjny między szkołą podstawową a ponadgimnazjalną. Dochodzi do segmentacji ze względu na uzyskiwane rezultaty z testów. W gimnazjach z dobrymi osiągnięciami dominują przedstawiciele klas średnich, w słabych gromadzi się zaś młodzież z niższym statusem<sup>33</sup>. Efekt gimnazjum polega na tym, że na plany edukacyjne zarówno dotyczące wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, jak też studiów wyższych ma jakość gimnazjum, mierzona poziomem zdawalności testów gimnazjalnych. Wśród młodzieży z niższym statusem zauważa się uzależnianie aspiracji od wyników w testach uzyskiwanych przez gimnazjum. Uczniowie z gorszych gimnazjów z niskim statusem mają mniej ambitne plany edukacyjne niż ich rówieśnicy uprzednio uczęszczający do lepszych gimnazjów. W klasach średnich zjawisko to nie jest tak widoczne. W tym przypadku jakość edukacji na poziomie gimnazjalnym pełni podobną funkcję, jak indywidualne osiągnięcia szkolne w klasycznym wtórnym efekcie stratyfikacyjnym. W związku z powyższym należy skonstatować, że reforma gimnazjalna nie przyczyniła się do wyrównania szans edukacyjnych młodzieży z różnych środowisk. Powstał efekt bumerangowy, po-

<sup>31</sup> Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Elitarne szkolnictwo średnie*.

<sup>32</sup> J.H. Goldthorpe, *O socjologii. Integracja badań i teorii*, Warszawa 2012.

<sup>33</sup> P. Mikiewicz, *Społeczne zróżnicowanie gimnazjów – wczesna selekcja i segmentacja ścieżek edukacyjnych* [w:] *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Poznań 2015.

legający na tym, że doszło do segmentacji gimnazjów na lepsze i gorsze i ich wpływu na konstruowanie trajektorii edukacyjnych. Młodzież z niższym statusem została głównym przegranym tych zmian. Po pierwsze, została skazana na edukację w gorszych gimnazjach. Efekty pracy gimnazjów były odzwierciedleniem składu społecznego szkół. Tam, gdzie kumulowały się kapitały (kulturowy, społeczny, edukacyjny) efekty były lepsze. Po drugie, swoje dalsze wybory edukacyjne młodzież uzależniła od wyników gimnazjów w testach. Uczęszczając do gorszych gimnazjów, miała mniej ambitne wybory, skazując się w przyszłości na minimalizację szans życiowych.

Kończąc, należy stwierdzić, iż teoria nierówności edukacyjnych Boudona jest niezmiernie aktualna i nadal ma dużą wartość eksplanacyjną. Można ją też wykorzystać do wyjaśniania nierówności wygenerowanych reformą gimnazjalną z 1999 roku. Kolejna reforma z przywróceniem ośmioklasowej szkoły podstawowej, z wyraźnym progiem selekcyjnym będzie stwarzać możliwość ponownego testowania teorii efektów stratyfikacyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Ball S., *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*, Routledge Falmer, London 2003.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, przekł. Z. Bobrzański, A. Piotrowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Borowicz R., *Kwestie społeczne: trudne do rozwiązania czy nierozwiązywalne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Boudon R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Boudon R., *Logika działania społecznego*, przekł. K. Kowalski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przekł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja*, przekł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Chalański J., *Społeczeństwo i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1969.
- Domański H., *Społeczeństwa europejskie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009.
- Education at a Glance 2017*, <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm> [dostęp: 1.08.2018].
- Gmerek T., *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Goldthorpe J.H., *O socjologii. Integracja badań i teorii*, przekł. J. Słomczyńska, IFiS PAN, Warszawa 2012.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i nierówności społeczne. Uwagi teoretyczne w kontekście problemu klasy społecznej i płci*, [w:] *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.



- Gromkowska-Melosik A., *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Gromkowska-Melosik A., Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Mikiewicz P., *Spółeczne zróżnicowanie gimnazjów – wczesna selekcja i segmentacja ścieżek edukacyjnych*, [w:] *Edukacja i nierówności. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański, Poznań 2015.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Raport o stanie edukacji 2010*, IBE, Warszawa 2011.
- Sawiński Z., *Zmiany systemowe a nierówności w dostępie do wykształcenia*, [w:] *Zmiany stratyfikacji społecznej w Polsce*, red. H. Domański, IFiS PAN, Warszawa 2008.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Sorokin P., *Ruchliwość społeczna*, przekł. J. Słomczyńska, IFiS PAN, Warszawa 2009.

DOROTA ZAWORSKA-NIKONIUK

ORCID 0000-0003-3645-4939

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski  
w Olsztynie

## PEDAGOGICZNE (KON)TEKSTY PŁCI W FILOZOFII SIMONE DE BEAUVOIR

ABSTRACT. Zaworska-Nikoniuk Dorota, *Pedagogiczne (kon)teksty płci w filozofii Simone de Beauvoir* [Socialization and Educational Creed of Simone de Beauvoir]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 169-189. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.9

In the text offered to the reader I made an attempt to re-read the central claim presented in the work of S. de Beauvoir titled *The Second Sex* through the prism of lessons identified for modern upbringing. The central thesis can be described as follows: the differences between genders are socially and culturally conditioned, yet determined by belonging to biological sex; maternal instinct is culturally shaped; the mother's attitude towards the child depends on its biological sex; housework is limiting women's potential and focus on outlook causes fear of old age. The direction of change set by de Beauvoir is the androgynous upbringing of women, changing the model of marriage, conscious motherhood, women's professional work, and creation of feminine cultural communities.

**Key words:** Simone de Beauvoir, education towards liberation, pedagogical hermeneutics

### Wprowadzenie

Sześćdziesiąt lat temu ukazała się we Francji książka zatytułowana *Druga płeć*, autorstwa Simone de Beauvoir, która zrewolucjonizowała poglądy na istotę kobiecości i męskości, kwestionując popularny wówczas w naukach przyrodniczych, humanistycznych i społecznych esencjalizm biologiczny<sup>1</sup>, wywołując przy tym we Francji obyczajowy skandal. Pięćdziesiąt lat później poglądy Simone de Beauvoir nie tylko nie budziły społecznego oburzenia, ale też znalazły odzwierciedlenie w pracach wiodących przedstawicieli nauk spo-

---

<sup>1</sup> Esencjalizm biologiczny to pogląd, który upatruje różnice między płciami w naturze. Za S. Lipstiz-Bem, *Esencjalizm biologiczny*, [w:] *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000, s. 19-48.

łecznych i humanistycznych (m.in. P. Bourdieu<sup>2</sup>) oraz dominujących nurtach myśli feministycznej (np. feminizmu egzystencjalnego)<sup>3</sup>. W niniejszym tekście próbuję przybliżyć te poglądy słynnej egzystencjalistki, odnoszące się do socjalizacji i wychowania dziewcząt oraz chłopców, które zasługują na ponowne odczytanie bądź refleksję. Inspirację dla jej dzieł stanowiła filozofia egzystencjalna J.P. Sartre'a jej duchowego przewodnika i życiowego partnera.

### Krótką historia powstania *Drugiej płci*

Filozofów egzystencjalnych, zwłaszcza J.P. Sartre'a, a interesowała szczególnie kwestia ludzkiej wolności, początkowo indywidualnej później zbiorowej. Kluczowym pojęciem jego filozofii była kwestia wolności, odpowiedzialności i sytuacji<sup>4</sup>. Filozofia egzystencjalna zakładała, że egzystencja poprzedza esencję:

Najpierw się żyje w określonej sytuacji, dopiero później można nadawać temu faktowi znaczenia, wybierając własny sposób bycia. Nie istnieje nic takiego, danego z góry, co dałoby się określić jako „przeznaczenie”<sup>5</sup>.

Ludzie są wolni, jednak nie umieją korzystać z tej wolności, posługują się kategorią „najwyższej konieczności”, która zdejmie z nich poczucie odpowiedzialności. Szukają usprawiedliwień dla własnych wyborów albo zachowują się stereotypowo, padając ofiarą społecznych konwencji – twierdził J.P. Sartre, a o swej koncepcji rozmawiał często z Simone de Beauvoir. Jaką jednak wolność może mieć kobieta zamknięta w haremie? – zastanawiała się Simone de Beauvoir, a słysząc ten niepodważalny argument Sartre rozbudowując swą koncepcję wolności, wprowadził pojęcie sytuacji. Uznał, iż wprowadzić każdy człowiek jest wolny, jednak jego wolność jest ograniczona w zależności od sytuacji w jakiej się znajduje. Wyłącznie wolność zaprzeczania, negacji, jest praktycznie nieograniczona i stanowi podstawę bytu dla siebie, bytu świadomego. Innymi słowy, pewne wyznaczniki ludzkiej kondycji są wyznaczone przez pochodzenie społeczne, przebieg biografii, przynależność narodową i płeć. I tę właśnie koncepcję płci analizować zaczęła Simone de Beauvoir:

Od pytania o wolność kobiety w haremie tylko krok do kolejnego problemu: czy bycie kobietą można uznać za sytuację? Czy fakt bycia kobietą stanowi ograniczenie wolności? Czy kobiety wolne są w ten sam sposób co mężczyźni? Ten punkt wyjścia przyjęła

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 102.

<sup>3</sup> R. Putan Tong, *Myśl feministyczna – wprowadzenie*, Warszawa 2005.

<sup>4</sup> A. Nasiłowska, *Jean Paul Sartre i Simone de Beauvoir*, Kraków 2006, s. 9.

<sup>5</sup> Tamże.

Simone de Beauvoir przystępując do pisania książki o kobietach, która ostatecznie otrzymała tytuł „Druka płć”<sup>6</sup>.

Na początku tej książki postawiła tezę, że choć kobiety powinny być równe mężczyznom, to jednak nie są, gdyż ich wolność jest krępowana przez ogromną ilość mitów, wyobrażeń kulturowych i oczekiwań społecznych, które po kolei analizowała. One to właśnie składają się na sytuację „bycia kobietą”, stąd wzięła się najistotniejsza myśl Simone: „Nie rodzimy się kobietami, stajemy się nimi”. Uważała ona, że biologia utożsamiana z naturą nie determinuje przeznaczenia kobiety, to społeczne oczekiwania warunkują sposób socjalizacji i wychowania dziecka, w wyniku którego dziewczynkę przystosowuje się do bierności, pasywności, uległości i zależności od mężczyzn. Simone de Beauvoir pisała swe liczące prawie osiemset stron dzieło niespełna dwa lata (1946-1948). Od 1949 roku fragmenty książki były publikowane w piśmie „Les Temps Modernes” i od razu wywołały falę ataków ze strony publicystów, którzy starali się zakwestionować jej pracę. Po ukazaniu się książki drukiem we Francji okrzyknięto ją mianem „skandalicznej”<sup>7</sup>. Najbardziej kontrowersyjne było, zdaniem publicystów, podważanie przekonania, że relacje płci są ustalone raz na zawsze, a podległość kobiety słuszna i wynikająca z jej natury. W rezultacie, za napisanie najwybitniejszego dzieła swego życia Simone de Beauvoir została pod koniec lat czterdziestych odrzucona przez własną rodzinę, usunięta z miejsca pracy, znalazła się na watykańskim indeksie ksiąg zakazanych, wreszcie nieco później została zaatakowana przez feministki (dla których nie do przyjęcia była perspektywa psychoanalizy i egzystencjalizmu). Z kolei, w Stanach Zjednoczonych w latach sześćdziesiątych *Druka płć* trafiła na zupełnie inny grunt społeczno-polityczny; filozofkę uznano za prekursorkę nowego feminizmu<sup>8</sup> (obecnie wyróżnia się feminizm egzystencjalny Simone de Beauvoir), stała się wzorem osobowym dla młodego pokolenia kobiet dążących do zerwania z drobnomieszczańskim stylem życia, kształcenia się i pracy zawodowej. Apoteoza wolności zbiegła się z protestami pacyfistycznymi przeciwko wojnie w Korei, Wietnamie oraz z ideologią kontestującego ruchu hipisowskiego. Simone de Beauvoir uznała zaś *Druka płć* za najwybitniejsze dzieło swojego życia.

<sup>6</sup> Tamże, s. 220.

<sup>7</sup> Na przykład, w piśmie „Action” książka została omówiona tendencyjnie, a omówienie to zilustrowano zdjęciem kobiety całującej się z małpą. Publikację tę obwołano przy tym jako niemoralną i groźną dla francuskiej rodziny, zarzucając jej epatowanie erotyzmem i deprawację młodzieży. Podaje za: A. Nasiłowska, *Jean Paul Sartre i Simone de Beauvoir*, s. 222.

<sup>8</sup> Tamże.

## Główne tezy *Drugiej płci*

**Różnice pomiędzy płciami warunkuje sposób socjalizacji i wychowania.** S. de Beauvoir pisała:

Nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi. Kształtu przybieranego w społeczeństwie przez samice człowieka nie determinuje żadne przeznaczenie, biologiczne, psychiczne czy ekonomiczne (...) Tylko za pośrednictwem innych ludzi osobnik staje się Innym. Istniejąc tylko dla siebie, dziecko nie mogłoby określić swej odrębności płciowej. I u dziewczynki, i u chłopca ciało jest początkowo promieniowaniem subiektywności, i narzędziem za pośrednictwem którego pojmują świat – a świat ujmujemy przecież oczyma i rękami, nie narządami płciowymi<sup>9</sup>.

Zwracała tym samym uwagę na fakt, iż nie istnieją wrodzone różnice pomiędzy chłopcami i dziewczynkami, poza różnicami genitalnymi, co uwidacznia się w ciągu pierwszych lat życia. Noworodki męskie i żeńskie wyglądają identycznie, mają te same potrzeby i pragnienia. To środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze i tym podobne w sposób mniej lub bardziej świadomy doszukuje się tych różnic i uwypukla je, kształtując dziewczynki na jednostki bierne, zależne od otoczenia, mało samodzielne i opiekuńcze; zaś chłopców jako zdecydowanych, pewnych siebie, dumnych ze swej męskości, odważnych. Za zachowania zgodne z normami przypisanymi danej płci biologicznej dzieci uzyskują wzmocnienia pozytywne, za przeciwne zaś sankcje. Ze względu na to, iż rodzice, krewni, a potem nauczyciele są dla dziecka osobami znaczącymi, starają się przypodobać dorosłym. Dziewczynka, której aktywność ruchowa jest tłumiona, podobnie jak agresja i negatywne uczucia uczy się rezygnować z własnego Ja:

U kobiety odwrotnie, od samego początku zarysowuje się konflikt między samodzielną egzystencją a istnieniem „dla innych”; dziewczynka dowiaduje się od dorosłych, że chcąc się podobać, trzeba się o to starać, trzeba stać się przedmiotem – musi zatem zrezygnować z samodzielności<sup>10</sup>.

Dziewczynka obserwując świat dorosłych, utożsamia się z matką, początkowo zresztą świat wydaje się jej niemal matriarchalny, kobiety opiekują się dziećmi i zarządzają gospodarstwem domowym, czuje się dumna jeśli matka powierza jej obowiązki domowe, nie zdaje sobie jednak sprawy, iż to ogranicza w znaczny sposób rozwój jej zainteresowań i zabiera czas na naukę. Chłopcy są zwalniani z obowiązków domowych, ich dzieciństwo, beztraska i swobodny rozwój trwa dłużej. Dojrzewając i dorastając, dziewczynka uświadamia sobie, iż los chłopca jest znacznie korzystniejszy niż jej

<sup>9</sup> S. de Beauvoir, *Druga płeć*, Warszawa 2004, s. 310.

<sup>10</sup> Tamże, s. 311.

własny. Utożsamianie się z matką nie jest dla dziewczynki korzystne; ojciec wydaje się jej postacią niemal mistyczną, matka nudną, to ojciec pracuje poza domem, rodzina poprzez jego osobę komunikuje się z całym światem. Dziewczynka postrzega go jako istotę transcendentną, ziemskie ucieleśnienie Boga, bowiem od dziecka czytając mity, bajki, legendy i inne opowieści dowiaduje się, iż wszelkie istotne wydarzenia inicjowane i odgrywane są przez mężczyzn zazwyczaj nawet bez udziału kobiet. Mężczyźni fascynują ją, budzą podziw, szacunek i respekt, a także poczucie, że kobiety nie są w stanie odgrywać czynnej roli w życiu społecznym. Tożsamość młoda dziewczyna może uzyskać jedynie budząc podziw mężczyzn, ten zaś zamierza osiągnąć poprzez troskę o własną urodę, co czyni ją nacystką w późniejszym życiu, uczy przy tym oceniać swą urodę poprzez pryzmat spojrzenia mężczyzny. Istotną fazą w życiu dziewczynki jest okres buntu przeciwko matce; córce wydaje się ona nieciekawa, jest ofiarą, a jej życie składa się z biernego oczekiwania, ten bunt owocuje fascynacją postaciami mężczyzn – głównie zwracaniem się ku ojcu. Świadczy o lęku dziewczynki przed powtórzeniem matczynego losu, który ta stara się dziewczynie narzucić w trosce o jej dobro lub z nieuświadomionej potrzeby zemsty za swe zniweczone plany życiowe. Dziewczynka zdaje sobie sprawę, że krępuje ją płeć biologiczna, imponuje jej przebywanie w środowisku chłopców, którzy mogą w pełni aktualizować swój życiowy potencjał:

Ten sam odruch, który w pierwotnych społeczeństwach podporządkowuje kobietę hierarchii męskiej, u każdej wtajemniczonej wyraża się buntem przeciw swemu losowi. Transcendencja w kobiecie potępia absurdalność i immanencję. Denerwuje się, że musi liczyć się z względami przyzwoitości, że ją krępują suknie, że jest obarczona pracami domowymi, wstrzymywana we wszystkich swych porywach (...) Dziewczynki cierpią odczuwając to jako krzywdę i niesprawiedliwość; poza tym narzucony im tryb życia jest bardzo niezdrowy. Ich żywotność ulega zahamowaniu, nieużyte siły przemieniają się w nerwowość, nazbyt spokojne zajęcia nie wyczerpują nadmiaru energii i dlatego zaczynają się nużyć<sup>11</sup>.

Jedynym zajęciem, które proponuje się kobiecie jest oczekiwanie na mężczyznę, to powoduje, że dorastające dziewczęta zaczynają fantazjować, utwierdzając się w bierności, ku której skłania poświęcanie czasu fantazjom, układają w wyobraźni scenariusze romansów i tkwią w poczuciu litości nad samymi sobą, w rezultacie dorastają na kokietki, komediantki i nacystki:

Urojenia, komedie, dziecinne tragedie, fałszywe entuzjazmy, dziwactwa – a przyczyną tego wszystkiego należy szukać nie w jakiejś tajemniczej kobiecej duszy, lecz w sytuacji dziecka. Bo cóż to za dziwne przeżycie dla jednostki, odczuwającej siebie samą jako podmiot, autonomię, transcendencję, absolut – kiedy odkrywa w sobie niższość

<sup>11</sup> Tamże, s. 312.



jako immanentną esencję; cóż to za dziwne przeżycie dla kogoś, kto odczuwa siebie jako Jedność, kiedy odkrywa w sobie Inność. A to właśnie zachodzi z dziewczynką, kiedy poznając świat, widzi w nim siebie jako kobietę. Krąg, do którego należy, jest ze wszystkich stron zamknięty, ograniczony, opanowany przez męski świat<sup>12</sup>.

To sytuacja życiowa kobiety wyznacza jej los i kształtuje cechy charakteru, te same które stają się później przyczynkiem do kpin z rzekomo „kobiecej natury”. O dojrzałych kobietach S. de. Beauvoir pisze:

Ich złe samopoczucie znajduje wyraz w zniecierpliwieniu, atakach wściekłości i płaczu; płaczą tak chętnie – niektórym kobietom pozostaje to na całe życie – głównie dlatego, że lubią udawać ofiary; jest to zarazem protest przeciwko bezwzględności losu u sposób aby wydać się wzruszającą<sup>13</sup>.

**Tradycyjne małżeństwo służy interesom społeczeństwa a nie jednostki.** W czasie kiedy powstawała *Druga płeć*, wśród środowisk mieszczańskich małżeństwo i nieodzownie z nim związane macierzyństwo traktowano jako nieuchronne przeznaczenie kobiety, nadzieję na dostatnią przyszłość i ekonomiczną karierę. Sama filozofka uznawała tradycyjne małżeństwo za formę nierówności społecznej; mężczyźna często dojrzały posiadający seksualne doświadczenia i mający ugruntowaną pozycję w życiu publicznym „brał za żonę” młodą dziewczynę, nie posiadającą często własnej tożsamości, której podstawowym kapitałem było ciało, ona zaś sama nie zdołała w życiu doświadczyć ani osiągnąć niczego. Utrzymywał ją, a obowiązek zapewnienia kobiecie utrzymania motywował go do wytężonej pracy, tym samym podnoszenia zawodowej pozycji. Usprawiedliwieniem społecznym egzystencji kobiety zdawało się prowadzenie domu i wychowywanie dzieci, te czynności nie cieszą się jednak społecznym prestiżem, a ponadto odbierają radość życia monotonią. Kobieta zamknięta w domu, ograniczona do roli żony i matki, kompensowała sobie zatem za pomocą nabywania przedmiotów służących do upiększania domu swą niemożność zaistnienia w świecie publicznym oraz stłumioną zmysłowość<sup>14</sup>. Otaczanie się przedmiotami oraz wykonywanie prac domowych nadawały cel jej życiu, dlatego nie pozwalała pomagać sobie w tych czynnościach. Aby sensu tego nie utracić, starała się uzależnić od siebie psychicznie męża i dzieci, a poprzez pracę na ich rzecz zapewnić sobie minimum władzy. Mężczyźna z kolei próbował sprawować władzę intelektualną i duchową nad żoną, komentując sytuację polityczną, podkreślał niższość kobiet, używał apodyktycznego tonu, a samodzielność kobiet zdawała mu się buntem. Gospodyni domowa buntuje się jednak inaczej, służy temu

<sup>12</sup> Tamże, s. 328.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże, s. 490.

oziębłość seksualna lub zgadzanie się pokorne na swój los, by manipulacją i przekupstwem utrzymywać męża przy sobie. Tego typu małżeństwo służy państwu i społeczeństwu, nie zapewnia jednak szczęścia osobistego ani kobiecie, ani mężczyźnie. Kobieta zależna ekonomicznie od męża będzie próbowała go dominować i tyranizować, gdyż od jego pozycji i zarobków zależy los jej oraz jej potomstwa<sup>15</sup>. Małżeństwo takie porównuje z niewolą wypaczającą psychikę kobiety i mężczyzny:

Niewola małżeńska jest najbardziej powszednia i bardziej irytująca dla męża, ale głębsza dla żony, która godzinami trzyma męża przy sobie bo się nudzi, ogranicza go i ciąży mężczyźnie, ale ostatecznie mąż może łatwiej obejść się bez żony, niż ona bez niego; jeżeli on ją porzuci jej życie zostanie zmarnowane<sup>16</sup>.

W wyniku zależności od męża i dzieci, wykonywania nudnych czynności, braku rozwoju umysłowego wyzwalają się niekorzystne zachowania kobiety, które później znajdują wyraz w aforyzmach, powieściach i tym podobnych. Kobiety gderają, stają się despotycznymi matronami, zachowują narcystycznie, popadają w depresje, melancholie, marzą, zamykają się w świecie fantazji. S. de Beauvoir uważała, iż kobietę i mężczyznę okalecza sama instytucjonalizacja małżeństwa, a nie współbycie w związku. Prawdopodobnie dlatego też sama nie zdecydowała się nigdy na małżeństwo z J.P. Sartre'em, zamieszkiwanie z nim, ani prowadzenie domu. Opowiadała się za związkami kobiet i mężczyzn dobrowolnymi (nie aranżowanymi), tworzonymi przez wolne, równouprawnione istoty ludzkie:

Aby między mężem i żoną mogła istnieć lokalność i przyjaźń, musi zachodzić jeden warunek *sine quo non*: mianowicie muszą być oboje wobec siebie wolni i faktycznie równi<sup>17</sup>.

Dostrzegała różne rodzaje związków: koleżeńskie, otwarte seksualnie, oparte na przyjaźni, uczuciu i relacji seksualnej, najistotniejsza była w nich jednak wolność. Małżeństwo, związek partnerski, kohabitacyjny i tym podobny powinno współistnieć w społeczeństwie, a nie izolować się od niego w zaciszu domowego ogniska, a kobieta i mężczyzna nie mogą ograniczać swych potrzeb ani upodobań. Wszelkie nierówności w związku pomiędzy dwoma istotami szkodzą im obu, szkodzą nawet tym – w tym wypadku mężczyznom, którym zdaje się, iż są uprzywilejowani, gdyż kobiety zmieniają się charakterologicznie starając zemścić na nich za swój nieudany los.

<sup>15</sup> Tamże, s. 528.

<sup>16</sup> Tamże, s. 538.

<sup>17</sup> Tamże, s. 523.

**Instynkt macierzyński jest kształtowany kulturowo, macierzyństwo nie gwarantuje spełnienia.** Najwięcej kontrowersji budziły poglądy Simone de Beauvoir dotyczące kwestii macierzyństwa. Sama filozofka nie zdecydowała się nigdy zostać biologiczną matką, a z lektury *Drugiej płci* można wnioskować, że pewna „samicość” macierzyństwa (jak karmienie piersią, przewijanie itp.) budziła w niej skrajne uczucia. Niekonsekwencje w podejściu do małżeństwa i macierzyństwa uwidaczniają się w biografii Simone de Beauvoir. Jak pisze Małgorzata Domagalik:

Ten rodzaj niekonsekwencji motywował ją do ciągłych zmian i łamania kulturowych tabu. Rano chciała być samotnicą, a już wieczorem była pewna, że „wszystko czego pragnęła, to miłości, pisania dobrych książek i posiadania kilkorga dzieci”<sup>18</sup>.

Wiele lat później jednak pytana o życie prywatne uznała w rozmowie z Alice Schwarzer, że macierzyństwo jest formą niewolnictwa, a kobiety mające dzieci ulegają społecznej mistyfikacji i kulturowej presji<sup>19</sup>. W jej pracach pojawia się jednak teza, iż świadome macierzyństwo dojrzałej kobiety, która zrealizowała już inne życiowe cele może zapewnić jej szczęśliwe życie. Walka o upowszechnianie idei świadomego macierzyństwa przejawiała się w codziennym życiu Simone de Beauvoir. Włączyła się ona do organizowanej we Francji akcji „Miałam aborcję” w 1971 roku podpisując słynny list 343 Francuzek, angażując się czynnie w ruch „Pro-choice”. W przeciwieństwie do innych feministek traktuje aborcję jako wielki, moralny dramat kobiety, który może mieć negatywne skutki psychiczne dla jej dalszego życia:

Nawet jeśli to nieprawda, że spędzanie płodu jest dzieciobójstwem, nie można go również utożsamiać ze zwykłymi praktykami antykoncepcyjnymi: zaszło tu bowiem coś co jest absolutnym początkiem i czego rozwój zostaje wstrzymany<sup>20</sup>.

Dziewczynka od najmłodszych lat jest jej zdaniem socjalizowana i wychowywana ku macierzyństwu, społeczna presja zostania matką jest tak wielka, że nie sposób oddzielić byłoby tego co wrodzone od tego co nabyte kulturowo, dlatego kwestionuje tezę o bezwzględnym istnieniu instynktu macierzyńskiego u ludzi:

W każdym razie nie można stosować tego terminu do rodzaju ludzkiego. Postawę matki określa całokształt jej sytuacji i sposób, w jaki tę sytuację przyjmuje; jak widzieliśmy bywa on nader różnorodny. Jest jednak niezaprzeczalnym faktem, że jeśli okoliczności nie są szczególnie niesprzyjające dziecko wzbogaca życie matki<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> M. Domagalik, *Przedmowa*, [w:] S. de Beauvoir, *Druga płeć*, s. 14.

<sup>19</sup> A. Schwarzer, *Simone de Beauvoir*, Chatto & Windus 1990.

<sup>20</sup> S. de Beauvoir, *Druga płeć*, s. 547.

<sup>21</sup> Tamże, s. 569.

Uważa, że społeczeństwo odmawiające kobietom prawa do równouprawnionego decydowania o swych losach (choć w sposób nieco zawoalowany), traktując je i co gorsza często również kształtując na istoty infantylne, mało wykształcone i neurotyczne, a z drugiej strony powierza misję wychowywania nowych istot ludzkich, jest głęboko niekonsekwentne:

Godzić pogardę dla kobiet z czcią dla matek – oto dowód wyjątkowej nieszczerości. Cóż to za zbrodniczy paradoks: odmawiać kobiecie prawa do jakiejkolwiek działalności publicznej, zamykać przed nią drogi do męskich zajęć, głosić jej nieudolność we wszystkich zawodach – a przy tym wszystkim powierzać jej najdelikatniejszą i najpoważniejszą zarazem sprawę jaką jest kształtowanie człowieka<sup>22</sup>.

Macierzyństwo nie musi być celem życia kobiety; wokół niego narosło – zdaniem Beauvoir – sporo stereotypów: dzieci nie stanowią źródła największego spełnienia, gdyż jest zbyt wiele nieszczęśliwych matek, ponadto dziecko nie może być źródłem największego spełnienia, a jego wychowanie jedynym celem życia matki, gdyż ta przeniesie wówczas na niego wszelkie swoje frustracje. Stosunek matki do dzieci jest określony jej doświadczeniami życiowymi, stosunkiem do męża, własnej przeszłości, siebie. Kobieta chcąc zostać matką, musi być istotą dojrzałą moralnie, materialnie, psychologicznie, dziecko zaś powinno być upragnione dla niego samego. Macierzyństwa nie poleca zwłaszcza melancholiczkom, neurasteniczkom i kobietom cierpiącym na depresję. Zwraca uwagę na fakt, iż niska pozycja społeczna kobiet wpływa negatywnie na rozwój ich dzieci, na których kobieta zaczyna odgrywać się za swój „zmarnowany los”, co może prowadzić do aktów przemocy. Niska pozycja kobiet i ich podporządkowanie mężczyznom może spowodować, iż one same będą podporządkowywać sobie i dominować dzieci. Wyjściem z tej sytuacji jest decydowanie się na macierzyństwo kobiet spełnionych życiowo oraz dojrzałych mentalnie. Choć – jak już wspomniałam po lekturze prac filozofki – można odnieść wrażenie, że nie doświadczała potrzeby macierzyństwa, zdawała sobie sprawę, jak cenną wartość dla kobiety może stanowić jego doświadczenie. Aby kobieta w pełni doświadczała macierzyństwa, konieczne było pragnienie dziecka dla niego samego, a nie wynikające z pobudek egoistycznych bądź kulturowej presji oraz możliwość jej samorealizacji na innych płaszczyznach<sup>23</sup>. Kobieta powinna budować własną odrębną tożsamość, pracować zawodowo, angażować się w życie publiczne, polityczne, a nader wszystko zdobywać solidne wykształcenie<sup>24</sup>. Może dać życie tylko wówczas, kiedy ma ono jakiś sens, tylko to pozwoli jej ukształtować wolnych, myślących, zdrowych ludzi. Istotne jest wspieranie kobiet matek w miejscu

<sup>22</sup> Tamże, s. 583.

<sup>23</sup> Tamże, s. 581.

<sup>24</sup> Tamże, s. 584.

pracy, ułatwiającej aktywizację zawodową kobiet, co wymaga określonej organizacji społeczeństwa i osłony socjalnej macierzyństwa.

**Stosunek matki do dziecka zależy od jego płci biologicznej.** „Upośledzona sytuacja życiowa kobiet” wywiera istotny wpływ na stosunek matki do dziewcząt i chłopców. Pragnieniem kobiety jest posiadanie syna, aby poprzez jego osobę osiągnąć to, co niemożliwe jest jej samej jako kobiecie. W ten sposób kobieta rodząc syna, zyska społeczny prestiż, sobie zaś zapewni rodzaj duchowej nieśmiertelności<sup>25</sup>. Inaczej dzieje się, kiedy kobieta rodzi córkę. Postrzega ją wówczas jako następczynię i kontynuatorkę własnych losów, chce przeżyć życie ponownie poprzez „życie życiem córki”. Matka – jak pisze S. de Beauvoir – może przybrać wobec córki postawy trojakiiego typu: podporządkować ją sobie, wykazywać nadmierną opiekuńczość i poświęcenie lub wrogość, a którą spośród nich będzie przejawiać zależy od zadowolenia z życia jej samej. Matka, która nie zrealizowała swego potencjału, niezadowolona ze swego życia będzie próbowała podporządkować sobie córkę, pozbawić ją rozrywek i zabaw, a uczyni to z zazdrości o przemijającą młodość, miłość męża (taka matka postrzega córkę jako rywalkę i staje się zazdrosna o miłość męża) i tym podobne. Niektóre matki mają poczucie winy, że wydały na świat córki, a nie synów i wówczas stają się wobec nich nadopiekuńcze. Nadmiernie poświęcające się matki nienawidzą „kobiecego losu”, toteż starają się narzucić go córce lub poprzez obranie przez córkę innego stylu życia odkupić swój los<sup>26</sup>. Córki tych matek muszą jak najszybciej uwolnić się od tak przejawianej „macierzyńskiej miłości”, co czynią przeważnie wychodząc za mąż i rodząc własne dzieci. Owocuje to jednak nieustannym życiem w poczuciu winy, że opuściła matkę. Simone de Beauvoir analizowała głównie nieprawidłowe postawy matek wobec dzieci, jednak podkreślała, że niektóre kobiety są doskonałymi matkami, zapewniającymi dzieciom wolność i niezależność. Prawidłowość ta dotyczyła tych matek, które same czuły się wolne i szczęśliwe w życiu.

**Prace domowe ograniczają potencjał kobiety, a dom staje się więzieniem.** Kolejnym powodem, dla którego S. de Beauvoir nie zdecydowała się na zalegalizowanie swego związku z J.P. Sartre’em był jej stosunek do prac domowych. Uważała, że w małżeństwie kobieta zawsze zaczyna w pewnym momencie podejmować czynności opiekuńczo-usługowe wobec mężczyzn, tracąc w ten sposób czas, który może przeznaczyć na naukę bądź pracę. Dlatego, nie dążyła do zbudowania tradycyjnego domostwa, często mieszkała w hotelach, jadła w barach lub restauracjach. Dom staje się dla kobiety wię-

<sup>25</sup> Tamże, s. 577.

<sup>26</sup> Tamże.

zieniem, prace domowe męczą ją, nużą swą monotonią i nietrwałością, ograniczają horyzonty kobiety, gdyż niemożliwe jest ich zakończenie. Przyrządzone jedzenie zostaje od razu zjedzone, a umyta podłoga zdeptana i w rezultacie, po ich wykonaniu, gospodyni domowa rozpoczyna wykonywanie od początku. Życie domowe choć nudne nie zapewnia kobiecie bezpieczeństwa, obawia się tego co dzieje się w życiu społecznym, gdyż nie ma na nie wpływu. Boi się katastrof, kradzieży, utraty bliskich i wojen. Poprawia sobie nastrój licznymi skargami, jej stosunek do mężczyzn oscyluje pomiędzy szacunkiem, poddaństwem, lękiem a nienawiścią, jednak większość kobiet nie próbuje się buntować ani zmienić swego życia:

W większości wypadków nie chce pogodzić się z losem; wie że to co się z nią dzieje, dzieje się wbrew jej woli. Nie śmie się buntować, ale poddaje się niechętnie; jej postawa jest bezustanną skargą. Wszyscy, którzy słuchają kobiecych zwierzeń – lekarze, duchowni, opiekunki społeczne – dobrze wiedzą, że najbardziej charakterystyczną postawą kobiet jest narzekanie, w towarzystwie przyjaciółek każda narzeka na swoje osobiste zmartwienia, a wszystkie razem – na niesprawiedliwość losu, na świat mężczyzn w ogóle<sup>27</sup>.

Bierność i zależność od innych, ku którym kobieta jest socjalizowana, zniechęca ją do buntu. Poprzez sprawowanie władzy w domu staje się sprawować władzę nad mężczyzną, traktuje to jako formę zemsty za swój los. Próbuje „obrzydzić” życie innym za to, że świat urządzono bez niej<sup>28</sup>. W rezultacie, często winą obarcza męża, on jest głównym reprezentantem męskiego świata, najbliższym domowemu zaciszu. To poczucie niesprawiedliwości i wzbudzanie w nim poczucia winy przywiązuje go do niej. Gospodyni domowa staje się łatwo męczennicą, każe mężczyźnie czekać, by pokazać, iż ona czeka na zmianę całe życie, jest to jedyna forma władzy, którą kompensuje sobie brak władzy w świecie, staje się rozrzutna, gdy mąż jest oszczędny i tym podobne.

**Troska o ciało wywołuje nieustanny lęk przed starością.** Również pielęgnacja urody ogranicza kobietę. Przesadna troska o wygląd była traktowana przez Beauvoir jako kompensacja niskiej pozycji w życiu publicznym i jako próba dowartościowywania samej siebie, zwłaszcza gdy kobieta nie ma innych osiągnięć. Pozbawiona tożsamości kobieta wyraża ją strojem:

Pielęgnowanie urody, strojenie się jest pewnego rodzaju pracą, która pozwala kobiecie przyswoić sobie własną osobę, podobnie jak przyswaja ona sobie dom poprzez prace gospodarską. Własna osobowość wydaje się wówczas kobiecie wybrana i odtworzona przez jej wygląd<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Tamże, s. 661.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże, s. 586.



Zdaje sobie jednak sprawę, iż kobieta nie jest w stanie zrezygnować z pielęgnacji wyglądu, choćby dlatego że przez atrakcyjności i seksualności ocenia ją społeczeństwo. Chcąc osiągnąć cokolwiek w życiu osobistym bądź publicznym, kobieta podlega kulturowej presji „bycia atrakcyjną”. Socjalizowana i wychowywana od najmłodszych lat na osobę, która podlega ocenie za walory zewnętrzne, zaczyna postrzegać siebie w zależności od tego, czy podoba się innym. Tożsamość kobiety oparta jest na urodzie; ona pozwala jej zdobyć męża, tym samym zapewnić sobie utrzymanie, możliwość reprodukcji potomstwa i zdobycia wyższej pozycji społecznej niż niezamężne koleżanki<sup>30</sup>. Strach przed starzeniem się, utratą urody, utratą płodności towarzyszy jej nieustannie, popada w kolejną rutynę – rutynę zabiegów pielęgnacyjnych, chroniących przed upływem czasu<sup>31</sup>. W rezultacie, kobieta znajduje się nieustannie w konflikcie sama ze sobą. Najbardziej obawia się starości kobieta nadmiernie poświęcająca się innym, postrzega ona swe życie jako zmarnowane, obawia się, iż zostanie „żywym trupem”, jej ciało nie wróży już żadnych obietnic, a niespełnione sny i pragnienia pozostaną na zawsze niezrealizowane. Rozpamiętuje minione romanse, odżywa w niej tęsknota do braci i sióstr, afiszuje się osobowością, którą w sobie po latach odkryła. Próbuje zatrzymać czas: urodzić dziecko, znaleźć kochanka, podobać się innym. Lęk przed starzeniem i dążenie do zachowania młodości powoduje infantyлизację tych spośród starzejących się kobiet, które nie akceptują swojej starości. Nawet jeśli kobieta akceptuje starość, aseksualność i klimakterium, musi walczyć o utrzymanie swego miejsca na ziemi. Wykorzystując swą starość, unika wykonywania domowych obowiązków, których nigdy nie lubiła, odrzuca zaloty męża pozostając przyjazna, obojętna lub wroga i urządza sobie życie obok jego życia, nie zaś z nim. Przestaje się liczyć z wymogami mody i urody, uchyla się od diety i pielęgnacji swego ciała, jednak wówczas nie odzyskuje utraconej wolności. „Uwolniona od obowiązków, odnajduje wreszcie wolność, w momencie kiedy nie może z niej już zrobić użytku”<sup>32</sup> – zauważa de Beauvoir. W rezultacie, nie mając celu w życiu, próbuje zajmować się wnukami lub angażować w działalność publiczną. Jeśli zaakceptuje to, iż wnuki nie są jej dziećmi i nie będzie próbowała emocjonalnie zastąpić im matki, ma szansę na samorealizację jako babcia. Zaangażowanie kobiet w kampanie charytatywne także stanowi pewien sposób na zapewnienie sobie zajęcia w podeszłym wieku. Pogodę ducha może kobieta odnaleźć dopiero pod koniec życia, przeważnie odnajdując się w domu, jeśli jej mąż przechodzi na emeryturę, przejmując domowe rządy.

<sup>30</sup> Tamże, s. 635.

<sup>31</sup> Tamże, s. 594.

<sup>32</sup> Tamże, s. 642.

## **Ku wyzwoleniu kobiet, czyli kierunki zmian wyznaczone przez S. de Beauvoir – wnioski pedagogiczne**

**Androgyniczny model socjalizacji i wychowania.** Podstawową drogą prowadzącą do wyzwolenia kobiet jest zbliżony sposób socjalizacji oraz wychowania dziewcząt i chłopców. S. de Beauvoir opowiadała się za „chłopięcym” modelem socjalizacji dziewcząt i odrzuceniem męskiego modelu socjalizacji chłopców. Istotne było zwłaszcza kształtowanie aktywności fizycznej, niezależności, odwagi dziewcząt i staranne ich kształcenie, aby małżeństwo oraz macierzyństwo nie było główną ofertą ról społecznych proponowanych młodej kobiecie, wyrabianie w dziewczętach poczucia odpowiedzialności za swój los i czyny, wzbudzanie ich zainteresowań nauką, kulturą, literaturą, sztuką, sportem i tym podobnymi, a także stwarzanie możliwości rozwoju. Niedopuszczalne – zdaniem filozofki – było nadmierne absorbowanie dziewcząt obowiązkami domowymi i koniecznością opieki nad młodszym rodzeństwem, zwłaszcza przy zwalnianiu z nich chłopców. Wszelkie niedogodności ograniczające aktywność życiową kobiety (m.in. bóle menstruacyjne, związane z menopauzą itp.) proponuje ona łagodzić i nie przywiązywać do nich nadmiernej uwagi. Ciążę należy natomiast traktować jako stan fizjologiczny, a nie chorobę, która nie powinna ograniczać aktywności umysłowej kobiety.

**Obalanie kulturowych mitów i ukazywanie roli kobiet w nauce.** Ważny krok stanowi eksponowanie roli kobiet w nauce. Pierwsza część *Drugiej płci* poświęcona jest ukazaniu wykluczania kobiet z kultury. Co interesujące, w pewien sposób wykluczana jest również sama Simone de Beauvoir. W podręcznikach do filozofii (m.in. W. Tatarkiewicz) autorzy nie omawiają jej koncepcji, feminizm egzystencjalny rzadko opisywany jest z kolei w analizach feministycznych. Wiele uwagi poświęcała Beauvoir twórczości kobiet artystek. Uznawała ona, że ich prace są zbyt ostrożne i zachowawcze, jakby tym „ugrzecznieniem płaciły dług wdzięczności za to, że pozwala im się tworzyć”<sup>33</sup>, trudno im zatem stworzyć coś naprawdę oryginalnego. Jak pisze:

Sztuka, literatura, filozofia to próby stworzenia nowego świata, opartego na ludzkiej wolności – wolności twórcy. Trzeba najpierw wystąpić jednoznacznie w roli wolnej jednostki, by móc żywić podobne aspiracje<sup>34</sup>.

Sztuce przypisuje jednocześnie ogromne możliwości w kwestii wyzwala-  
nia kobiet, zachęca je zatem do twórczości:

<sup>33</sup> Tamże, s. 762.

<sup>34</sup> Tamże, s. 764.

Istotnie, by stać się twórcą, nie wystarczy się rozwijać, to jest wchłaniać oczyma i duchem widowiska i wiadomości. Kulturę musi przyswajać swobodny ruch transcencji; duch z całym swoim bogactwem musi się wzbijać w puste niebo, by je zaludnić; jeśli wiąże go z ziemią tysięczne cieniutkie nici powiew zostaje wstrzymany<sup>35</sup>.

Pomijanie osiągnięć kobiet w sztuce pod pretekstem tego, że ich sztuka jest gorsza niż tworzona przez mężczyzn wynika z nieznamośności mechanizmów społecznych. Trudno określić jaki potencjał mają kobiety, skoro nie są wolne, brakuje im odwagi, kontaktu z realnym światem, a nie intelektu czy możliwości. Potencjał ten – jak pisze – będzie możliwy do określenia dopiero wówczas, kiedy na swe barki ciężar świata wezmą kobiety, gdy staną się one zupełnie wolne.

Dopiero wówczas, gdy godność człowieka nie będzie zależała od zróżnicowania seksualnego, gdy wszyscy będą żyli w trudnej chwale własnego swobodnego istnienia – dopiero wówczas kobieta będzie mogła utożsamić swą historię, problemy, wątpliwości i nadzieję z historią, problemami, wątpliwościami i nadziejami ludzkości. Dopiero wówczas zacznie odkrywać przez swoje życie i swoją pracę – całą rzeczywistość, a nie tylko własną osobę. Dopóki jeszcze walczy, by zostać człowiekiem nie może być twórcą<sup>36</sup>.

**Zmiana modelu małżeństwa.** Aby małżeństwo było szczęśliwe, musi być zawarte pomiędzy dwiema wolnymi jednostkami, nie może stanowić dla kobiety sposobu na zapewnienie sobie utrzymania.

Aby między mężem i żoną mogła istnieć lojalność i przyjaźń, musi zachodzić jeden warunek sine quo non: mianowicie muszą być oboje wobec siebie wolni i faktycznie równi. Dopóki tylko mężczyzna ma niezależność ekonomiczną i posiada – zgodnie z prawem i tradycją – przywileje, które daje mu męskość, dopóty jest całkiem naturalne, że tak często bywa tyranem, czym prowokuje żony do buntu i przebiegłości<sup>37</sup>.

Wypaczona była jej zdaniem instytucja małżeństwa, a nie związek kobiety i mężczyzny. Relatywnie bliższe jej życiowej filozofii były niezalegalizowane prawnie i sakralnie związki konkubinackie, otwarte na kwestie erotyki, wspierające się w codziennym życiu.

Mąż i żona nie powinni uważać się (...) za zamkniętą komórkę; jednostka jako taka powinna być częścią społeczeństwa, wewnątrz którego mogłaby się rozwijać bez pomocy, a wówczas, w atmosferze idealnej wspólnomyślności, będzie mogła zadziergnąć więzy z inną jednostką, również przystosowaną do kolektywu, więzy oparte na uznaniu obu wolności. Taka zrównoważona para małżeńska nie jest utopią. Bywają takie nawet i w ramach małżeństwa, ale najczęściej poza nim. Niektóre łączy wielka miłość seksualna, pozostawiająca im jednak wolną rękę w wyborze przyjaźni i zajęć;

<sup>35</sup> Tamże, s. 765.

<sup>36</sup> Tamże, s. 766.

<sup>37</sup> Tamże, s. 523.

inne znów łączy przyjaźń, nie krępując swobody seksualnej; rzadziej trafiają się stadła, w których partnerzy są kochankami i przyjaciółmi zarazem, nie widząc jednak w sobie nawzajem jedynej i wyłącznej racji życia. W stosunkach między mężczyzną i kobietą możliwe jest mnóstwo odcieni, w atmosferze koleżeństwa, rozkoszy, zaufania, czułości, wspólnoty czy miłości mogą być nawzajem dla siebie najgłębszym źródłem radości, bogactwa i siły<sup>38</sup>.

Podstawą zmiany sytuacji kobiet jest zmiana instytucji małżeństwa; wykluczyć należy zwłaszcza małżeństwa aranżowane i małżeństwo jako ekonomiczną karierę kobiety. Simone de Beauvoir zauważała, iż zmiana ekonomicznej sytuacji kobiet wstrząśnie od podstaw instytucją małżeństwa, które stanowić będzie dobrowolny związek niezależnych istot. Opowiadała się za starannym planowaniem rodziny, małodziejnością kobiet, ogólną dostępnością rozwodów w przypadku małżeństw nieudanych, równouprawnieniem w wykonywaniu prac domowych lub zlecaniu ich odpowiednim instytucjom.

**Wolność reprodukcyjna i dobrowolne świadome macierzyństwo.** Simone de Beauvoir opowiadała się za świadomym macierzyństwem, propagowała antykoncepcję i dopuszczalność aborcji. Czynnie włączała się w akcje domagające się legalizacji przerywania ciąży, choć w przeciwieństwie do innych feministek uważała, że decyzja ta może być osobistym dramatem kobiety. Potępiała jednak nakłanianie kobiet do aborcji wbrew ich woli przez mężczyzn bądź matki, obawiające się opinii publicznej związanej z narodzinami „nieślubnego dziecka”. Sama kilkakrotnie przyznała się do usunięcia ciąży, choć te „ujawnienia się” po latach okazały się fikcyjne, a służyć miały wyłącznie zalegalizowaniu zabiegów, które prywatnie uważała za ogromny dramat dla kobiety (pomimo że kobieta powinna mieć do nich prawo). Uważała, że kobieta ma takie samo prawo do rozkoszy zmysłowej jak mężczyzna, a oziębłość kobiet wynikać może z niezrozumienia potrzeb seksualnych i psychiki kobiety. Istota, która nie jest wolna i niezależna nie może być zmysłową kochanką. Kontrowersje budziła pisząc o seksualizmie kobiet w podeszłym wieku, gdyż temat ten owiany był kulturowym tabu. Uważała, że niezależność ekonomiczna i praca zawodowa kobiet zmieniają podejście do seksu przedmałżeńskiego i pozamałżeńskiego. Im bardziej niezależna materialnie jest kobieta, tym częściej członkowie społeczeństwa zdają się nie dostrzegać jej pozamałżeńskich romansów. Macierzyństwo traktowała jako przywilej, a nie obowiązek kobiety, kwestionowała teorię na temat naturalnego pochodzenia instynktu macierzyńskiego. Twierdziła, że macierzyństwo jest organizowane w społeczeństwie w sposób mający na celu utrudnienie życia kobietom, choć najpierw zachęca się je do zostania matkami. W rezultacie, kobiety często zmuszone są dokonywać trudnych wyborów, pomiędzy urodzeniem dzieci a pracą zawodową.

<sup>38</sup> Tamże, s. 537.

Tak więc niezależna kobieta jest dziś rozdarta między zainteresowaniami zawodowymi a troską o swoje seksualne powołanie; trudno jej znaleźć równowagę, a jeśli ją znajduje, to kosztem ustępstw, poświęceń i niemal akrobatycznych wysiłków wymagających bezustannego napięcia<sup>39</sup>.

Filozofka opowiada się nad instytucjonalnym wspieraniem opieki rodzinnej i aktywizacją zawodową kobiet. Konieczne są tym samym zmiany w strukturach instytucjonalnych, aby pracujące matki otrzymywały pomoc w zakładach pracy, akcentując korzystny wpływ edukacji i pracy zawodowej kobiet na rozwój dzieci:

Kobieta o bogatym życiu osobistym może dać dziecku więcej z siebie, wymaga od niego mniej. A ta, która w wysiłku, w walce zdobywa wiedzę o prawdziwych wartościach ludzkich jest najlepszym pedagogiem<sup>40</sup> – pisała.

**Pielęgnowanie kobiecych przyjaźni i zjednoczenie wspólnotą interesów.** S. de Beauvoir wiele uwagi poświęcała kobiecej przyjaźni, choć najbliższym jej przyjacielem był w zasadzie mężczyzna. Podkreślała, że tak cennione w okresie dzieciństwa dziewczęce przyjaźnie kończą się w momencie zamążpójścia i narodzin dzieci. Mężatka utrzymując je bowiem, odczuwa poczucie winy, że „trwoni czas” przeznaczony na prace domowe bądź kontakt z dziećmi.

Przyjaźń z kobietami, którą udało się mężatce zachować lub nawiązać jest czymś bardzo cennym. Przyjaźń między kobietami ma zupełnie inny charakter niż stosunki z mężczyznami; ci ostatni obcuja ze sobą jako jednostki, poprzez swe osobiste idee i projekty, kobiety natomiast uwięzione w gatunkowości kobiecego losu, są złączone czymś w rodzaju immanentnej wspólnoty i szukają u siebie nawzajem potwierdzenia wspólnego świata. Nie dyskutują na temat poglądów, ale wymieniają zwierzenia i przepisy. Sprzymierzają się, aby stworzyć jakby antyświat, którego walory przeważałyby walory męskie<sup>41</sup>.

Ten kobiecy antyświat może w pewnym momencie zaistnieć jako świat równoległy obok męskiego. Kobiety zjednoczone wspólnymi losami i doświadczeniami mogłyby wspierać się w drodze do wyzwolenia. Istotną rolę mogłyby odegrać tu intelektualistki bądź kobiety z wyższych sfer. Te jednak przeważnie poprzez przymierze z mężczyzną starają się zapewnić sobie lepszy los niż inne kobiety, dlatego też skłaniają się ku androcentrycznym normom<sup>42</sup>.

<sup>39</sup> Tamże, s. 752.

<sup>40</sup> Tamże, s. 584.

<sup>41</sup> Tamże, s. 502.

<sup>42</sup> Tamże, s. 679.

A więc mówienie o „kobiecie w ogóle” jest takim samym nonsensem, jak mówienie o wiecznym „mężczyźnie”. Nietrudno też zrozumieć, dlaczego jałowe są wszelkie próby rozstrzygnięcia, czy kobieta jest czymś wyższym, podrzędnym czy równym mężczyźnie. Rzecz w tym, że ich sytuacje są na wskroś odmienne<sup>43</sup>.

Odmienność sytuacji rodzi niezrozumienie pomiędzy kobietami a mężczyznami i konflikty.

**Osiąganie niezależności ekonomicznej poprzez pracę zawodową.** Wyłącznie praca, a raczej niezależność finansowa daje kobiecie wolność, jednak wolność ta nie jest możliwa jeśli kobieta jest wyzyskiwana na rynku pracy. Wiele kobiet osiąga tak niskie dochody i ma na tyle małą satysfakcję z pracy zawodowej, iż traktują ją tylko jako smutną konieczność, którą podejmują wyłącznie wówczas, kiedy mąż nie jest w stanie utrzymać rodziny. Praca zawodowa nie jest też źródłem satysfakcji, gdy po powrocie z niej kobiety samodzielnie sprawują obowiązki macierzyńsko-wychowawcze i podejmują prace domowe. Wówczas przeważnie traktują ją jako dodatkowe obciążenie i przykrą konieczność. Środkiem zaradczym na taką sytuację jest staranne kształcenie kobiet i rzetelne wynagradzanie wykonywanych przez nie prac (to może zapewnić właśnie praca na wysokich stanowiskach) oraz wspieranie instytucjonalne w wykonywaniu prac domowych i wychowaniu dzieci. S. de Beauvoir zauważa, że kobiety pracujące zawodowo mogą być wzorem osobowym dla pozostałych. Należy zapoznać się z ich sytuacją i problemami, a przy tym nagłaśniać pracę zawodową kobiet.

A jednak istnieje dziś sporo uprzywilejowanych kobiet, znajdujących w swoim zawodzie niezależność materialną i społeczną. O nich myślimy, gdy zastanawiamy się nad możliwościami i przyszłością kobiety. I właśnie dlatego – mimo, że takie kobiety są jeszcze mniejszością – zapoznanie się z ich sytuacją może być szczególnie interesujące; na ich właśnie temat toczą się długotrwałe debaty między feministami i antyfeministami. Pierwsi przesadnie oceniają uzyskane rezultaty i w zaślepieniu nie dostrzegają kobiecej rozterki, drudzy twierdzą, że dzisiejsze niezależne kobiety nie dokonują w świecie niczego ważnego, jednocześnie z trudem znajdując wewnętrzną równowagę. W istocie nic nie upoważnia do twierdzenia, jakoby te kobiety obrały fałszywą drogę; a przecież to prawda, że nie czują się jeszcze pewne w swojej nowej sytuacji – znajdują się dopiero w połowie drogi<sup>44</sup>.

Pracę zawodową uważa ona za pierwszy krok na drodze ku wyzwoleniu. Aby kobiety mogły osiągać sukcesy zawodowe, konieczna jest jeszcze zmiana mentalności społecznej, jak i samych kobiet, by kobieta wkraczała na rynek pracy bez poczucia winy i uwikłana w ciągły konflikt ról.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże, s. 738.



Ten właśnie konflikt jest szczególnie charakterystyczny dla sytuacji wyzwolonej kobiety. Nie chce ona tkwić w roli samicy, ponieważ nie chce się pozwolić okaleczyć, ale wyparcie się płci jest również okaleczeniem się<sup>45</sup>.

Nie kwestionuje kobiecości, lecz cechy utożsamiane z nią uważa za wpojone kulturowo. Proponuje kobietom obieranie zawodów utożsamianych kulturowo z męskością, związanych ze sprawowaniem władzy w świecie i wysokim prestiżem, przezwycięzanie własnych barier psychicznych oraz barier ekonomicznych, kulturowych, społecznych i mentalnych na drodze do własnego sukcesu. Wprawdzie łatwiej – jej zdaniem – kobiecie odnaleźć się w zawodach podkreślających własną esencję, to jest baletnicy, aktorki, tancerki, ale praca w nich nie przełamuje kulturowych stereotypów i nie prowadzi do przejmowania władzy.

**Zmiana kulturowego sposobu myślenia o kobietach.** Zarówno kobiety, jak i mężczyźni powinni zrozumieć, że sytuacja życiowa kobiet wypaczająca ich psychikę nie jest korzystna ani dla samych kobiet, ani dla mężczyzn. Nie sposób zbudować szczęśliwego związku ze zniewoloną osobą, w tym celu niezbędne jest równouprawnienie płci i wolność.

Człowiek winien zmienić zastany świat w królestwo wolności. To najwyższe zwycięstwo będzie niemożliwe, o ile między innymi mężczyźni i kobiety nie przejdą do porządku nad swym naturalnym zróżnicowaniem i nie utwierdzą jednoznacznie i zdecydowanie swojego braterstwa<sup>46</sup>.

Kobiety – jej zdaniem – zaczynają dążyć do uzyskania wolności, lecz urodzone i wychowane w patriarchacie nie potrafią na razie jej w odpowiedni sposób wykorzystać, by zrealizować swe cele i cele innych kobiet.

Wolność każdego człowieka jest całkowita, tyle że u kobiety jest abstrakcyjna i pusta, a więc może być autentycznie spełniona tylko przez bunt będący jedyną otwartą drogą dla tych, co nie mają możliwości budowania czegokolwiek. Muszą one odrzucić granicę swej sytuacji i dążyć do utorowania sobie drogi do przyszłości. Rezygnacja jest tylko poddaniem i ucieczką: dla kobiety nie ma innej drogi prócz własne wyzwolenie<sup>47</sup>.

Tylko wyzwolenie da jej ocalenie, uczyni ją bardziej interesującą dla siebie samej, mężczyzn, umożliwi wnoszenie nowych wartości w życie społeczne. Społeczeństwo stanie się inne, a życie w nim bardziej interesujące. Nie należy aprobować poglądów, że równość pomiędzy kobietą a mężczyzną powoduje nudę:

<sup>45</sup> Tamże, s. 739.

<sup>46</sup> Tamże, s. 782.

<sup>47</sup> Tamże, s. 680.

Mówiąc nawiasem, wydaje się zupełnym nonsensem twierdzenie, że przyszłemu światu grozi ujednolicenie, a więc nuda. Nie wydaje mi się, żeby w teraźniejszym świecie brak było nudy, ani że wolność może stworzyć jednostajność<sup>48</sup>.

S. de Beauvoir przypisywała istotną rolę w drodze do wyzwolenia kobiet również mężczyznom. Zdawała sobie sprawę, że kobieta i mężczyzna potrzebują siebie wzajemnie, współlistnieją obok siebie i dla siebie, potrzebują swego wsparcia w codziennym życiu. Mężczyzn również starała się przekonać, że kobiety wolne są bardziej interesujące, są ciekawszymi partnerami, lepszymi matkami. Pisząc o mężczyznach zauważała,

(...) gdyby się zgodzili kochać zamiast niewolnic równie wolne istoty, jak czynią to ci, którzy nie mają w sobie pychy ani kompleksu niższości, kobiety mniej obsesyjnie dążyłyby do kobiecości, zyskiwałyby na naturalności i prostocie, pozostając w efekcie kobietami bez nadmiernego trudu, skoro koniec końców i tak nimi są<sup>49</sup>.

### **„Kto się dziś (nie)boi S. de Beauvoir”<sup>50</sup>? – zakończenie**

Dokonując analizy poglądów S. de Beauvoir zawartych w pracy *Druga płeć*, można zauważyć, iż większość spośród proponowanych przez nią reform społecznych została wdrożona. Pomimo to wokół samej postaci narodziło się tak wiele mitów i uprzedzeń, że jej filozofia rzadko bywa przywoływana w pracach naukowych. Analizując poglądy współczesnych socjologów bądź filozofów, można znaleźć te same tezy i propozycje zmian, które postulowała w latach czterdziestych de Beauvoir. Wiele tez odpowiadających filozofii słynnej egzystencjalistki napotkać można w pracy P. Bourdieu, zatytułowanej *Męska dominacja*<sup>51</sup>, do której zbliżona jest zwłaszcza krytyka różnicowania płciowego w trakcie procesu maskulinizacji i feminizacji, a także analiza sposobu funkcjonowania instytucji oddziałujących na struktury nieświadomości kobiet: rodziny, szkoły, kościoła i państwa<sup>52</sup>. Poglądy Bourdieu wskazujące na konwersje i akumulacje kapitału kobiety, rozważania na temat przemocy symbolicznej, heterodoksji i ortodoksji także zbliżone są do analiz sytuacji kobiet S. de Beauvoir. Bourdieu powoływał się przy tym w swych pracach na osiągnięcia feministek francuskich, angielskich i amerykańskich, ceniąc osiągnięcia feminizmu<sup>53</sup>. W niedawno wydanej w Polsce książce

<sup>48</sup> Tamże, s. 781.

<sup>49</sup> Tamże, s. 742.

<sup>50</sup> Tytuł powstał przez analogię do sztuki E. Albee, zatytułowanej *Kto się boi Virginii Wolf?*

<sup>51</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 102.

<sup>52</sup> Tamże.

<sup>53</sup> Tamże, s. 139.

A. Giddensa<sup>54</sup> odnaleźć można refleksje na temat miłości, erotyki i seksuizmu zbliżone do refleksji de Beauvoir. J. Baudrillard w książce *O uwodzeniu*<sup>55</sup> również korzysta z analiz kulturowego konstruowania cielesności kobiety zbliżonych do poglądów de Beauvoir. I choć sądzi on, że feministki nie mają racji odrzucając wykorzystanie swej urody w przejmowaniu władzy nad mężczyznami, co różni go od poglądów de Beauvoir zachęcającej kobiety do zapewnienia sobie pozycji równej mężczyznom poprzez wykorzystanie intelektu, niezależności ekonomicznej i angażowania się w sprawy kobiet, podobnie jak ona prowadzi dyskurs nad przejmowaniem władzy za pomocą ciała (choć de Beauvoir ocenia to krytycznie, a Baudrillard pozytywnie). Podobne przykłady można by mnożyć, zwłaszcza odwołując się do prac pisanych w obrębie konstruktywizmu społecznego. Trudno byłoby nie dostrzec wpływu tez postawionych przez de Beauvoir na rozwój współczesnych nauk społecznych, jak również humanistycznych. Jej prace rzadko podlegają jednak analizie badaczy, również z perspektywy feministycznej, choć Simone niewątpliwie można uznać za prekursorkę francuskiego feminizmu, to jej niezależne poglądy i otwarte horyzonty sprawiały, że nie identyfikowała się całkowicie z żadną ideologią – co wywoływało z kolei ataki ze strony feministek. W rezultacie, feminizm egzystencjalny S. de Beauvoir wyróżniony został przez R. Putan Tong jako odrębny nurt feminizmu<sup>56</sup>. Na gruncie nauk o wychowaniu prace de Beauvoir nie doczekały się analiz, pomimo iż przesłanie *Drugiej płci* wyraźnie można odczytać w perspektywie pedagogicznej. Czyżby kontrowersyjna Simone de Beauvoir budziła obawy w czasach, kiedy przesłanie jej prac kojarzy się nam raczej z łagodnymi postulatami ruchów emancypacyjnych? Nie sądzę. Wydaje mi się, że wynika to z narosłych wokół jej twórczości mitów i uprzedzeń, z którymi ona sama przez całe życie walczyła.

## BIBLIOGRAFIA

- Baudillard J., *O uwodzeniu*, Wyd. SIC! Warszawa 2005.  
Bourdieu P., *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.  
De Beauvoir S., *Pamiętnik statecznej panienki*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2002.  
De Beauvoir S., *Druga płeć*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2004.  
Domagalik M., *Przedmowa*, [w:] S. de Beauvoir, *Pamiętnik statecznej panienki*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2002.

<sup>54</sup> A. Giddens, *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006.

<sup>55</sup> J. Baudillard, *O uwodzeniu*, Warszawa 2005.

<sup>56</sup> Klasyfikacje nurtów feminizmu przyjmuje i podaje za: R. Putan Tong, *Myśl feministyczna – wprowadzenie*, Warszawa 2005.

- Giddens A., *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Lipstiz-Bem S., *Esencjalizm biologiczny*, [w:] S. Lipstiz-Bem, *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Murzyn A., *Simone de Beauvoir. Filozofia a płeć*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Nasiłowska A., *Jean Paul Sartre i Simone de Beauvoir*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Putan Tong R., *Mysł feministyczna – wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Rowley H., *Tete a tete. Opowieść o Simone de Beauvoir i Jean Paulu Sartrze*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 2006.
- Schwarzer A., *Simone de Beauvoir*, Chatto & Windus 1990.



KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI

ORCID 0000-0002-7814-1650

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## HISTORIA DYSCYPLINY PEDAGOGIKI NA UNIWERSYTECIE POZNAŃSKIM ORAZ UNIWERSYTECIE IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU W STULECIE ISTNIENIA – PRÓBA REKONSTRUKCJI

ABSTRACT. Nowak-Kluczyński Konrad, *Historia dyscypliny pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim oraz Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w stulecie istnienia – próba rekonstrukcji* [The Centennial History of the Discipline of Pedagogy at Adam Mickiewicz University, Poznań – a Reconstruction Attempt]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 191-212. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.10

The article is an attempt to chronologically reconstruct the history of pedagogy at Academia in Poznań, present it according to themes and considering the changes in organization structure and the historical context. It recognizes Poznań academic pedagogy as a scientific discipline on the basis of an administrative and institutional framework, both areas influencing each other directly. The changes in the structure of particular organizational units have been conditioned by the development of pedagogy as a science, and vice versa.

**Key words:** pedagogy, education, University of Poznań, Adam Mickiewicz University, Poznań

### Wstęp

Instytucjonalizacja i dyscyplinaryzacja pedagogiki w Polsce przypadła na okres budowania struktur niepodległego państwa – II Rzeczypospolitej. Od 1918 roku zaczęły pojawiać się instytucje powołane do pedagogicznego kształcenia nauczycieli i pracowników socjalnych<sup>1</sup>, a równolegle z nimi powstawa-

---

<sup>1</sup> Z inicjatywy Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Warszawskiego w 1918 r. powstał Państwowy Instytut Pedagogiczny. Rok później działalność rozpoczęła prywatna szkoła wyższa, utworzona przez powstałe rok wcześniej Towarzystwo Kursów Naukowych – Wolna Wszechnica Polska. Następnie, dzięki staraniom Marii Grzegorzewskiej, w 1922 r. powołano



ły agendy na uniwersytetach polskich<sup>2</sup>, których zadaniem było kształcenie pedagogiczne i tworzenie wiedzy pedagogicznej<sup>3</sup>. Kierunkiem dominującym w pierwszych latach II Rzeczypospolitej była pedagogika ideologii wychowawczej. Ponadto, przez całe dwudziestolecie międzywojenne znaczny wpływ wywierała na polską rzeczywistość i praktykę wychowawczą pedagogika katolicka, która teoretyczne uzasadnienie znajdowała w doktrynie chrześcijańskiego personalizmu pedagogicznego. Na myśl pedagogiczną i kierunek badań w naukach pedagogicznych w Polsce okresu międzywojennego oddziaływały także inne kierunki i prądy ówczesnej pedagogiki w świecie<sup>4</sup>.

Tradycje pedagogiczne Wielkopolski wyrosły na podłożu ideologii „pracy organicznej”, nierozzerwalnie łącząc się z dążeniem do wyzwolenia narodu po-

---

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Ponadto, w latach 1921-1927 oraz 1930-1935 działał Państwowy Instytut Nauczycielski.

<sup>2</sup> Agendy w uniwersytetach polskich, których zadaniem było kształcenie pedagogiczne oraz wytwarzanie wiedzy pedagogicznej, rozpoczynając od 1919 r., Katedra Pedagogiki i Dydaktyki na Uniwersytecie Poznańskim kierowana przez Antoniego Danysza, wcześniej profesora Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Rok później, w 1920 r., został utworzony Instytut Pedagogiczny na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Jego dyrektorem mianowano Zygmunta Kukulskiego, historyka wychowania i wydawcę źródeł do dziejów wychowania. Do kolejnej agendy można zaliczyć Studium Pedagogiczne przy Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Formalne powołanie Studium Pedagogicznego nastąpiło dopiero w 1921 r., choć już 14 lipca 1916 r. Rada Wydziału Filozoficznego powołała wydziałową komisję do opracowania projektu reformy studiów i nauki w szkołach średnich. Pierwszym dyrektorem został Władysław Heinrich, filozof i psycholog. W latach 1926-1928 w ramach tej jednostki zostały powołane dwie katedry: Katedra Pedagogiki, Katedra Psychologii Klinicznej. Pierwszą kierował Zygmunt Mysłakowski, a drugą Stefan Szuman. W. Heinrich był także założycielem Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego oraz redaktorem „Kwartalnika Filozoficznego”. Jego prace naukowe były silnie osadzone w orientacji pozytywistycznej. Zostały one przypominane przy okazji 75-lecia powołania Studium Pedagogicznego w dwutomowym dziele zredagowanym przez Kazimierę Paclawską. Katedra Pedagogiki na Uniwersytecie Jagiellońskim powstała w 1926 r. Jej pierwszym kierownikiem został Zygmunt Mysłakowski, chociaż wcześniej W. Heinrich obsadzenie tego stanowiska wiązał z osobą Mariana Falskiego. Prace pedagogiczne Z. Mysłakowskiego mieszczą się głównie w nurcie pedagogiki ogólnej wyrosłej z tradycji socjologicznej i kulturowej. Z kolei, Katedra Pedagogiki i Organizacji Szkolnictwa na Uniwersytecie Warszawskim powstała w 1926 r., utworzona przez Bogdana Nawroczyńskiego. Jego prace koncentrują się na dydaktyce i pedagogice porównawczej będącej w nurcie pedagogiki zwanym „pedagogiką kultury”. Wcześniej (w 1920 r.) powstała Katedra Psychologii Doświadczalnej, której kierowanie powierzono Władysławowi Witwickiemu, a w 1928 r. uruchomiono Katedrę Psychologii Wychowawczej, którą kierował Stefan Baley. Znaczące ośrodki rozwoju pedagogiki powstały też na Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie oraz na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. W Wilnie największy wpływ na powstanie i rozwój pedagogiki mieli historycy wychowania: Marian Massonius (1862-1941) i Ludwik Chmaj (1888-1959), a we Lwowie dwaj wielcy pedagodzy, łączący perspektywę filozoficzną z perspektywą naukową i kontekstem historyczno-kulturowym, których status i możliwości kreowania środowiska pedagogicznego po 1994 r. różniły się w sposób zasadniczy: Kazimierz Sośnicki (1883-1976) i Bogdan Suchodolski (1900-1992).

<sup>3</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 113-120.

<sup>4</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 635-637.

przez wzbogacenie jego potencjału gospodarczego i kulturalnego. Każde zjawisko pedagogiczne doby współczesnej ma tło historyczne i swoją tradycję. Refleksje nad genezą poznańskiej pedagogiki wyznaczają takie fakty historyczne, jak: działalność średniowiecznej szkoły katedralnej w Poznaniu; powstanie i działalność Lubrańscianum w 1519 roku<sup>5</sup>; działalność poznańskiego kolegium jezuickiego powstałego w 1573 roku<sup>6</sup>; praca naukowa wykładowców seminarium duchownego, powstałego pod opieką Towarzystwa Jezusowego w 1576 roku; działalność naukowa nauczycieli Gimnazjum św. Marii Magdaleny w Poznaniu; postulaty światłych Polaków i deputowanych do parlamentu pruskiego w sprawie utworzenia w Poznaniu szkoły wyższej czy uniwersytetu (w szczególności Wojciecha Lipskiego, Karola Libelta<sup>7</sup> i Augusta Cieszkowskiego<sup>8</sup>); publiczne wykłady powszechne w Pałacu Działyńskich, Bazarze, Gimnazjum Marii Magdaleny, realizowane w okresie zaborów; powstanie w 1857 roku i działalność Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk; założenie przez Augusta Cieszkowskiego w Żabikowie koło Poznania wyższej szkoły rolniczej<sup>9</sup>; działalność Towarzystwa Wykładów Naukowych od 1913 roku<sup>10</sup>; czy wreszcie powstanie 7 maja 1919 roku Wszechnicy Piastowskiej, a w niej Wydziału Filozoficznego z pierwszą w Polsce Katedrą Pedagogiki i Dydaktyki<sup>11</sup>.

### **Zainteresowania naukowe pracowników Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1919-1939**

Polska pedagogika do roku 1939 przedstawiała się obiecująco. Zarówno poziom badań naukowych, jak i poziom kształcenia nie odbiegały w Polsce

<sup>5</sup> Zob. D. Żołędź-Strzelczyk, *Szkoły w Wielkopolsce od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2010; także, *Akademia Lubrańsciana (1519-1780). Dzieje szkoły od powstania do czasów KEN*, Kronika Miasta Poznania, 1999, 2; K. Mazurkiewicz, *Początki Akademii Lubrańskiego w Poznaniu (1519-1535)*, Poznań 1921.

<sup>6</sup> Zob. S. Gołębiowski, *Rola i znaczenie Kolegium Lubrańskiego i Kolegium Jezuickiego w XVI, XVII i XVIII wieku dla Wielkopolski*, „Przegląd Wielkopolski” 1947, 1-3.

<sup>7</sup> S. Wołoszyn, *Jak polska myśl pedagogiczna pojmowała i pojmuje ideę demokratyczną?* [w:] *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, red. S. Wołoszyn, Warszawa – Toruń 1996, s. 154.

<sup>8</sup> J. Hellwig, *Cieszkowski August*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 40.

<sup>9</sup> J. Hellwig, *Działalność pedagogiczna Augusta Cieszkowskiego*, Poznań 1978, s. 112-139.

<sup>10</sup> Zob. J. Hellwig, *Poznańscy pedagodzy i ich wkład w rozwój nauk o wychowaniu w okresie międzywojennym*, *Studia Edukacyjne*, 1998, 4, s. 111-119; tenże, *75. rocznica powstania pierwszej w Polsce Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim*, *Rocznik Pedagogiczny*, 1995, 17, s. 105-122; tenże, *75 lat Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, s. 99-104.

<sup>11</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Od Antoniego Danysza do Ludwika Jaxa-Bykowskiego. Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919-1939*, *Kronika Miasta Poznania*, 2019, 1, s. 301-316.

od europejskich standardów. Co ważne, większość przedstawicieli polskiej pedagogiki uzyskała wykształcenie w uczelniach europejskich<sup>12</sup>. Uniwersytet Poznański<sup>13</sup> w początkowym okresie funkcjonowania skupiał znaczną liczbę pracowników naukowo-badawczych, którzy reprezentowali wiele dyscyplin naukowych. Dominowały nauki humanistyczne. Bardzo prężnie rozwijały się w Poznaniu badania w dziedzinie pedagogiki i psychologii. Twórcą poznańskiego ośrodka pedagogiki był Wielkopolek, Antoni Danysz, który włączył się w pracę na rzecz całej Uczelni, dążył do zbudowania silnego ośrodka dla pedagogicznego kształcenia oraz nadania mu właściwej rangi. Katedra Antoniego Danysza była pierwszą w odrodzonej Polsce Katedrą Pedagogiki<sup>14</sup>. Po Antonim Danyszu Katedrą kierował przejściowo Bogdan Nawroczyński<sup>15</sup>, by oddać ją we władanie Ludwikowi Jaxa-Bykowskiemu<sup>16</sup>. Katedra Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Poznańskiego w pierwszych latach swej działalności koncentrowała się wokół niewielu kierunków i dziedzin badawczych. Prym wiodły zagadnienia związane z teorią wychowania, oświatą dorosłych i historią wychowania. Powstawał także w Katedrze Pedagogiki i Dydaktyki UP szereg przyczynków z dydaktyki i metodyki niektórych przedmiotów nauczania. W okresie dwudziestolecia międzywojennego charakterystyczne były dla poznańskiego uniwersyteckiego środowiska pedagogicznego następujące obszary badań: postępowo-narodowy Antoniego Danysza<sup>17</sup>, nawiązujący do tradycji ideologicznych Wiosny Ludów; nacjonalistyczno-antropologiczny Lu-

<sup>12</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998, s. 25.

<sup>13</sup> 10 kwietnia 1920 roku Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, na wniosek senatu Wszechnicy Piastowskiej (Dziennik Ustaw Ministerstwa byłej Dzielnicy Pruskiej nr 24 z 26 maja 1920 roku) nadało jej nazwę urzędową – w ten sposób Wszechnica Piastowska została przemianowana na Uniwersytet Poznański. Ponadto, ważnym wydarzeniem dla Uniwersytetu Poznańskiego było nadanie jej przez Radę Ministrów (uchwała z 31 XII 1955 roku) – na wniosek Senatu z 22 XI 1955 roku – nazwy Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wiązało się to z ogólnopolską akcją przyznawania imion wybitnych ludzi wszystkim uniwersytetom. Propozycji było wiele. Rozważano możliwość wyboru jako patrona poznańskiej uczelni Juliana Marchlewskiego, Stanisława Staszica lub braci Śniadeckich. Jednakże, ostatecznie wygrała propozycja Wydziału Filozoficzno-Historycznego, który na „patrona” poznańskiej uczelni wysunął kandydaturę Adama Mickiewicza. Zdaniem wielu, Uniwersytet mógł poszczycić się tradycjami mickiewiczowskimi. Wybór ten uzasadniano 100. rocznicą śmierci poety oraz faktem, iż Wielkopolska była jedynym polskim regionem w nowych granicach państwowych, w którym największy polski poeta przez pewien czas żył i działał.

<sup>14</sup> S. Błachowski, *Pedagog w Uniwersytecie Poznańskim*, „Kurier Poznański” 1924, 264, s. 6.

<sup>15</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Nawroczyński Bogdan – pedagog*, [w:] *Luminarze nauki Uniwersytetu Poznańskiego 1919-2019*, red. Z. Pilarczyk, Poznań 2019, s. 459-463.

<sup>16</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Kierownicy Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Na Uniwersytecie Poznańskim w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji*, red. E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak, Poznań 2017, s. 231-256.

<sup>17</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Danysz Antoni – pedagog, historyk wychowania*, [w:] *Luminarze nauki Uniwersytetu Poznańskiego 1919-2019*, red. Z. Pilarczyk, Poznań 2019, s. 86-92.

dwika Jaxa-Bykowskiego<sup>18</sup>, wyrosły z konfliktów narodowościowych i dążeń do wzmocnienia sił całego narodu szczególnie w pierwszym dziesięcioleciu Polski niepodległej; nacjonalistyczno-imperialistyczny Mariana Wachowskiego<sup>19</sup>, oparty na przesłankach filozoficznej pedagogiki niemieckiej<sup>20</sup>.

Prace Antoniego Danysza sytuują się na pograniczu pedagogiki i historii wychowania, a osadzone są w tradycji herbartowskiej<sup>21</sup>. Uczzonego tego uznaje się za najbardziej znanego i zasłużonego dla ugruntowania oraz popularyzacji herbartyzmu w polskiej pedagogice. Antoni Danysz jako pierwszy w Polsce użył nazwy „teleologia pedagogiczna” na oznaczenie działu pedagogiki ogólnej, dotyczącego celów wychowania<sup>22</sup>. Nieoceniony wkład wniósł w rozwój historii wychowania<sup>23</sup>. Opracował poglądy starożytnych myślicieli, takich jak Arystoteles czy Pseudo-Plutarch<sup>24</sup>. Co tyczy się polskich pedagogów, do grona zainteresowań Antoniego Danysza należeli Szymon Marycjusz, Erazm Glicznier, przybliżył on także działalność Jana Amosa Komeńskiego. Opracował wiele innych zagadnień dotyczących historii szkolnictwa polskiego i jego osiągnięć. Jest autorem ponad 60. prac z dziedziny pedagogiki ogólnej, literatury starożytnej, języka polskiego oraz dziejów wychowania w Polsce<sup>25</sup>. Prace naukowe Antoniego Danysza, według Jana Hellwiga, podzielić można na trzy grupy: prace z dziedziny pedagogiki, historii wychowania oraz filologii polskiej i klasycznej. Zdaniem J. Hellwiga,

Danysz był indywidualnością naukową dużego formatu. Wniósł duży wkład do rozwoju poznańskiej i polskiej pedagogiki i historii wychowania. Należał do tych historyków wychowania, których prace cechowało starannie przemyślenie tematu, szeroka podstawa porównawcza i idealne wykończenie<sup>26</sup>.

<sup>18</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Jaxa-Bykowski Ludwik – pedagog*, [w:] *Luminarze nauki Uniwersytetu Poznańskiego 1919-2019*, red. Z. Pilarczyk, Poznań 2019, s. 194-198.

<sup>19</sup> M. Jędrzejczak, *Marian Wachowski*, [w:] *Uczeni wrocławscy 1945-1979*, red. J. Trzynadłowski, Wrocław 1980, s. 64.

<sup>20</sup> S. Kowalski, *Pedagogika i psychologia*, [w:] *Nauka w Wielkopolsce – przeszłość i teraźniejszość. Studia i materiały*, red. G. Labuda, Poznań 1973, s. 438.

<sup>21</sup> Zob. A. Ratuś, *Pedagogika herbartowska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, Tom IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 141.

<sup>22</sup> W. Furmanek, *Cele pedagogiczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 459.

<sup>23</sup> H. Markiewiczowa, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 6.

<sup>24</sup> A. Gąsiorowski (red.), *Historia wychowania. Słownik biograficzny*, Olsztyn 2002, s. 27.

<sup>25</sup> Zob. A. Danysz, *Jan Amos Komeński. Przyczynek do jego działalności w Polsce*, Rocznik TPN, XXV, Poznań 1898; tenże, *Instrukcje wychowawcze Jakuba Sobieskiego*, Poznań 1899; tenże, *Teoria pedagogiczna Kwintyliana*, Lwów 1899; tenże, *O wychowaniu królewicza. Traktat pedagogiczno-humanistyczny z roku 1502*, Lwów 1900; tenże, *O wychowaniu*, Lwów 1903; tenże, *Marcius jako pedagog*, Lwów 1905; tenże, *Erazm Glicznier jako pedagog. Studium nad pierwszą pedagogiką Polską*, Rocznik TPN, 38, Poznań 1912; tenże, *O wychowaniu Zygmunta Augusta*, Kraków 1915; tenże, *O kształceniu*, Lwów 1918; tenże, *Studia z dziejów wychowania w Polsce (Ministerstwo WROiOP)*, Kraków 1921.

<sup>26</sup> A. Gąsiorowski (red.), *Historia wychowania*, s. 27.

Drugi kierownik Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Poznańskiego, Bogdan Nawroczyński, w swych dziełach poddawał analizie polską i światową myśl pedagogiczną, organizację nauczania w klasie szkolnej, swobodę i przymus w procesie wychowania, doborowi pedagogicznemu oraz pedagogice porównawczej. Jego zainteresowania badawcze skupiały się na: koncepcji szkoły zróżnicowanej, idei przewyciężenia sprzeczności pomiędzy indywidualizacją a uspołecznieniem w wychowaniu, teorii doboru pedagogicznego. Wiele uwagi poświęcał również historii myśli pedagogicznej, co miało swoje odbicie w słowie wstępnym do dzieł J.F. Herbarta, G. Kerschsteinera i J. Deweya<sup>27</sup>. W okresie, w którym B. Nawroczyński przebywał na Uniwersytecie Poznańskim napisał i opublikował dwa artykuły: *Główna zasada „szkoły pracy”* oraz *Dlaczego powinniśmy uprawiać pedagogikę naukową?*<sup>28</sup>. Całościowy dorobek naukowy Bogdana Nawroczyńskiego jest znaczny i wielostronny. Obejmuje on ponad 100 prac z dziedziny filozofii, prawa, języka polskiego, historii kultury, a przede wszystkim nauk pedagogicznych (w szczególności teorii wychowania, historii wychowania, organizacji szkolnictwa, pedagogiki porównawczej, dydaktyki, pedeutologii).

Dorobek naukowy Ludwika Jaxa-Bykowskiego w ujęciu całościowym liczy ponad 200 prac zwartych, artykułów i recenzji obejmujących różne dyscypliny naukowe, jak: teoria wychowania (wychowanie narodowe i patriotyczne, kształcenie charakteru), pedagogika eksperymentalna, pedagogika szkoły wyższej, pedeutologia, dydaktyka i metodyka przyrodoznawstwa, antropologia, psychologia, organizacja szkolnictwa i historii wychowania. W swoim dorobku powstałym w Poznaniu pozostawił ponad 120 pozycji<sup>29</sup>,

<sup>27</sup> Cz. Kupisiewicz, *Nawroczyński Roman Bogdan*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 150-152.

<sup>28</sup> B. Dolata, *Bogdan Nawroczyński (1882-1974) jako kierownik Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego*, Poznań 1994 (maszynopis), s. 44.

<sup>29</sup> Zob. L. Jaxa-Bykowski, *Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Ze studiów nad młodzieżą polską*, Warszawa 1923; tenże, *Wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii*, Lwów – Warszawa 1925; tenże, *Przyczynki do znajomości ras wśród naszej młodzieży szkolnej*, Lwów 1926; tenże, *Psychika naszej młodzieży szkolnej*, Warszawa 1927; tenże, *O godność stanu nauczycielskiego*, *Pedagogium*, 1927, 2; tenże, *Nasza młodzież gimnazjalna. Młodzież sobie*, Poznań 1929; tenże, *Szkoła powszechna jej cele i istota*, *Szkoła*, 1929, 60; tenże, *Historia jednej klasy gimnazjum stanisławowskiego. Księga pamiątkowa Gimnazjum im. Radzanowskiego w Stanisławowie*, Stanisławów 1929; tenże, *Dziwne rzeczy na Wschodzie*, *Muzeum*, 1929, 8; tenże, *System daltoński. Próba oceny*, *Muzeum*, 1929, 9; tenże, *O ustrój naszego szkolnictwa*, Poznań 1930; tenże, *Wychowanie państwowe*, *Myśl Narodowa*, 1930, 10; tenże, *O polski ideał wychowawczy*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1930, 49; tenże, *Z badań nad poziomem intelektualnym młodzieży różnych szkół*, *Sprawy PTPN*, 1930, 1-2; tenże, *Szkoła a polityka*, *Myśl Narodowa*, 1932, 12, 2; tenże, *Manowce wychowawcze*, *Myśl Narodowa*, 1932, 12, 38; tenże, *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, Poznań 1933; tenże, *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1933; tenże, *Istota wychowania narodowego*, *Głos*, 1936, 6, 21-22; tenże, *Tragedia szkolnictwa polskiego w dobie obecnej*, Poznań 1936; tenże, *O polskość naszej nauki*, *Myśl Narodowa*, 1936, 24, 53.



w tym 10 w językach obcych (czeskim, słowackim, niemieckim i francuskim), głównie w postaci rozpraw, artykułów, raportów z badań, opracowań metodycznych<sup>30</sup>. Pozostawione w Poznaniu opracowania naukowe autorstwa Ludwika Jaxa-Bykowskiego w czasie wojny zniszczyli Niemcy, a okupacyjny dorobek spłonął w czasie powstania warszawskiego<sup>31</sup>.

Prace naukowo-badawcze kierowników Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Poznańskiego wspierali między innymi historyk ks. Karol Mazurkiewicz<sup>32</sup> oraz historyk wychowania Stanisław Tync<sup>33</sup>. Oprócz wspomnianych głównych dziedzin badań pedagogicznych powstawał także w Katedrze Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Poznańskiego szereg przyczynków z dydaktyki i metodyki niektórych przedmiotów nauczania. Zainteresowania badawcze pracowników Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Uniwersytetu Poznańskiego obrazują spisy prowadzonych zajęć dydaktycznych, na przykład Adam Dryjski (np. „Psychoanaliza i wychowanie”), Ignacy Stein (np. „Organizacja szkolnictwa w Polsce”), Stanisław Frycz (np. „Historia wychowania i nauczania na tle politycznym, społecznym i ekonomicznym”), Andrzej Niesiołowski (np. „Metodyka kształcenia umysłowego dorosłych”), Ludwik Posadzy (np. „Dzieje wychowania w Polsce”), Stanisław Wład (np. „Program szkół ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli”), Kazimierz Zbierski (np. „Zagadnienia organizacyjno-wychowawcze w szkole powszechnej”), Stanisław Durek (np. „Metodyka nauczania w szkole powszechnej”), Tadeusz Adamczyk (np. „Pedagogika praktyczna”)<sup>34</sup>.

Współpraca Katedry Pedagogiki i Dydaktyki w okresie dwudziestolecia międzywojennego z innymi katedrami Uniwersytetu Poznańskiego przedstawiała się bardzo obiecująco. Warunki tej współpracy w badaniach naukowych z dziedziny pedagogiki były wręcz wzorcowe, z uwagi na możliwość łączenia studiów pedagogicznych z innymi ważnymi dla pracy wychowaw-

<sup>30</sup> J. Hellwig, *Poznańscy pedagogowie i ich wkład*, s. 117-119.

<sup>31</sup> A. Malinowski, *Ludwik Jaxa-Bykowski o szkolnictwie wyższym*, Forum Akademickie, 2011, 7-8, s. 93.

<sup>32</sup> Zob. J. Hellwig, *Ks. Karol Mazurkiewicz (1881-1942) jako historyk i teoretyk wychowania*, Kronika Miasta Poznania, 1993, 1-2, s. 188-195.

<sup>33</sup> H. Winnicka, *Tync Stanisław*, [w:] *Słownik historyków polskich*, red. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994, s. 534.

<sup>34</sup> Zob. Spis wykładów roku akademickiego 1926/1927. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1926, s. 46; Spis wykładów roku akademickiego 1927/1928. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1927, s. 44; Spis wykładów roku akademickiego 1928/1929. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1928, s. 47; Spis wykładów roku akademickiego 1929/1930. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1929, s. 46; Spis wykładów roku akademickiego 1930/1931. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1930, s. 50; Spis wykładów roku akademickiego 1931/1932. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1931, s. 51; Spis wykładów roku akademickiego 1932/1933. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1932, s. 40.



czej i pedagogicznej przedmiotami, jak na przykład psychologia i socjologia. W przypadku socjologii można dostrzec współpracę pomiędzy studiami pedagogicznymi a ośrodkiem studiów socjologicznych kierowanym przez Floriana Znanieckiego poprzez socjologię wychowania, stanowiącą przedmiot wykładów i ćwiczeń. Ponadto, prace Mariana Wachowskiego oraz Andrzeja Niesiołowskiego, pracowników Katedry Pedagogiki i Dydaktyki UP, kształtowały się właśnie pod wpływem socjologii. To czas zauważalnego metodologicznego zbliżenia się badań pedagogicznych z badaniami psychologicznymi<sup>35</sup>. Antoni Danysz nawiązał współpracę z kierownikiem Katedry Psychologii, Stefanem Błachowskim, zaszczepiając w nim potrzebę zajęcia się przez niego problemami pedagogicznymi<sup>36</sup>. Kiedy w 1933 roku Katedra Pedagogiki i Dydaktyki uległa likwidacji, Ludwik Jaxa-Bykowski jeszcze ściślej współpracował z Katedrą Psychologii, na płaszczyźnie naukowej i oraz dydaktycznej<sup>37</sup>.

### **Poznańska pedagogika na „Tajnym” Uniwersytecie Ziem Zachodnich w Warszawie**

Druga wojna światowa przerwała działalność Uniwersytetu Poznańskiego<sup>38</sup>. W 1940 roku powstał na terenie Generalnego Gubernatorstwa (najpierw w Warszawie, a później w Kielcach i Częstochowie) „Tajny” Uniwersytet Ziem Zachodnich, w którym większość kadry naukowej stanowili wykładowcy z Poznania<sup>39</sup>. Funkcję rektora od 11 stycznia 1941 roku do końca roku akademickiego 1942/1943 pełnił Ludwik Jaxa-Bykowski<sup>40</sup>, działający pod pseudonimem „Kulczycki”. W 1944 roku został wybrany dziekanem Wydziału Humanistycznego, w ramach którego funkcjonowała sekcja pedagogiczna<sup>41</sup>. W szkolnictwie konspiracyjnym Uniwersytet Ziem Zachodnich zaczął działać wcześniej niż Uniwersytet Warszawski i Uniwersytet Jagielloński. W wyniku organizacyjne-

<sup>35</sup> H. Muszyński, *Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1982, 2, s. 5.

<sup>36</sup> A. Czubiński, *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918-1939*, [w:] *50 lat Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1971, s. 156-257.

<sup>37</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim 1919-1933*, [w:] *Spółcześnictwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*, red. A. Ćwikliński, M. Przybyła, Poznań 2015, s. 62.

<sup>38</sup> B. Miśkiewicz, *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w XXX-lecie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Poznań 1974, s. 12.

<sup>39</sup> M. Banasiewicz, A. Ryfowa, *Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, [w:] *Dzieje Poznania i województwa poznańskiego*, red. Cz. Skopowski, Warszawa 1972, s. 105.

<sup>40</sup> T. Klanowski, *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1945-1964*, Poznań 1965, s. 47.

<sup>41</sup> S. Michalski, *Tajne nauczanie w Wielkopolsce w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945*, Poznań 1968, s. 124-127.

go pierwszeństwa Uniwersytet Ziemi Zachodnich stał się niejako placówką inspirującą, pokazową. Z tej przyczyny wyżej wspomniane uniwersytety blisko z nim współpracowały, w szczególności Uniwersytet Warszawski.

W czasie powstania warszawskiego Ludwik Jaxa-Bykowski spalił wszystkie prace napisane w okresie wojny oraz wszelkie zapiski i materiały. Praca naukowa podczas okupacji była niezmiernie trudna. Odbывała się w warunkach „gwałtu i terroru”, bez dostępu do pracowni, laboratoriów, bibliotek i archiwów oraz w izolacji od środowisk naukowych zarówno krajowych, jak i zagranicznych<sup>42</sup>. Wielu wykładowców za swą działalność naukowo-dydaktyczną zostało aresztowanych. Mimo nacisków i presji ze strony okupanta, jak również wyczerpującej pracy pedagogicznej, na Uniwersytecie Ziemi Zachodnich prężnie rozwijała się nie tylko działalność dydaktyczna, ale też naukowa. Wyniki badań miały być sukcesywnie przedstawiane na posiedzeniach Rady Wydziału Humanistycznego. Niestety, idea spotkań nie była w stanie oprzeć się wzmożonej aktywności ze strony gestapo i sprawa posiedzeń naukowych upadła<sup>43</sup>.

### **Kierunki i rozwój badań pedagogicznych pracowników Katedry Pedagogiki po 1945 roku**

Po wojnie, w 1945 roku, Ludwik Jaxa-Bykowski pokładał nadzieję na rozwój demokracji. Wrócił do Poznania, gdzie ponownie objął kierownictwo Katedry Pedagogiki<sup>44</sup>. Okres odbudowy kraju był czasem powolnego rozwoju naukowej działalności. Dokładną i szczegółową analizę osiągnięć naukowych Katedry Pedagogiki UP w pierwszych latach powojennych utrudniał fakt częstych reorganizacji, co pociągało za sobą zmianę kierunków badań i dyscyplin oraz liczne przesunięcia personalne. Katedra Pedagogiki swą działalność naukowo-badawczą koncentrowała wokół trzech kierunków: pedagogiki i oświaty dorosłych, problemów dydaktyczno-wychowawczych oraz historii szkolnictwa i oświaty ze specjalnym uwzględnieniem regionu poznańskiego.

W latach 1947-1950 istniał wakat na stanowisku kierownika Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim<sup>45</sup>. Funkcję kuratora powierzono na ten czas Stefanowi Błachowskiemu<sup>46</sup>. W latach 1950-1953 Katedrą Pedagogiki

<sup>42</sup> Cz. Wydech, *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939-1944*, Warszawa 1964, s. 91-92.

<sup>43</sup> W. Kowalenko, *Tajny Uniwersytet Ziemi Zachodnich. Uniwersytet Poznański 1940-1945*, Poznań 1961, s. 47.

<sup>44</sup> Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za lata akademickie 1945-1954/1955, Poznań, s. 356.

<sup>45</sup> M. Wojszczyk, *Błachowski Stefan*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998, s. 25.

<sup>46</sup> Zainteresowania naukowe Stefana Błachowskiego były wszechstronne. Jego prace naukowe wyrastały z potrzeb życia i służyły życiu. Ukazywał w nich ważne problemy nie tylko

i Dydaktyki na Uniwersytecie Poznańskim kierował Stefan Wołoszyn<sup>47</sup>. Jednakże, w związku z jego przejściem na Uniwersytet Warszawski, 1 września 1953 roku stanowisko kierownika Katedry objął Józef Kwiatek<sup>48</sup>.

W latach 1945-1956 pracownicy Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego ogłosili drukiem ogółem 76 artykułów, recenzji i not informacyjnych<sup>49</sup>. Badania naukowe w latach 50. XX wieku prowadzono na następujących kierunkach: pedagogika i oświata dorosłych (E. Harwas, M. Walentynowicz), zagadnienia metodologiczne nauk pedagogicznych ze szczególnym uwzględnieniem problemu autonomii w pedagogice (E. Harwas), szczegółowe zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze (J. Kwiatek, T. Krajewski, H. Muszyński), postępowe tradycje pedagogiki i oświaty w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem terenu Wielkopolski i Poznania (J. Kwiatek, S. Michalski)<sup>50</sup>, nauczyciele w oczach uczniów oraz zagadnienie błędów ortograficznych (T. Krajewski), a także dziecko we współczesnej rodzinie (J. Kwiatek). Ponadto, zebrano materiały dotyczące opracowania

---

z punktu widzenia teoretycznego, ale i praktycznego. Zawsze dążył do tego, ażeby psychologia służyła potrzebom człowieka i społeczeństwu, co przewijało się w jego pracach naukowych. W swym dorobku naukowym pozostawił 65 prac psychologicznych, w których reprezentował realistyczną myśl. Nie wszystkie jego prace doczekały się opublikowania. Ze względu na wszechstronne zainteresowania oraz gruntowne wykształcenie prowadził rozległe badania naukowe. Początkowo były to badania z zakresu psychologii ogólnej – wrażenia wzrokowe, rola kontrastu w spostrzeganiu, nad pamięcią, uzdolnienia matematyczne. Co tyczy się psychologii rozwojowej i wychowawczej, interesowały go takie zagadnienia, jak np. problemy selekcji szkolnej i zawodowej, rola rodziny w rozwoju osobowości dziecka, problematyka nauczania i wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, wychowanie i problemy oświaty na wsi, zagadnienia pracy nauczyciela.

<sup>47</sup> Prace naukowo-badawcze Stefana Wołoszyna skupiały się na następującej problematyce: metodologia nauk pedagogicznych i pedagogika ogólna, historia myśli pedagogicznej i pedagogiki jako nauki, filozofia wychowania, pedagogika porównawcza, problematyka pedeutologiczna, a także metodyka nauczania przedszkolnego, która stanowiła przedmiot zainteresowań Stefana Wołoszyna w kontekście jej historii, rozwoju oraz stanu współczesnego. Ponadto, interesował się wybranymi zagadnieniami z teorii kształcenia i wychowania oraz pedagogiką sportu i wychowania fizycznego.

<sup>48</sup> W najważniejszych pracach naukowo-badawczych Józefa Kwiatka na próżno szukać dzieł monograficznych. Jego światopogląd opierał się na teoretycznych założeniach filozofii marksistowskiej, której był zwolennikiem i propagatorem, czemu wyraz dał w pisanych przez siebie artykułach, rozprawach, recenzjach, zajmując się głównie problemem materialistycznej koncepcji człowieka i socjalistycznej koncepcji wychowania. W blisko 80. publikacjach Józefa Kwiatka można dostrzec jego wachlarz naukowych zainteresowań. To prace z zakresu: historii wychowania, prace podejmujące problematykę dydaktyczną szkoły podstawowej, prace z zakresu pedagogiki szkoły wyższej oraz prace podejmujące ogólną problematykę wychowawczą.

<sup>49</sup> W. Markiewicz, *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w latach 1945-1958*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972, s. 384.

<sup>50</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1956/1957 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1958, s. 116.

na temat tajnego nauczania w czasie okupacji na terenie Ziemi Zachodnich, jak również opracowywano recenzje prac autorów polskich i obcych z pedagogiki, drukowane w „Życiu Szkoły”, oraz recenzje prac kandydackich (J. Kwiatek).

W latach akademickich przełomu lat 50. i 60. XX wieku działalność naukowo-badawcza Katedry Pedagogiki obejmowała pięć podstawowych kierunków badań. Po pierwsze, teorię wychowania ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania postaw moralno-społecznych u młodzieży w wieku szkolnym. Po drugie, dydaktykę (kształcenie zawodowe w okręgach przemysłowych; kształcenie ogólne w szkołach zawodowych oraz kształcenie politechniczne w szkołach ogólnokształcących na terenie Kuratorium Poznańskiego; praca domowa ucznia oraz węzłowe zagadnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli wychowania fizycznego). Po trzecie, oświatę dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem zainteresowań oświatowych i kulturalnych pracowników w okręgu przemysłowym Konin. Po czwarte, problemy czytelnictwa ze szczególnym uwzględnieniem czytelnictwa młodzieży szkół powszechnych i średnich. Po piąte, historię wychowania ze szczególnym uwzględnieniem regionu poznańskiego oraz historii w Polsce międzywojennej<sup>51</sup>.

Przyjęcie przez Józefa Kwiatka stanowiska docenta przy Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego spowodowało przejście Katedry Pedagogiki poznańskiego uniwersytetu przez socjologa wychowania, pedagoga społecznego Stanisława Kowalskiego w 1961 roku i kierowanie nią do 1969 roku<sup>52</sup>.

Do głównych kierunków studiów Katedry Pedagogiki lat 60. XX wieku należały prace dotyczące takich zagadnień, jak: socjologiczne i historycz-

<sup>51</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1959/1962 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1963, s. 235.

<sup>52</sup> Stanisław Kowalski w swoim naukowym dorobku pozostawił blisko 200 opublikowanych prac dotyczących zagadnień związanych głównie z metodologią nauk o wychowaniu, procesami socjalizacji dzieci i młodzieży oraz z systemem wychowania w środowisku albo w społeczności lokalnej. Problematykę wychowania zgłębiał w aspektach różnych nauk: psychologii, socjologii, pedagogiki i prakseologii, co znacznie rozszerzało badawczy horyzont. Dokonana przez niego systematyka nauk o wychowaniu jest ważnym osiągnięciem, cennym i aktualnym, zwłaszcza dla pedagogiki, w ramach której obecnie są rozwijane w coraz większym stopniu i zakresie badania interdyscyplinarne. Przedmiotem stałych zainteresowań badawczych Stanisława Kowalskiego były procesy socjalizacji. Badania w tym zakresie, dotyczące zaburzeń procesu socjalizacji, przestępczości nieletnich i dorosłych, prowadził już w okresie międzywojennym. Studia te poszerzył później na całokształt problematyki procesów rozwojowych i socjalizacyjnych dzieci i młodzieży w badaniach nad rozwojem mowy i myślenia dzieci, mechanizmami procesu uspołecznienia, nad uwarunkowaniami przystosowania i nieprzystosowania społecznego, selekcyjnymi funkcjami wychowania, aspiracjami szkolnymi i życiowymi młodzieży, osobowością, resocjalizacją. Badania Stanisława Kowalskiego miały niejednokrotnie charakter badań pionierskich.

ne aspekty procesów wychowawczych ze szczegółowym uwzględnieniem kształtowania postaw moralno-społecznych młodzieży w wieku szkolnym (S. Kowalski, H. Muszyński, B. Bromberek), procesy nauczania i wychowania w różnych typach szkół, a w szczególności w szkołach wyższych (B. Bromberek, S. Kowalski, T. Krajewski, S. Michalski, J. Kwiatek, L. Leja), kształcenie politechniczne i jego wpływ na wybór zawodu bądź szkoły zawodowej przez uczniów szkół ogólnokształcących (S. Szajek), pedagogika pracy, kształcenie zawodowe ze szczególnym uwzględnieniem konińsko-tarnobrzeskiego rejonu przemysłowego (L. Leja), pedagogika i oświata dorosłych (B. Bromberek, E. Harwas), czytelnictwo i bibliotekarstwo, w szczególności: drogi informacji o książce, czytelnictwo studentów, działalność bibliotek, czytelnictwo niewidomych, księgozbiory własne młodzieży, samokształcenie pielęgniarek (M. Walentynowicz), historia szkolnictwa i oświaty, głównie terenu Wielkopolski, ze szczególnym poświęceniem oświacie rolniczej oraz tajnemu nauczaniu w okresie okupacji hitlerowskiej w Wielkopolsce, metodologia historii wychowania ze szczególnym uwzględnieniem przedmiotu badań (S. Michalski)<sup>53</sup>, przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów szkół podstawowych i średnich oraz studentów wyższych uczelni (T. Krajewski), przedszkolne i wczesnoszkolne nauczanie języka ojczystego (H. Baczyńska), kształcenie nauczycieli, ich role społeczno-zawodowe w ówczesnym społeczeństwie (B. Bromberek), efektywność nauczania oraz dydaktyka szkoły wyższej (T. Krajewski, L. Leja), efektywność środków audiowizualnych (J. Górecki, L. Leja), kształcenie zawodowe (L. Leja, S. Szajek, T. Krajewski), dydaktyka dorosłych, w szczególności: nauczanie w zespołach przedmiotowych, proces nauczania w szkole wyższej, zajęcia kulturalno-oświatowe, proces uczenia się (K. Marciniak)<sup>54</sup>, rola szkoły w rozmaitych środowiskach społecznych, funkcje selekcyjne wychowania w systemie szkolnictwa oraz w wewnątrzszkolnym procesie dydaktyczno-wychowawczym (S. Kowalski), proces identyfikowania się studenta SN z zawodem nauczycielskim (M. Jakowicka, M. Roszczakowa), wychowawcza kontrola klasy szkolnej w szkole średniej ogólnokształcącej (H. Sowińska), grupy nieformalne młodzieży w zakładzie poprawczym (J. Włodarek), procesy uspołecznienia młodzieży i resocjalizacji nieletnich (W. Dykcik, J. Kupczyk, Ł. Łukaszewicz, S. Wawryniuk, J. Włodarek) oraz kształtowanie systemu wychowawczego na sekcji pedagogiki (A. Pfeiffer)<sup>55</sup>.

<sup>53</sup> B. Miśkiewicz, *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w latach 1958/1959-1968/1969*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972, s. 607-608.

<sup>54</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1965/66-1967/1968 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań MCMLXIX, s. 263.

<sup>55</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1968/1969-1969/1970 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań MCMLXXI, s. 204.



## Kierunki badań i pracy naukowo-badawczej pracowników Instytutu Pedagogiki UAM w latach 1970-1993

1 października 1970 roku Katedrę Pedagogiki przekształcono w Instytut Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu<sup>56</sup>. Jego dyrektorem został Heliodor Muszyński, który funkcję tę pełnił do 1987 roku<sup>57</sup>. Łącznie wraz z powstaniem Instytutu Pedagogiki pracowało w nim 39 osób, w tym 33 pracowników naukowo-dydaktycznych<sup>58</sup>. Przemiany polityczne i gospodarcze tego okresu uwolniły prace nad reformą systemu oświatowego. Celem prac naukowo-badawczych, pod kierunkiem Heliodora Muszyńskiego, było opracowanie, wprowadzenie w życie, naukowe zweryfikowanie oraz metodyczne ujęcie systemu wychowawczego szkoły podstawowej i średniej ogólnokształcącej<sup>59</sup>. Eksperyment nad systemem wychowawczym obejmował dwa główne problemy: 1) stosowności opracowanego (teoretycznie) systemu, a więc możliwość wprowadzenia go w sposób pełny do szkoły i zintegrowania wszystkich jego elementów oraz 2) efektywności wychowawczego systemu i poszczególnych jego elementów składowych, a więc weryfikacja hipotez dotyczących jego zamierzonych wyników<sup>60</sup>. Instytut Pedagogiki Heliodora Muszyńskiego włączając się w pracę modernizacji edukacji pełnił funkcję koordynatora II stopnia, koncentrując swe badania wokół następujących zagadnień: integralne funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku lokalnym (zespół S. Kowalskiego), system wychowawczy 10-letniej szkoły ogólnokształcącej (zespół H. Muszyńskiego), modernizacja systemu dydaktycznego szkoły ogólnokształcącej (dwa zespoły T. Krajewskiego i H. Baczyńskiej), w tym także z zastosowaniem nowoczesnych technologii kształcenia (działający wówczas poza Instytutem zespół L. Leji), system dydaktyczno-wychowawczy szkoły zawodowej (zespół S. Szajka), akademickie środowisko wychowawcze i procesy uspołecznienia młodzieży studiującej (dwa zespoły badawcze S. Kowalskiego i B. Bromberka), funkcjonowanie placówek kulturalno-oświatowych oraz wychowawcze funkcje przemysłowego zakładu pracy (zespół E. Harwasa), założenia i realizacja modelu permanentnego kształcenia się, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki czytelnictwa oraz wychowawczo-kształcącej roli książki, plastyki i muzyki (zespół M. Walentynowicz), procesy uspołecznienia dzieci i młodzieży o zaburzonej

<sup>56</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1969/1970-1971/1972 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1975, s. 331-357.

<sup>57</sup> B. Bromberek, *Problematyka naukowo-badawcza Instytutu Pedagogiki UAM. Oświata i pedagogika w Polsce i w świecie*, Studia Pedagogiczne, 1971, XXII, s. 141-153.

<sup>58</sup> Tamże.

<sup>59</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1969/1970-1971/1972, s. 341-342.

<sup>60</sup> Tamże, s. 343.



percepcji świata (zespół I. Obuchowskiej)), postępową myśl pedagogiczną w Polsce w XIX i XX wieku oraz dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej (zespół S. Michalskiego)<sup>61</sup>.

W latach 70. XX wieku poznańskie środowisko naukowe zajmujące się badaniami pedagogicznymi zaliczone zostało do drugiego, po Warszawie, ośrodka pod względem potencjału naukowego i prężności naukowej. W Instytucie Pedagogiki prowadzono badania związane z socjologią wychowania, teorią wychowania i metodologią pedagogiki, pedagogiką szkoły wyższej, szkolnictwem zawodowym, pedagogiką pracy, orientacją zawodową i politechnizacją, nowymi technikami kształcenia, oświatą dorosłych i czytelnictwem, metodycznymi podstawami nauczania początkowego, historią wychowania oraz metodologią historii wychowania<sup>62</sup>.

Przełom lat 70. i 80. stanowił trudny okres dla całej polskiej pedagogiki. Załamywały się prace nad wdrożeniem systemu wychowawczego szkoły podstawowej, nie dochodziło do pełnego rozwinięcia badań nad przygotowaniem systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły ponadpodstawowej. Był to czas dyskusji nad sytuacją nauk pedagogicznych. Jednakże, dynamicznie rozwijały się prace badawcze nad doskonaleniem systemu wychowawczego w typowych środowiskach lokalnych współczesnej Polski. Realizowane były w zespole Komitetu Nauk Pedagogicznych, pod kierunkiem Stanisława Kowalskiego, przy licznych udziale przedstawicieli innych ośrodków naukowych – Torunia, Gdańsk, Łódź, Szczecin, Zielone Góry. Ich założenia stanowiła ogólna teoria systemów i teoria systemów społecznych Floriana Znanieckiego, którego nakazem stało się ujmowanie poszczególnych faktów i zjawisk wychowawczych w kontekście złożonej struktury społecznej i jednocześnie konieczność wyodrębnienia określonych układów społecznych rozwiązujących pokrewne problemy społeczne. Miało to służyć integracyjno-interwencyjnej koncepcji pedagogiki jako nauki<sup>63</sup>. Zasadnicze kierunki badań Instytutu Pedagogiki koncentrowały się wokół kilkunastu grup tematycznych. Badania własne stanowiły kontynuację planu badań z lat ubiegłych, który obejmował: system dydaktyczno-wychowawczy w szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, a także w niektórych typach szkół zawodowych; kształtowanie się systemu wychowawczego w szkołach wyższych typu nauczycielskiego<sup>64</sup>;

<sup>61</sup> W. Ambrozik, *Pedagogika poznańska – dokonania i perspektywy rozwoju*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań 2004, s. 16-17

<sup>62</sup> J. Hellwig, *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Kronika Wielkopolski, 1990, 2, s. 182.

<sup>63</sup> W. Ambrozik, *Pedagogika poznańska – dokonania i perspektywy rozwoju*, s. 18-19.

<sup>64</sup> S. Dziamski, *Sprawozdanie z działalności Wydziału Nauk Społecznych UAM za okres od 1978/1979-1980/81*, [w:] *Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1978/1979-1980/1981 za rektoratu prof. dra hab. Benona Miśkiewicza*, Poznań 1983, s. 201.

funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowiskach lokalnych; mechanizmy blokujące i facylitujące proces socjalizacji u dzieci z różnymi typami zaburzeń psychicznych; model systemu wychowawczego w przemysłowym zakładzie pracy; tradycje polskiej myśli pedagogicznej i jej wpływ na rozwój dydaktyki oraz wychowania w szkołach i instytucjach wychowania pozaszkolnego; efektywność nauczania problemowo-programowego. Badania umowne, będące kontynuacją badań z lat ubiegłych, obejmowały szereg różnych grup tematycznych. W ramach problemów węzłowych prowadzono badania w takich dziedzinach, jak: nauka, oświata w dziejach Polski czynnikiem postępu społecznego, gospodarczego i kulturalnego; socjalizacja studentów w szkołach wyższych; rodzina w okresie kształtowania się społeczeństwa socjalistycznego<sup>65</sup>.

W pierwszej połowie lat 80. Instytut Pedagogiki kontynuował dotychczasowe własne projekty badawcze oraz te umowne, objęte różnego rodzaju planami badawczymi<sup>66</sup>. Problematyka badań własnych była ściśle powiązana z zainteresowaniami badawczymi poszczególnych zakładów i obejmowała następujące grupy tematyczne: Zakład Dydaktyki (badanie efektów procesu dydaktycznego; optymalizacja form i metod poznawania, analizy, kontroli i oceny wiedzy uczniów i studentów; modernizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego; działalność krajoznawczo-turystyczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej), Zakład Historii i Organizacji Szkolnictwa (myśl pedagogiczna w Polsce; dzieje szkolnictwa i oświaty), Zakład Oświaty Dorosłych (przekształcanie osobowości ludzi dorosłych; wpływ środków masowego komunikowania na przekonania i postawy ludzi dorosłych; przygotowanie ludzi dorosłych do odbioru sztuki), Zakład Pedagogiki Pracy (stan teorii i potrzeby badań w dziedzinie kształcenia przedzawodowego; przygotowanie nauczycieli do realizacji programu nauczania przedmiotu praca-technika; orientacja i poradnictwo zawodowe w liceach ogólnokształcących), Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (poziom czytania i pisanie dzieci rozpoczynających naukę szkolną; poziom środowiska rodzinnego dzieci rozpoczynających naukę szkolną; poziom pracy dydaktyczno-wyrównawczej z uczniami klas I), Zakład Pedagogiki Społecznej (wychowujące społeczeństwo w typowych środowiskach współczesnej Polski).

W drugiej połowie lat 80. badania naukowe realizowano w dwóch grupach tematycznych: tematy realizowane w ramach programów badawczych centralnie kierowanych oraz tematy realizowane w ramach badań finansowych ze środków UAM. Wszystkie prowadzone w Instytucie Pedagogiki prace ba-

<sup>65</sup> Tamże, s. 202.

<sup>66</sup> J. Brzeziński, *Wydział Nauk Społecznych*, [w:] *Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1981/1982-1983/1984*, Poznań 1997, s. 207.

dawcze skupione były wokół następujących tematów wiodących: metodologia badań pedagogicznych, aksjologiczne podstawy kształcenia i wychowania, historia edukacji i doktryn pedagogicznych, optymalizacja wychowania i opieki, socjalizacja studentów w szkole wyższej, dziecko niepełnosprawne w rodzinie, doskonalenie procesu kształcenia, techniczne środki dydaktyczne w kształceniu, optymalizacja nauczania początkowego, kształcenie i wychowanie przedszkolne, funkcje i procesy kształcenia ustawicznego. Ponadto, do kierunków badań, które wyznaczały działalność naukowo-badawczą zaliczono: model szkoły środowiskowej oraz działalność kulturalno-oświatowa w środowisku lokalnym<sup>67</sup>.

W latach 1984-1987 Instytut Pedagogiki był największym na Wydziale Instytutem, zatrudniającym największą liczbę pracowników naukowo-dydaktycznych i pomocniczych<sup>68</sup>. W roku akademickim 1987/1988 nastąpiła zmiana kierownika poznańskiej uniwersyteckiej pedagogiki. W latach 1987-1991 funkcję dyrektora Instytutu Pedagogiki sprawował Benon Bromberek, którego naukowe zainteresowania oscylowały wokół problematyki nauczycielskiej, socjalizacji młodzieży studenckiej oraz dydaktyki studiów uniwersyteckich<sup>69</sup>.

Na przełomie lat 80. i 90. do podstawowych kierunków badań realizowanych przez Instytut Pedagogiki zalicza się metodologię badań pedagogicznych, aksjologiczne podstawy kształcenia i wychowania, historię edukacji i doktryn pedagogicznych, funkcjonowanie społeczeństwa wychowującego, optymalizację wychowania i opieki, socjalizację studentów w szkole wyższej. Kolejne kierunki dotyczyły takich sfer badań, jak: dziecko niepełnosprawne w rodzinie, doskonalenie procesu kształcenia, techniczne środki dydaktyczne w kształceniu, optymalizacja nauczania początkowego, kształcenie i wychowywanie przedmiotowe, formy i procesy kształcenia ustawicznego, model szkoły środowiskowej, działalność kulturalno-oświatowa w środowisku lokalnym, komputer w procesie kształcenia, a także wychowanie plastyczne oraz wychowanie muzyczne<sup>70</sup>.

<sup>67</sup> J. Brzeziński, *Wydział Nauk Społecznych*, [w:] Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1984/1985-1986/1987, Część I, 1 września 1984 – 30 listopada 1985, Poznań 1999, s. 111.

<sup>68</sup> Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1987/1988-1989/1990, Poznań 1999, s. 200-201.

<sup>69</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (lata 1919-1993)*, [w:] XXV lat Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1993-2018. Wydanie jubileuszowe, red. A. Cybał-Michalska, A. Gromkowska-Melosik, K. Kuszak, M. Piorunek, W. Segiet, Poznań 2018, s. 293.

<sup>70</sup> J. Kujawiński, *Wydział Nauk Społecznych. Sprawozdanie za okres od 1 IX 1987 do 30 XI 1990 roku*, [w:] Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1987/1988-1989/1990, Poznań 1999, s. 200-201.

## **Problematyka naukowo-badawcza i dorobek naukowy kadry Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w latach 1993-2019**

Jesienią 1992 roku Rada Instytutu pozytywnie zaopiniowała wniosek o wyodrębnieniu się od 1 września 1993 roku Instytutu Pedagogiki i Kolegium Edukacyjnego z Wydziału Nauk Społecznych w osobny wydział, który przyjął nazwę Wydziału Studiów Edukacyjnych. Pierwszym dziekanem Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza został – wcześniej dyrektor, twórca polskiej szkoły socjologii edukacji – Zbigniew Kwieciński<sup>71</sup>.

W Wydziale Studiów Edukacyjnych upatrywano ogromnej uniwersyteckiej szkoły pedagogicznej o różnorodnych formach studiowania i różnych specjalizacjach<sup>72</sup>. Lata 90. XX wieku przejawiały się intensywnym rozwojem poznańskiej uniwersyteckiej pedagogiki, która stała się potężnym kadrowo ośrodkiem naukowo-badawczym i dydaktycznym. To przede wszystkim zmiany strukturalne zaowocowały dynamicznym wzrostem problemów badawczych podejmowanych przez pracowników Wydziału. Badania koncentrowały się na następujących obszarach: kryzysy, przemiany i perspektywy edukacji w sytuacji dokonującej się transformacji ustrojowej i towarzyszącej im zmiany społecznej (Z. Kwieciński, Z. Melosik, Z. Gnitecki, H. Muszyński<sup>73</sup>), systemy wartości, procesy socjalizacji, uczestnictwa i zaangażowania społecznego, a także alienacji środowisk młodzieżowych (M. Dudzikowa, A. Zandecki, J. Modrzewski), funkcjonowanie systemów wychowawczych w rozwiązywaniu rozmaitych problemów wychowawczych w środowiskach lokalnych (T. Frąckowiak, W. Ambrozik), selekcje społeczne w szkolnictwie oraz więzi szkół różnych szczebli ze środowiskiem lokalnym i regionalnym, strategię rozwoju systemu szkolnego w kontekście potrzeb lokalnych oraz problemy kształcenia nauczycieli dla reformującej się szkoły (T. Frąckowiak, E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski, S. Dylak, B. Bromberek, D. Gołębiak), zjawiska zaburzonej i dewiacyjnej socjalizacji w rodzinach, społecznościach lokalnych oraz funkcjonowanie systemu profilaktyki społecznej i resocjalizacji wobec nieletnich i dorosłych (W. Ambrozik, P. Stępnia), warunki i jakość życia osób z niepełnosprawnościami w różnych kategoriach, zakre-

<sup>71</sup> Z. Ratajek, *Rozmowa z Profesorem Zbigniewem Kwiecińskim*, Nowe Horyzonty Edukacji, 2013, 2(5), s. 15.

<sup>72</sup> Z. Kwieciński, *Przesilenie. Uwagi o zmianach w środowisku pedagogiki poznańskiej w UAM w latach 1991-1996*, Studia Edukacyjne, 1996, 2, s. 217.

<sup>73</sup> W nawisach zostały wymienione nazwiska kierowników poszczególnych Zakładów Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, którzy byli często koordynatorami zespołów pracowników naukowych Wydziału.

sach i środowiskach oraz problemy z ich rehabilitacją i społeczną reintegracją (I. Obuchowska, A. Twardowski, W. Dykcik), problemy życia osobistego a zdrowie współczesnych Polaków (L. Gapik), aktywność kulturowa i samokształcenie dorosłych, w tym także osób bezrobotnych, kompetencji osób dorosłych w sytuacji zmiany społecznej oraz problemy doradztwa zawodowego i kształcenia podstaw aktywnego obywatela (J. Skrzypczak, E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczykowski), tendencje i reformy oświatowe w wybranych krajach, problemy relacji pomiędzy edukacją a kulturą popularną oraz badania nad społeczną rolą uniwersytetu (E. Potulicka, Z. Melosik), myśl pedagogiczna i działalność oświatowa działaczy oświatowych, pedagogów i ruchów politycznych II Rzeczypospolitej, dzieje kształcenia nauczycieli i zawodowego ruchu nauczycielskiego, problemy dzieciństwa i dzieje szkolnictwa doby staropolskiej (J. Hellwig, W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk), przemiany edukacji elementarnej (M. Burtowy, H. Sowińska)<sup>74</sup>.

W pierwszych latach XXI wieku funkcje dziekana WSE UAM pełnili: w latach 1999-2002 Kazimierz Przyszczykowski, prowadzący badania w sferze oświaty dorosłych, a także oświaty samorządowej i polityki edukacyjnej, w latach 2002-2008 niekwestionowany lider w Polsce wśród pracowników naukowych zajmujących się resocjalizacją – Wiesław Ambrozik, a w latach 2008-2016 Zbyszko Melosik – pedagog, socjolog edukacji i kultury. 1 września 2016 roku funkcję Dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych objęła Agnieszka Cybal-Michalska, której zainteresowania naukowo-badawcze skoncentrowane są na problematyce globalizacji, kondycji współczesnego człowieka, socjopedagogicznych problemów młodzieży. Jest autorką licznych artykułów naukowych podejmujących problematykę partycypacji młodzieży w ciągle na nowo konstruowanej rzeczywistości europejskiej i globalnej oraz wyzwań świata pracy „bezgranicznych” karier.

### Zamiast podsumowania

W 2019 roku, w stulecie powstania Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w obszarze rozwoju naukowego poznańska uniwersytecka pedagogika w strukturach Wydziału Studiów Edukacyjnych przeprowadza badania na następujących płaszczyznach: psychologiczne aspekty procesu uczenia się; historia idei pedagogicznych; metodologiczne problemy współczesnych nauk o edukacji; historia szkolnictwa i oświaty oraz doktryn pedagogicznych; aksjologiczne podstawy wychowania i kształcenia; egalitaryzacja społeczna a współczesne wyzwania edukacyjne; porównawcze analizy systemów edukacyjnych w skali całego świata; edukacja globalna; edukacja euro-

<sup>74</sup> W. Ambrozik, *Pedagogika poznańska – dokonania i perspektywy rozwoju*, s. 20-24.



pejska; edukacja wielokulturowa i obywatelska; transformacja edukacji polskiej na tle tendencji międzynarodowych (ze szczególnym uwzględnieniem problemów wdrażania reformy edukacji); edukacyjne aspekty globalizacji, transformacji oraz integracji europejskiej; system profilaktyki, resocjalizacji i readaptacji nieletnich i dorosłych; patologie społeczne; główne problemy edukacji wczesnoszkolnej oraz pedagogiki kulturalno-oświatowej i opiekuńczo-wychowawczej; edukacyjne konteksty funkcjonowania środowisk lokalnych; media w procesie kształcenia i wychowania; tożsamość młodzieży współczesnej i jej sytuacja społeczna; problemy poradnictwa i doradztwa zawodowego; selekcyjna i socjalizacyjna funkcja edukacji; tendencje rozwojowe kształcenia dorosłych i kształcenia ustawicznego; funkcjonowanie społeczeństwa wychowującego i społeczeństwa wiedzy; kształtowanie aktywnego obywatelstwa; życie codzienne w szkole współczesnej; proces kształcenia i jego optymalizacja; edukacja ekologiczna; dzieci z niepełnosprawnością i ich funkcjonowanie w rodzinie i społeczeństwie; praca z uczniem zdolnym; rewalidacja dzieci z niepełnosprawnością; promocja zdrowia; seksualność człowieka i wychowanie seksualne; indywidualizacja procesu kształcenia; kształtowanie kapitału społecznego. Niniejsze zagadnienia są ujmowane na tle szerokich uwarunkowań historycznych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych<sup>75</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Kronika Uniwersytetu Poznańskiego za lata akademickie 1945-1954/1955, Poznań 1956.  
Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1956/1957 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1958.  
Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za rok szkolny 1959/1962 za rektoratu prof. dra Alfonsa Klafkowskiego, Poznań 1963.  
Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1965/66-1967/1968 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań MCMLXIX.  
Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1968/1969-1969/1970 za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań MCMLXXI.  
Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1969/1970-1971/1972, za rektoratu prof. dra Czesława Łuczaka, Poznań 1975.
- Ambrozik W., *Pedagogika poznańska – dokonania i perspektywy rozwoju*, [w:] Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja, red. W. Ambrozik, K. Przyszczykowski, Poznań 2004.
- Banasiewicz M., Ryfowa A., *Archiwum Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, [w:] *Dzieje Poznania i województwa poznańskiego*, red. Cz. Skopowski, Warszawa 1972.
- Błachowski S., *Pedagog w Uniwersytecie Poznańskim*, „Kurier Poznański” 1924, nr 264, s. 6.
- Bromberek B., *Problematyka naukowo-badawcza Instytutu Pedagogiki UAM, Oświata i pedagogika w Polsce i w świecie*, Studia Pedagogiczne, 1971, XXII.

<sup>75</sup> Źródło internetowe: Działalność naukowa oraz główne kierunki badań Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu <https://wse.amu.edu.pl/strona-glowna/wse/o-wydziale> [dostęp: 28.11.2019].



- Brzeziński J., *Wydział Nauk Społecznych*, [w:] Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1981/1982-1983/1984, Poznań 1997.
- Brzeziński J., *Wydział Nauk Społecznych*, [w:] Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1984/1985-1986/1987, Część I, 1 września 1984 – 30 listopada 1985, Poznań 1999.
- Czubiński A., *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918-1939*, [w:] *50 lat Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1971.
- Danysz A., *Jan Amos Komeński. Przyczynek do jego działalności w Polsce*, Rocznik TPN, XXV, Poznań 1898.
- Danysz A., *Instrukcje wychowawcze Jakuba Sobieskiego*, Poznań 1899.
- Danysz A., *Teoria pedagogiczna Kwintyliana*, Lwów 1899.
- Danysz A., *O wychowaniu królewicza. Traktat pedagogiczno-humanistyczny z roku 1502*, Lwów 1900.
- Danysz A., *O wychowaniu*, Lwów 1903.
- Danysz A., *Marcius jako pedagog*, Lwów 1905.
- Danysz A., *Erazm Gliczner jako pedagog. Studium nad pierwszą pedagogiką Polską*, Rocznik TPN, 38, Poznań 1912.
- Danysz A., *O wychowaniu Zygmunta Augusta*, Kraków 1915.
- Danysz A., *O kształceniu*, Lwów 1918.
- Danysz A., *Studia z dziejów wychowania w Polsce (Ministerstwo WRiOP)*, Kraków 1921.
- Dolata B., *Bogdan Nawrocki (1882-1974) jako kierownik Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Poznańskiego*, Poznań 1994 (maszynopis).
- Działalność naukowa oraz główne kierunki badań Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu* <https://wse.amu.edu.pl/strona-glowna/wse/o-wydziale> [dostęp: 28.11.2019].
- Dziamski S., *Sprawozdanie z działalności Wydziału Nauk Społecznych UAM za okres od 1978/1979-1980/81*, [w:] Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1978/1979-1980/1981 za rektoratu prof. dra hab. Benona Miśkiewicza, Poznań 1983.
- Furmanek W., *Cele pedagogiczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom I, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Gąsiorowski A. (red.), *Historia wychowania. Słownik biograficzny*, Olsztyn 2002.
- Gołębiowski S., *Rola i znaczenie Kolegium Lubrańskiego i Kolegium Jezuickiego w XVI, XVII i XVIII wieku dla Wielkopolski*, „Przegląd Wielkopolski” 1947, 1-3.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.
- Hellwig J., *Działalność pedagogiczna Augusta Cieszkowskiego*, Poznań 1978.
- Hellwig J., *Nauka i szkolnictwo wyższe*, Kronika Wielkopolski, 1990, 2.
- Hellwig J., *Ks. Karol Mazurkiewicz (1881-1942) jako historyk i teoretyk wychowania*, Kronika Miasta Poznania, 1993, 1-2.
- Hellwig J., *75. rocznica powstania pierwszej w Polsce Katedry Pedagogiki na Uniwersytecie Poznańskim*, Rocznik Pedagogiczny, 1995, 17.
- Hellwig J., *Cieszkowski August*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.
- Hellwig J., *Poznańscy pedagodzy i ich wkład w rozwój nauk o wychowaniu w okresie międzywojennym*, Studia Edukacyjne, 1998, 4.
- Jaxa-Bykowski L., *Badania eksperymentalne nad znaczeniem współzawodnictwa. Ze studiów nad młodzieżą polską*, Warszawa 1923.
- Jaxa-Bykowski L., *Wskazówki metodyczne do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii*, Lwów – Warszawa 1925.
- Jaxa-Bykowski L., *Przyczynki do znajomości ras wśród naszej młodzieży szkolnej*, Lwów 1926.

- Jaxa-Bykowski L., *Psychika naszej młodzieży szkolnej*, Warszawa 1927.
- Jaxa-Bykowski L., *O godność stanu nauczycielskiego*, Pedagogium, 1927, 2.
- Jaxa-Bykowski L., *Nasza młodzież gimnazjalna. Młodzież sobie*, Poznań 1929.
- Jaxa-Bykowski L., *Szkoła powszechna jej cele i istota*, Szkoła, 1929, 60.
- Jaxa-Bykowski L., *Historia jednej klasy gimnazjum stanisławowskiego. Księga pamiątkowa Gimnazjum im. Radzanowskiego w Stanisławowie*, Stanisławów 1929.
- Jaxa-Bykowski L., *Dziwne rzeczy na Wschodzie*, Muzeum, 1929, 8.
- Jaxa-Bykowski L., *System daltonski. Próba oceny*, Muzeum, 1929, 9.
- Jaxa-Bykowski L., *O ustrój naszego szkolnictwa*, Poznań 1930.
- Jaxa-Bykowski L., *Wychowanie państwowe*, Myśl Narodowa, 1930, 10.
- Jaxa-Bykowski L., *O polski ideał wychowawczy*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1930, 49.
- Jaxa-Bykowski L., *Z badań nad poziomem intelektualnym młodzieży różnych szkół*, Sprawy PTPN, 1930, 1-2.
- Jaxa-Bykowski L., *Szkoła a polityka*, Myśl Narodowa, 1932, 12, 2.
- Jaxa-Bykowski L., *Manowce wychowawcze*, Myśl Narodowa, 1932, 12, 38.
- Jaxa-Bykowski L., *Figle i psoty młodzieży szkolnej*, Poznań 1933.
- Jaxa-Bykowski L., *Antropologiczne podstawy wychowania*, Warszawa 1933.
- Jaxa-Bykowski L., *Istota wychowania narodowego*, Głos, 1936, 6, 21-22.
- Jaxa-Bykowski L., *Tragedia szkolnictwa polskiego w dobie obecnej*, Poznań 1936.
- Jaxa-Bykowski L., *O polskość naszej nauki*, Myśl Narodowa, 1936, 24, 53.
- Jędrzejczak M., Marian Wachowski, [w:] *Uczeni wrocławscy 1945-1979*, red. J. Trzynadłowski, Wrocław 1980.
- Klanowski T., *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 1945-1964*, Poznań 1965.
- Kowalenko W., *Tajny Uniwersytet Ziemi Zachodnich. Uniwersytet Poznański 1940-1945*, Poznań 1961.
- Kowalski S., *Pedagogika i psychologia*, [w:] *Nauka w Wielkopolsce – przeszłość i teraźniejszość. Studia i materiały*, red. G. Labuda, Poznań 1973.
- Kujawiński J., *Wydział Nauk Społecznych. Sprawozdanie za okres od 1 IX 1987 do 30 XI 1990 roku*, [w:] *Kronika Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu za lata akademickie 1987/1988-1989/1990*, Poznań 1999.
- Kupisiewicz Cz., Nawroczyński Roman Bogdan, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.
- Kwieciński Z., *Przesilenie. Uwagi o zmianach w środowisku pedagogiki poznańskiej w UAM w latach 1991-1996*, Studia Edukacyjne, 1996, 2.
- Malinowski A., *Ludwik Jaxa-Bykowski o szkolnictwie wyższym*, Forum Akademickie, 2011, 7-8.
- Markiewicz W., *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w latach 1945-1958*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972.
- Markiewiczowa H., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, Warszawa 2001.
- Michalski S., *Tajne nauczanie w Wielkopolsce w okresie okupacji hitlerowskiej 1939-1945*, Poznań 1968.
- Miśkiewicz B., *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w latach 1958/1959-1968/1969*, [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, red. Z. Grot, Poznań 1972.
- Miśkiewicz B., *Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w XXX-lecie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Poznań 1974.
- Muszyński H., *Spór o metodologiczny status nauk o wychowaniu*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1982, 2.
- Nowak-Kluczyński K., *Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim 1919-1933*, [w:] *Społeczeństwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*, red. A. Ćwikliński, M. Przybyła, Poznań 2015.

- Nowak-Kluczyński K., *Kierownicy Katedry Pedagogiki i Dydaktyki Na Uniwersytecie Poznańskim w okresie dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji*, red. E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak, Poznań 2017.
- Nowak-Kluczyński K., *Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (lata 1919-1993)*, [w:] *XXV lat Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im Adama Mickiewicza w Poznaniu 1993-2018. Wydanie jubileuszowe*, red. A. Cybal-Michalska, A. Gromkowska-Melosik, K. Kuszak, M. Piorunek, W. Segiet, Poznań 2018.
- Nowak-Kluczyński K., *Danysz Antoni – pedagog, historyk wychowania*, [w:] *Luminarze nauki Uniwersytetu Poznańskiego 1919-2019*, red. Z. Pilarczyk, Poznań 2019.
- Nowak-Kluczyński K., *Jaxa-Bykowski Ludwik – pedagog*, [w:] *Luminarze nauki Uniwersytetu Poznańskiego 1919-2019*, red. Z. Pilarczyk, Poznań 2019.
- Nowak-Kluczyński K., *Nawroczyński Bogdan – pedagog*, [w:] *Luminarze nauki Uniwersytetu Poznańskiego 1919-2019*, red. Z. Pilarczyk, Poznań 2019.
- Nowak-Kluczyński K., *Od Antoniego Danysza do Ludwika Jaxa-Bykowskiego. Pedagogika na Uniwersytecie Poznańskim w latach 1919-1939*, *Kronika Miasta Poznania*, 2019, 1.
- Ratajek Z., *Rozmowa z Profesorem Zbigniewem Kwiecińskim*, *Nowe Horyzonty Edukacji*, 2013, 2(5).
- Ratuś A., *Pedagogika herbartowska*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, Tom IV, red. T. Pilch, Warszawa 2005.
- Spis wykładów roku akademickiego 1926/1927. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1926.
- Spis wykładów roku akademickiego 1927/1928. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1927.
- Spis wykładów roku akademickiego 1928/1929. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1928.
- Spis wykładów roku akademickiego 1929/1930. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1929.
- Spis wykładów roku akademickiego 1930/1931. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1930.
- Spis wykładów roku akademickiego 1931/1932. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1931.
- Spis wykładów roku akademickiego 1932/1933. Drukiem i nakładem Uniwersytetu Poznańskiego, Poznań 1932.
- Stankiewicz R., *Wyższe zakłady kształcenia nauczycieli*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom VII, red. T. Pilch, Warszawa 2008.
- Winnicka H., *Tync Stanisław*, [w:] *Słownik historyków polskich*, red. M. Prosińska-Jackl, Warszawa 1994.
- Wojszczyk M., *Błachowski Stefan*, [w:] *Słownik pedagogów polskich*, red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda, Katowice 1998.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Jak polska myśl pedagogiczna pojmowała i pojmuje ideę demokratyczną?* [w:] *Pedagogiczne wędrówki przez wieki i zagadnienia. Studia i szkice*, red. S. Wołoszyn, Warszawa – Toruń 1996.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, Kielce 1998.
- Wydech Cz., *Z dziejów tajnej oświaty w latach okupacji 1939-1944*, Warszawa 1964.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Szkoły w Wielkopolsce od średniowiecznych początków do reform Komisji Edukacji Narodowej*, Poznań 2010.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Akademia Lubrańsciana (1519-1780). Dzieje szkoły od powstania do czasów KEN*, *Kronika Miasta Poznania*, 1999, 2.

BARBARA NAWOLSKA  
ORCID 0000-0003-3864-0188

JOANNA ŻĄDŁO-TREDER  
ORCID 0000-0003-0112-1624

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie*

## ROZWIĄZYWA(NIE) ZADAŃ TEKSTOWYCH - STARE WYZWANIA I NOWE POTRZEBY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

ABSTRACT. Nawolska Barbara, Żądło-Treder Joanna, *Rozwiązująca(nie) zadań tekstowych – stare wyzwania i nowe potrzeby edukacji wczesnoszkolnej* [(Un)Solving Text Tasks – Old Challenges and New Needs in Early School Education]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 213-232. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.11

Every human needs the ability to solve problems. In early childhood education, the development of this skill can and should be implemented by solving text tasks. Meanwhile, according to a variety of analyses, a significant number of students are unable to solve these tasks. This is most likely the result of insufficient mathematical competencies of teachers in early school education and related teaching errors, mainly involving calculating exercises and solving tasks according to patterns. At the same time, students who are in fact unable to solve tasks but only limit themselves to the use of learned patterns, in non-standard task situations (not practiced at school) do quite well.

**Key words:** problem solving, text tasks, early school education

### Wprowadzenie

Każdemu człowiekowi, niezależnie od roli jaką przyjdzie mu pełnić w życiu, potrzebna jest szeroko rozumiana umiejętność logicznego i krytycznego myślenia. Ważna jest przy tym umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów w różnorodnych sytuacjach życiowych oraz zawodowych i to nie tylko problemów zamkniętych, lecz także otwartych, na przykład z niedoborem lub nadmiarem informacji. Dlatego, w edukacji matematycznej warto

uwzględniać kształtowanie tych potrzebnych umiejętności. Należy przy tym zadbać o to, by uczeń dostrzegał praktyczność problemów i tym samym widział sens ich rozwiązywania, co dostarcza odpowiedniej motywacji do podejmowanych działań (do uczenia się).

W najogólniejszym ujęciu problem jest: „rodzajem zadania, którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą swoich wiadomości, umiejętności i nawyków”<sup>1</sup>. Aby tego dokonać, musi on przekraczając swoją wiedzę i doświadczenie „wyprodukować” rozwiązanie i skonfrontować je z rzeczywistością.

Podkreśla się, iż problemy:

- mają zawsze charakter podmiotowy. Są problemami czyimiś, także w tym sensie, że to co jest problemem dla jednego człowieka, nie musi być nim dla innych, którzy znają już rozwiązanie, lub dla tych, których możliwości sytuacja radykalnie przerasta. W tym rozumieniu nie jest problemem dla trzecioklasisty zadanie z klasy I (bo jest trywialne), ale nie jest problemem także zadanie z poziomu liceum (bo wykracza poza jego możliwości);
- są zadaniami wymagającymi umiejętności wykorzystania i koordynacji wielu procesów myślowych, takich jak: myślenie produktywne, reproduktywne, procesy pamięciowe i motoryczne. Ważne jest przy tym także myślenie twórcze, jednakże sprowadzanie rozwiązywania problemów tylko do myślenia twórczego jest nieuzasadnionym uproszczeniem. Mamy tu do czynienia raczej z reorganizacją dotychczasowej wiedzy, umiejętności i doświadczeń. *Tout court* by skutecznie radzić sobie w sytuacji problemowej trzeba dużo wiedzieć i dużo umieć. Im większymi „aktywami” podmiot dysponuje, z tym trudniejszymi problemami może się zmierzyć, mając nadzieję na osiągnięcie sukcesu.

Ponadto, problemy można podzielić na:

- otwarte, mające charakter niedookreślony, w których niedobór informacji wyjściowych powoduje, że istnieje potencjalnie dowolnie wiele poprawnych rozwiązań, jak w działalności artystycznej czy w generowaniu teorii naukowych. Taki charakter na matematyce mogą mieć na przykład zabawy w sklep i stosowanie strategii kruszenia;
- zamknięte, które są dobrze określone, dając jedną lub konkretną liczbę dobrych rozwiązań<sup>2</sup>.

Najczęściej, za J.P. Guilfordem, problemy dzieli się na:

- konwergencyjne, mające jedno poprawne rozwiązanie,
- dywergencyjne, dopuszczające wiele poprawnych rozwiązań.

<sup>1</sup> J. Koziński, *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Psychologia ogólna*, tom I, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 119.

<sup>2</sup> Tamże, s. 121-122.

W edukacji matematycznej cennym środkiem dydaktycznym są zadania z treścią, gdyż stanowią szczególny przypadek sytuacji problemowej, a umiejętność ich rozwiązywania może mieć także wielki wymiar praktyczny, będąc wzorcem (paradygmatem) działania w każdej sytuacji trudnej (problemowej).

Większość zadań z treścią zawartych w podręcznikach ma charakter problemów konwergencyjnych, co może być istotnym ograniczeniem tworzącym fałszywą sugestię, iż zawsze istnieje tylko jedno dobre rozwiązanie sytuacji problemowej i zadania.

Nie wszystkie zadania z treścią są problemami w ścisłym sensie wymagającymi twórczego wysiłku. W rozwiązywaniu wielu z nich (nawet większości) można zastosować znany dzieciom schemat, co wielu nauczycieli uznaje za wystarczające. Zważywszy jednak, iż problem jest zawsze kategorią podmiotową (jest czyjś), to samo zadanie może wymagać od jednych dzieci czynności tylko odtwórczych, gdy od innych – koncepcyjnych.

Na potrzeby szkolne rozróżnia się jeszcze zadania typowe i nietypowe. Zadanie typowe ma charakter problemu zamkniętego i konwergencyjnego. Zadanie nietypowe jest zaś zazwyczaj problemem otwartym z wieloma możliwymi rozwiązaniami. Może też nie mieć żadnego rozwiązania, gdy dane w zadaniu są sprzeczne lub pytanie nie ma związku z danymi. Ponadto, do zadań nietypowych zaliczamy takie, które nie mają gotowego schematu rozwiązania i uczeń musi sam „wyprodukować” sposób rozwiązania.

Ze względu na rangę umiejętności rozwiązywania problemów przyjmuje się umiejętność samodzielnego rozwiązywania zadań tekstowych jako miernik kompetencji matematycznych. We wszystkich badaniach (testach/sprawdżianach) uwzględniane są więc zadania tego typu.

Tymczasem, z *Badań umiejętności podstawowych uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej* prowadzonych w latach 2005-2011 przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) oraz z *Ogólnopolskich Badań Umiejętności Trzecioklasistów* (OBUT) prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w latach 2011-2016<sup>3</sup> wynika, że w zależności od typu zadania, w skrajnych, najtrudniejszych przypadkach nie radzi sobie z jego rozwiązywaniem nawet 90% trzecioklasistów. Jedynie w najłatwiejszych typach zadań jednodziałaniowych (dane tylko dwie liczby i ich układ jest uporządkowany, zaś pytanie/polecenie umieszczone jest na końcu tekstu zadania) z rozwiązaniem radzi sobie większość uczniów, choć, niestety, nie wszyscy<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Por. M. Dąbrowski, *(Za) trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*, Warszawa 2013, s. 7.

<sup>4</sup> Dokładne dane na ten temat można znaleźć w kolejnych raportach publikowanych w latach 2007-2016, najpierw przez CKE, potem przez IBE.



## Umiejętności rozwiązywania zadań

W celu omawiania umiejętności rozwiązywania zadań należy uzmysłowić sobie, na czym te umiejętności polegają. Istotne jest, że nie wpisują się one w żadne schematy. Nie istnieje żaden algorytm, którego zastosowanie zagwarantuje nam sukces w rozwiązywaniu wszystkich zadań. Choć można takie algorytmy stworzyć dla ściśle określonych ich typów. Jednakże, ze względu na wielość zadań bezsensowne byłoby tworzenie takich algorytmów. Ważniejsze jest uruchamianie logicznego, twórczego i nieszablonowego myślenia w celu poszukiwania rozwiązania zadania/problemu. Właśnie kształtowanie takiej umiejętności powinno być najważniejszym celem edukacji matematycznej i to na każdym poziomie kształcenia. Stosowanie algorytmów i sprawność rachunkowa, szczególnie w czasach współczesnych, powinny pełnić jedynie rolę służebną względem umiejętności rozwiązywania zadań. Tymczasem, wielu uczniów i, niestety, niektórzy nauczyciele rozwiązywanie zadań/problemów utożsamiają z wykonywaniem obliczeń na liczbach danych w tekście zadania i to głównie na liczbach zapisanych cyfrowo. Jak wynika z naszych badań<sup>5</sup>, niepokojąco duża grupa dzieci działa automatycznie, schematycznie, wręcz bezmyślnie. Z rozwiązaniem zadania wiąże jedynie zapisanie jakiejś formuły matematycznej uwzględniającej dane liczbowe występujące w treści zadania po to, aby uzyskać odpowiedź liczbową. Nie interesuje jej związek tych obliczeń z warunkami zadania i rzeczywistością. Nie potrafi swoich działań poddać weryfikacji. Podobne wnioski na temat umiejętności trzecioklasistów można znaleźć w corocznych raportach z OBUT<sup>6</sup>. Niektórzy uczniowie „rozwiązujący” zadania wyłuskują z tekstu jedynie liczby zapisane cyfrowo, całkowicie pomijając te podane słownie i wykonują na nich działania arytmetyczne. W słuszności takiego postępowania uczniowie utwierdzani są poprzez działania sporej grupy nauczycieli, którzy niejednokrotnie po zaprezentowaniu treści zadania, nawet bez sprawdzenia, czy uczniowie zrozumieli problem w nim zawarty, pytają: *Jakie działanie?* Jest to wyraźny sygnał „Rachuj!”, nieważne co i po co. Stąd, uczniowie często dobierają działania do danych liczbowych na chybił trafił albo na podstawie słów kluczy<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Por. B. Nawolska, J. Żądło, *Różne sposoby рішення netypickej sloвнеj úlohy deväť- až desaťročnými žiakmi*, [w:] *Matematika v škole dnes a zajtra*, Zborník 7. ročníka konferencie s medzinárodnou účasťou, Ružomberok 2007, s. 215.

<sup>6</sup> Chodzi o raporty z Ogólnopolskich Badań Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) publikowane przez Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) w latach 2011, 2012, 2013, 2014 oraz raporty z analogicznych badań publikowane przez CKE w latach wcześniejszych.

<sup>7</sup> Przykłady takich słów kluczy podaje M. Dąbrowski w publikacji *(Za) trudne, bo trzeba myśleć*. Np. słowo >>więcej<< w treści zadania „uruchamia” mnożenie, a słowo >>mniej<< – odejmowanie (s. 12); słowo-klucz >>łącznie<< (...) [oznacza zdaniem dzieci, że] wykonanym działaniem ma być dodawanie (s. 19); jeśli sprzedano czy odleciały, to na pewno trzeba odjąć (s. 98).

Jeśli takich słów nie ma, dobór działania zależy od wielkości liczb. Co gorsza, ta strategia w przypadku rozwiązywania zadań standardowych często okazuje się skuteczna, a ta skuteczność wzmacnia uczniowskie przekonanie o właściwym postępowaniu.

Inni nauczyciele pozorując stosowanie strategii heurystycznych, systematycznie utrwalają „schemat rozwiązywania zadań”: „WPLO” rozumiany jako kolejne kroki rozwiązywania nazywane odpowiednio: „Wiem” (chodzi o dane liczbowe), „Pytam” (chodzi o wskazanie/wyodrębnienie pytania/polecenia), „Liczę” (to rachunki na danych liczbowych) i „Odpowiadam” (to sformułowanie odpowiedzi). Konsekwencją stosowania tego schematu jest skupianie się dzieci na wyodrębnieniu danych liczbowych (jak wspomniano wyżej) i dobraniu pasującego do nich działania. „Pasujące działanie”, to niekoniecznie znaczy trafne (adekwatne do problemu), lecz takie, które jest możliwe do wykonania<sup>8</sup>.

Niestety, jak wynika z różnorodnych badań prowadzonych przez wiele lat, najwyraźniej mało jest nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej faktycznie uczących rozwiązywania problemów.

Z szeroko przeprowadzonych obserwacji lekcji wiemy, że nauczanie matematyki w polskich szkołach niemal wyłącznie skupia się na podstawowych umiejętnościach narzędziowych, pomijając umiejętność rozumowania. Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych. Wielu nauczycieli jest przekonanych, że rozumowanie, argumentacja, wybieranie optymalnych strategii rozwiązania problemu matematycznego to umiejętności zarezerwowane wyłącznie dla zdolniejszych uczniów. Tymczasem można i należy je rozwijać powszechnie, poczynwszy od pierwszych klas szkoły podstawowej, wykorzystując naturalną intuicję dzieci. Nadmierne skupienie uwagi na podstawowych umiejętnościach narzędziowych, zwłaszcza na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, zabija ciekawość i kreatywność dzieci i utrudnia, a często uniemożliwia, pogłębianie umiejętności rozumowania matematycznego na kolejnych etapach<sup>9</sup>.

A przecież proces rozwiązywania zadania/problemu winien zacząć się od zrozumienia sytuacji zaprezentowanej w zadaniu (o czym jest zadanie, czego dotyczy treść – chodzi o wyjaśnienie sytuacji bez użycia liczb), następ-

<sup>8</sup> Opisy takich uczniowskich zachowań można znaleźć w publikacjach: M. Dąbrowski, *(Za) trudne, bo trzeba myśleć*, s. 99; B. Nawolska, J. Żądło, *Jakie monety ma w skarbonce Agatka? Czyli jak studenci pedagogiki rozwiązywali pewne zadanie*, [w:] *Vyučovani matematice z pohledu kompetenci žaka a učitele 1. stupně základního vzdělávání – Srni 2007 sborník z konference s mezinárodní účastí věnované počátečnímu vyučování matematiky na 1. stupni základní školy*, Zapadočeska Univerzita v Plzni, Srni 2007; B. Nawolska, J. Żądło, *Různé způsoby řešení netypické slovní úlohy devět – až desátročními žákmi*, [w:] *Matematika v škole dnes a zajtra*; B. Nawolska, J. Żądło, *Ile kropek ma dalmatyńczyk? – czyli jak można rozwiązywać pewne zadanie*, [w:] *Matematika 3. Mathematical Education from Pupil's and Primary School Teacher's view*, Olomouc 2008.

<sup>9</sup> Wnioski z badań i dyskusji dotyczące nauczania matematyki, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 1, <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/Matematyka-wnioski-z-badan-i-dyskusji.pdf> [dostęp: 13.02.2018].

nie należy ustalić dane i niewiadome oraz zrozumieć i wyjaśnić zależności między nimi. Kolejnym krokiem jest podjęcie poszukiwania – wszelkimi dostępnymi dzieciom sposobami – możliwości rozwikłania/rozwiązania problemu. Można tu posłużyć się eksperymentem (dosłowną realizacją sytuacji przedstawionej w zadaniu), symulacją problemu za pomocą przedmiotów zastępczych, bądź symulacją rysunkową. Ważne w poszukiwaniu rozwiązania jest dyskutowanie pomysłów z innymi rozwiązującymi, z dobieraniem różnych środków argumentacji za i przeciw określonym pomysłom, sprawdzanie poprawności i skuteczności różnych pomysłów, wybór najkrótszego, najbardziej eleganckiego, najłatwiejszego sposobu rozwiązania, odrzucenie pomysłów złych (nietrafnych) z uzasadnieniem dlaczego są niedobre i tym podobne. Procesowi temu winna towarzyszyć werbalizacja (słowny opis wykonywanych czynności), która może zakończyć się próbą przedstawienia językiem matematycznym (zmatematyzowanie polegające na zapisaniu formuł matematycznych z użyciem liczb i działań) sposobu rozwiązania, chociaż nie zawsze tak być musi. W wielu przypadkach nawet warto zaniechać formalizacji, aby zapobiegać często wdrukowanej w umysłach dzieci potrzebie zapisania „działania”: *nie ma działania, to nie ma rozwiązania*. Proces poszukiwania rozwiązania warto zamknąć sformułowaniem odpowiedzi. Jest to o tyle ważne, że dzięki temu mamy pewność, że uczeń wie co i po co zrobił, że wie, czy zadanie zostało rozwiązane i co tym rozwiązaniem jest. Najczęściej podanie odpowiedzi jest ostatnim etapem rozwiązywania, ale warto, przynajmniej czasami, pokusić się o głębszą refleksję nad zadaniem i podjąć próbę (o ile to byłoby wartościowe) przedłużenia zadania. Chodzi tu na przykład o jego przekształcenie, zmodyfikowanie bądź rozbudowanie.

Aby dyskusja nad rozwiązaniem była możliwa, zadania proponowane dzieciom powinny być dla nich interesujące i faktycznie winny stanowić dla nich problem. Wtedy bowiem mają motywację do poszukiwania rozwiązania. Nie mogą to być zadania, na które odpowiedź jest oczywista. Zadania zbyt łatwe lub zbyt trudne nie spełnią swojej roli. Ponadto, treść zadania powinna być dla dziecka sensowna<sup>10</sup>, zrozumiała, nie budząca wewnętrznego sprzeciwu/buntu wobec „logiki” sytuacji przedstawionej w zadaniu.

---

<sup>10</sup> Zadanie sensowne, to takie, że sytuacja w nim przedstawiona jest akceptowalna i zgodna z życiowym doświadczeniem dzieci. Np. sensowne jest zadanie: *Ania dała każdej ze swoich dwóch koleżanek Asi i Basi po 7 cukierków. Ile cukierków rozdała Ania swoim koleżankom?* Natomiast nieomal identyczne w treści i strukturze matematycznej zadanie: *Asia zjadła 7 cukierków, Basia zjadła 7 cukierków. Ile cukierków zjadły razem?* pozbawione jest sensu, gdyż żaden człowiek nie jest zainteresowany tym, ile łącznie czegoś zjadł z kimś innym. Przykłady takich zadań nieżyciowych prezentujemy w artykułach *Dziwny jest ten świat, czyli o wizji świata w zadaniach matematycznych* oraz *Dziecięca koncepcja matematyki tworzona przez zadania z podręczników szkolonych* opublikowanych [w:] *Wizja świata – wizja dziecka w przestrzeni podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*, red. I. Czaja-Chudyba, B. Pawlak, J. Vaškevič-Buš, Kraków 2017.

Aby osiągnąć cel, jakim jest umiejętność rozwiązywania zadań/probleatów, nie można jedynie rozwiązywać zadań gotowych. Potrzebna jest także umiejętność samodzielnego dostrzegania problemów (w tym stawiania pytań), samodzielnego układania/tworzenia zadań, co wiąże się z rozumieniem struktury zadania, rozróżnienia pojęć: rozwiązywanie, a rozwiązanie. Można to osiągnąć poprzez układanie pytań do tekstu zadania bez pytania lub wybieranie pytań spośród wielu gotowych, układanie zadań z rozsypanki zdaniowej, uzupełnianie tekstu zadania z lukami, korygowanie zadań celowo źle sformułowanych, przedłużanie zadań, przekształcanie, modyfikowanie oraz rozbudowywanie zadań<sup>11</sup>. W praktyce w edukacji wczesnoszkolnej rzadko stosowane są tego typu ćwiczenia. Najczęściej uczniowie rozwiązują gotowe zadania i to głównie typowe (a na dodatek czasami pozbawione życiowego sensu). Prawdopodobnie wynika to z nieufności wobec możliwości uczniów tego etapu kształcenia i przekonania o konieczności „prowadzenia maluchów za rękę”. Stąd, narzucanie dzieciom schematów rozwiązania (wspomnianego już „WPŁO” i „jakie działanie”) i negowanie możliwości wystąpienia jakiegokolwiek dyskusji oraz ograniczanie możliwości zadawania pytań<sup>12</sup>. Ponadto, takim zachowaniom nauczycieli sprzyjały, do niedawna powszechnie stosowane w edukacji wczesnoszkolnej, karty pracy z gotowymi szablonami rozwiązań. Podczas ich wykorzystywania cała aktywność ucznia ukierunkowana była na wybór (zapisanych cyfrowo) liczb z tekstu, wpisanie ich w okienka i ewentualne wyznaczenie wyniku zaznaczonego w szablonie działania. Czynność ta mogła być realizowana całkowicie bezmyślnie.

### **Badania umiejętności uczniów edukacji wczesnoszkolnej w zakresie rozwiązywania zadań tekstowych**

Jak już wspomnieliśmy, nie można nauczyć rozwiązywania zadań jedynie poprzez rozwiązywanie zadań gotowych. Ważna w tym procesie jest także umiejętność samodzielnego dostrzegania problemów (w tym stawiania pytań), samodzielnego układania/tworzenia zadań, uzupełnianie tekstu zadania z lukami, korygowanie zadań celowo źle sformułowanych.

<sup>11</sup> Por. B. Nawolska, J. Żądło-Treder, *Matematyczne zadania tekstowe a rozwija(nie) twórczego myślenia dzieci*, [w:] *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*, red. E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik, Dąbrowa Górnicza 2017, s. 239.

<sup>12</sup> Charakterystyczne komunikaty nauczyciela ograniczające możliwość zadawania pytań to np.: Nie przeszkadzaj; Przecież teraz rozwiązujemy zadanie; Teraz masz rozwiązywać. Potwierdzeniem takich postaw nauczycieli są wyniki badań przedstawione np. w książce autorstwa M. Dąbrowskiego, *(Za) trudne, bo trzeba myśleć*. Jak podaje autor, większość pytań zadawanych przez uczniów na lekcjach matematyki nie dotyczy istoty zadań/probleatów, lecz jedynie spraw organizacyjnych, bo tylko takie pytanie są akceptowane.

Wobec tego, pod koniec roku szkolnego 2016/2017 przeprowadziłyśmy badania wśród uczniów klas II i III szkoły podstawowej, w celu sprawdzenia ich umiejętności w zakresie:

- dostrzegania problemów (układania pytań do tekstu zadania bez pytania),
- trafnego uzupełnienia brakujących danych liczbowych (luk) w zadaniu,
- krytycznego myślenia (korygowania nietypowego zadania z niedoborem danych),
- samodzielnego układania zadań do zadanej formuły/działania,
- rozwiązywania zadań częściowo przez siebie sformułowanych.

Narzędzie w badaniach stanowiły cztery zadania. Pierwsze było bez pytania, w drugim brakowało danych, trzecie było nietypowe z niedoborem danych, zaś w czwartym podana była formuła matematyczna, do której uczniowie samodzielnie układali zadanie. Po dokonaniu stosownych uzupełnień lub korekt uczniowie mieli w każdym przypadku rozwiązać powstałe zadanie.

Badania prowadzono przez dwa dni. Pierwszego dnia 39 uczniów (22 klasy II i 17 klasy III) rozwiązywało zadanie 1. i 2., zaś następnego dnia, zadanie 3. i 4. rozwiązywało 43 uczniów (23 klasy II i 20 klasy III). W analizie zebranego materiału badawczego uwzględniałyśmy podział na klasy tylko tam, gdzie różnica w umiejętnościach uczniów była znacząca. W przeciwnym razie prezentowałyśmy wyniki globalnie.

## Umiejętność dostrzegania problemów

Każdy naukowiec swoje badania zaczyna od sformułowania problemów badawczych, czyli pytań. Od trafności (precyzji) pytania zależy przebieg badań. Bez rozumienia pytania nie jest możliwe rozwiązanie problemu (w szkole: zadania). Zatem, przejawem umiejętności dostrzegania problemów jest, wspomniana już, umiejętność zadawania pytań. By ją sprawdzić, dałyśmy uczniom następujące zadanie:

**Zadanie 1. Ułóż pytanie pasujące do podanej treści zadania, a następnie rozwiąż to zadanie:**

Ala miała 10 zł, od mamy dostała jeszcze 5 zł. W sklepie papierniczym kupiła 2 zeszyty po 3 zł i 4 naklejki po 50 gr.

**Pytanie:** .....

**Rozwiązanie:** .....

**Ułóż jeszcze inne pytania pasujące do podanej treści** .....

Po sformułowaniu pytania uczniowie samodzielnie rozwiązywali tak dokończone przez siebie zadania. Dodatkowo, po rozwiązaniu, mieli ułożyć jeszcze inne pytania pasujące do podanej treści. Tak więc oprócz umiejętności formułowania pytania/pytań badałyśmy także umiejętność rozwiązania zadania częściowo samodzielnie sformułowanego. Wyniki badań prezentujemy w kolejnych tabelach.

Tabela 1

Liczba ułożonych pytań w zadaniu 1

| Liczba pytań ułożonych przez jednego ucznia | Liczba uczniów |
|---------------------------------------------|----------------|
| Jedno pytanie                               | 11             |
| Dwa pytanie                                 | 24             |
| Trzy pytania                                | 4              |
| Łączna liczba uczniów                       | 39             |

Spośród 39 uczniów każdy ułożył co najmniej jedno pytanie. Dokładnie jedno ułożyło 11 uczniów, w tym troje z nich dwa razy powtórzyło to samo pytanie, zaś dwoje to samo sformułowało na dwa różne sposoby. Jeden uczeń dwukrotnie pytał o resztę: *Ile złotych jej zostało?* oraz *Ile groszy jej zostało?* Drugi zaś dwukrotnie zapytał o koszt zakupów: *Ile zapłaciła?* oraz *Ile wydała?* W obu przypadkach na dwa sposoby pytali o to samo. Nie wiemy, czy byli tego świadomi, czy też sądzili, że formułują różne pytania. Aż 24 badanych ułożyło po dwa różne pytania, a zaledwie czterech – po trzy pytania.

Tabela 2

Rodzaj pytań w zadaniu 1

| Rodzaj pytania                                 | Liczba powtórzeń pytania |
|------------------------------------------------|--------------------------|
| Ile wydała (ile zapłaciła)?                    | 35                       |
| Ile złotych (groszy) zostało (jaka reszta)?    | 29                       |
| Ile pieniędzy miała?                           | 6                        |
| Ile kosztowały naklejki?                       | 1                        |
| Łączna liczba ułożonych pytań przez 39 uczniów | 71                       |

Najczęściej uczniowie pytali o koszt zakupów (*Ile zapłaciła razem?*, *Ile zapłaciła za zakupy?*, *Ile pieniędzy wydała?*, *Ile razem wydała?*, *Ile złotych wydała w sklepie Ala?*, *Ile Ala zapłaciła za swoje rzeczy?*, *Ile Ala musi zapłacić za wszystko?*,



*Ile wydała Ala w sklepie papierniczym?, Ile złotych Ala zapłaciła?*). Łącznie ułożyli 35 takich pytań. Następnie rozwiązywali tak sformułowane zadanie, które było zadaniem nietypowym z nadmiarem danych, bowiem informacje o tym, ile pieniędzy miała na początku i ile dostała od mamy nie były potrzebne do znalezienia odpowiedzi.

Innym pytaniem, drugim co do częstości występowania, było pytanie, ile pieniędzy zostało Ali (*Ile Ali zostało złotych?, Ile zostało Ali pieniędzy?, Ile złotych jej zostało?, Ile Ali zostało reszty?, Ile Ala dostała reszty?*).

Należy zauważyć, że przy ostatnim pytaniu o resztę: *Ile Ala dostała reszty?* należałoby wiedzieć, jaką kwotę dała kasjerowi płacąc za zakupy i na tej podstawie ustalić tę resztę. Na przykład, gdyby dała banknot 10-złotowy, to reszta wyniosłaby 2 zł, gdyby dała monety: 5 zł, 2 zł i 2 zł, to reszta wyniosłaby 1 zł, a gdyby dała odliczoną kwotę, to nie dostałaby reszty, choć w każdym przypadku kwota pozostała z zakupów wynosiła tyle samo, czyli 7 zł. Ze sposobu rozwiązania zadania wynika, że w każdym przypadku, niezależnie od sposobu sformułowania pytania, uczniowie obliczali wysokość pozostałej Ali kwoty. Wobec tego pojawia się pytanie, czy rozumieją określenie „reszta”?

Przy pytaniu o pozostałą Ali kwotę (lub przy takim jego rozumieniu, choć innym sformułowaniu) powstałe zadanie było już typowe, bowiem do jego rozwiązania należało wykorzystać wszystkie dane. Pozostałe, inne, pytania pojawiały się sporadycznie.

Pytanie *Ile pieniędzy miała?* sformułowało tylko 6 uczniów, zaś pytanie *Ile kosztowały naklejki?* zadał tylko jeden uczeń. W każdym z tych przypadków powstało zadanie nietypowe z nadmiarem danych.

Warto zauważyć, że można było pytać jeszcze o:

- koszt zeszytów,
- różnicę w cenie zeszytów i naklejek (o ile droższe, o ile tańsze),
- różnicę/iloraz w liczbie zakupionych przedmiotów (o ile więcej, o ile mniej..., ile razy więcej, ile razy mniej),
- o różnicę/iloraz w kwocie posiadanej na początku, a otrzymanej od mamy.

Jednakże, te inne pytania się nie pojawiły, zaś pytania ułożone przez dzieci są analogiczne do pytań stosowanych zwykle w zadaniach podręcznikowych. Ponadto, najczęściej zadane przez dzieci pytanie *Ile wydała (zapłaciła)?* jest naturalne – takie każdy sobie sam może zadać (*Czy stać mnie na taki wydatek?, Czy mi wystarczy pieniędzy?*).

Podobnie jest z pytaniem: *Ile jej zostało?*, które też jest naturalne, ale raczej rzadziej je zadajemy (*Czy pozostała kwota wystarczy na inne wydatki?*).

Po ułożeniu pytania, uczniowie rozwiązywali tak powstałe zadanie. Ocenę poprawności tych rozwiązań prezentujemy w tabeli 3.

Tabela 3

Poprawność rozwiązania dokończonego zadania 1

| Rozwiązanie        | Liczba uczniów<br>ogółem | Kl. II | Kl. III |
|--------------------|--------------------------|--------|---------|
| Poprawne           | 21                       | 8      | 13      |
| Błędne             | 9                        | 9      | 0       |
| Częściowo poprawne | 9                        | 5      | 4       |
| Razem              | 39                       | 22     | 17      |

Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że każdy uczeń podjął próbę rozwiązania zadania. Jedynie nieco ponad połowa z nich poprawnie rozwiązała sformułowane przez siebie zadanie, zaś w prawie połowie przypadków (18 na 39) uczniowie sobie z tym nie poradzili.

Wśród częściowo poprawnych rozwiązań (9 osób) pojawiły się różnorodne błędy. Na przykład:

- jedna osoba pominęła daną (zamiast dwóch zeszytów uwzględniła tylko jeden), a w konsekwencji uzyskała błędny wynik;

- jedna osoba postawiła pytanie: *Ile pieniędzy jej zostało?*, a w obliczeniach ustaliła kwotę wydatków i na tym poprzestała, nie obliczając pozostałej Ali kwoty;

- kolejne trzy osoby nietrafnie rozwiązały swoje zadania. Postawiły pytanie o wydatki Ali, zaś w arytmetycznym rozwiązaniu przedstawiły pozostałą po zakupach kwotę; ponadto jedna z tych osób popełniła błąd rachunkowy w odejmowaniu, inna zaś pominęła jedną daną;

- inny uczeń z kolei zadał pytanie o pozostałą po zakupach kwotę, a w rozwiązaniu zapisał:  $10 \text{ zł} + 5 \text{ zł} = 15 \text{ zł}$ ,  $15 \text{ zł} - 2 \cdot 3 \text{ zł} = 9 \text{ zł} - 4 \text{ zł i } 50 \text{ gr} = 4 \text{ zł i } 50 \text{ gr}$ . Uczeń ten oprócz niepoprawnie użytego znaku równości albo źle zapisał informację o koszcie naklejek, albo nie zrozumiał tej informacji;

- trzy osoby zgodnie z pytaniem *Ile wydała*, poprawnie obliczyły wydatki (8 zł), jednak oprócz tego wyznaczyły (pisemnie lub tylko w pamięci) różnicę: albo między kwotą 15 zł i 8 zł, albo między 10 zł i 8 zł i różnie odpowiadały, np.: *Wydała 2 zł, Zapłaciła 7 zł* (zamiast 8), *Zostało jej 2 zł*. Odpowiedzi te są nieadekwatne do sytuacji i dodatkowo niezgodne z postawionym pytaniem. Można przypuszczać, że w przypadku tych osób mamy do czynienia z pewnym schematycznym postępowaniem: w zadaniach *kupno/sprzedaż* liczymy koszt i resztę.

Wśród błędnych rozwiązań, tylko uczniów klasy II, na uwagę zasługują te, w których uczniowie wyznaczają, poprawnie lub nie, sumę (prawie) wszystkich danych. Na przykład:

$$10 \text{ zł} + 5 \text{ zł} + 3 \text{ zł} + 50 \text{ gr} = 20 \text{ zł}$$

$$10 \text{ zł} + 5 \text{ zł} + 2 \cdot 3 \text{ zł} + 4 \cdot 50 \text{ gr} = 21 \text{ zł i } 250 \text{ gr}$$

$$10 \text{ zł} + 5 \text{ zł} + 2 \text{ zł} + 3 \text{ zł} + 4 \text{ zł} + 50 \text{ gr} = 24 \text{ i } 50 \text{ gr}^{13}.$$

Wśród innych błędnych rozwiązań w trzech pracach pojawiają się obliczenia:

$15 \text{ zł} - 3 \text{ zł} - 50 \text{ gr} = 11 \text{ zł i } 50 \text{ gr}$ , które mogłyby świadczyć o pewnym rozumieniu sytuacji opisanej w zadaniu, lecz ze względu na złożoność tej sytuacji autorzy jakby zredukowali część danych, upraszczając sobie w ten sposób zadanie. O prawdopodobieństwie takiego postępowania świadczą, sformułowane w dwóch przypadkach, pytania o pozostałą Ali kwotę.

### Umiejętność trafnego uzupełnienia brakujących danych liczbowych

Innym zadaniem, za pomocą którego sprawdzałyśmy, jak uczniowie rozumieją strukturę zadania tekstowego i rolę danych liczbowych, było zadanie, w którym należało uzupełnić luki:

**Zadanie 2. Uzupełnij tekst tak, aby powstało zadanie. Następnie rozwiąż swoje zadanie.**

Tomek przez 2 lata oszczędzania zgromadził .... zł. Za część pieniędzy kupił wymarzony/e ..... za .....zł oraz dwa ..... po ..... zł. Ile .....

**Rozwiązanie:** .....

**Odpowiedź:** .....

Wyniki zaprezentowałyśmy w tabeli 4.

Tabela 4

Wykonanie zadania 2

| Czynność                       | Poprawność  | Liczba uczniów | Razem |
|--------------------------------|-------------|----------------|-------|
| Uzupełnienie danych liczbowych | Poprawne    | 38*            | 39    |
|                                | Niepoprawne | 1              |       |

<sup>13</sup> Te przykłady dziecięcych „rozwiązań” są potwierdzeniem spostrzeżeń M. Dąbrowskiego (opisanych w książce *(Za) trudne, bo trzeba myśleć*, s. 29), że u dzieci: ... zdrowy rozsadek przegrywa z nawykiem (odruchem? strategią? ...) brania do obliczeń liczb w takiej kolejności, w jakiej są one podawane w treści zadania ...

|                       |                 |    |      |
|-----------------------|-----------------|----|------|
| Sformułowanie pytania | Ile wydał?      | 13 | 40** |
|                       | Ile mu zostało? | 27 |      |
| Rozwiązanie zadania   | Poprawne        | 20 | 39   |
|                       | Niepoprawne     | 19 |      |
| Odpowiedź             | Poprawna        | 37 | 39   |
|                       | Niepoprawna     | 2  |      |

\* Jeden uczeń uzupełnił dane tak, że były one sprzeczne, jednak ten fakt mógł dostrzec dopiero podczas rozwiązywania zadania, dlatego zaliczyliśmy jego pracę do prac z poprawnie uzupełnionymi danymi.

\*\* Łączna liczba pytań jest o 1 większa niż liczba uczniów, gdyż jeden uczeń sformułował dwa pytania.

Prawie wszyscy uczniowie poradzili sobie z poprawnym uzupełnieniem danych liczbowych i ich dobór był dostosowany do poziomu umiejętności rachunkowych badanych. Zakres liczbowy tych danych wahał się od 10 do 100 000, co wykracza poza wymagania określone w podstawie programowej. Taki dobór danych liczbowych świadczy o umiejętności samooceny uczniów. Ponadto, może być dla nauczyciela dobrą okazją zarówno do diagnozy uczniowskich możliwości, jak i pracy na zróżnicowanych poziomach.

Jedno niepoprawne uzupełnienie danych było następujące:

*Tomasz przez 2 lata oszczędzania zgromadził 60 zł. Za część pieniędzy kupił wymarzony/e buty za resztę zł oraz dwa dolary po 5 zł. Ile Tomkowi zostało złotych?*

W tym przypadku uczeń nie podał ceny butów, wobec czego zadanie jest nierozwiązywalne.

Oprócz uzupełniania danych, należało dokończyć pytanie zaczynające się słowem „Ile”. Uczniowie zrobili to na dwa sposoby: albo pytali o kwotę wydatków, np. *Ile pieniędzy Tomek wydał?* (13 osób), albo o kwotę pozostałą po zakupach, np. *Ile pieniędzy Tomkowi zostało?* (27 osób). Wszyscy umieli sformułować poprawne pytanie, a jedna osoba sformułowała obydwa. Warto zauważyć, że w pierwszym przypadku powstawało zadanie nietypowe z nadmiarem danych, gdyż kwota oszczędności nie była potrzebna do rozwiązania zadania. Zaś w drugim przypadku powstawało zadanie typowe, złożone łańcuchowo.

Wszyscy uczniowie, niezależnie od rodzaju pytania i różnic w danych liczbowych, podjęli próbę rozwiązania zadania i w 20 przypadkach (tj. prawie połowa uczniów) zakończyła się ona sukcesem.

Wśród błędnych rozwiązań (19 przypadków) najczęściej pomijano zapisaną słownie liczbę „dwa” (aż u 12 uczniów) i uwzględniano jednokrotny wydatek. Błąd tego rodzaju wystąpił u 5 uczniów ustalających koszt zaku-

pów oraz u 7 uczniów ustalających pozostałą po zakupach kwotę. Jest to charakterystyczny, często popełniany błąd wynikający z tego, że uczniowie wychwytyją z tekstu tylko dane zapisane cyfrowo. Może to świadczyć o tym, iż nie czytają tekstu zadania. Przykład pracy z takim błędem:

*Tomasz przez 2 lata oszczędzania zgromadził 1000 zł. Za część pieniędzy kupił wymarzony/e rower za 700 zł oraz dwa pudła cukierków po 100 zł. Ile mu zostało?*

Rozwiązanie:  $1000 - 700 - 100 = 200$

Odpowiedź: *Tomkowi zostało 200 zł*

Inne błędne rozwiązania wiążą się z wykonaniem obliczeń niezgodnych ze sformułowanym pytaniem, albo z nieadekwatną strategią rozwiązywania (np. uczeń oblicza pozostałą kwotę następująco:  $1000 - 500 + 2 \cdot 5 = 510$  zamiast:  $1000 - 500 - 2 \cdot 5 = 490$ ) bądź z wykonaniem obliczeń stanowiących tylko fragment rozwiązania. Należy zaznaczyć, że obliczenia, choć nie zawsze adekwatne, wykonane były w większości poprawnie. W dwóch przypadkach pojawiły się usterki w zapisie liczb wielocyfrowych (raz zgubiono jedno zero w zapisie liczby wielocyfrowej, a raz źle zapisano cyfrę tysięcy).

Wszyscy uczniowie, niezależnie czy zadanie rozwiązali poprawnie czy też nie, udzielili odpowiedzi. Za poprawną odpowiedź uznawałyśmy zdanie kwalifikujące się jako odpowiedź na postawione pytanie, niezależnie od zawartej w niej (dobrej/ złej) wartości liczbowej. Chodziło nam o sprawdzenie rozumienia sensu formułowania odpowiedzi. Tylko w dwóch przypadkach uczniowie w odpowiedzi zamieścili zdania niekwalifikujące się jako odpowiedź. W jednym przypadku uczeń pytał: *Ile Tomek wydał pieniędzy?*, a w odpowiedzi zapisał: *Tomkowi zostało z oszczędności 200 zł*. Drugi zaś na pytanie: *Ile Tomkowi zostało złotych?*, zapisał: *Tomek zapłacił 10 zł*.

## Umiejętność krytycznego myślenia

Umiejętność rozwiązywania zadań i jednocześnie umiejętność krytycznego myślenia sprawdzałyśmy za pomocą zadania 3., które było zadaniem nietypowym z niedoborem danych, rozwiązywało je łącznie 43 uczniów z klasy II i III. Zależało nam na sprawdzeniu, czy dostrzegą oni brak danych i czy potrafią skorygować zadanie tak, aby było możliwe jego rozwiązanie.

**Zadanie 3. Rozwiąż zadanie. Jeżeli nie potrafisz go rozwiązać, to popraw je tak, by dało się rozwiązać.**

Ala kupiła 2 soczki marchwiowe i 3 soczki pomarańczowe. Ile zapłaciła za soczki?

.....  
 .....

Tabela 5

Sposób korekty zadania 3. i ocena poprawności rozwiązania

| Sposób korekty                                         | Liczba uczniów | Rozwiązanie      | Liczba uczniów |
|--------------------------------------------------------|----------------|------------------|----------------|
| Uzupełnienie cen soczków                               | 27             | poprawne         | 20             |
|                                                        |                | niepoprawne      | 2              |
|                                                        |                | brak             | 5              |
| Uzupełnienie kosztu soczków                            | 8              | poprawne         | 6              |
|                                                        |                | niepoprawne      | 0              |
|                                                        |                | brak             | 2              |
| Zmiana pytania na pytanie o liczbę zakupionych soczków | 5              | poprawne         | 5              |
|                                                        |                | niepoprawne      | 0              |
|                                                        |                | brak             | 0              |
| Brak korekty                                           | 3              | mnożenie danych  | 1              |
|                                                        |                | sumowanie danych | 2              |
| Razem                                                  | 43             |                  | 43             |

Spośród 43 uczniów aż 40 zauważyło nietypowość zadania związaną z niedoborem danych i wszyscy dokonali poprawnej korekty. Najwięcej z nich uzupełniło brakujące ceny soczków (27 osób). Zaledwie 5 uczniów zmieniło pytanie o koszt soczków na pytanie o ich liczbę, zaś 8 uczniów dokonało korekty poprzez dopisanie kosztu soczków marchwiowych i pomarańczowych. Jedynie 3 uczniów nie dostrzegło braku danych, uznając zadanie za poprawne. „Rozwiązali” oni zadanie mnożąc dane liczby (1 osoba) lub dodając je (2 osoby). W odpowiedzi podawali znaną w obliczeniach liczbę jako koszt soczków odpowiednio 6 zł (przy mnożeniu) bądź 5 zł (przy dodawaniu), mimo że dane liczby 2 (liczba soczków marchwiowych) oraz 3 (liczba soczków pomarańczowych) nie były mianowane!

Nie wszyscy, którzy dokonali korekty zadania podjęli się jego rozwiązania. Wśród tych, którzy zdecydowali się rozwiązać skorygowane/naprawione zadanie, tylko dwóch uczniów zrobiło to niepoprawnie.

### Umiejętność redagowania zadania do podanej formuły

Kolejno sprawdzaliśmy umiejętność samodzielnego redagowania przez uczniów zadania do podanej formuły. Pewnym ułatwieniem dla nich miało być zamieszczenie w formule mian, jakimi były złote.



Zadanie 4. Ułóż takie zadanie tekstowe, aby można je było rozwiązać za pomocą następujących obliczeń:

$$4\text{ zł} + 3 \cdot 5\text{ zł} = 19\text{ zł}$$

.....  
.....

Tabela 6

Redagowanie zadania 4

| Ocena ułożonego zadania | Sposób redagowania zadania                        |                     | Liczba uczniów | Razem |
|-------------------------|---------------------------------------------------|---------------------|----------------|-------|
| Pozytywna               | tekst poprawny z adekwatną strukturą matematyczną | sensowny życiowo    | 20             | 30    |
|                         |                                                   | bezsensowny życiowo | 5              |       |
|                         | tekst poprawny ze zmienioną kolejnością liczb     |                     | 5              |       |
| Negatywna               | tekst poprawny bez pytania                        |                     | 2              | 13    |
|                         | tekst poprawny lecz złe pytanie                   |                     | 1              |       |
|                         | tekst niepoprawny                                 |                     | 10             |       |
| Razem                   |                                                   |                     | 43             | 43    |

W większości (30 osób) uczniowie ułożyli zadania, których rozwiązania można przedstawić za pomocą podanej formuły. W tym w 20 przypadkach zadania są sensowne życiowo. Na przykład:

*Adam miał 4 zł. Od mamy dostał 3 monety 5-złotowe. Ile złotych ma Adam?*

Pięciu uczniów uwzględniło strukturę matematyczną, lecz treść ich zadań jest niezyciowa. Zadania te z punktu widzenia matematyki można rozwiązać, i większość nauczycieli, niestety, je akceptuje, ale jakież sens życiowy ma pytanie o to, ile np. wydadzą na zakupy dwie różne, obce sobie osoby. Takie pytanie jest pozbawione sensu życiowego, podobnie jak pozbawione sensu jest pytanie o łączne zarobki dwóch obcych osób. W każdym z ułożonych przez uczniów zadań z tej grupy było pytanie, albo o to ile łącznie mają pieniędzy dwie różne osoby, albo o to ile łącznie dwie różne osoby zapłaciły za zakupy. Na przykład:

*Patryk kupił paczkę ciastek za 4 zł, a Maciek 3 paczki po 5 zł. Ile zapłacili razem chłopcy?*

W tekstach zadań pięciu uczniów występuje niezgodność kolejności danych z kolejnością podaną w formule. Na przykład:

*Agata kupiła 3 misie po 5 zł i książkę za 4 zł. Ile złotych zapłaciła Agata?*

Wprawdzie dodawanie jest przemienne i zmiana kolejności składników nie wpływa na sumę, lecz przy takiej redakcji zadania bardziej naturalne rozwiązanie ma postać:  $3 \cdot 5 \text{ zł} + 4 \text{ zł} = 19 \text{ zł}$ .

W pracach 13 uczniów pojawiły się różne usterki. Były to teksty bez pytania (2 prace) albo z niepoprawnym pytaniem (1 praca). Aż w 10 przypadkach propozycje uczniowskie były nie do zaakceptowania. Na przykład:

*Adam miał 4 zł. Dostał od rodziców 3 razy 5 zł. Obliczył to i wyszło mu 19 zł [to nie jest zadanie, brak pytania];*

*Mama kupiła jedno ciastko po 4 zł i jeszcze 3 babeczki po 5 zł. Ile razem mama kupiła ciastek i babeczek [aby rozwiązanie było zgodne z formułą, powinno być inne pytanie];*

*Marta kupiła 4 babeczki i 3 banany za 5 zł. Ile Marta zapłaciła za zakupy? [niejasne czy 5 zł to koszt bananów – wtedy zadanie nierozwiązywalne, czy 5 zł to koszt całych zakupów, wtedy odpowiedź zawarta jest w treści; w każdym przypadku brak adekwatności do formuły – nieakceptowalne];*

*Adam kupił kilogram wiśni za 4 zł, a Franek za 15 zł kupił bransoletkę dla mamy. Ile złotych wydali chłopcy razem? [niezgodne z formułą, nieakceptowalne].*

## Podsumowanie wyników badań

Jak wynika z zaprezentowanego materiału, badani świetnie poradzili sobie z dostrzeganiem problemów (układaniem pytań) oraz z uzupełnianiem brakujących danych liczbowych. Nieźle też skorygowali nietypowe zadanie do postaci zadania rozwiązywalnego (40 osób na 43). Gorsze wyniki uzyskali w zakresie umiejętności redagowania zadania do podanej formuły. Poprawnie zadanie zredagowało 30 osób, to jest prawie  $\frac{3}{4}$  badanych. Zatem, z zadaniami odbiegającymi od szkolnej rutyny, uczniowie poradzili sobie całkiem dobrze. Prawdopodobnie, brak schematów/wzorów postępowania wymusił poszukiwanie racjonalnych strategii, co okazało się skuteczne.

Natomiast, umiejętność rozwiązywania zadań przez badanych uczniów była niewystarczająca. Zaledwie połowa poradziła sobie z rozwiązywaniem zadań i to w istocie zadań przez siebie sformułowanych (nie dostali do rozwiązania żadnego zadania w postaci gotowej). Ponadto, problematyka wszystkich zadań wykorzystanych w badaniach dotyczyła pieniędzy, zakupów, wydatków, czyli sytuacji, jak sądziłyśmy, dobrze dzieciom znanych z życia codziennego, co powinno było znacząco ułatwić zarówno zrozumienie sytuacji, jak i rozwiązanie zadania nawiązującego do doświadczeń dzieci. Tak się

jednak nie stało. Ujawnia się tu zadziwiające zjawisko, które już zaobserwowaliśmy w badaniach wcześniejszych. Uczniowie doskonale radzący sobie w codziennym życiu, znający nominały polskich monet i banknotów, potrafiący w warunkach naturalnych (życiowych) wykonywać obliczenia pieniężne, po przekroczeniu murów szkoły zaczynają funkcjonować tak, jakby nie byli z tego świata. W szkole nie potrafią wykorzystać wiedzy zdobytej poza nią. Rozwiązanie zadania szkolnego kojarzy im się tylko z zapisem formuły matematycznej i rachunkami, i takiej formuły za wszelką cenę szukają, choćby to nie miało żadnego związku z rzeczywistością. Można przypuszczać, że wypracowane na lekcjach schematy/strategie blokują procesy myślowe, zdrowy rozsądek i nie pozwalają na skuteczne zachowania prowadzące do poprawnego rozwiązywania zadań<sup>14</sup>.

## Wnioski

Jak wynika z zaprezentowanych badań, jeżeli zaufamy uczniom edukacji wczesnoszkolnej, damy im szansę ujawnienia swoich możliwości, nie narzucając żadnych schematów, to potrafią oni podjąć wyzwanie i pokazać, że umieją myśleć i działać. Nieźle sobie radzą w sytuacjach nowych, nie-standardowych (sformułuj pytanie, uzupełnij dane, skoryguj zadanie). Zaś w typowych szkolnych sytuacjach (rozwiąż zadanie) działają schematycznie, rutynowo, niekiedy bezmyślnie i bez refleksji. Można domniemywać, że taki sposób postępowania nie pojawił się bez udziału nauczyciela. Nie jest bowiem obojętne, jak uczymy dzieci rozwiązywania zadań. „Jeśli nauczyciel poświęci swój czas na ćwiczenie swoich uczniów w szablonowych działaniach, wówczas zabije ich intelektualny rozwój i nie wykorzysta swojej szansy”<sup>15</sup>. Ważne jest, by pozwolić uczniowi na samodzielne myślenie i samodzielne odkrycie rozwiązania.

Ponadto, co znajduje potwierdzenie w naszych wcześniejszych badaniach<sup>16</sup>, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej częstokroć wywodzą się z grupy osób, które doświadczały trudności w uczeniu się matematyki, wobec czego nie są w stanie przełamać własnej niechęci do tego przedmiotu i negatywnego stosunku do jego uczenia, czym, niestety, „zarażają” swoich uczniów. A przecież na etapie edukacji wczesnoszkolnej kształtuje się u dzieci stosunek do matematyki i jeżeli na tym etapie stosunek dziecka do tego przedmiotu będzie negatywny, to trudno to zmienić na kolejnych etapach.

<sup>14</sup> B. Nawolska, J. Żądło, *Jakie monety ma w skarbonce Agatka?*, s. 92.

<sup>15</sup> G. Polya, *Jak to rozwiązać?*, Warszawa 1993, s. 5.

<sup>16</sup> Por. B. Nawolska, J. Żądło-Treder, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej a matematyka*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2017, 1, s. 121-132.

Oprócz tego, jak czytamy we *Wnioskach z badań i dyskusji dotyczących nauczania matematyki*:

Nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej brakuje merytorycznej wiedzy matematycznej, czasem w stopniu wysoce niepokojącym. Z badań wynika, że może to stanowić barierę w rozwijaniu umiejętności matematycznych uczniów. Nauczyciel, który niepewnie czuje się w omawianych z uczniami zagadnieniach, ogranicza się do przekazywania typowych schematów<sup>17</sup>.

Ponadto bywa tak, że nauczyciele, w dobrej wierze, chcąc zaoszczędzić uczniom klas I-III trudności w zmaganiu się z niełatwymi zadaniami, ograniczają się jedynie do rozwijania u nich sprawności rachunkowej, co powoduje, że później uczniowie ci nawet nie podejmują prób związanych z rozwiązywaniem matematycznych problemów. Nie wierzą we własne możliwości, rozwiązywanie zadań wywołuje u nich lęk.

Konieczne są więc działania naprawcze:

W nauczaniu matematyki należy podnieść znaczenie rozumowania, argumentacji, tworzenia strategii rozwiązania problemów matematycznych i innych wymagań ogólnych sformułowanych w podstawie programowej. Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych. Uczenie podstawowych umiejętności narzędziowych powinno być nadal obecne w polskiej szkole, jednak samo w sobie nie może stanowić celu oderwanego od wzmacniania samodzielności rozumowania ucznia i budowania jego zaufania do własnych możliwości w rozwiązywaniu nowych dla niego problemów. Wyzwaniem jest przezwyciężenie bardzo trwałych przyzwyczajeń, zarówno uczniów, jak i ich rodziców, a także większości samych nauczycieli, do redukowania szkolnej matematyki do zagadnień, nad którymi się nie dyskutuje, które są podane do wiadomości i nauczania, których przeciętny śmiertelnik nie zgłębia i nie docieka. Przełamanie tych przyzwyczajeń ważne jest szczególnie w pracy z najmłodszymi uczniami, ale dotyczy wszystkich etapów edukacyjnych<sup>18</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Dąbrowski M., (Za) trudne, bo trzeba myśleć. O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Dąbrowski M., Wiatrak E., *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów*, [w:] *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów, Raport z badań OBUT 2011*, red. A. Pregler, E. Wiatrak, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2011.
- Dąbrowski M., Wiatrak E., *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów*, [w:] *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów, Raport z badania OBUT 2012*, red. A. Pregler, E. Wiatrak, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012.

<sup>17</sup> Wnioski z badań i dyskusji dotyczące nauczania matematyki, s. 2.

<sup>18</sup> Tamże, s. 4.

- Karpiński M., Nowakowska A., Orzechowska M., Sosulska D., Zambrowska M., *Raport z ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUTm 2014*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Kozielecki J., *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, [w:] *Psychologia ogólna*, tom I, red. T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Nawolska B., Żądło J., *Jakie monety ma w skarbonce Agatka? Czyli jak studenci pedagogiki rozwiązywali pewne zadanie*, [w:] *Vyučovani matematice z pohledu kompetenci žaka a učitele 1. stupně základního vzdělávání – Srni 2007 sborník z konference s mezinárodní účastí věnované počátečnímu vyučování matematiky na 1. stupni základní školy*, Západočeská Univerzita v Plzni, Srni 2007.
- Nawolska B., Żądło J., *Rôzne spôsoby riešenia netypickej slovnej úlohy deväť- až desaťročnými žiakmi*, [w:] *Matematika v škole dnes a zajtra*, Zborník 7. ročníka konferencie s medzinárodnou účasťou, Ružomberok 2007.
- Nawolska B., Żądło J., *Ile kropek ma dalmatyńczyk? – czyli jak można rozwiązywać pewne zadanie*, [w:] *Matematika 3. Mathematical Education from Pupil's and Primary School Teacher's view*, Olomouc 2008.
- Nawolska B., Żądło J., *Dziecięca koncepcja matematyki tworzona przez zadania z podręczników szkolonych*, [w:] *Wizja świata – wizja dziecka w przestrzeni podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*, red. I. Czaja-Chudyba, B. Pawlak, J. Vaškevič-Buš, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Kraków 2017.
- Nawolska B., Żądło J., *Dziwny jest ten świat, czyli o wizji świata w zadaniach matematycznych*, [w:] *Wizja świata – wizja dziecka w przestrzeni podręczników do edukacji wczesnoszkolnej*, red. I. Czaja-Chudyba, B. Pawlak, J. Vaškevič-Buš, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Kraków 2017.
- Nawolska B., Żądło-Treder J., *Matematyczne zadania tekstowe a rozwija(nie) twórczego myślenia dzieci*, [w:] *Edukacja dziecka. Różnorodność perspektyw i działań*, red. E. Rostańska, B. Marzec, K. Wójcik, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2017.
- Nawolska B., Żądło-Treder J., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej a matematyka*, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 2017, 1.
- Nowakowska A., Sosulska D., Sułowska A., Zambrowska M., *Umiejętności matematyczne trzecioklasistów*, [w:] *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów, Raport z badania OBUT 2013*, red. A. Pregler, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Polya G., *Jak to rozwiązać?*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.
- Wnioski z badań i dyskusji dotyczące nauczania matematyki, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/Matematyka-wnioski-z-badan-i-dyskusji.pdf> [dostęp: 13.02.2018].

RAFAŁ PŁASEK

ORCID 0000-0003-1033-7160

*Instytut Studiów Politycznych PAN*

## DYSKURSY PODSTAW PRZEDSIĘBIORCZOŚCI

ABSTRACT. Płasek Rafał, *Dyskursy podstaw przedsiębiorczości* [Discourses of Entrepreneurship Education]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 233-245. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.12

The article discusses the discourses which describe entrepreneurship and market and state relations in the perspective of the social market economy in Polish Entrepreneurship Education textbooks. The author points out that dominant in the textbooks is the economic model of entrepreneurship. He also notes that the concept of social market economy, indicated in the Constitution of the Republic of Poland as the bedrock of the economic system, appears only in some textbooks.

**Key words:** Entrepreneurship Education, entrepreneurship, social market economy

### Wprowadzenie

Prowadząc rozważania o naturze powiązań między edukacją i polityką, Bogusław Śliwowski zauważa, iż podręczniki szkolne i pozostałe pomoce dydaktyczne

nie są (...) jedynie tekstami kultury, w których ma miejsce odzwierciedlenie współczesnej wiedzy o świecie. Dla polityków są one przecież doskonałym źródłem, medium do przekazywania uczniom pożądanego ideologicznie systemu znaczeń i interpretacji, aby możliwa była interioryzacja systemu wartości<sup>1</sup>.

Tym bardziej że – powołując się na badania – „mamy w III RP do czynienia z dostosowywaniem podręczników szkolnych (...) do programów

---

<sup>1</sup> B. Śliwowski, *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków 2013, s. 221.



kształcenia w sposób ściśle powiązany z ideologią panującej władzy”<sup>2</sup>. Mogą być więc wykorzystywane zarówno jako narzędzia poznania, jak i panowania<sup>3</sup>.

Jednym z celów nauczania podstaw przedsiębiorczości – przedmiotu obowiązkowego od roku szkolnego 2002/2003 we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych – była „próba przekształcania systemu kształcenia w polskich szkołach tak, aby przekazywana wiedza miała w większym stopniu charakter aplikacyjny”<sup>4</sup>. Potrzeba rozwijania przedsiębiorczości była jednym z tematów Rad Europejskich w Sztokholmie 23-24 marca 2001 roku oraz Barcelonie 15-16 marca 2002 roku, podczas których podkreślano potrzebę uwzględniania jej w celach europejskich systemów edukacyjnych<sup>5</sup>.

Zgodnie z założeniami, edukacja przedsiębiorczości miała obejmować zarówno szkoły ponadgimnazjalne (w ramach odrębnego przedmiotu podstawy przedsiębiorczości), jak i gimnazja – tam jednak, z uwagi na włączenie w zakres wiedzy o społeczeństwie, kompetentne kształcenie w zakresie przedsiębiorczości było często utrudnione<sup>6</sup>. W szkołach ponadgimnazjalnych również pojawiały się problemy, dotyczące między innymi kształcenia nauczycieli w zakresie nauczania podstaw przedsiębiorczości oraz niepewnej „rangi” tego przedmiotu, przejawiającej się między innymi małą liczbą godzin przeznaczonych na jego realizację oraz brakiem możliwości zdawania z niego matury<sup>7</sup>.

Podstawy przedsiębiorczości to przedmiot, który domyślnie w największym stopniu odpowiada za przekazywanie uczniom szkół ponadgimnazjalnych wiedzy dotyczącej zagadnień ekonomicznych, przez co można potraktować go jako interesujące źródło informacji dotyczących charakteru wspomnianej wiedzy. W tym też kontekście chciałbym spojrzeć na podręczniki do podstaw przedsiębiorczości. W niniejszym tekście pragnę zaproponować jakościową analizę treści sześciu podręczników szkolnych do tego przedmiotu, utrzymaną w duchu teorii krytycznej<sup>8</sup>.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> L. Kopciwicz, *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*, [w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom 1, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016, s. 82.

<sup>4</sup> M. Makiela, Z. Makiela, *Nauczanie podstaw przedsiębiorczości w liceach ogólnokształcących i liceach profilowanych*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 2005, 1, s. 177.

<sup>5</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* z 30.12.2006, s. L 394/10.

<sup>6</sup> M. Tracz, T. Rachwał, *Przedmiot podstawy przedsiębiorczości. Założenia realizacji a przygotowanie nauczycieli*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 2007, 3, s. 287.

<sup>7</sup> Tamże, s. 293.

<sup>8</sup> J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, tom 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Warszawa 2014, s. 437-444.

Pierwszą osią analizy uczyniłem samo zagadnienie przedsiębiorczości oraz to, jak koncepcja ta przedstawiana jest w podręcznikach; ciekawiło mnie, w jakich aspektach powiązane są one z teoretycznymi ujęciami przedsiębiorczości. Kolejna oś analizy skoncentrowana jest na zagadnieniu prezentowania w podręcznikach relacji państwa i rynku w kontekście społecznej gospodarki rynkowej. Zagadnienie to jest interesujące przynajmniej w dwóch aspektach. Po pierwsze, zgodnie z art. 20. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, podstawą ustroju gospodarczego kraju jest właśnie „społeczna gospodarka rynkowa oparta na wolności działania gospodarczej własności prywatnej oraz solidarności, dialogu i współpracy partnerów społecznych”<sup>9</sup>. Zastanawiająca staje się więc kwestia tego, na ile prezentowane w podręcznikach relacje państwa i rynku odpowiadają założeniom społecznej gospodarki rynkowej. Po drugie zaś, zgodnie z założeniami teorii krytycznej, to między innymi właśnie w relacjach państwa i rynku ujawniać mogą się praktyki dyskursywne odpowiedzialne za dyscyplinowanie społeczeństwa<sup>10</sup>.

Wyniki zaproponowanej w pracy analizy mogą stać się użyteczne w dwojnasób: prócz wniosków dotyczących natury podręcznikowej przedsiębiorczości przedstawię również roztoczoną w podręcznikach wizję relacji państwa i rynku, co może stanowić cenne źródło informacji w zakresie dyskursu społeczno-ekonomicznego obecnego w polskich szkołach.

Wybierając podręczniki do analizy, starałem się uzyskać możliwie szerokie spektrum – prócz zróżnicowania w zakresie dat wydania, zdecydowanie istotniejsze było zadbanie o różnorodność wydawnictw i autorów – tak, aby w analizie znalazły się zarówno podręczniki opublikowane przez czołowe polskie wydawnictwa (Nowa Era, PWN, WSiP, Żak), jak i interesujące pozycje „spoza” głównego nurtu (Civitas, Key Text).

### **Pomiędzy liberalizmem a społeczną gospodarką rynkową**

Kwestia obecności człowieka w gospodarce bezpośrednio przekłada się na problematykę relacji państwa i rynku – czyli również społecznej gospodarki rynkowej. Witold Morawski prezentuje trzy koncepcje człowieka w gospodarce: ekonomicznego, socjologicznego oraz społeczno-ekonomicznego. Jego

<sup>9</sup> Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997, nr 78, poz. 483), art. 20.

<sup>10</sup> J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, red. nauk. przekł. A. Manterys, G. Woroniecka, Warszawa 2008, s. 634; P. McLaren, *Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside*, *The International Journal of Inclusive Democracy*, 2005, 2(1), s. 17.

rozważania posłużą mi za punkt teoretycznego odniesienia do zagadnień poruszanych w pracy.

Człowiek ekonomiczny (*homo oeconomicus*) jest nastawiony na efektywność, dba o maksymalizację własnego interesu. Kieruje się racjonalnością, która jest możliwa jedynie wówczas, gdy jest on wolny, co ma gwarantować wolny rynek. W wymiarze tym koncepcja człowieka ekonomicznego jest blisko powiązana z myśleniem liberalnym i neoliberalnym<sup>11</sup>. Eugenia Potulicka i Joanna Rutkowiak, poprzez odwołania do takich klasyków koncepcji neoliberalnej jak M.N. Rothbard, M. Friedman, czy R. Nozick, charakteryzują myślenie w tym paradygmacie w następujący sposób:

- Wolny rynek rozpatrywany jest jako recepta na problemy i kryzysy. Tylko w warunkach wolności ekonomicznej (przy państwie minimalnym, funkcjonującym na zasadzie „nocnego stróża”) możliwa jest wolność polityczna i indywidualna – człowiek to podmiot ekonomiczny, „...*homo oeconomicus*. Dla tak postrzeganej jednostki cnotą jest egoizm i wydadność”<sup>12</sup>.

- Człowiek ponosi odpowiedzialność za swe czyny. Neoliberalowie absolutyzują teorie racjonalnego wyboru oraz dekonstruują solidaryzm społeczny – w konsekwencji wina za niepowodzenia jednostki zrzucana jest wyłącznie na jej indywidualne wybory<sup>13</sup>.

Jednym z podstawowych założeń koncepcji neoliberalnych jest również wiara, że rynek ma zdolność samoistnej regulacji – często mówi się w tym kontekście o tak zwanej „niewidzialnej ręce rynku”<sup>14</sup>. Co interesujące, tezę o samoregulacji rynku zdemistyfikował, już w latach 40. XX wieku, Karl Polanyi<sup>15</sup>, natomiast współcześnie możemy wzmacniać jego argumentację chociażby za pomocą koncepcji zawodności rynku<sup>16</sup>.

Koncepcja człowieka socjologicznego (*homo sociologicus*) podkreśla zbiorowy charakter ludzkiej egzystencji, zwracając uwagę na interes grupowy oraz obowiązujące w grupie normy i wartości<sup>17</sup>. W tym kontekście nawiązać warto do jednego z kluczowych podsystemów, w dużej mierze odpowiadającego za reprodukcję wspomnianych norm i wartości – mowa oczywiście o systemie edukacji. Prócz pełnienia szeregu istotnych funkcji społecznych, przekazywana w szkole wiedza, postawy i umiejętności są kluczowe dla skuteczności jakichkolwiek szerszej zakrojonych przemian społecznych, nie mówiąc już o procesie transformacji systemowej.

<sup>11</sup> W. Morawski, *Socjologia ekonomiczna*, Warszawa 2012, s. 25-29.

<sup>12</sup> E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012, s. 47.

<sup>13</sup> Tamże, s. 44-47.

<sup>14</sup> C. Crouch, *Osobliwa nie-śmierć neoliberalizmu*, przekł. Ł. Dominiak, Toruń 2015, s. 44.

<sup>15</sup> K. Polanyi, *Wielka transformacja*, przekł. M. Zawadzka, Warszawa 2010, s. 177.

<sup>16</sup> W. Giza, *Zawodność rynku. Powstanie i rozwój idei*, Kraków 2013, s. 49; J.E. Stiglitz, *Ekonomia sektora publicznego*, Warszawa 2013, s. 90-101.

<sup>17</sup> W. Morawski, *Socjologia ekonomiczna*, s. 29-32.

Koncepcje *homo oeconomicus* oraz *homo sociologicus*, choć służyły i służą jako uzasadnienie dla określonych polityk społeczno-gospodarczych, są, przynajmniej w swych skrajnych wersjach, obciążone wieloma wadami. Stąd, pojawiają się u Morawskiego rozważania na temat trzeciej, mieszanej koncepcji człowieka społeczno-ekonomicznego (zakorzenionej instytucjonalnie), która w trafniejszy sposób może być odnoszona do rzeczywistości społeczno-gospodarczej<sup>18</sup>. Biorąc pod uwagę założenia społecznej gospodarki rynkowej, łączącej rynkową wolność z kwestiami sprawiedliwości społecznej motywowanej kolektywnie, jest ona, w pewnym sensie, odzwierciedleniem pewnego modelu człowieka społeczno-ekonomicznego.

Warto zauważyć, iż konstrukcja art. 20. Konstytucji RP poniekąd zakłada wyżej opisany model człowieka, a więc i stosunków społeczno-gospodarczych. Jak zauważa Tomasz Przybyciński, określenie ustroju gospodarczego Polski właśnie jako społecznej gospodarki rynkowej niejako nakazuje zachowanie równowagi pomiędzy wartościami wskazanymi w Konstytucji, czyli wolnością działalności gospodarczej, własnością prywatną oraz komplementarną triadą solidarności, dialogu oraz współpracy partnerów społecznych<sup>19</sup>. Sama koncepcja społecznej gospodarki rynkowej, powstała na gruncie niemieckiego ordoliberalizmu i w Niemczech wprowadzona przez Alfreda Müllera-Armacka,

różniła się zdecydowanie od kapitalizmu leseferystycznego, ponieważ ład rynkowy tworzonego na fundamencie wartości społecznych i socjalnych. Z kolei wolny rynek stymulował rozwój aktywności gospodarczej, co odróżniało go od projektów kolektywistycznych<sup>20</sup>.

Koncepcja zakłada więc swego rodzaju spójność, równowagę łączących ją elementów. Polska rzeczywistość społeczna, polityczna i gospodarcza zdaje się jednak co najmniej w umiarkowanym stopniu odpowiadać idei społecznej gospodarki rynkowej<sup>21</sup>.

Jak prezentuje się w analizowanych podręcznikach kwestia społecznej gospodarki rynkowej ujęta w kontekście relacji państwa i rynku? Swego rodzaju podsumowanie analizy odnaleźć można w tabeli 1, przedstawiającej podstawowe, kluczowe dla podręczników spostrzeżenia we wspomnianych kwestiach. Tam, gdzie wskazać można było fragmenty tekstów bezpośrednio podsumowujące obowiązujący w danym podręczniku dyskurs w zakresie

<sup>18</sup> Tamże, s. 34.

<sup>19</sup> T. Przybyciński, *Polityka ustrojowa w świetle polskich doświadczeń*, Prace i Materiały Instytutu Rozwoju Gospodarczego SGH, 2012, 88, s. 287-288.

<sup>20</sup> Tamże, s. 290.

<sup>21</sup> K. Leśniak-Moczuk, *Równość i sprawiedliwość w społecznej gospodarce rynkowej*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 2004, 4, s. 235-236.

relacji państwa i rynku – zamieszczam konkretne cytaty. W przypadku ich braku lub potrzeby swego rodzaju „dopowiedzenia” – w tabeli umieszczam również stosowne podsumowania. W zakresie nawiązań do społecznej gospodarki rynkowej w trzech pierwszych podręcznikach wskazuję rolę, jaka nadawana jest jej przez autorów podręczników, w kolejnych zaś – z uwagi na brak dedykowanych bezpośrednio tej charakterystyce treści – charakter nawiązań do idei społecznej gospodarki rynkowej.

Tabela 1

Relacje państwa i rynku oraz ich konsekwencje  
w postaci nawiązań do społecznej gospodarki rynkowej (SGR) w podręcznikach

| Podręcznik                          | Relacje państwo – rynek                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Nawiązania do SGR                                                                                                                     |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nasiłowski (2002)                   | Mimo nawiązań do wizji samoregulującego się rynku, autor zauważa zalety progresywnego opodatkowania dochodów najwyższej zarabiających. Niemniej jednak, zauważa iż „(...) głównym celem państwa jest wzrost gospodarczy i na tym tle wzrost dobrobytu społecznego” <sup>22</sup> .                                                                                                            | Postulat uzasadniony, jednak jego realizacja winna być uzależniona od możliwości gospodarki.                                          |
| Bielecka (2005)                     | Interes społeczny winien być stawiany ponad ekonomicznym, „(...) zadaniem państwa jest stworzenie warunków wzrostu gospodarczego, który zapewni wyższe płace, lepsze warunki mieszkaniowe, nowoczesne szpitale (...) zapewnienie wysokiego i stabilnego poziomu zatrudnienia (...) w miarę sprawiedliwy podział dochodu narodowego oraz zmniejszenie nierówności społecznych” <sup>23</sup> . | Podstawa ustroju gospodarczego, podkreślenie roli partnerów społecznych oraz zwrócenie uwagi na słabość polskich związków zawodowych. |
| Red. Merta, Pacewicz (2005)         | Podkreślenie historycznej roli państwa opiekuńczego.<br>Próbując odpowiedzieć na pytania dotyczące kwestii aktualnych interwencji państwa w gospodarkę waży argumenty nie udzielając jednoznacznej odpowiedzi <sup>24</sup> .                                                                                                                                                                 | Definicyjnie to podstawa ustroju gospodarczego III RP, brak jednak rozwiniętych odniesień do polskiej rzeczywistości.                 |
| Gregorczyk, Romanowska i in. (2007) | Propozycja zachowania względnej równowagi pomiędzy państwem a rynkiem „(...) w miarę rozwoju działalności gospodarczej okazało się, że sam rynek nie może być ‘regulatorem’ aktywno-                                                                                                                                                                                                          | Nawiązania: w zakresie względnej równo                                                                                                |

<sup>22</sup> M. Nasiłowski, *Podstawy przedsiębiorczości*, Warszawa 2002, s. 181.

<sup>23</sup> M. Bielecka, *Podstawy przedsiębiorczości*, Warszawa 2005, s. 202.

<sup>24</sup> T. Merta, A. Pacewicz (red.), *Z ekonomią na ty*, Warszawa 2005, s. 178, 188.

|                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                           |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gregorczyk, Romanowska i in. (2007) | ści ludzkiej. Pojawiła się konieczność interwencji państwa, w celu zapewnienia stabilnego rozwoju społeczeństw <sup>25</sup> . Jednakże: „(...) państwo, prowadząc politykę gospodarczą kraju, powinno podejmować tylko niezbędne działania wspomagające gospodarkę <sup>26</sup> .”                                                                                                                                                                                                                                                                                       | wagi w relacjach pomiędzy państwem i rynkiem                                                                                              |
| Makiela, Rachwał (2012)             | Propozycja zachowania równowagi pomiędzy państwem a rynkiem, interesem społecznym oraz ekonomicznym:<br>„(...) niezależnie od wyznawanych poglądów panuje powszechna zgoda co do tego, że państwo powinno być odpowiedzialne za stanowienie i egzekwowanie prawa, w szczególności w zakresie ochrony własności prywatnej, która jest fundamentem gospodarki rynkowej <sup>27</sup> . Dalej zaś „(...) w powszechnej świadomości istnieje pogląd, że wzrost gospodarczy kraju powinien bezpośrednio przekładać się na podniesienie poziomu życia obywateli <sup>28</sup> .” | Nawiązania:<br>w zakresie względnej równowagi w relacjach pomiędzy państwem i rynkiem; pojawia się również kwestia partnerów społecznych. |
| Garbacik, Żmiejko (2015)            | Mimo nawiązań do koncepcji niewidzialnej ręki rynku, zwracają uwagę na to, że państwo winno realizować szereg funkcji, oraz na regulacje prawne, które są w gospodarce niezbędne: „(...) dla dobra gospodarki powinny istnieć pewne uregulowania prawne, jednak nie mogą one nadmiernie ingerować w procesy gospodarcze, np. w produkcji, handlu, usługach <sup>29</sup> .”                                                                                                                                                                                                | Nawiązania:<br>państwo winno zapewniać opiekę socjalną i społeczną oraz ułatwienia dla przedsiębiorców.                                   |

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizowanych podręczników.

Zagadnienie społecznej gospodarki rynkowej zostało poruszone wprost, z poświęceniem jej konkretnego miejsca w strukturze podręcznika, w trzech z sześciu analizowanych podręczników do przedmiotu szkolnego podstawy przedsiębiorczości, przy czym dwa z nich (autorstwa Bieleckiej oraz pod redakcją Merty i Pacewicz) zawierają opisy oddające „ducha” idei społecznej gospodarki rynkowej, wskazując (przynajmniej dyskursywnie) jej konsekwencje dla rzeczywistości społeczno-gospodarczej. Przekaz pozostałych analizowanych podręczników prezentuje względną równowagę w relacjach pomiędzy państwem a rynkiem – przynajmniej w tym sensie, iż żaden nie

<sup>25</sup> S. Gregorczyk i in., *Przedsiębiorczość bez tajemnic*, Warszawa 2007, s. 53-54.

<sup>26</sup> Tamże, s. 80.

<sup>27</sup> Z. Makiela, T. Rachwał, *Krok w przedsiębiorczość*, Warszawa 2012, s. 48.

<sup>28</sup> Tamże, s. 52.

<sup>29</sup> K. Garbacik, M. Żmiejko, *Przedsiębiorczość na czasie*, Warszawa 2015, s. 222.



przedstawia wizji państwa libertariańskiego czy zdecydowanie liberalnego. Jednocześnie zaznaczyć należy, iż zdarza się, że poszczególne rozwiązania w zakresie danych podręczników bywają niespójne – na przykład w kwestii polityki państwa na rynku pracy, gdzie z jednej strony podkreślana jest kluczowa rola państwa, chociażby w kwestii zapobiegania bezrobociu i reagowania na nie, z drugiej zaś postuluje się przerzucanie kosztów pracy z przedsiębiorców na instytucje państwowe i samorządowe<sup>30</sup>.

To, że idea społecznej gospodarki rynkowej prezentowana jest wprost li tylko w części podręczników, znajduje odzwierciedlenie w opisach wzajemnych relacji państwa i rynku. Zgodnie z doktryną, społeczna gospodarka rynkowa winna zapewniać równowagę pomiędzy wolnością działalności gospodarczej, własnością prywatną oraz solidarnością, dialogiem i współpracą partnerów społecznych. Analizowane podręczniki często prezentują jednak wizję systemu, w której trzeci z prezentowanych członów jest zdecydowanie mniej istotny – naprawdę wyczerpujący opis roli partnerów społecznych we wzajemnych relacjach państwa i rynku znalazł się wyłącznie w podręczniku autorstwa Bieleckiej, zaś opisy wykraczające poza zdawkowe wspomnienia – również w podręczniku redakcji Merty i Pacewicz oraz autorstwa Makieli i Rachwała.

### **Przedsiębiorczość oraz jej podręcznikowe inkarnacje**

Peter Drucker konceptualizuje przedsiębiorczość w kontekście działań przedsiębiorstwa i przedsiębiorcy, podkreślając, iż jest to gotowość do podejmowania i rozwiązywania problemów, cechująca się twórczością, innowacyjnością i elastycznością<sup>31</sup>. Maria Nawojczyk zwraca uwagę na jej procesualny charakter – dzięki przedsiębiorczości „jednostki lub zespoły tworzą nowe wartości, oparte na unikatowej kombinacji posiadanych zasobów w celu wykorzystania nadarzających się w ich otoczeniu możliwości”<sup>32</sup>. Prezentuje dwa poziomy rozważań, które w niezwykle interesujący sposób przedstawiają wewnętrzną złożoność tej koncepcji oraz mnogość podejść, wedle których można ją rozważać, badać i interpretować:

– Poziom makro – dotyczy środowiska, w którym zachodzi proces przedsiębiorczości. Obejmuje perspektywę środowiskową (instytucje i normy

<sup>30</sup> M. Nasiłowski, *Podstawy przedsiębiorczości*, s. 106-107; K. Garbacik, M. Żmiejko, *Przedsiębiorczość na czasie*, Warszawa 2015, s. 200-202.

<sup>31</sup> P. Drucker, *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, przekł. A. Ehrlich, Warszawa 1992, s. 34-39.

<sup>32</sup> M. Nawojczyk, *Przedsiębiorczość*, Kraków 2009, s. 22.

sprzyjające przedsiębiorczości), kapitałową (zyskiwanie i gromadzenie kapitału w działalności przedsiębiorczej) oraz ekskluzywną (sprzyjające działalności przedsiębiorczej wśród grup defaworyzowanych).

- Poziom mikro – dotyczy analizy zjawisk odnoszących się do aktorów procesu przedsiębiorczości. Obejmuje koncepcje osobowości przedsiębiorczej (charakterystyki psychologiczne sprzyjające sukcesowi oraz kwestia tego, na ile można się ich nauczyć), wycucia sytuacji rynkowej (dostrzeganie możliwości) oraz strategicznego planowania – w zakresie odwołań do teorii zarządzania w celu wskazania determinant sukcesu<sup>33</sup>.

Z uwagi na wskazaną wieloaspektowość przedsiębiorczości, badania nad nią mają charakter interdyscyplinarny. Biorąc pod uwagę procesualny i złożony charakter przedsiębiorczości, nie powinno dziwić, iż istnieje wiele modeli działań przedsiębiorczych, które można rozważać w ujęciu swego rodzaju wzorców i typów idealnych ukształtowanych w różnych kontekstach kulturowych. Joanna Moczydłowska i Izabela Pacewicz wymieniają:

- model oparty na katolickiej nauce społecznej – skoncentrowany między innymi na solidarności i pomocniczości, uznający kapitał ludzki za zasób ekonomiczny;

- model ukształtowany na gruncie etyki protestanckiej – kapitałowy, stawiający w centrum wolność gospodarczą, pracę traktujący jako cnotę;

- model rodzinny – rodzina jako podstawowa komórka społeczna mająca zasadniczy wpływ na decyzje przedsiębiorcze oraz będąca ich głównym beneficjentem;

- model oparty na więziach etnicznych – więzi wynikają ze wspólnych przekonań i bliskości, personalne powiązania zmniejszają niepewność transakcji<sup>34</sup>.

Pierwszym spostrzeżeniem, które nasuwa się w kontekście analizowanych podręczników, jest to, że ich autorzy opisując przedsiębiorczość i przedsiębiorczą postawę, często nawiązują do teorii potrzeb

przedsiębiorczość nie jest celem samym w sobie, ale jest środkiem, za którego pośrednictwem jest możliwe osiągnięcie różnych celów indywidualnych człowieka oraz celów wspólnych całego społeczeństwa<sup>35</sup>, siłą napędową przedsiębiorczości są niezaspokojone potrzeby człowieka<sup>36</sup>, osoba przedsiębiorcza dzięki posiadaniu określonych cech potrafi kreować nowe potrzeby dla siebie i innych, a także zaspokajać je niezależnie od warunków otoczenia<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> Tamże, s. 23-26.

<sup>34</sup> J. Moczydłowska, I. Pacewicz, *Przedsiębiorczość*, Rzeszów 2007, s. 22-24.

<sup>35</sup> M. Nasiłowski, *Podstawy przedsiębiorczości*, s. 14.

<sup>36</sup> S. Gregorczyk i in., *Przedsiębiorczość bez tajemnic*, s. 5.

<sup>37</sup> Z. Makiela, T. Rachwał, *Krok w przedsiębiorczość*, s. 6.

Praktycznie każdy opis towarzyszący definicjom skupia się na szerokim nakreśleniu pola problemowego przedsiębiorczości.

Każdy podręcznik zawiera również wykaz od kilku do kilkunastu cech, które miałyby charakteryzować osobę przedsiębiorczą. Zdają się one sprowadzać do trzech podstawowych, wskazanych przez Nasiłowskiego, którymi są innowacyjność, aktywność oraz zaradność. Poruszając się w zakresie analizowanych podręczników, zbiorcza, syntetyczna definicja przedsiębiorczości mogłaby brzmieć następująco: to całościowa, użyteczna w każdej sferze życia postawa, cechująca się innowacyjnością, zaradnością oraz aktywnością, pozwalająca na zaspokajanie potrzeb, niezbędna do sprawnego funkcjonowania w otoczeniu społeczno-gospodarczym, przynosząca pozytywne następstwa w sferze prywatnej, gospodarczej oraz społecznej.

Przedsiębiorczość prezentowana w podręcznikach ograniczana jest do kilku wymiarów, z dość widoczną przewagą koncepcji psychologicznej (wymienianie cech osoby, osobowości przedsiębiorczej). Autorzy analizowanych podręczników zwracają również uwagę na koncepcję wycucia sytuacji rynkowej – zauważyć można więc nadreprezentację podejść z poziomu mikro, skupiającego się na aktorach procesu przedsiębiorczości. Poziom makro, odnoszący się do środowiska, w którym zachodzi proces przedsiębiorczości, rozwijany jest zazwyczaj nie w kontekście samego definiowania przedsiębiorczości, a raczej w odniesieniu do szerszego opisu instytucji i procesów gospodarczych. Warto w tym kontekście zaznaczyć, iż w podręcznikach praktycznie nie jest rozwijana perspektywa ekskluzywna, ujmująca przedsiębiorczość jako formę „walki” z wykluczeniem.

W zakresie modeli przedsiębiorczości dominuje podejście ukształtowane na gruncie etyki protestanckiej, łączone z elementami modelu rodzinnego – przedsiębiorczość ma służyć rynkowemu zaspokajaniu potrzeb jednostki i jej bliskich. W odniesieniu do modelu opartego na katolickiej nauce Kościoła – w podręcznikach występują jedynie fragmentaryczne nawiązania do roli przedsiębiorczości w realizacji przedsięwzięć społecznych (pomijając dość enigmatycznie wspomniane „cele społeczne”). W wyżej opisanym kontekście przedsiębiorczości prezentowanej w podręcznikach – skupiającej się na zaspokajaniu potrzeb poprzez uczestnictwo w procesach rynkowych – zdecydowanie bliżej jest do modelu człowieka ekonomicznego (choć występują także elementy modelu społeczno-ekonomicznego).

## Zakończenie

Przedsiębiorczość – rozpatrywana nie tylko w kontekście jej konsekwencji dla rozwoju gospodarki rynkowej, ale również codziennego ludzkiego

funkcjonowania – uważana jest za jeden z czynników determinujących jakość kapitału ludzkiego<sup>38</sup>. W ujęciu tym zdecydowanie bliżej jest jej do zagadnień *stricte* ekonomicznych, powiązanych z ekonomią rynkową. Przedsiębiorczość może być jednak także istotnym elementem rozwoju kapitału społecznego, na przykład w ramach ekonomii społecznej<sup>39</sup>. Jakkolwiek ten społeczny wymiar przedsiębiorczości jest poruszany w analizowanych podręcznikach (szczególnie w podręcznikach autorstwa Bieleckiej, Makieli i Rachwała oraz pod redakcją Merty i Pacewicz), to jednak ekonomiczny, rynkowy model użyteczności dominuje w kontekście defilowania jej istoty oraz wagi. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrywać można między innymi w kierunku, jakim podążała polska transformacja systemowa, gloryfikująca wartości wolnorynkowe – także neoliberalne<sup>40</sup> – oraz indywidualistyczny ład społeczny<sup>41</sup>. To zaś musiało mieć przełożenie na rzeczywistość szkolną – w tym także na koncepcje i treści obecne w podręcznikach, co tłumaczyłoby koncentrację na określonej, spójnej z dyskursem społeczno-ekonomicznym, wizji przedsiębiorczości.

Podobnie tłumaczyć można to, dlaczego – mimo obecności w Konstytucji – społeczna gospodarka rynkowa, jako swego rodzaju nadrzędna zasada konstytuująca relacje państwa i rynku, nie zajmuje kluczowej pozycji we wszystkich analizowanych podręcznikach.

Sklaniałbym się również ku tezie, iż autorzy podręczników przedstawili w nich ład społeczno-gospodarczy w formie możliwie bliskiej temu, co zaobserwować można w przestrzeni społeczno-gospodarczej kraju. Tym bardziej że, jak zauważa badaczka, „zapis o społecznej gospodarce rynkowej jest tylko fasadą, pod którą nie kryje się żadna treść”<sup>42</sup>. Społeczna gospodarka rynkowa, mimo iż zgodnie z art. 20. Konstytucji RP stanowi podstawę ustroju gospodarczego kraju, w rzeczywistości jawi się bowiem bardziej jako niezrealizowana deklaracja, niż jako termin opisujący rzeczywistość. Z tego też powodu jej obecność w analizowanych podręcznikach rozpatrywać można jedynie w kategorii interesującego dodatku.

---

<sup>38</sup> M. Juchnowicz, *Uwagi dotyczące realizacji przedmiotu podstawy przedsiębiorczości*, Przedsiębiorczość – Edukacja, 2005, 1, s. 190.

<sup>39</sup> J. Hausner, N. Laurisz, *Czynniki krytyczne tworzenia przedsiębiorstw społecznych. Przedsiębiorstwo społeczne. Konzeptualizacja*, [w:] *Przedsiębiorstwa społeczne w Polsce. Teoria i praktyka*, red. J. Hausner, Kraków 2008, s. 10-11.

<sup>40</sup> G. Kołodko, *Sukces na dwie trzecie. Polska transformacja ustrojowa i lekcje na przyszłość*, *Ekonomista*, 2007, 6, s. 806.

<sup>41</sup> K. Leśniak-Moczuk, *Społeczna ocena transformacji systemowej w kontekście nierówności społecznych*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 2007, 10, s. 160.

<sup>42</sup> U. Zagóra-Jonszta, *Społeczna gospodarka rynkowa a polska transformacja*, [w:] *Funkcjonowanie gospodarki polskiej po 20 latach transformacji*, red. D. Kopycińska, Szczecin 2009, s. 89.

## BIBLIOGRAFIA

- Crouch C., *Osobliwa nie-śmierć neoliberalizmu*, przekł. Ł. Dominiak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Drucker P., *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*, przekł. A. Ehrlich, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1992.
- Giza W., *Zawodność rynku. Powstanie i rozwój idei*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2013.
- Hausner J., Laurisz N., *Czynniki krytyczne tworzenia przedsiębiorstw społecznych. Przedsiębiorstwo społeczne. Konceptualizacja*, [w:] *Przedsiębiorstwa społeczne w Polsce. Teoria i praktyka*, red. J. Hausner, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Kraków 2008.
- Juchnowicz M., *Uwagi dotyczące realizacji przedmiotu podstawy przedsiębiorczości*, Przedsiębiorczość – Edukacja, 2005, 1.
- Kincheloe J. L., McLaren P., *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, tom 1, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Kołodko G., *Sukces na dwie trzecie. Polska transformacja ustrojowa i lekcje na przyszłość*, *Ekonomista*, 2007, 6.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r. (DzU 1997, nr 78, poz. 483).
- Kopciewicz L., *Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*, [w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, tom 1, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2016.
- Leśniak-Moczuk K., *Równość i sprawiedliwość w społecznej gospodarce rynkowej*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 2004.
- Leśniak-Moczuk K., *Społeczna ocena transformacji systemowej w kontekście nierówności społecznych*, *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 2007, 10.
- Makiela M., Makiela Z., *Nauczanie podstaw przedsiębiorczości w liceach ogólnokształcących i liceach profilowanych*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 2005, 1.
- McLaren P., *Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside*, *The International Journal of Inclusive Democracy*, 2005, 2(1).
- Moczydłowska J., Pacewicz I., *Przedsiębiorczość*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007.
- Morawski W., *Socjologia ekonomiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Nawojczyk M., *Przedsiębiorczość*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Polanyi K., *Wielka transformacja*, przekł. M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Przybyciński T., *Polityka ustrojowa w świetle polskich doświadczeń*, *Prace i Materiały Instytutu Rozwoju Gospodarczego SGH*, 2012, 88.
- Stiglitz J. E., *Ekonomia sektora publicznego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Śliwowski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Tracz M., Rachwał T., *Przedmiot podstawy przedsiębiorczości. Zakożenia realizacji a przygotowanie nauczycieli*, *Przedsiębiorczość – Edukacja*, 2007, 3.
- Turner J. H., *Struktura teorii socjologicznej*, red. nauk. przekł. A. Manterys, G. Woroniecka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Zagóra-Jonszta U., *Spółeczna gospodarka rynkowa a polska transformacja*, [w:] *Funkcjonowanie gospodarki polskiej po 20 latach transformacji*, red. D. Kopycińska, Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2009.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z 30.12.2006, L 394/10.

### **Analizowane podręczniki**

Bielecka M., *Podstawy przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Garbacik K., Żmiejko M., *Przedsiębiorczość na czasie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Gregorczyk S., Romanowska M., Sopińska A., Wachowiak P., *Przedsiębiorczość bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.

Makieła Z., Rachwał T., *Krok w przedsiębiorczość*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.

Merta T., Pacewicz A. (red.), *Z ekonomią na ty*, Wydawnictwo Civitas, Warszawa 2005.

Nasiłowski M., *Podstawy przedsiębiorczości*, Wydawnictwo Key Text, Warszawa 2002.





EWELINA KONIECZNA

ORCID 0000-0002-8042-3956

*Uniwersytet Śląski w Katowicach*

## MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE W RĘKACH MŁODYCH LUDZI

ABSTRACT. Konieczna Ewelina, *Media społecznościowe w rękach młodych ludzi* [Social Media in the Hands of Young People]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 247-262. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.13

Popular media culture has been a vital resource through which youth generations have defined themselves, their desires, and their hopes and dreams. This continues to be reflected in the dynamic ways that the youth are using digital media to shape their everyday lives. As a result, young people are constantly creative; they acquire new skills and make up groups and communities in the media culture. The purpose of the reflections in the article is a look at the media practices of young people and an attempt to find an answer to the question how the young generation uses social media for communication and participation in culture and how social media change media culture.

**Key words:** social media, media education, participation in culture

### Wprowadzenie

Problematyka młodzieży i mediów, szeroko dyskutowana przez pedagogów, medioznawców, czy socjologów, co jakiś czas powraca na listę ważnych zagadnień związanych z rozwojem technologii cyfrowych oraz przeobrażeń społecznych i cywilizacyjnych. Jest to w pełni zrozumiałe, bo aktualność problemu, tak jak i rozwój mediów, powstawanie nowych, a także zmiany w komunikowaniu z tym związane wymagają stałej refleksji badawczej, przyglądania się nowym zjawiskom i poznawania mechanizmów wzajemnych relacji. Pytanie o to, co ludzie robią z mediami i co media robią z ludźmi pozostaje ciągle aktualne, bo odpowiedzi na nie zmieniają się i będą się zmieniać wraz z rozwojem technologii. Pod wpływem mediów cyfrowych przewartościowują się nie tylko sposoby komunikowania ludzi, ale także formy uczestnictwa w kulturze, czy programy edukacyjne. Zmie-

nia się też zakres edukacji medialnej<sup>1</sup>, która jako kluczowy obszar rozwoju kompetencji cywilizacyjnych powinna być częścią polityki oświatowej i systemu edukacji na wszystkich etapach kształcenia, również w edukacji ustawicznej (*Long Life Learning*), stając się narzędziem służącym wyrównywaniu szans edukacyjnych i zapobieganiu wykluczeniu cyfrowemu<sup>2</sup>. Współczesna edukacja medialna<sup>3</sup> wymaga skupienia się nie tyle na rozwijaniu kompetencji technologicznych uczniów, bo o to potrafią zadbać sami, czy niekorzystnym wpływie mediów, ale na kształtowaniu kompetencji medialnych pozwalających na korzystanie z zasobów kulturalnych oraz na budowaniu kompetencji intertekstualnych przez kontakt z mediami. Tak rozumiane kompetencje medialne „mają dziś fundamentalne znaczenie w transmisji dorobku kulturalnego ludzkości”<sup>4</sup>. Celem moich rozważań jest przyjrzenie się praktykom medialnym młodych ludzi i próba znalezienia odpowiedzi na pytanie: jak młode pokolenie wykorzystuje media cyfrowe do komunikacji oraz uczestnictwa w kulturze oraz jak media społecznościowe zmieniają kulturę medialną. Omawiane zagadnienia są wstępem do planowanego szerszego projektu badawczego, zainicjowanego w ramach realizacji przedmiotu edukacja medialna na kierunku animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną, na studiach pierwszego stopnia prowadzonych w roku akademickim 2018/2019 na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

## Młodzi i media

W 2010 roku opublikowany został raport pt. „Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze”<sup>5</sup>, będący efektem pracy zespołu badaczy Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS (obecnie Uniwersytetu SWPS), składającego się z medioznawców, socjologów i antropologów. Celem badań było przede wszystkim przyjrzenie się, jak młodzi ludzie wykorzystują dostępne

<sup>1</sup> Zob. A. Ogonowska, *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Kraków 2003; taże, *Telewizja w edukacji medialnej*, Kraków 2009; taże, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013; *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2015.

<sup>2</sup> *Edukacja medialna jako kapitał społeczno-kulturowy w społeczeństwach wiedzy. Wnioski i rekomendacje po I Kongresie Edukacji Medialnej (Kraków 25-26 września 2014)*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian*, s. 225.

<sup>3</sup> S.R. Poyntz, J. Pedri, *Youth and Media Culture*, Oxford 2018, <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-75> [dostęp: 10.12.2018]

<sup>4</sup> M. Lisowka-Magdziarz, *Edukacja medialna w kontekście praktyk twórczych i interpretacyjnych*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian*, s. 131.

<sup>5</sup> M. Filiciak i in., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa 2010.

technologie w codziennym życiu oraz jak te praktyki zmieniają się w czasie. Badaczy interesowały zmiany dokonujące się w obrębie obiegu treści kultury, szczególnie w kontekście jej przemian z kultury analogowej w cyfrową i globalną, jak również tworzenie się nowych wspólnot i nowej podmiotowości. Wyniki tych badań, wnikliwie opracowane i zaprezentowane w raporcie, dały interesujący obraz przemian form uczestnictwa w kulturze i środowiska kulturowego w pierwszej dekadzie XXI wieku, wskazując na coraz większą rolę odbiorców – twórców/wytwórców komunikatów medialnych. Wojciech Burszta tak podsumowuje wyniki badań:

jesteśmy świadkami wybuchu supernowej kultury. Rewolucja ta dotyczy przede wszystkim tożsamości kulturowej młodych Polaków. Tożsamość podlega zmianom w kierunku jej większej elastyczności i autorefleksyjności, indywidualizuje się i autonomizuje względem tradycyjnych wyznaczników „przenikających”. Kultura to coraz częściej sfera wyborów czynionych poza jakimikolwiek układami społecznymi, nie tyle kultura identyfikowana z instytucjami, ile raczej z dostępnymi treściami, które towarzyszą ludziom 24 godziny na dobę<sup>6</sup>.

Kolejna dekada XXI wieku zbliża się do końca, dekada, w której zawrotną karierę zrobiło mobilne urządzenie multimedialne, czyli smartfon – połączenie telefonu i przenośnego komputera, pozwalające użytkownikom kontaktować się z różnymi treściami w każdej chwili i niemal w każdym miejscu. Badania opisane w raporcie prowadzono prawie dziesięć lat temu, dlatego zasadne wydaje się ponowne przyjrzenie się codziennym praktykom użytkowników mediów i sprawdzenie, jak wykorzystują nowe, mobilne urządzenie, które zrewolucjonizowało rynek telefonów komórkowych i sposobu komunikacji. Jeszcze niedawno dotykowy ekran i rozbudowane aplikacje były czymś wyjątkowym, obecnie trudno byłoby zrezygnować z rozmaitych kanałów komunikacji, które spopularyzowały smartfony, łączące funkcje telefonu, poczty elektronicznej, przeglądarki, nawigacji GPS, a także aparatu fotograficznego, kamery i centrum rozrywki. Smartfony dla większości ludzi, nie tylko młodych, to codzienność; rozpoczynają dzień od wyłączenia budzika, sprawdzenia powiadomień na portalach społecznościowych i komunikatorach, przeczytania poczty i wiadomości.

### Bring Your Own Device

Smartfony stają się przedmiotem zainteresowań badawczych, refleksji naukowej<sup>7</sup>, czy praktyki edukacyjnej. W studium *Smartfon jako osobiste narzędzie*

<sup>6</sup> Tamże, s. 143.

<sup>7</sup> Por. A. Broch, *Smartfon w klasie: od zabawki do narzędzia edukacyjnego*, Studia Edukacyjne, 2018, 48, s. 335-347.

*dzie edukacyjne ucznia. Analiza i rekomendacje ekspertów Sieci Edukacji Cyfrowej KOMET@*, opublikowanym w październiku 2018 roku, czytamy:

Smartfonem posługuje się w Polsce zdecydowana większość dzieci i młodzieży w wieku 7-14 lat – 83,6 procent (UKE, 2017). Jest on dla tej grupy wiekowej podstawowym narzędziem osobistego kontaktu i komunikowania się ze światem: tak w relacjach z ludźmi, jak i w korzystaniu z platform i aplikacji internetowych. Ponad połowa (53,1 proc.) dzieci korzysta z oferty telefonii komórkowej na kartę. Operatorzy telekomunikacji raportowali wielokrotnie, iż smartfon stał się jednym z podstawowych zakupów z okazji urodzin, „Pierwszej Komunii”, czy innych wydarzeń jubileuszowych ucznia. Smartfon to *killing device* 2 dekady XXI wieku<sup>8</sup>.

Analizy zawarte w dokumencie skupiają się na wprowadzeniu modelu BYOD (*Bring Your Own Device*) do edukacji szkolnej, jako jednego z elementów modernizacji dydaktycznej polskiej oświaty. W opinii autorów, niezbędna jest jak najszybsza cyfrowa modernizacja polskiego systemu oświaty, by szkoła w pełni mogła korzystać z cyfrowych zasobów i platform edukacyjnych, w czym mogą pomóc własne urządzenia mobilne uczniów. Propozycje i modele wykorzystania zasobów oraz platform cyfrowych w edukacji omówiono w kilku głównych obszarach (podejście BYOD, cyfrowe zasoby edukacyjne, partnerstwo nauczyciel-uczeń, kontekst perspektywy konstruktywistycznej, kwadrat funkcjonalny dydaktyki cyfrowej, model u-learningowy, cyberbezpieczeństwo ucznia i szkoły). Zawarte w publikacji rekomendacje transformacyjne skierowane są do czterech grup biorących udział w procesie edukacji: Ministerstwa Edukacji Narodowej, samorządów, dyrektorów szkół i nauczycieli. Autorzy dokumentu przekonują:

Szkoła, w której wprowadzony zostanie skutecznie model BYOD, staje się nowoczesnym, cyfrowym środowiskiem uczenia (się), odpowiadającym na oczekiwania uczniów. Umożliwia bowiem nieograniczone, zależne tylko od pomysłowości oraz rzeczywistych potrzeb nauczycieli i uczniów korzystanie z zasobów sieci, a także gwarantuje interakcje drogą elektroniczną na lekcjach każdego przedmiotu (...) Zastosowanie smartfonów w szkole to jeden z najlepszych sposobów na upodmiotowienie uczniów. Uczniowie często mają poczucie, że kompetencje, które posiadają są lekceważone. Że ich biegłość w obsłudze aplikacji nie ma dla nikogo znaczenia. Ich zainteresowania są piętnowane. Zarzuca im się brak motywacji. Tymczasem posiadają zasoby, którymi chcą się pochwalić<sup>9</sup>.

Przyglądając się praktyce edukacyjnej i wynikom badań, zauważa się niskie zainteresowanie wykorzystaniem smartfonów w edukacji, przede wszystkim

<sup>8</sup> *Smartfon jako osobiste narzędzie edukacyjne ucznia. Analiza i rekomendacje ekspertów Sieci Edukacji Cyfrowej KOMET@*, Warszawa 2018. [http://presscave.eu/assets/img/smartfon\\_w\\_szkole.pdf](http://presscave.eu/assets/img/smartfon_w_szkole.pdf) [dostęp:03.12.2018]

<sup>9</sup> Tamże.

kim ze względu na opór nauczycieli przed nową technologią. Spowodowane jest to przede wszystkim ich lękiem, że nie nadążają za zdigitalizowanymi uczniami w dziedzinie nowych mediów. Póki co, nauczyciele (cyfrowi imigranci) nie są gotowi na zmianę miejsc oraz przełamanie barier i nie chcą się uczyć od swych uczniów<sup>10</sup>.

## Uczestnictwo w kulturze medialnej

Pod wpływem nowych mediów zmieniają się sposoby uczestnictwa w życiu kulturalnym, co przyczynia się do zróżnicowania zainteresowań kulturalnych oraz „rozproszenia” publiczności. Wynikiem tych przeobrażeń jest wynikający z procesów globalizacyjnych zanik kulturowych granic oraz łatwość dostępu do tekstów kultury<sup>11</sup>. W badaniach pedagogicznych zagadnienie uczestnictwa w kulturze analizowane jest zwykle na podstawie badań ilościowych, które dominowały w Polsce w latach 70. i 80. XX wieku. Zdaniem Witolda Jakubowskiego, prowadzenie badań nad uczestnictwem w kulturze oparte na paradygmacie pozytywistycznym nie pozwala na poznanie sposobu odbioru współczesnych tekstów kultury należących często do kultury popularnej. Powołując się na innych autorów (Johna Fiske, Wiesława Godzica, Mateusza Halawę<sup>12</sup>), autor przekonuje, że odbiór tekstów kultury popularnej jest procesem aktywnym, angażującym odbiorcę, który podejmuje dialog i grę z przekazem. Jakubowski zwraca uwagę na konieczność przełamania negatywnych stereotypów dotyczących mediów elektronicznych i podejmowania we współczesnej debacie pedagogicznej refleksji i badań, obejmujących ich edukacyjny potencjał. Autor postuluje o wykorzystanie w badaniach pedagogicznych interdyscyplinarnego podejścia opartego na teoretycznym i metodologicznym dorobku humanistyki (kulturoznawstwa, filmoznawstwa, medioznawstwa, studiów kulturowych)<sup>13</sup>.

Marek Krajewski przedstawia interesującą propozycję rozumienia kategorii *uczestnictwo w kulturze* oraz badania zjawisk, które występują pod tą nazwą<sup>14</sup>. *Uczestnictwo w kulturze* badacz rozumie jako

<sup>10</sup> A. Broch, *Smartfon w klasie*, s. 345.

<sup>11</sup> Zob. B. Fatyga, *Rekonstrukcja sensu kategorii uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Toruń 2014.

<sup>12</sup> Por. J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, Kraków 2010; W. Godzic, *Oglądanie i inne przyjemności kultury popularnej*, Kraków 1996; M. Halawa, *Życie codzienne z telewizorem*, Warszawa 2006.

<sup>13</sup> W. Jakubowski, *Aktywność kulturalna w świecie popkultury*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 11, s. 29-44.

<sup>14</sup> Por. M. Krajewski, *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2013, 1; tenże, *Uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*.



proces włączenia danego elementu (jednostki, grupy, ale też przedmiotu) w pewną sytuację uregulowaną kulturowo, a więc proces zachodzący dzięki językowi, normom i wartościom, narzędziom i przedmiotom stworzonym przez człowieka. Kategoria *uczestnictwo w kulturze* odnosi się przede wszystkim do faktu bycia aktywnym składnikiem relacji konstytuujących określoną sytuację, a więc oznacza też wpływanie na stosunki zachodzące między elementami, które ją tworzą<sup>15</sup>.

W takim rozumieniu uczestnictwo w kulturze nie polega wyłącznie na partycypacji w życiu kulturalnym (chodzeniu do kina, muzeum i na koncerty), ale dotyczy każdej sytuacji, w której człowiek staje się uczestnikiem relacji ustanawiających określoną zbiorowość i odpowiedzialnych za jej trwanie oraz powtarzanie. Tak rozumiane uczestnictwo w kulturze jest procesem włączania w życie społeczne pewnej zbiorowości, a także obarczenie jej współodpowiedzialnością za jej specyfikę oraz potencjalne przeobrażanie. Zdaniem Krajewskiego, badania uczestnictwa w kulturze powinny dotyczyć „analizy natury stosunków, tworzących tę konfigurację, a także sposobów ich praktykowania, nawiązywania, zrywania, przekształcania, podtrzymywania”<sup>16</sup>. Celem analiz uczestnictwa w kulturze określonej zbiorowości jest nie tylko

odtworzenie genealogii tej kultury czy wskazanie na rolę, jaką odgrywają w jej tworzeniu i podtrzymywaniu poszczególne elementy, ale również w istocie badanie tego, jak przebiega proces uspołeczniania, a więc wiązania ze sobą elementów składających się na daną rzeczywistość<sup>17</sup>.

Rzeczywistością młodych ludzi jest, służąca przede wszystkim rozrywce, zmediatyzowana kultura, która przyciąga swą atrakcyjnością, łatwością odbioru i uczestnictwa w niej. Jak pisze Małgorzata Lisowska-Magdziarz:

W medialnej przestrzeni znajduje się miejsce dla wszystkich materiałów kulturalnych, a rozmiary połączonych ze sobą nisz i kultur gustu o specyficznych zainteresowaniach czy elitarnych upodobaniach są niemal równe rozmiarom mainstreamu. Każdy odnajdzie tu coś dla siebie, pod warunkiem, że potrafi szukać; każdy może się włączyć w dystrybucję materiału kulturalnego, pod warunkiem, że potrafi użyć do tego dostępnych narzędzi i środków wyrazu; możliwe jest rozpowszechnienie i upowszechnianie każdego gustu, stylu, tematu, gatunku i nurtu kultury, pod warunkiem, że zostanie on odpowiednio usytuowany, wyeksponowany, poddany procesom zbiorowego wytwarzania i redystrybucji wiedzy<sup>18</sup>.

Użytkownicy mediów mają niełatwe zadanie, bo wielość treści – tekstów i obrazów – oraz łatwość dostępu do nich skutkuje rozproszaniem informa-

<sup>15</sup> M. Krajewski, *Uczestnictwo w kulturze*, s. 17.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże, s. 18.

<sup>18</sup> M. Lisowska-Magdziarz, *Edukacja medialna w kontekście praktyk twórczych i interpretacyjnych*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian*, s. 137-138.

cji i wiedzy. Lisowska-Magdziarz zwraca uwagę na autonomiczny charakter doświadczeń medialnych młodych ludzi, którzy za pośrednictwem dostępnych narzędzi, także tych samodzielnie stworzonych, kształtują swój medialny repertuar oparty na zmienności, doraźności, pozwalający na błyskawiczną wymianę, przekształcanie i reinterpretowanie materiału kulturalnego. Autorka próbując poznać zasoby intertekstualne dwudziestolatków, zwróciła uwagę na rozproszenie ich doświadczenia kulturalnego, które ma charakter fragmentaryczny, nieciągły i w nikłym stopniu nawiązujący do zasobów starszych pokoleń. Doświadczenia kulturalne kształtowane są raczej na poziomie rozmaitych wspólnot: towarzyskich, fanowskich, konsumenckich, zabawowych, politycznych, a nie generacyjnych<sup>19</sup>.

### Codzienna aktywność medialna młodych ludzi

Pora podjąć próbę odpowiedzi na pytanie: jak młode pokolenie wykorzystuje media elektroniczne do komunikacji i uczestnictwa w kulturze oraz jak media społecznościowe zmieniają kulturę medialną? Do przeprowadzenia badań, które stanowią załączek przyszłego szerszego projektu badawczego, zostali zaangażowani studenci kierunku animacja społeczno-kulturalna z edukacją kulturalną, w ramach zajęć z przedmiotu edukacja medialna. Moduł edukacja medialna obejmuje zagadnienia pedagogiki medialnej i audio-wizualnych uwarunkowań współczesnej kultury. Edukacja medialna rozważana jest w kontekście edukacji kulturalnej, gdzie media są nośnikiem kultury i mogą być wykorzystywane do tworzenia i odbioru dóbr kultury. Celem modułu jest przygotowanie studenta do projektowania i prowadzenia zajęć z zakresu edukacji medialnej w instytucjach kultury (kinach, mediotekach, bibliotekach, domach kultury), środowiskach społeczno-wychowawczych i różnych grupach wiekowych, wykształcenie umiejętności świadomego i krytycznego odbioru komunikatów medialnych oraz znajomości roli i znaczenia mediów w działalności kulturotwórczej człowieka.

Jednym z celów zajęć konwersatoryjnych jest poznanie doświadczeń medialnych, rodzajów aktywności medialnej oraz uwarunkowań uczestnictwa w kulturze odbiorców mediów, zwłaszcza młodych. Zadaniem studentów było wspólne stworzenie scenariusza wywiadu, następnie przeprowadzenie wywiadu z wybraną osobą oraz analiza i prezentacja uzyskanych wyników na forum grupy (grupa liczyła dwanaście osób). Wywiad miał charakter nieustrukturyzowany, pogłębiony. Do badań wykorzystana została metoda badań jakościowych, opierająca się na nastawieniu, które cechuje subiektyw-

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 139.

ność oraz empatia badacza w stosunku do osoby badanej. Wnioski z badań dotyczą jedynie tej próby oraz określonego czasu i miejsca, w którym przeprowadzono badania. Według Johna W. Creswella,

badanie jakościowe oznacza analizowanie i interpretowanie znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują problemom z zakresu nauk społecznych i nauk o człowieku. Proces badawczy obejmuje wyłanianie nowych pytań i procedur w toku badania, gromadzenie danych w warunkach współuczestnictwa, indukcyjną analizę danych od szczegółu do ogółu oraz interpretację znaczenia danych. Końcowy raport pisemny ma strukturę elastyczną. Badacze, którzy wybierają to ujęcie, starają się zachowywać styl indukcyjny, kładą nacisk na indywidualne interpretacje i dają wyraz złożoności sytuacji<sup>20</sup>.

Studenci wybierali do badań dobrze znane osoby z własnego środowiska, zwykle rówieśników w wieku 21-23 lat. Projektując scenariusz wywiadu, opierali się na własnym doświadczeniu, zainteresowaniach i aktywności w mediach, głównie społecznościowych. Warto podkreślić duże, osobiste zaangażowanie studentów w wykonanie zadania, tak na etapie projektowania wywiadu, jak i prezentowania uzyskanych wyników. Wprowadzenie do programu zajęć aktywności badawczej, związanej bezpośrednio z ich pokoleniowym i codziennym doświadczeniem, stało się bodźcem do pogłębionej dyskusji, wymiany poglądów i opinii. Celem ćwiczenia było nie tylko pozyskanie wiedzy na temat doświadczeń innych użytkowników mediów, ale również refleksyjne nastawienie do podjętego w badaniach problemu, służące zdobyciu samoświadomości, dotyczącej własnej aktywności w mediach oraz krytycznego do niej stosunku. Scenariusz wywiadu zawierał zagadnienia, które należało poruszyć w rozmowie, czasem pogłębić i zadać dodatkowe pytania, aby uzyskać wyczerpujące i szczere odpowiedzi. Główne zagadnienia poruszane w rozmowie obejmowały:

- korzystanie z urządzeń elektronicznych i rodzaje aktywności w mediach społecznościowych,
- udostępnianie materiałów w Sieci,
- tworzenie własnych treści oraz ich publikowanie w Sieci,
- prywatność w Sieci i jej ochrona,
- uczestnictwo w kulturze i jego uwarunkowania,
- problem praw autorskich w mediach,
- konstruowanie tożsamości w mediach i przez media,
- budowanie grup i wspólnot,
- sposoby weryfikacji wiarygodności informacji dostępnych w mediach,
- zagrożenia i korzyści jakie niesie korzystanie z mediów elektronicznych.

<sup>20</sup> J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przekł. J. Gilewicz, Kraków 2013, s. 30.

W celu ułatwienia badanym formułowania wypowiedzi, studenci wspólnie stworzyli listę pytań pomocniczych do scenariusza wywiadu, które doprecyzowały poruszane zagadnienia i stanowiły wsparcie zarówno dla badanych, jak i młodych badaczy. Zadaniem studentów było również przygotowanie wniosków ze swoich badań w formie pisemnej. Poniżej, jako przykład wykonanej przez studentów pracy, zamieściłam opracowany przez jedną ze studentek wywiad z 21-letnią kobietą, studiującą w mieście liczącym ponad 150 tysięcy mieszkańców, ale mieszkającą na stałe na wsi (zapis oryginalny).

Natalia spędza dokładnie 3h 32 minuty (według licznika na jej telefonie) w mediach społecznościowych + około 2h na seriale/filmy. Jest biernym użytkownikiem. Sama uważa siebie za uzależnioną, ponieważ nie jest w stanie wytrzymać więcej niż godzinę bez telefonu komórkowego przy sobie. Najczęściej korzysta z takich aplikacji, jak: Facebook (ze względu na komunikację w grupie na roku studiów), Instagram (żeby wiedzieć, co się dzieje u jej znajomych i być na bieżąco), Messenger (do komunikacji).

Studentka nie czuje się twórcą w internecie, jak już wspomniała wcześniej, tylko przegląda co media społecznościowe jej proponują. Fotografuje telefonem komórkowym wydarzenia, w których bierze udział i udostępnia je głównie w relacjach (zdjęcia te znikają po 24h), by jak sama przyznała półzartem „koleżanki mogły mi zazdrościć” lub dlatego że robią to też inni. W swojej galerii posiada aktualnie ok. 1600 zdjęć.

Kobieta nie ma świadomości wykorzystywania jej danych w internecie i nie chroni ich, ponieważ nie widzi nic złego w podaniu swojego imienia czy nazwiska. Jest przeciwna plagiatowi. Uważa, że zawsze trzeba pytać o zgodę autora, jeśli chcemy wykorzystać jego pracę. Sama nie udostępnia takich treści, chyba że używa ich w pracach pisemnych (np. na rzecz pracy na zajęcia), wtedy oznacza je cytatem, przypisem i umieszcza w bibliografii. Przyznaje, że korzysta z nielegalnych źródeł, bo nie musi za nie płacić.

Natalia twierdzi, że używa mediów elektronicznych do zdobywania wiedzy o kulturze, a najbardziej interesuje ją kino i teatr. Nie przyznaje, w jaki sposób ową wiedzę zdobywa, jednak nieoficjalnie wiem, że przegląda często „pudelka”. Grupy fandomowe są jej obojętne, a sama do żadnej nie należy. Nie wzoruje się na zachowaniach kreowanych w sieci, jednak w przypadku wydarzenia „czarny poniedziałek” polegającego na ubraniu się kobiet na czarno w ramach protestu dotyczącego aborcji, sama ubrała się tego dnia na czarno popierając jednocześnie akcję.

Jako kryteria włączenia kogoś do znajomych, Natalia uważa, że musi taką osobę dobrze znać. Przyznaje, że wcześniej dodawała osoby nawet jak tylko kojarzyła je „z widzenia”. Teraz jest bardziej restrykcyjna. Jeśli chodzi o wyłączenie z grona znajomych, Natalia zwraca uwagę na osoby tworzące „spam”. Wszystkie osoby udostępniające nieinteresujące ją treści lub proszące nadmiernie o pomoc w klikaniu „lajków”, udostępnianiu dalej, są przez nią usuwane. Studentka lubi używać emotikonów i często robi to,

*choć nieprzesadnie. Jej stosunek do lajkowania jest dość luźny. Robi to tylko, gdy ktoś ją poprosi lub najbliższym osobom „przy okazji”, kiedy przegląda ich zdjęcia i zauważy coś nowego. Jak sama mówi, „robię to, żeby nie robić im przykrości”.*

*Informacje dostępne w mediach elektronicznych Natalia traktuje z dystansem, jednak jako źródło weryfikacji ich traktuje swoją mamę. Przyznaje, że czasem zdarzy jej się uwierzyć w plotki, jednak nie jest to często.*

*Jeżeli chodzi o zagrożenia, na jakie zwraca uwagę, są to głównie: naruszanie praw autorskich, zjawisko hejtu i cyberprzemocy, uzależnienie, dekoncentracja, czy łatwo dostępna pornografia dla młodych. Jeśli zaś chodzi o korzyści, Natalia mówi o wygodności i łatwości dostępu (wszystko jest pod ręką i szybko można znaleźć potrzebną informację), można robić opłaty bez stania w kolejkach oraz wspomina o udogodnieniu dla osób starszych, które mogą zrobić zakupy online.*

Treść wypowiedzi zarejestrowanych przez studentów w trakcie wywiadów została poddana analizie jakościowej. Zobaczymy zatem, jak kształtują się codzienne doświadczenia i praktyki medialne młodych ludzi oraz jak młode pokolenie wykorzystuje media elektroniczne do komunikacji oraz uczestnictwa w kulturze.

### **Korzystanie z urządzeń elektronicznych i typy aktywności w mediach społecznościowych**

Analiza poszczególnych wypowiedzi wykazała, że wszystkie badane osoby korzystają z cyfrowych urządzeń mobilnych, czyli smartfonów, rzadziej laptopów. W Sieci spędzają około trzech-czterech godzin dziennie. Używają rozmaitych aplikacji, ale najczęściej wybierają takie, jak: Facebook, Instagram, Messenger, Snapchat, YouTube, jedna osoba korzysta z platformy Netflix. 23-letni mężczyzna o wykształceniu zawodowym, mieszkający na wsi, najczęściej wybiera następujące aplikacje i portale: Skype, Viber, Whats, Endomondo (pomiar osiągnięć sportowych), Google Pay (płatność telefonem), Yanosik (GPS), bankowości internetowej. Oprócz tego używa menedżera stron, portali społecznościowych, poczty elektronicznej, stron z prognozą pogody i robi zakupy przez Internet. Kilka osób przyznaje się do uzależnienia od używania smartfona, jednakże jedna z nich stwierdziła, że nie byłoby dla niej problemem brak dostępu do mediów społecznościowych przez kilka dni. Jedna osoba (student informatyki z małego miasta) natomiast rzadko korzysta z mediów społecznościowych (Instagram i Facebook), a smartfona używa głównie do pracy.

### **Udostępnianie materiałów w Sieci**

Wszyscy rozmówcy używają aparatu fotograficznego w smartfonie, mają zwykle ponad tysiąc zdjęć w pamięci telefonu, które często udostępniają

w Sieci za pośrednictwem aplikacji Instagram i Facebook, robią to w różnym celu, ale najczęściej po to, by pokazać znajomym miejsca, które odwiedzili i wydarzenia, w których uczestniczyli, aby inni też mogli skorzystać na przykład z danej oferty kulturalnej. Tylko jedna osoba deklaruje, że tego nie robi, bo nie chce, aby znajomi wiedzieli gdzie przebywa ani co robi.

### **Tworzenie własnych treści oraz ich publikowanie w Sieci**

Połowa badanych uważa się za biernych użytkowników Sieci, bo nie tworzą ani nie publikują tam własnych materiałów, a portale i aplikacje służą im głównie do komunikacji, oglądania filmów, słuchania muzyki. Niektórzy deklarują, że czują się twórcami, bo na przykład stworzyli *funpage* na Facebooku czy kanał tematyczny na serwisie YouTube, gdzie udostępniają własne nagrania i filmy oraz nagrania nadesłane przez innych użytkowników. Jedna osoba w przeszłości prowadziła bloga fotograficznego, w którym opisywała swoje życie. Dwie osoby tworzą i publikują treści (zdjęcia, posty) w celach zarobkowych, jedna reklamując w ten sposób swoją działalność gospodarczą (salon pielęgnacji dla psów), druga prowadząc blog kulinarny.

### **Prywatność w Sieci i jej ochrona**

Do ochrony własnych danych badani mieli zróżnicowany stosunek – od pełnej nonszalancji i bagatelizacji problemu, po działania służące jak najlepszej ochronie prywatności. Pojawiały się opinie: „wolę o tym nie myśleć, bo popadłabym w paranoję”, czy „lepiej jest niewiedza”. Osoby dbające o bezpieczeństwo swoich danych używają odpowiednich haseł, ograniczają grono znajomych w mediach społecznościowych wyłącznie do znanych sobie osób, z ostrożnością i nieufnością podchodzą do rozmaitych profili na portalach społecznościowych, mając świadomość, że wiele z nich może być fałszywych. Starają się też nie podawać lekkomyślnie swoich danych, aby uniknąć wykorzystywania ich przez niepowołane osoby.

### **Uczestnictwo w kulturze i jego uwarunkowania**

Badani często, mimo deklarowanych zainteresowań kulturalnych, przyznają, że nie pogłębiają swojej wiedzy za pośrednictwem mediów elektronicznych, tematycznych portali, czy serwisów internetowych. Inni mówią, że nie interesują się niczym aż tak bardzo, aby poszerzać i pogłębiać swoją wiedzę. Źródłem wiedzy na temat kultury jest dla nich przede wszystkim Facebook i YouTube. Młodzi z badanej grupy zwykle słuchają muzyki z portali streamingowych. Jedna osoba informacje o wydarzeniach kulturalnych czerpie z lokalnego radia, szczególnie te dotyczące teatru, kina i koncertów. Kolejna wyszukuje informacje na temat konkretnych imprez oraz ogląda transmisje koncertów i festiwali muzycznych w telewizji (również internetowej). Inna



osoba rzadko sama szuka w Internecie informacji na temat wydarzeń kulturalnych, raczej korzysta z informacji wyświetlających się podczas przeglądania portali społecznościowych. Nikt nie wspomniał o serwisach upowszechniających zasoby kultury typu ninateka.pl, czy o serwisach promujących legalne jej źródła, jak na przykład legalnakultura.pl. Uczestnictwo w kulturze badanych osób można określić mianem „kultury Facebooka, YouTube’a i Instagrama”<sup>21</sup>, bo to właśnie te serwisy głównie kształtują upodobania, kierunki zainteresowań i zasoby kulturalne młodych.

### **Problem praw autorskich w mediach**

Deklaracje w tej kwestii są jasne – nikt z badanych nie pochwała i nie toleruje plagiatu, zawsze oznaczają autora jeśli udostępniają jakieś treści. Większość korzysta wyłącznie z legalnych źródeł w Sieci, niektórzy przyznają jednak, że oglądają filmy i seriale na nieoficjalnych portalach.

### **Konstruowanie tożsamości w mediach i przez media**

Stosunek badanych do budowania tożsamości w mediach był dość zróżnicowany. Rozmówcy mają świadomość istnienia nie tylko fałszywych kont i fałszywych tożsamości w mediach społecznościowych, ale także kreowania fikcyjnego życia na potrzeby tych mediów przez ich użytkowników. Takie działania postrzegają jako „ucieczkę od samego siebie” i postawę służącą niwelowaniu lęku przed odrzuceniem przez społeczność czy konkretną grupę. Jedni deklarowali, że posiadają pewien autorytet, czy ulubionego artystę, na którym się wzorują oraz uważają, że nie ma w tym nic złego, dopóki taka osoba nie staje się obsesją. Jedna z badanych przyznaje się do wzorowania się na osobach promujących na Instagramie zdrowy tryb życia oraz korzysta z porad makijażystek w serwisie YouTube. Jedna osoba stwierdziła, że nie ma w Internecie żadnego wzorca ani przykładu, bo to jest rola ojca i rodziny. Inne osoby również deklarują brak konkretnych wzorów, choć przyznają że ulegają czasem pewnym fascynacjom.

### **Budowanie grup i wspólnot**

Podstawową wspólnotę w Sieci stanowią grupy znajomych na Facebooku i Instagramie, a „dodawanie”, „odrzućcie” i „wyrzucanie” z grona znajomych stanowi formę ich konstruowania. Przynależność do grupy znajomych

<sup>21</sup> W rankingu najpopularniejszych portali społecznościowych na świecie trzy pierwsze miejsca zajmują: Facebook (2,2 mld użytkowników), YouTube (1,8 mld), Instagram (800 mln użytkowników). Zebrane przez dreamgrow.com dane dotyczą stanu na dzień 22 maja 2018 i pochodzą zarówno z informacji udostępnianych przez same serwisy, jak i narzędzi umożliwiających takie pomiary; <https://socialpress.pl/2018/06/15-najpopularniejszych-portali-spolesczeniowych-na-swiecie#> [dostęp: 11.12.2018].

jest, w opinii badanych, wyrazem sympatii i aprobaty aktywności sieciowej danej osoby, którą można stracić na przykład przez udostępnianie obraźliwych czy nieprawdziwych postów oraz niezgodnych z oczekiwaniami i przekonaniem wzmianek na temat konkretnych osób. Badani często używają emotikonów, za pomocą których nie tylko wyrażają swoje uczucia, ale także uważają ich stosowanie za sposób na okazanie sympatii innym. Podobnie traktują tak zwane polubienia, czyli „lajki”, będące wyrazem sympatii, poparcia i wsparcia akceptowanych znajomych. Spośród badanych nikt nie przynależy do żadnego fandomu czy grupy fanowskiej, ale wielu uważa to za ważną i interesującą formę sieciowej wspólnoty, pozwalającą na poznawanie ciekawych ludzi, wymianę informacji, pomysłów, wiedzy, doświadczeń, uczestnictwo w dyskusjach, czy tworzenie fan-art'ów.

### **Sposoby weryfikacji wiarygodności informacji dostępnych w mediach**

Badani młodzi ludzie dostępne w Internecie informacje i wiadomości starają się porównywać z tymi na innych portalach lub w innych mediach – prasie czy radiu, deklarując, że podchodzą do nich z dystansem, choć czasem zdarza im się wierzyć w plotki. Jedna osoba, która wszelkie informacje zdobywa za pośrednictwem YouTube'a nie sprawdza ich wiarygodności samodzielnie, a tylko poprzez opinie znajomych, bądź inne komentarze dostępne w tym serwisie. Rozmówcy nie wspominają o takich problemach jak *fake newsy*, farmy troli, czy używanie internetowych botów do manipulacji informacją i tworzenia tak zwanych wpisów automatycznych, na przykład w kampaniach politycznych.

### **Zagrożenia i korzyści wynikające z korzystania z mediów elektronicznych**

Główne zagrożenia w opinii badanych, to rozmaite formy oszustwa, naruszanie praw autorskich, zjawisko hejtu i cyberprzemocy, uzależnienie, łatwo dostępna pornografia dla młodych. Natomiast najczęściej zauważane korzyści, to łatwość komunikacji z innymi ludźmi, szeroki dostęp do informacji, rozrywki, edukacji, dostępność usług online (bankowość, zakupy). Badani nie skupiali się na szkodliwości i krytyce medialnych treści, traktując zagrożenia z nich płynące tak samo, jak wszystkie inne, których należy unikać, aby chronić swoją prywatność, zdrowie i życie.

Badania przeprowadzone przez studentów stanowią jedynie skromne wprowadzenie do zagadnienia uczestnictwa w kulturze w zmieniającym się pod wpływem ekspansji mediów cyfrowych świecie. Przestrzenie kultury nie tylko się zmieniają, ale znacznie poszerzają dostępność do zasobów kultury, która staje się coraz łatwiejsza, co nie znaczy że powszechna. Świadomość

mość młodego pokolenia skolonizowana jest przez globalne media społecznościowe i udostępniane za ich pośrednictwem treści współtworzone przez użytkowników serwisów. Młodzi mimo że mają nieograniczony dostęp do rozmaitych zasobów, nie korzystają z nich, bo często nie są świadomi ich istnienia lub po prostu nie zadają sobie trudu, żeby wyjść poza schematy utrwalonych zachowań komunikacyjnych, polegających na sprawdzaniu informacji pojawiających się na popularnych portalach i serwisach. W trakcie dyskusji podsumowującej przeprowadzone wywiady, studenci przyznawali, że wobec mnogości treści mają problem z wyszukiwaniem i selekcją tych, które są im potrzebne lub takich, na których specjalnie im zależy. Nie przejmują się jednak swoją niekompetencją czy niewiedzą i kiedy potrzebują potrzebnej informacji, często zamiast próbować odnaleźć i zweryfikować ją samodzielnie, szukają odpowiedzi (najczęściej za pośrednictwem komunikatora) wśród bardziej zorientowanych i kompetentnych znajomych. Zachowanie tego typu pokazuje, jak charakterystyczne dla tego pokolenia jest wzajemne uczenie się. Na serwisach społecznościowych youtberzy, influencerzy, pranksterzy uczą, doradzają i bawią. Dzielą się swoim doświadczeniem, służą radą jak zostać gwiazdą w Sieci, czy zdobyć kontrakt reklamowy dla swego konta w danym serwisie. Bez mediów społecznościowych i technologii mobilnych nie może obyć się dzisiaj również promocja kultury i sztuki. Wykorzystanie mediów społecznościowych i efektywna komunikacja na Facebooku, Instagramie, czy Snapchacie pozwala na dostęp w krótkim czasie do szerokiego grona odbiorców, co umożliwia rozwój kariery artystycznej, czy skuteczną promocję danej instytucji kultury.

W epoce cyfrowej nadal jest potrzebna edukacja medialna, bo spotykamy się z nowymi problemami, przede wszystkim inną od dotychczasowej rolę aktywnego udziału w kulturze medialnej, która uwzględnia zaangażowanie w tworzenie nowych technologii, marek, francyz oraz udział mediów społecznościowych w życiu codziennym. Młodzi ludzie coraz więcej czasu spędzają przed ekranami i aktywnie współtworzą kulturę mediów. Nie tylko są odbiorcami obrazów i komunikatów medialnych, ale również ich twórcami oraz członkami rozmaitych grup fanowskich. Istnieje więc potrzeba uaktualniania badań na temat tego, w jaki sposób odbiorcy mówią o mediach oraz jak ich używają. Badania takie wydają się również niezbędne w procesie budowania nowej koncepcji edukacji medialnej, uwzględniającej zdobywanie umiejętności nawigowania w zasobach kultury. Można mieć nadzieję, że poznanie stosunku rówieśników do praktyk medialnych i refleksja nad uzyskanymi wynikami badań pomoże przyszłym animatorom kultury w projektowaniu działań animacyjnych i edukacyjnych w przestrzeni kultury medialnej i mediów społecznościowych.

## Zakończenie. Kultura przyszłości?

Analiza wywiadów skłania do refleksji nad kompetencjami medialnymi młodych ludzi urodzonych i wychowanych w epoce dynamicznego rozwoju technologii cyfrowych. Posiadają oni podstawowe kompetencje, które powinny charakteryzować świadomego i aktywnego odbiorcę komunikatów medialnych oraz służyć poznawaniu kultury i aktywnemu w niej uczestnictwu. Młodzi ludzie umieją posługiwać się nowymi technologiami, potrafią wyszukiwać informacje i krytycznie się do nich ustosunkowywać. Samodzielnie uczą się posługiwania nowymi narzędziami oraz sami je tworzą, wykorzystują urządzenia mobilne do społecznego komunikowania się, wymiany informacji i doświadczeń, tworzą własne komunikaty medialne lub przekształcają te już istniejące. Wykorzystują media do pracy zarobkowej oraz jako przestrzeń prezentacji własnej twórczości. Traktują Sieć jako wspólnotę towarzyską skupioną wokół mediów społecznościowych, które są dla nich podstawowym źródłem wiedzy o świecie, kulturze i społeczeństwie. Żyją w hermetycznym środowisku medialnym, przekonani, że mają nad swoimi działaniami, opiniami, poglądami kontrolę. Kompulsywne korzystanie z mediów społecznościowych nie jest dla nich przejawem uzależnienia, a jedynie rodzajem przyzwyczajenia. Cechuje ich często brak refleksyjności w odniesieniu do własnej aktywności medialnej i powierzchowność w korzystaniu z zasobów kultury, które utożsamiają z treściami służącymi przede wszystkim rozrywce. Młode pokolenie uczestniczy w procesie tworzenia wspólnotowej przestrzeni medialnej kultury, na którą składają się rozmaite treści – samodzielnie wyszukane lub stworzone, wymienione, przetworzone. Tak konstruowana kultura skłania jej indywidualnych uczestników do kreatywności, autoekspresji, zdobywania nowych umiejętności oraz tworzenia grup i wspólnot. Kultura mediów społecznościowych jest faktem, ponad dwa miliardy użytkowników Facebooka na świecie tworzy przestrzeń mobilnej kultury przyszłości, której kształtu i zasięgu nie jesteśmy w stanie sobie na razie wyobrazić.

## BIBLIOGRAFIA

- Broch A., *Smartfon w klasie: od zabawki do narzędzia edukacyjnego*, Studia Edukacyjne, 2018, 48.
- Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych, Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, przekł. J. Gilewicz, Kraków 2013.
- Edukacja medialna jako kapitał społeczno-kulturowy w społeczeństwach wiedzy. Wnioski i rekomendacje po I Kongresie Edukacji Medialnej (Kraków 25-26 września 2014), [w:] Edu-

- kacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2015.
- Fatyga B., *Rekonstrukcja sensu kategorii uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Toruń 2014.
- Filiciak M., Danilewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, Kraków 2010.
- <https://socialpress.pl/2018/06/15-najpopularniejszych-portali-spolesnoscowych-na-swiecie#> [dostęp: 11.12.2018].
- Jakubowski W., *Aktywność kulturalna w świecie popkultury*, *Studia Edukacyjne*, 2010, 11.
- Krajewski M., *W kierunku relacyjnej koncepcji uczestnictwa w kulturze*, *Kultura i Społeczeństwo*, 2013, 1.
- Krajewski M., *Uczestnictwo w kulturze*, [w:] *Praktyki kulturalne Polaków*, red. R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, Toruń 2014.
- Lisowska-Magdziarz M., *Edukacja medialna w kontekście praktyk twórczych i interpretacyjnych*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2015.
- Ogonowska A., *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Kraków 2003.
- Ogonowska A., *Telewizja w edukacji medialnej*, Kraków 2009.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013.
- Poyntz S.R., Pedri J., *Youth and Media Culture*, Online Publication Date Jan, Oxford 2018; <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-75> [dostęp: 10.12.2018].
- Smartfon jako osobiste narzędzie edukacyjne ucznia. Analiza i rekomendacje ekspertów Sieci Edukacji Cyfrowej KOMET@*, Warszawa 2018; [http://presscfe.eu/assets/img/smartfon\\_w\\_szkole.pdf](http://presscfe.eu/assets/img/smartfon_w_szkole.pdf) [dostęp: 03.12.2018)].

STANISŁAWA NAZARUK

ORCID 0000-0001-5620-3980

*Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II  
w Białej Podlaskiej*

ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA

ORCID 0000-0001-7418-9983

*Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny  
w Siedlcach*

## DETECTION OF SUGAR CONTENT IN FRUIT – CHEMICAL EXPERIMENTS IN KINDERGARTEN

ABSTRACT. Nazaruk Stanisława, Klim-Klimaszewska Anna, *Detection of Sugar Content in Fruit – Chemical Experiments in Kindergarten* [Określanie zawartości cukru w owocach – doświadczenia chemiczne w przedszkolu]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 263-277. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.14

Experiments carried out by children are highly instructive adventures that develop interest in science. Nothing motivates a child to learn physics or chemistry more than experimentation. Supervised by their teachers, using safe reagents, chemical glass, and other equipment required to conduct experiments, "Little Scientists" discover the laws of physics and chemistry. Experimenting favors a search for answers to the most basic questions; it helps children see the magic of science and discover the secrets of the world around them. Contrary to the common opinion, holding that physical or chemical experiments may be introduced at the beginning of primary school at the earliest, preschool-age children are already prepared for such activities.

The article presents a chemical experiment concerning sugar detection conducted by 6-year-olds. Research was performed to determine whether making chemical experiments has an impact on the level of children's knowledge about sugars. The study included 20 children who carried out chemical experiments in four parallel groups. The level of knowledge was tested twice: first prior to the experiment and then following the experiment. The analysis of the data obtained demonstrated that after the experiment the level of children's knowledge about sugars increased significantly, as evidenced by the t-Student Test outcomes.

**Key words:** child, kindergarten, knowledge, skills, chemical experiments



## Introduction

It is believed that chemical experiments are not allowed until children are at the early education stage, i.e. at the age of 7 to 12. At this age, specific thinking is crystallizing, subject to a variety of external and internal influences.<sup>1</sup> Developing thinking processes encompass an increasingly objective approach to various phenomena (child egocentricity is starting to disappear), operations and interior actions are created, awareness of thinking activities and their socialization is rising, providing the ability to discuss, to justify one's own opinion, and thus, to think discursively and be capable of intellectual exchanges.<sup>2</sup>

Nonetheless, preschool-age children (3-6 y.) possess natural curiosity to figure out how the world functions. Since birth, children are inquisitive explorers and discoverers. They learn through action, experiencing with all their senses. Children at this age are known for high mental activity. The thinking processes of 3-year-olds are situational in nature, directly related to action, and associated with a given moment and what comes with it. This is known as the sensorimotor thinking. The following stage, typical of the preschool age, is concrete-imaginary thinking. Children are able to perform intellectual operations that escape the here and now. Imagination becomes more and more involved in the process. Gradually, children begin to form the rudiments of abstract, verbal-logical thinking. Cognitive curiosity is born, as demonstrated by questions directed at adults, exploratory games, observations of the environment and nature, and great interest in didactic games.<sup>3</sup>

The underlying form of a preschool child's activity is playing. It is thanks to playing that the child discovers the world and social relations, shapes his mind and effective operation skills, satisfies his need to be active, establishes positive emotional states, and eases emotional tension. There is a number of diverse games and activities characteristic of the preschool age. One of them are research games and plays. They are intended to develop child's mental skills, arouse his interests, acquire new experience, explore the world, and enrich his knowledge by autonomous exploratory activities. The key role

---

<sup>1</sup> J. Bartska, *Gimnastyka mózgu* [Brain gymnastics], *Edukacja i Dialog*, 2004, 4, p. 21-26; R.A. Cummins, *Sensory Integration and Learning Disabilities: Ayres' Factor Analyses Reappraised*, *Journal of Learning Disabilities*, 1991, 24(93), p. 160-168.[doi.org/10.1177/002221949102400304](https://doi.org/10.1177/002221949102400304); A.I. Brzezińska, K. Appelt, *Psychologia rozwoju człowieka* [Human development psychology], Gdańsk 2015.

<sup>2</sup> B. Woynarowska et al., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania* [Biomedical foundations education and upbringing], Warszawa 2010; N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka* [The biological development of man], Warszawa 2012.

<sup>3</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa* [Preschool pedagogy. New basis curriculum], Warszawa 2010.

in these games is played by child's intuition, whereas continuous confrontation with the reality allows one to shape the image of the world. At the age of 5 to 6, children figure out the rules of conduct, invent their own ones, show increasing interest in scientific knowledge. Research games allow children to focus on a single element of the reality around and, subsequently, to direct their attention to its sensory and aesthetic aspects. The objective of such games and activities is to present and solve problems. They must let the child seek, discover and create, thus – acquire accessible knowledge. This is to unleash children's inherent potential, such as the ability to observe, order, qualify, discern mutual relations, imagine, create, form hypotheses. and experiment. Children perform experiments individually and autonomously, but under the supervision of teachers, looking for solutions and getting to the root of the problem.<sup>4</sup>

The core preschool curriculum currently binding in Poland accounts for the contents relating to inanimate nature and children's technical experience (J. of Laws, of 24/02/2017, Item 356).<sup>5</sup> Nevertheless, it is reckoned that experiments related to domains such as physics or chemistry are too difficult for preschool-age children. With a view to the fact that examination, observation, and exploration of inherent characteristics of things and phenomena are associated with tension, which yields satisfaction and happiness with getting to know something, discovering something, arriving at a conclusion, which stimulates the child to think, search, and above all – to act, explain, and draw conclusions, to seek interdependencies, determine the causes and effects, to develop new intellectual operations, such as analysis, synthesis, comparison, generalisation, and which develops perseverance, attention span and perceptiveness, we ought to focus on the fact that teachers need to use experiments and engage children in them as part of their educational and didactic work. This call is supported by the following arguments: children wish to explore, discover their interest, function within a community, think about their future.<sup>6</sup> To encourage children to explore, motivate them to learn, it is crucial that appropriate measures and various methods of showing them the world are employed – starting with those most familiar to the child, most easily

---

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (DzU z 24 lutego 2017, poz. 356) [Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school (Journal of Laws of 24 February 2017, item 356)].

<sup>6</sup> D. Braun, *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi* [Studying and exploring the world with children], Kielce 2002; A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. [Social and environmental education of preschool children], Kraków 2009.

apprehended, so that information and skills gained can become an integral component of children's knowledge.<sup>7</sup>

Experimenting as a method of teaching-learning allows children to observe a given process or chemical, natural, physical phenomenon, etc. in their real form and course, under experimental conditions prearranged for that purpose. The application of experiment in the process of education is particularly useful whenever a researched phenomenon or process cannot be viewed directly, due to its complexity, duration, or inaccessibility for direct observation. Therefore, with the intention to observe phenomena and processes, such chemical, natural, physical, challenging to capture under natural conditions, it is induced in an artificial manner, i.e. through trial and experiments. When experimenting, children may follow the phenomenon and attempt to answer the following questions: how does it work? how does it occur?<sup>8</sup> Experimenting provides an opportunity to become familiar with scientific theories and concepts, allowing one to account for and understand the observed or performed phenomena and processes.

Here, we ought to underpin the role of the teacher in the conduct of experiments, who should refer to the child's inherent knowledge and locate it in various areas of scientific knowledge, so that a child can note the difference between them. This will make the child see that his experience to date is often common knowledge and – for it to be genuine and useful – it must be confirmed with the application of verified scientific sources.<sup>9</sup>

In the methodological procedure, the teacher favours approaching the child as a subject who knows something already and who can, on such basis, expand his knowledge. This is related to child's interests and motivation to undertake, and to omit, certain activities.<sup>10</sup> Since early childhood, children discover the rights and relations they cannot, at first, determine and name. The teacher is the person who should help the child develop concepts, explain relationships, while continuously referring to child's experience. Such knowledge may become a foundation for scientific adventures and own initiatives, for if something grasps children's attention, it will suffice to give them an opportunity to develop and confirm the importance of their actions.

---

<sup>7</sup> G. Fragkiadaki, K. Ravanis, *Preschool children's mental representations of clouds*, Journal of Baltic Science Education, 2015, 14(2), p. 20-35; S. Gatt, L. Armeni, *Pri-Sci-Net – A Project Promoting Inquiry-based Learning in Primary Science: Experiences of Young Children Inquiring*, Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 2014, 5(2).

<sup>8</sup> F. Biddulph, D. Symington, R. Osborne, *The place of children's questions in primary science education*, Research in Science & Technological Education, 1986, 4(1), p. 77-88; H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji* [Theories of emotions and motivation], Warszawa 2007.

<sup>9</sup> R. Gelman, K. Brenneman, *Science learning pathways for young children*, Early Childhood Research Quarterly, 2004, 19(1), p. 150-158.

<sup>10</sup> H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji*.

The contemporary preschool is required to organise educational situations which will unleash curiosity, inspire them to seek solutions in new directions guided by their interest, free their investigative nature, leave them a free choice of questions and searches, help them see that everything is in a state of flux.<sup>11</sup>

Numerous specialists in the field have emphasised the choice of didactic methods in the process of child teaching-learning.<sup>12</sup> Amongst the activating methods, which ought to be used in the education of preschool children, are methods involving experiment-making, including chemical experiments; their performance provides added value to children, develops their research approach, encourages them to develop their interests and passions, and may help choose a profession later on in life.<sup>13</sup>

To justify the choice of the undertaken research, it must be said that its objective was to examine the relation of learning a selection of chemical issues by 6-year-olds by conducting a chemical experiment. Research comprised the location of experiment, active participation of children, even the time spent performing and observing experiments, which might affect the level of knowledge and skills.

With a view to the importance of chemical education in the life of children, not only those at preschool age, both now and in the future, and accounting for the fact of the absence of this absorbing issue, we should reckon that there is a justified reason for conducting research of that type.

The main purpose of the study was to determine the impact of chemical experiments on the level of knowledge about sugars among 6-year-olds. The objective was further broken down to four specific objectives:

1. The provision of a pre-test to determine children's knowledge about sugars prior to the experiment.
2. The evaluation of the level of knowledge about sugars following the chemical experiment on the basis of the post-test results.
3. The comparison of the post-test results with the pre-test results and noting differences, both significant and non-significant statistically.
4. The development of guidance for effective chemical education in preschool practice.

---

<sup>11</sup> R. Gelman, K. Brenneman, *Science learning pathways*, p. 160-162.

<sup>12</sup> M. Kampeza et al., *The expansion thermometer in preschoolers' thinking*, Journal of Baltic Science Education, 2016, 15(2); L. Gallegos-Cazares, F. Flores-Camacho, E. Calderon-Canales, *Preschool science learning: The construction of representations and explanations about colour, shadows, light and images*, Review of Science, Mathematics and ICT Education, 2009, 3(1), p. 49-73; H. Seker, *Will the constructivist approach employed in science teaching change the "grammar" of schooling?* Journal of Baltic Science Education, 2008, 7(3), p. 175-184.

<sup>13</sup> S. Gatt, L. Armeni, *Pri-Sci-Net – A Project Promoting Inquiry-based Learning in Primary Science*.

## Methodology of Research

This research forms a part of educational research on chemical knowledge and skills of preschool children. It is an issue which needs to be investigated in Poland, for there has been no research in the field to date. In addition, effectively implemented chemical education in preschools, in the group of 6-year-olds, is bound to be of advantage at further education stages. Due to the set objectives, the method of knowledge tests was applied in the study.

### Procedure and Study Participants

The study was conducted between April and May 2017 in Przedszkole Samorządowe Nr 11 (Self-Government Preschool No. 11) in Biała Podlaska, Lubelskie Province. The parents expressed their consent for their children to participate in the research project. All 20 children included in the study lived in Biała Podlaska. Both the analysis and the experiment were conducted in four groups of five. The study was two-staged.

### Study Stage I

In April 2017, the first stage of the study was carried out – it encompassed running a pre-test on the group of children (20 individuals) in order to diagnose their elementary knowledge about sugars. The test was adapted to the age of the children (6 y.) and the binding preschool education core curriculum (J. of Laws dated 24/02/2017, Item 356). An original test was developed in conformity with the recommendations of didactic measurement by Bolesław Niemierko, containing 7 illustrated handouts with instructions to follow.<sup>14</sup> Each child was to circle the correct answer. Pictures presented on the worksheets showed:

- Handout 1. Images of 4 different fruits: a lemon, an apple, a strawberry, an orange;
- Handout 2. Images of foodstuffs: water, milk, bread, jam, a candy bar;
- Handout 3. Various physical states: loose powder, juice, crystals, jelly, ice;
- Handout 4. Various tastes: salty, bitter, sweet, sour;
- Handout 5. Importance of sugar for the human body: running, dancing, sleeping, working on the computer;
- Handout 6. Situations relating to low blood sugar: feeling hungry, feeling powerless/unable to do a job, a person swimming in a pool;
- Handout 7. Situations relating to high blood sugar: a person who passed out at a tram stop, a healthy person who is running in a park.

---

<sup>14</sup> B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia* [Measurement of teaching outcomes], Warszawa 2000.

The teacher conducting the class elucidated the principles of the test. Test performance was evaluated at either 1 or 0, where 1 was awarded for a correct answer, and 0 was awarded for a wrong or no answer. Each child could collect a maximum of 7 points for the test.

### Study Stage II

Children made a chemical experiment entitled “Detecting sugars in fruit” and subsequently took a post-test. Before the experiment, the teacher provided children with a few facts about sugars and explained the purpose of the experiment. She used the following text: *Glucose (dextrose) is a simple sugar, a chemical substance very important for humans, required to live, maintain body temperature, gain strength, e.g. sick people are often administered infusions with glucose. A drop in blood sugar results in a sense of hunger, fainting, whereas too much sugar can lead to diabetes.*

Having listened to the above, the children commenced the chemical experiment. They were introduced to a set of aids, reagents, laboratory glass, and fruit, which were distributed on each lab table. Their safety was ensured – they had gloves and aprons put on. On every table, there were:

- fruit samples: fresh fruit juice, grapes, an apple, a strawberry, and a lemon;
- a control sample of glucose solution in a tube, held on a stand;
- glucose urine test strips;
- watch glasses, to hold the analysed samples;
- Fehling’s solution (prepared by combining two separate solutions: Fehling’s A and Fehling’s B, volumetric ration 1:1);
- tubes with a stand, a utility clamp, an alcohol burner, matches, a pestle and mortar.

Experiment Instructions: Place the test strips in the fruit samples and let them sit for 30 seconds. Note that the strips have turned brown (you can read the sugar level on the strips), which indicates the presence of glucose in fruit. Heat up a tube with smashed fruit and Fehling solution over the burner. Note that brick red sediments have deposited, which indicates the presence of glucose in fruit.

When the experiment was over, the findings were discussed with the children, who formulated conclusions concerning the role and presence of sugars. After a break, a post-test was conducted.

### Data Analysis

The analysis of data obtained was based on: 1) pre-test outcome evaluation, 2) post-test outcome evaluation. For each correctly performed task, every child was awarded a maximum of 1 point. Should a child not master a given



activity, s/he was awarded 0 points. The statistical analysis was performed in STATISTICA v. 10. To compare the post-test results with those of the pre-test, a t-Student Test for dependent samples was run. The same statistical test was used to calculate the differences between the accuracy of test task performance.

**Results of Research**

The analysis of correct answers to individual questions in the pre-test conducted during the first stage of the study are presented in Table 1.

Table 1  
Percentage of correct pre-test answers

| Task No.        | Group 1                       | Group 2 | Group 3 | Group 4 | Arithmetic mean % |
|-----------------|-------------------------------|---------|---------|---------|-------------------|
|                 | Percentage of correct answers |         |         |         |                   |
| 1               | 24                            | 27      | 25      | 26      | 25.50             |
| 2               | 5                             | 4       | 3       | 4       | 4.00              |
| 3               | 9                             | 11      | 12      | 11      | 10.75             |
| 4               | 26                            | 28      | 23      | 29      | 26.50             |
| 5               | 0                             | 2       | 2       | 0       | 1.00              |
| 6               | 2                             | 2       | 0       | 0       | 1.00              |
| 7               | 5                             | 5       | 5       | 5       | 5.00              |
| Arithmetic mean | 10.14                         | 11.28   | 10.00   | 10.71   | 10.53             |

The results in Table 1 show which questions were answered correctly, and which were not. The top scores were observed in the answers to questions no. 1 and 4. However, the answers to the remaining questions were mostly wrong. The data obtained with regard to the correctness of task performance allow us to state that children’s knowledge about sugars is low. Children associate sugars with sweets, sugar in the form of crystals, sugar they use to sweeten something, and with a sweet taste. If a fruit is sweet, it means it contains sugar. This is what about 25-35% of the population studied thinks about sugars.

Table 2 shows the content of those tasks which only a small rate of children was able to answer correctly.

Table 2

## Questions answered correctly by very few children

| Task No.<br>in the test | Contents                                       | %<br>of correct answers |
|-------------------------|------------------------------------------------|-------------------------|
| 2                       | Which foodstuffs contain the most sugar?       | 4.00%                   |
| 5                       | What is the role of sugars in human body?      | 1.00%                   |
| 6                       | Check a situation relating to low blood sugar  | 1.00%                   |
| 7                       | Check a situation relating to high blood sugar | 5.00%                   |

**Post-Test Results**

The post-test was taken after the children had conducted the chemical experiment and discussed its results with the teacher. The percentage of correct answers to post-test questions are presented in Table 3.

Table 3

## Percentage of correct answers – post-test

| Task No.        | Group 1                       | Group 2 | Group 3 | Group 4 | Arithmetic mean % |
|-----------------|-------------------------------|---------|---------|---------|-------------------|
|                 | Percentage of correct answers |         |         |         |                   |
| 1               | 95                            | 90      | 95      | 90      | 93.75             |
| 2               | 75                            | 80      | 81      | 82      | 79.25             |
| 3               | 51                            | 52      | 55      | 58      | 55.00             |
| 4               | 88                            | 86      | 85      | 88      | 87.00             |
| 5               | 40                            | 42      | 42      | 40      | 41.00             |
| 6               | 72                            | 62      | 52      | 62      | 61.00             |
| 7               | 75                            | 55      | 65      | 55      | 65.00             |
| Arithmetic mean | 70.86                         | 66.72   | 67.85   | 67.86   | 68.85             |

Clearly, the post-test percentages (Table 3) are much higher than the pre-test data. The observed surge related to all test tasks. It seems, therefore, that both the chemical experiment and the activities of the children and the teacher had a positive impact on the level of children's knowledge about sugars. The children discovered that sugars were found in fruit, and that their contents differed from fruit to fruit: there were fruit with low sugar content (lemons),

and high sugar contents (strawberries). An analogous situation regarded foodstuffs we consume, not always paying attention to the fact that they contain sugars. Until that day, 6-year-old children had not realised the role sugars play in the human body and why we eat different foodstuffs.

Comparison of Correct Answers – Pre-Test vs Post-Test

The analysis of the outcomes (of both pre- and post-test) raised a question as to whether these differences were statistically significant. To arrive at a conclusion, a t-Student Test for dependent samples was applied. The statistical analysis was performed with a view of identifying differences between the groups and between individual test tasks.

Table 4  
Mean pre- and post-test results by groups

| Test                         |      | Group 1  | Group 2  | Group 3  | Group 4  | Total    |
|------------------------------|------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                              |      |          |          |          |          |          |
| Pre-test                     | mean | 10.14    | 11.29    | 10.00    | 10.71    | 10.54    |
|                              | SD   | 10.54    | 11.48    | 10.30    | 12.08    | 11.06    |
| Post-test                    | mean | 70.86    | 66.71    | 67.86    | 67.86    | 68.86    |
|                              | SD   | 19.40    | 18.61    | 19.57    | 19.01    | 18.71    |
| T-Test for dependent samples | t    | 11.63    | 11.45    | 11.06    | 11.97    | 12.40    |
|                              | p    | 0.00002* | 0.00003* | 0.00003* | 0.00002* | 0.00002* |

mean – arithmetic mean; SD – standard deviation; t – t-Student Test value for dependent samples, p – test probability, \* – significant variability at  $p < 0.05$ .

In all analysed cases, statistically significant differences were evidenced.

Table 5  
Mean pre- and post-test results by task no.

| Test     |      | Task No. |      |       |       |      |      |      | Total |
|----------|------|----------|------|-------|-------|------|------|------|-------|
|          |      | 1        | 2    | 3     | 4     | 5    | 6    | 7    |       |
| Pre-test | mean | 25.50    | 4.00 | 10.75 | 26.50 | 1.00 | 1.00 | 5.00 | 10.53 |
|          | SD   | 1.29     | 0.82 | 1.26  | 2.65  | 1.15 | 1.15 | 0.00 | 0.59  |

|                              |      |          |          |          |          |          |          |         |          |
|------------------------------|------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------|----------|
| Post-test                    | mean | 92.50    | 79.50    | 54.00    | 86.75    | 41.00    | 62.00    | 62.50   | 68.32    |
|                              | SD   | 2.89     | 3.11     | 3.16     | 1.50     | 1.15     | 8.16     | 9.57    | 1.77     |
| T-Test for dependent samples | t    | 32.82    | 39.88    | 32.89    | 58.45    | 30.80    | 16.50    | 12.01   | 52.54    |
|                              | p    | 0.00006* | 0.00004* | 0.00006* | 0.00001* | 0.00006* | 0.00048* | 0.0012* | 0.00002* |

mean – arithmetic mean; sd – standard deviation; t – t-Student Test value for dependent samples; p – test probability,

\* – significant variability at  $p < 0.05$ .

In all analysed cases, statistically significant differences were detected.

## Discussion

Given the above test results and their analysis, it is challenging to refer to other research or studies conducted in Polish kindergartens. The Polish Institute for Educational Research in Warsaw (*Instytut Badań Edukacyjnych*), which deals with all-Poland educational research at all levels of education, until this day has not administered the performance of such studies. Therefore, it is worth underpinning the following Report from the study entitled *The use of experiments and activation methods in teaching – problems and challenges*, developed by the Research Department, the Copernicus Science Centre in Warsaw (*Centrum Nauki Kopernik*), presenting the use of scientific experiments and trials in the process of teaching-learning by primary school teachers.<sup>15</sup>

Report's data demonstrates that a vast majority of science teachers in primary schools (teachers of Chemistry, Physics, Biology) follows a traditional model of education based on the principle of communicating theoretical knowledge (an essay, course book work, watching educational materials); students learn to a lesser extent by autonomous conclusion drawing through empirical experience. There is little emphasis on individual interpretation and use of experiments. The quoted Report listed difficulties which, in the opinion of primary school teachers, limit the ability to organize classes with the application of experiments. Teachers enumerated: lack of didactic aids to make experiments, ill-equipped classrooms, numerous classes, technical and

<sup>15</sup> Raport, *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania* [Application of experiments and activation methods in the teaching process – problems and challenges], Warszawa 2009.

administrative problems, unpredictability of pupils, difficulties with estimating the time needed for a given experiment.

The Report underlines that even though teachers can see the benefit of conducting experiments, they typically make experiments on their own, in the form of a show. This is the easiest and most convenient manner of experimenting for them, and it requires the least work on their part. On the other hand, there are some teachers who conduct experiments together with students, who assist them. Least frequently teachers would allow students to make experiments on their own, individually, which stems from the above mentioned limitations. Despite the seemingly unoptimistic future in terms of carrying out experiments in schools, we must say that it does not stop all teachers from being active – quite to the contrary, they encourage some of them to face new challenges in the field. One example could be KNOW Research Centre in Cracow (Centrum Badawcze KNOW), where young scientists completed a research project, the main aim of which was to arouse interest in chemistry, to popularize chemistry, or even make one fascinated with chemistry, starting at the age of seven. The project was to engage students and make them familiar with selected physical and chemical characteristics of ingredients and simple chemical compounds commonly used every day, such as vinegar, baking soda, and the like. A simple experiment with the participation of children aged 7-13 was conducted in two primary schools in Poland: one in the Małopolskie Province, and the other in the Świętokrzyskie Province. Children's knowledge was verified with a preliminary test, and another test following chemical experiments. In the opinion of the authors of the project, first chemical experiment may be of a great advantage to children, not only in their future chemical education, but also in the study of other parts of science.<sup>16</sup>

Of the European studies in the field, we should list research conducted in Patras in Greece on the population of preschool children, where a thermometer was employed as a familiar and commonly used tool. Through experiments children created scientific concepts in the context of physical and technical phenomena. Research revealed that some children could, on the basis of experiments made, associate thermometer construction with its function. Nonetheless, the majority of the children found it difficult. This made the authors of the experiment to conclude that teachers should note and appreciate the use of simple tools in practice – tools not always associated with science.<sup>17</sup>

Yet another example is a transformation in the approach to teaching children presented on the basis of an experiment involving seeing light as an

<sup>16</sup> M.K. Krzeczowska et al., *The first chemical experiments in my life*, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, 2015, 3.

<sup>17</sup> M. Kampeza et al., *The expansion thermometer*.

autonomous unit. Light units are represented as a source of light in the minds of 6-7-year-old children. Children's perception of said phenomenon changed after the experiment.<sup>18</sup>

Clouds are a wonderful illustration of getting to know natural physical phenomena the children encounter on an everyday basis. One experiment allowed children to see clouds as autonomous physical entities.<sup>19</sup>

A considerable number of specialists emphasises that little children education must and should involve experimenting, scientific trials. Here, it ought to be underpinned that in the process some regularity must be accounted for: i.e. one needs to start with discovering objects, phenomena, chemical substances present in child's nearest environment. Therefore, the issues presented herein, i.e. simple sugars discovered through a chemical experiment, are consistent with the depicted concepts of experts, both from Poland and abroad.

Another issue worth considering is that the search for reasonable and effective forms of learning refers not only to children but to all levels of education, including university students. Interesting research amongst the students of Biology, training to become teachers, was conducted by Cem Gercek in Turkey. He diagnosed the difficult approach to teaching about the synthesis of proteins, both in the theoretical and methodological sense.<sup>20</sup>

## Conclusions

Pursuant to the analysis of empirical materials, conclusions were drawn which will be conducive to the preparation and organisation of didactic work with preschool children, especially in the groups of 6-year-olds. The post-test scores demonstrated a significant increase in chemical skills and knowledge when compared to the results of the pre-test. Said growth was found both in the division by groups and by tasks, which were calculated with the application of the t-Student Test. Based on the results of the employed statistical test, it was determined that the differences were statistically significant. They prove the accuracy of the thesis that the learning process which engages children through making experiments has a positive impact on one's chemical knowledge – children acquire difficult chemical terms in a clear, comprehensible manner, associated with the surrounding environment and usefulness in life. Apart from scientific exploration, children discovered sugars through

---

<sup>18</sup> V. Ntalakoura, K. Ravanis, *Changing preschool children's Representations of light: A scratch based teaching approach*, Journal of Baltic Science Education, 2014, 13(2).

<sup>19</sup> G. Fragkiadaki, K. Ravanis, *Preschool children's mental representations*, p. 20-35.

<sup>20</sup> C. Gercek, *Prospective teachers' cognitive structures concerning protein synthesis and their degree of understanding*, Journal of Baltic Science Education, 2018, 17(1).



their senses, i.e. in a sensory manner, which constitutes an additional factor consolidating chemical knowledge.

Conducting chemical experiments is related to learning effectiveness. Children get involved with the making of experiments, ask questions, look for answers, and this motivates them to learn and is an argument directed at teachers: this type of methods ought to be used as often as possible during didactic and educational activities in preschool.

The authors of the article are aware of the fact that presented issues do not cover all aspects of the vast subject matter of experiments in preschool education. This requires further research as the results presented herein were obtained on the basis of a pilot group of children only. Nevertheless, satisfaction derived from the study inspires to carry out more detailed scientific research.

## BIBLIOGRAPHY

- Bartska J., *Gimnastyka mózgu* [Brain gymnastics], Edukacja i Dialog, 2004, 4.
- Biddulph F., Symington D., Osborne R., *The place of children's questions in primary science education*, Research in Science & Technological Education, 1986, 4(1).
- Braun D., *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi* [Studying and exploring the world with children], Wydawnictwo Jedność, Kielce 2002.
- Brzezińska A.I., Appelt K., *Psychologia rozwoju człowieka* [Human development psychology], Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.
- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym* [Social and environmental education of preschool children], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Cummins R.A., *Sensory Integration and Learning Disabilities: Ayres' Factor Analyses Re-appraised*, Journal of Learning Disabilities, 1991, 24( 93), 160-168.doi.org/ 10.1177/002221949102400304.
- Fragkiadaki G., Ravanis K., *Preschool children's mental representations of clouds*, Journal of Baltic Science Education, 2015, 14(2).
- Gallegos-Cazares L., Flores-Camacho F., Calderon-Canales E., *Preschool science learning: The construction of representations and explanations about colour, shadows, light and images*, Review of Science, Mathematics and ICT Education, 2009, 3(1).
- Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji* [Theories of emotions and motivation], Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2007.
- Gatt S., Armeni L., *Pri-Sci-Net – A Project Promoting Inquiry-based Learning in Primary Science: Experiences of Young Children Inquiring*, Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ), 2014, 5(2).
- Gelman R., Brenneman K., *Science learning pathways for young children*, Early Childhood Research Quarterly, 2004, 19(1).
- Gercek C., *Prospective teachers' cognitive structures concerning protein synthesis and their degree of understanding*, Journal of Baltic Science Education, 2018, 17(1).
- Kampeza M., Vellopoulou A., Fragkiadaki G., Ravanis K., *The expansion thermometer in pre-schoolers' thinking*, Journal of Baltic Science Education, 2016, 15(2).

- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa* [Preschool pedagogy. New basis curriculum], Instytut Wydawniczy Erica, Warszawa 2010.
- Krzeczkowska M.K., Jurowski K., Jurowska A., Ryniewicz D., Jurowska G., *The first chemical experiments in my life*, Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, 2015, 3.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia* [Psychology of education], Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia* [Measurement of teaching outcomes], Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Ntalakoura V., Ravanis K., *Changing preschool children's Representations of light: A scratch based teaching approach*, Journal of Baltic Science Education, 2014, 13(2).
- Raport, *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania* [Application of experiments and activation methods in the teaching process – problems and challenges], Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2009.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (DzU z 24 lutego 2017, poz. 356) [Regulation of the Minister of National Education of 14 February 2017 on the core curriculum of pre-school education and the core curriculum of general education for primary school (Journal of Laws of 24 February 2017, item 356)].
- Seker H., *Will the constructivist approach employed in science teaching change the "grammar" of schooling?* Journal of Baltic Science Education, 2008, 7(3).
- Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka* [The biological development of man], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Woynarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania* [Biomedical foundations education and upbringing], Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.



CHEN GOLDBERG

ORCID 0000-0002-3491-8480

*Gordon Academic College, Haifa  
Higher Studies, Israel*

GAMAL ISHAN

ORCID 0000-0002-1775-6926

*Sakhnin College  
Higher Studies, Israel*

## **PEDAGOGICAL BELIEFS OF ARAB MATHEMATICS AND RELIGION TEACHERS IN NORTHERN ISRAEL**

**ABSTRACT.** Goldberg Chen, Ishan Gamal, *Pedagogical Beliefs of Arab Mathematics and Religion Teachers in Northern Israel* [Przekonania pedagogiczne arabskich nauczycieli matematyki i religii w północnym Izraelu]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 279-290. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.15

The aim of the current study is to examine the relationship between the pedagogical beliefs of teachers and their profession and to examine how this relationship affects teachers' self-efficacy perception, satisfaction, and other functional characteristics of the teacher within the educational system. More specifically, the study seeks to compare the pedagogical beliefs of Muslim teachers who teach Religion subjects (i.e. Islamic studies) and the pedagogical beliefs of teachers of secular studies (i.e. Mathematics). According to the proposed research model, the teaching profession (that is, teaching religious Islam or teaching Mathematics) divergently affects the nature of teachers' pedagogical beliefs, through which they function and perceive their role as teachers. The focus of our study is Arab teachers of Islam versus Arab mathematics teachers, who reflect traditional pedagogical beliefs on two levels, first by selecting teachers belonging to the Muslim minority in Israel, but also in the context of the distinction between teaching. The study hypothesis suggests that there is a difference between the pedagogical beliefs of teachers of Islamic studies and the pedagogical beliefs of Mathematics teachers. In particular, it seeks to examine the claim that teachers of Islamic studies will have a strong traditional belief and weaker constructive belief compared to teachers of secular studies. This research hypothesis has not been confirmed. In fact, except in terms of teachers' satisfaction, no differences between the two types of teachers were found. This might indicate a change in the Arab society which deviates from the traditional Islamic halakhic approach that focuses almost entirely on religious studies and adopts a more modernized and liberal educational approach, centered on a Western education model and secularism.

**Key words:** pedagogical beliefs, mathematics teachers, religion teachers, Arab teachers

## Introduction

The Israeli education system places relatively much emphasis on the importance of the teacher within the educational layout.<sup>1</sup> According to Kupfferberg & Niederland<sup>2</sup> teachers are viewed as broad-minded and knowledgeable educators, both in class and social context. These expert teachers are required to be well versed in the field of knowledge, to have high-level teaching and communication skills, and to be able to lead change. Thus, for instance, teachers are encouraged to acquire advanced academic degrees, and to broaden and deepen their disciplinary knowledge and expertise by engaging in and contributing to the constant development of teachers' training outlines of inter-disciplinary and intra-disciplinary programs.<sup>3</sup> However, such emphasis of the Israeli education system most often than not is assessed only from the student's perspective, specifically focusing merely on grades and achievements, and neglecting other unquantifiable aspects of education such as pleasure, Interpersonal Interactions, and meaningful values.<sup>4</sup> While teachers' everyday lives are anchored by values and beliefs, it should also be recognized that such values and beliefs are expressed in the teachers' teaching, their relationships with students and peers, their choices in assessment methods as well as curricular choices.<sup>5</sup> This is summarized by the concept of Pedagogical Belief, as the worldview that guides teachers during their work.<sup>6</sup>

Accordingly, this study seeks to add to existing knowledge regarding teachers' beliefs in two aspects. First, by focusing on the teachers themselves and how they experience the processes of teaching, and, second, by considering teachers' pedagogical beliefs in view of the field of teaching as predictors teachers' attitudes toward main characteristics of their work. The aim of the current study is to examine the relationship between the pedagogical beliefs of teachers and their profession, and to examine how this relationship affects teachers' self-efficacy perception, satisfaction, and other functional characteristics of the teacher within the educational system. For this purpose, Arab teachers of Islam studies and Arab mathematics teachers' pedagogical beliefs were compared. This setup allowed to use teaching profession (that is, teach-

---

<sup>1</sup> I. Kupfferberg, D. Niederland, *To be a teacher in Israel in the 21st century*, [in:] *Building Professional Identity: Professional training and development processes for teachers in Israel*, Eds. R. Kloyer, L. Kozminsky, Moffett Institute, Tel Aviv, 2012, p. 411-435.

<sup>2</sup> Ibidem.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> S.E. Barrett, *The Impact of Religious Beliefs on Professional Ethics: A Case Study of a New Teacher*, Canadian Journal of Education, 2015, 38, 3, p. 1-21.

<sup>6</sup> H. Fives, M.G. Gill, *International handbook of research on teachers' beliefs*, Routledge, 2014.

ing religious Islam or teaching Mathematics) as proxy for traditional-religious vs. contemporary-secular nature of teachers' pedagogical beliefs, through which they function and perceive their role as teachers.

## Literature review

### A brief overview of the Israeli education system

The social and cultural complexity and diversity of Israeli society are reflected in its education system.<sup>7</sup> This heterogeneity is expressed in different layers of the Israeli education system' structure, in its' budgeting, through the existence of various institutions, and by the structural adaptation to the needs of different sectors of the Israeli society. According to a special report to the Israeli parliament committee for education, culture, and sport<sup>8</sup> state, the Israeli education system is usually viewed according to the following four aspects:

- **Age:** a division according to students' age and educational progress, i.e. pre-elementary education, elementary education, post-elementary education which includes middle-school and high-school education, and post-secondary and academic studies;

- **Legal status:** a division according to institutions' degree subordination and responsiveness to state supervision. This division distinguishes between *formal education* (i.e. State or local authorities' owned educational institutions declared as official institutions, usually elementary schools), *recognized non-formal education* (i.e. institutions that are not state-owned but have accepted some degree of oversight from the state. Compared with the formal institutions, these institutions are only 75% budgeted by the state but enjoy more freedom in accepting students, hiring teachers, and setting a curriculum. Most of middle- and high-schools are among these institutions), and *exemption institutions* (religious institutes which are not supervised by the state, usually with their own curriculum which does not include core subjects such as English or STEM. Despite their independent stance, these institutions receive state budgeted support of 55-60% compared with formal institutions);

- **Supervision type:** a division of educational institutions according to the educational supervision. This division considers the non-religious (Jewish and non-Jewish) education, the Zionist-Jewish education, and the orthodox-Jewish education. The two formers are supervised by the state while the latter is supervised by communal-political Associations;

<sup>7</sup> E. Veissblei, A. Vieneger, *The Education System in Israel – Selected Issues in the Field of the Knesset's Education, Culture and Sports Committee*, Culture, and Sport Committee, Israel Knesset, 2015.

<sup>8</sup> Ibidem.



– **Sector:** this division distinguish between the Jewish sector, as well as Non-Arab students (1,798 thousand students, 76%), and Non-Jewish sector including Muslim (391 thousand students, 17%), Bedouin (123 thousand students, 5%), Druze (41 thousand students, 2%), and Cherkasy students (approximately 1000 students, 0.04% of the students).<sup>9</sup>

According to the Israeli CBS 2019 yearly census,<sup>10</sup> the Arab secondary education sector included 11,315 teaching jobs, of which 57.7% were held by women, 16.7% by teachers up to the age of 29, 20.1% by teachers' age 50 and over, and 93.6% held by academic teachers. On average, these teachers worked 32.1 hours per week with an average of 13.5 years of tenure.

Despite improvement in all learning metrics – i.e. language (Hebrew or Arabic, respectively), English, mathematics, and STEM-longitudinal monitoring of student achievements indicate a persistent gap between Jewish and Arab students in favor of Jewish students.<sup>11</sup>

Secondary Arab education requirements does not view Islam studies as obligatory. Authority regarding the teaching of Islamic religion have been fully delegated to school principals, and it is commonly agreed that these studies include theoretical as well as practical subjects.<sup>12</sup> As such, an Islam student is expected to master a basic theoretical body of knowledge, as well as behave and follow according to the religious Islamic tradition. Accordingly, Islam teaching requires the teacher to be a religious Muslim and identify with the content they teach. Thus, acquiring theoretical knowledge is not enough. Rather, Islam teaching that is a matter of great personal and emotional involvement on the part of the teacher.<sup>13</sup>

## Teachers' pedagogical beliefs

Despite its' intuitive nature, teachers' pedagogical beliefs as an academic construct is rather ambiguous. According to Fisher,<sup>14</sup> the guidelines and framework in which teachers work are a product of an epistemological, axio-

<sup>9</sup> Ministry of Education, Opening 2019-2020 school year public announcement by Israel's Education minister, 2019; <https://edu.gov.il/owlHeb/AboutUs/newyeartahaa/Pages/year-opening.aspx>.

<sup>10</sup> Central Bureau of Statistics, Teaching Staff in Secondary Education by Selected Characteristics, Yearly census report, Jerusalem, Central Bureau of Statistics, 2019.

<sup>11</sup> E. Veissblei, A. Vieneger, *The Education System in Israel*.

<sup>12</sup> S. Ilues, *The pedagogical beliefs of Bible and the Oral Law teachers of girls in the religious high school*, PhD Thesis, Bar-Ilan University, 2004.

<sup>13</sup> A. Mahajhna, D. Kfir, *Islamic Studies in the Age of Globalization: The Case of Arab Teacher Training in Israel*, Beit Berl Academic College, 2012.

<sup>14</sup> Y. Fisher, *Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics*, Social Psychology of Education, 2013, 16, 2, p. 297-315.

logical and ontological set of beliefs that serves them to clarify truths, determine what is right and what is not, what is or should be considered as appropriate, and generally to wonder about human nature and existence.

Others<sup>15</sup> regard teachers' beliefs as a psychological understanding about the essence of the surrounding world, as a sieve through which their views are expressed or rationalized into certain actions. For instance, teachers' perceptions of mathematics and its' role will influence teachers' attitudes to mathematics as a teaching profession and most probably will play a significant role in their teaching methods.<sup>16</sup>

A more "flexible" definition was provided by Barrett,<sup>17</sup> according to which teachers' beliefs reflect what teachers believe to be true. Such definition is not necessarily based on result, experience or judgment. As shown by Peterson<sup>18</sup> regarding Christian-Evangelist teachers, such beliefs were common in many religious studies.

However, in the present study we adopted Fives<sup>19</sup> conceptualization, according to which pedagogical beliefs represent a specific set of beliefs that reflect how teachers understand teaching and the values they attribute to this understanding.

### **Pedagogic beliefs, perception of the teachers' functioning characteristics**

Fives<sup>20</sup> argues that pedagogical beliefs play an important role in developing teachers' sense of competence and hence in their decisions and actions, among which a clear connection between pedagogical beliefs and self-efficacy. Further yet, as pedagogical beliefs might be viewed as an expression that ranges between "extremes" of two opposite education approaches – a *pedagogical approach* that involves (frontal) transferring of material to students in a highly structured system of theoretical framework and an *constructivist-interactive approach* that strives to enable the student to "discover" knowledge

<sup>15</sup> Y.-C. Chan, N.-Y. Wong, *Worldviews, religions, and beliefs about teaching and learning: perception of mathematics teachers with different religious backgrounds*, Educational Studies in Mathematics, 2014, 87, 3, p. 251-277.

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> S.E. Barrett, *The Impact of Religious Beliefs on Professional Ethics*.

<sup>18</sup> R.A. Peterson, *A Case Study of Grade 12 International School Students' Perceptions of The Impact of a Bible Curriculum and the Teachers' Delivery of that Bible Curriculum in a Christian International School*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, 2017.

<sup>19</sup> H. Fives, *Exploring the relationships of teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multimethod study*, University of Maryland, 2003.

<sup>20</sup> Ibidem.

– constructivist pedagogical beliefs were found to be positively associated with teachers' self-efficacy.<sup>21</sup>

As stated by Friedman & Kass,<sup>22</sup> self-efficacy should be viewed as teachers' expectations of how change is attainable. In this manner, teachers' beliefs and their self-efficacy both should be an expression of teachers' overall conduct including their ability to overcome difficulties, their personal well-being, success and efficiency in the work, or alternatively their feelings of burnout, stress, anxiety and, their ability to communicate and interact with other staff members.<sup>23</sup>

As Math teachers' satisfaction was found to be higher than other teachers<sup>24</sup> and similarly STEM<sup>25</sup> teachers focus more on professional development, autonomy in teaching, and the behavior of their students, whereas non-STEM focus more on participation in school policies,<sup>26</sup> it was also documented that teachers' beliefs are associated with teachers' work, satisfaction, perception of their profession, and interaction with their students and peers, even when they are not aware of it.<sup>27</sup> The more cohesive teachers' beliefs are, the greater their satisfaction.<sup>28</sup> Research involving Islam teachers in this regard is relatively scant. For the most part, such teachers were used as a population sample intended at measuring other aspects of teachers in a homogenic and relatively Islamic context (for example, two recent examples examined Islamic teachers' satisfaction using a sample of teachers from Bangladesh<sup>29</sup> and from

<sup>21</sup> S.E. Anderson, J.G. Groulx, R.M. Maninger, *Relationships among preservice teachers' technology-related abilities, beliefs, and intentions to use technology in their future classrooms*, Journal of Educational Computing Research, 2011, 45, 3, p. 321-338.

<sup>22</sup> Y. Friedman, A. Kass, *Teachers' self-efficacy: concept and measurement*, A series of research tools, Jerusalem, Sald Institution, 2001.

<sup>23</sup> K. Lamoureux, *Strategic Onboarding: Transforming New Hires into Dedicated Employees*, Besrin & Associates Research Bulletin, 2008, 3, 1.

<sup>24</sup> A. Bishay, *Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method*, Journal of Undergraduate Sciences, 1996, 3, 3, p. 147-155; M. Kunter et al., *Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction*, Learning and Instruction, 2008, 18, 5, p. 468-482.

<sup>25</sup> i.e. Science, Technology, Engineering, and Mathematics.

<sup>26</sup> K. Wang et al., *Examining the Differences between the Job Satisfaction of STEM and Non-STEM Novice Teachers with Leaving Intentions*, EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018, 14, 6, p. 2329-2341.

<sup>27</sup> N. Barnes, H. Fives, C.M. Dacey, *Teachers' beliefs about assessment*, International Handbook of Research on Teachers' Beliefs, 2015, p. 284-300.

<sup>28</sup> L. Schrum, D.S. Niederhauser, N. Strudler, *Competencies, Challenges, and Changes: A US Perspective on Preparing Twenty-First Century Teachers and Leaders*, [in:] *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age: Papers from CELDA 2014*, Eds. J.M. Spector, D. Ifenthaler, D.G. Sampson, P. Isaias (a cura di), Cham, 2016; [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_2), p. 17-32.

<sup>29</sup> Ä. Leijen, M. Pedaste, *Pedagogical Beliefs, Instructional Practices, and Opportunities for Professional Development of Teachers in Estonia*, The Teacher's Role in the Changing Globalizing World, maggio 2018, p. 33-46.

Pakistan<sup>30</sup>). Still, religious pedagogical beliefs are positively associated with higher satisfaction levels among teachers.<sup>31</sup>

Teachers' pedagogical beliefs were found to be associated with burnout. For example, less favorable pedagogical beliefs of teachers regarding students' behavior and discipline issues were associated with higher levels of fatigue and mental exhaustion, as well as depersonalization and decreased personal performance.<sup>32</sup> Similarly, the more teachers' beliefs regarding new pedagogic practices were negative, the higher their level of attrition and mental exhaustion was.<sup>33</sup>

Finally, teachers' pedagogical beliefs are positively associated with motivational aspects of their work.<sup>34</sup> Pedagogical beliefs are considered as prerequisite to teachers' actions and decisions. Pedagogical beliefs might affect professional development decisions, educating styles, role perception and areas of responsibility and as such be the "driving force" behind teachers' behaviors in class.<sup>35</sup> For example, as teachers held more positive and consolidate belief regarding the use of ICT, them and their students were more motivated to integrate technology into the work.<sup>36</sup>

## Method

The proposed model argued that the teaching profession (Islam or mathematics) will have a differential effect on the pedagogical nature of the teachers' beliefs. In particular, it argues that teachers of Islamic studies will have a strong traditional belief and weaker constructive belief compared to teachers of secular studies, as well as teachers' functioning characteristics. Research questions were addressed using a descriptive approach, e.g. using quantitative statistical tools for identifying differences and descriptive of research groups.

<sup>30</sup> S. Batool, M.T.K. Farooqi, M.U. Islam, *Measuring Teachers' Job Satisfaction: A Locale and Gender Based Comparison of Secondary School Teachers*, International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL), Dicembre 2018, 4, 1; <http://irigs.iiu.edu.pk:64447/ojs/index.php/IJITL/article/view/313>.

<sup>31</sup> A.N. Hui et al., *Do Demographic Characteristics Make a Difference to Psychological Well-Being among Secondary School Teachers in Hong Kong?*, 16th Annual Meeting International Society for Quality-of-Life Studies: "Promotion of Quality of Life in the Changing World", 2018.

<sup>32</sup> K.D. Steiner, *Teachers' Pedagogical Beliefs as Predictors of Teacher Burnout*, Stanislaw Juszczuk, 2014, p. 177.

<sup>33</sup> W.J.G. Evers, W. Tomic, A. Brouwers, *Burnout among Teachers Students' and Teachers' Perceptions Compared*, School Psychology International, maggio 2004, 25, 2, p. 131-148.

<sup>34</sup> V. Mihaela, B. Alina-Oana, *(When) Teachers' Pedagogical Beliefs are Changing?*, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015, 180, p. 1001-1006.

<sup>35</sup> W.J.G. Evers, W. Tomic, A. Brouwers, *Burnout among Teachers Students'*.

<sup>36</sup> T.A. Cullen, B.A. Greene, *Preservice teachers' beliefs, attitudes, and motivation about technology integration*, Journal of Educational Computing Research, 2011, 45, 1, p. 29-47.

## Subjects

For this purpose, a quantitative approach was taken, based on distribution of questionnaires and collection of answers into a database that will be used to perform the statistical processing. To this end, 450 questionnaires were distributed among Mathematics and Islamic-religion teachers in various Arab schools in Northern Israel. However, only 153 full questionnaires were returned. 106 respondents (69% of the respondents) are math teachers, and the rest (47 respondents, who constitute 31% of the sample) are teachers of Islamic studies. These groups define the research groups.

## Research tools

Teachers' pedagogical beliefs was measured using OECD<sup>37</sup> 8-item questionnaire, regarding two aspects of pedagogical beliefs: conservative-Traditional beliefs ( $\alpha=.715$ ) and Constructivist beliefs ( $\alpha=.77$ ). Teachers self-efficacy was measured using Friedman & Kass<sup>38</sup> tool (29-items,  $\alpha=.89$ ), teachers' satisfaction was measured using Carmeli & Freund<sup>39</sup> (9-items,  $\alpha=.90$ ), teachers' burnout was measured using Faigen et al.<sup>40</sup> 14-items ( $\alpha=.91$ ) questionnaire, and teachers' motivation was measured using Gagné et al.<sup>41</sup> 12-items ( $\alpha=.86$ ) questionnaire. All questionnaires were translated and adapted by the authors to adapt to the context of the research.

## Findings

All teachers' conservative-traditional belief, constructivist beliefs, self-efficacy, satisfaction, burnout, and motivation levels are presented in

Fig. 1. As all variables were measured using a 5-items scales, teachers' self-efficacy is relatively high ( $M = 4.35$ ) and their Satisfaction ( $M = 3.69$ ) and Motivation level ( $M = 3.51$ ) are moderately-high. However, both teachers' Constructivist-beliefs ( $M = 3.35$ ) and teachers' Conservative-traditional beliefs ( $M = 3.13$ ) are only moderate. Also, as presented in

Fig. 1, teachers' burnout levels are moderate ( $M = 3.04$ ).

<sup>37</sup> OECD, Chapter 4: Teaching practices, teacher's beliefs and attitudes, Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD publications, 2009, p. 87-136.

<sup>38</sup> Y. Friedman, A. Kass, *Teachers' self-efficacy*.

<sup>39</sup> A. Carmeli, A. Freund, *Work commitment, job satisfaction, and job performance: An empirical investigation*, International Journal of Organization Theory & Behavior, 2003, 7, 3, p. 289-309.

<sup>40</sup> N. Faigen, R. Talmor, A. Erlich, *The eroding combination: Factors of erosion in the work of physical education teachers in classrooms that integrate pupils with special needs*, Trends, 2004, 43, 3, p. 519-545.

<sup>41</sup> M. Gagné et al., *The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages*, Educational and Psychological Measurement, agosto 2010, 70, 4, p. 628-646.

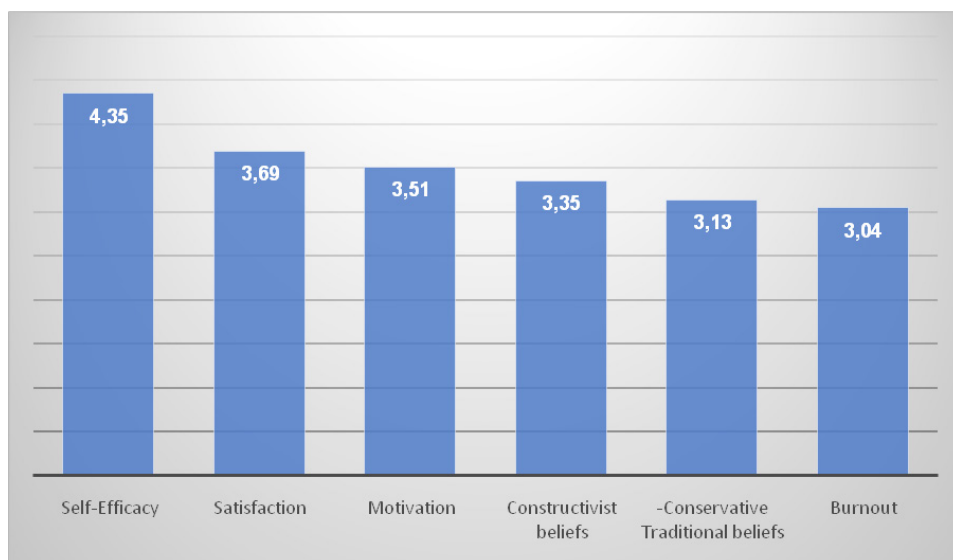


Fig. 1. Teachers Conservative-Traditional belief, Constructivist beliefs, Self-Efficacy, Satisfaction, Burnout, Motivation Means

Comparison of Arab Mathematics and Islam-religion teachers' conservative-traditional belief, constructivist beliefs, self-efficacy, satisfaction, burnout, and motivation is presented in Table 1. As can be seen, no significant differences were found between the two research groups regarding teachers' conservative-traditional belief, constructivist beliefs, self-efficacy, burnout, and motivation.

Table 1  
Mathematics teachers and Islam-religion teachers' conservative-Traditional belief, Constructivist beliefs, Self-Efficacy, Satisfaction, Burnout, Motivation – Mean comparisons

|                                 | Research groups      |      |                         |      |       |
|---------------------------------|----------------------|------|-------------------------|------|-------|
|                                 | Mathematics teachers |      | Islam-religion teachers |      |       |
|                                 | M                    | SD   | M                       | SD   |       |
| Conservative-Traditional belief | 3.12                 | 0.46 | 3.16                    | 0.43 | 0.496 |
| Constructivist beliefs          | 3.38                 | 0.57 | 3.29                    | 0.56 | 0.947 |



|               |      |      |      |      |        |
|---------------|------|------|------|------|--------|
| Self-Efficacy | 4.33 | 0.60 | 4.38 | 0.56 | 0.477  |
| Satisfaction  | 3.75 | 0.71 | 3.55 | 0.82 | 2.502* |
| Burnout       | 3.02 | 0.94 | 3.10 | 1.05 | 0.471  |
| Motivation    | 3.48 | 0.65 | 3.58 | 0.62 | 0.853  |

\*p < .05.

However, mathematics teachers’ satisfaction ( $M = 3.75$ ,  $SD = .71$ ) was found to be significantly ( $t_{150}=2.502$ ,  $p<.05$ ) than Islam-religion teachers’ ( $M = 3.55$ ,  $SD = .82$ ).

### Conclusions

In this article, we have presented a thesis that there is a gap between the study of Islam as a humanistic, dogmatic and conservative field of study, and the study of mathematics, a field of “realistic” secular discipline, which today is perceived as the basis for successful integration in society, especially in the context of students’ technological literacy. It was argued that teachers’ overall set of attitudes toward education, which are briefly referred to as teachers’ beliefs, is embodied not only in their private opinions but also in the choice of specialization field, the pedagogy that underlies the teaching of this field, and both would consequently conform to functioning characteristics, such as self-efficacy, satisfaction, burnout and motivation.

Math teachers’ satisfaction was found to be higher than Islam teachers’ satisfaction, as hypothesized. Like previous studies,<sup>42</sup> these findings suggest that mathematics comes out as a more cohesive teaching profession, providing teachers with more autonomy in teaching, and in interacting with their students, while Islam teaching focus more on participation in school policies.<sup>43</sup>

However, contrary to the hypotheses, mathematics teachers and Islam teachers’ pedagogical beliefs as well as their self-efficacy, burnout and motivation did not differ. These findings suggest that the static, fixed perception of religion studies as conservative and outdated<sup>44</sup> is no longer valid. In its’ place, one can identify change among teachers of Islamic studies – a change in which these teachers, like teachers in other disciplines, adopt modern liberal ap-

<sup>42</sup> A. Bishay, *Teacher motivation*; M. Kunter et al., *Students’ and mathematics teachers’*; K. Wang et al., *Examining the Differences between*.

<sup>43</sup> K. Wang et al., *Examining the Differences between*.

<sup>44</sup> S. Ilues, *The pedagogical beliefs of Bible and the Oral Law teachers*.

proaches that place emphasis on pedagogy and modern educational content. As such, this might indicate a change within the Arab society which deviates from the traditional Islamic halakhic approach that focuses almost entirely on religious studies and adopts a more modernized and liberal educational approach which is centered on a Western education model and secularism.

## BIBLIOGRAPHY

- Anderson S.E., Groulx J.G., Maninger R.M., *Relationships among preservice teachers' technology-related abilities, beliefs, and intentions to use technology in their future classrooms*, Journal of Educational Computing Research, 2011, 45, 3.
- Barnes N., Fives H., Dacey C.M., *Teachers' beliefs about assessment*, International Handbook of Research on Teachers' Beliefs, 2015.
- Barrett S.E., *The Impact of Religious Beliefs on Professional Ethics: A Case Study of a New Teacher*, Canadian Journal of Education; Toronto, 2015, 38, 3.
- Batool S., Farooqi M.T.K., Islam M.U., *Measuring Teachers' Job Satisfaction: A Locale and Gender Based Comparison of Secondary School Teachers*, International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL), Dicembre 2018, 4, 1; <http://irigs.iiu.edu.pk:64447/ojs/index.php/IJITL/article/view/313>.
- Bishay A., *Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method*, Journal of Undergraduate Sciences, 1996, 3, 3.
- Carmeli A., Freund A., *Work commitment, job satisfaction, and job performance: An empirical investigation*, International Journal of Organization Theory & Behavior, 2003, 7, 3.
- Central Bureau of Statistics, *Teaching Staff in Secondary Education by Selected Characteristics*, Yearly census report, Jerusalem, Israel, Central Bureau of Statistics, 2019 (in Hebrew).
- Chan Y.-C., Wong N.-Y., *Worldviews, religions, and beliefs about teaching and learning: perception of mathematics teachers with different religious backgrounds*, Educational Studies in Mathematics, 2014, 87, 3.
- Cullen T.A., Greene B.A., *Preservice teachers' beliefs, attitudes, and motivation about technology integration*, Journal of Educational Computing Research, 2011, 45, 1.
- Evers W.J.G., Tomic W., Brouwers A., *Burnout among Teachers Students' and Teachers' Perceptions Compared*, School Psychology International, maggio 2004, 25, 2.
- Faigen N., Talmor R., Erlich A., *The eroding combination: Factors of erosion in the work of physical education teachers in classrooms that integrate pupils with special needs*, Trends, 2004, 43, 3, (in Hebrew).
- Fisher Y., *Exploration of values: Israeli teachers' professional ethics*, Social Psychology of Education, 2013, 16, 2.
- Fives H., *Exploring the relationships of teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multimethod study*, PhD Thesis, University of Maryland, 2003.
- Fives H., Gill M.G., *International handbook of research on teachers' beliefs*, Routledge, 2014.
- Friedman Y., Kass A., *Teachers' self-efficacy: concept and measurement*, A series of research tools, Jerusalem, Sald Institution, 2001 (in Hebrew).
- Gagné M., Forest J., Gilbert M.-H., Aubé C., Morin E., Malorni A., *The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages*, Educational and Psychological Measurement, agosto 2010, 70, 4.
- Hui A.N., Shek D.T., Wu J.K., Wu M.J., Chan L.K., *Do Demographic Characteristics Make a Difference to Psychological Well-Being among Secondary School Teachers in Hong Kong?*,

- 16th Annual Meeting International Society for Quality-of-Life Studies: "Promotion of Quality of Life in the Changing World", 2018.
- Ilues S., *The pedagogical beliefs of Bible and the Oral Law teachers of girls in the religious high school*, PhD Thesis, Ramat-Gan, Bar-Ilan University, 2004 (in Hebrew).
- Kunter M., Tsai Y.-M., Klusmann U., Brunner M., Krauss S., Baumert J., *Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction*, Learning and Instruction, 2008, 18, 5.
- Kupfferberg I., Niederland D., *To be a teacher in Israel in the 21st century*, [in:] *Building Professional Identity: Professional training and development processes for teachers in Israel*, Eds. R. Kloyer, L. Kozminsky, Tel Aviv, Moffett Institute, 2012 (in Hebrew).
- Lamoureux K., *Strategic Onboarding: Transforming New Hires into Dedicated Employees*, Besrin & Associates Research Bulletin, 2008, 3, 1.
- Leijen Ä., Pedaste M., *Pedagogical Beliefs, Instructional Practices, and Opportunities for Professional Development of Teachers in Estonia*, The Teacher's Role in the Changing Globalizing World, maggio 2018.
- Mahajhna A., Kfir D., *Islamic Studies in the Age of Globalization: The Case of Arab Teacher Training in Israel*, Beit Berl Academic College, 2012 (in Hebrew).
- Mihaela V., Alina-Oana B., *(When) Teachers' Pedagogical Beliefs are Changing?*, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2015, 180.
- Ministry of Education, *Opening 2019-2020 school year public announcement by Israel's Education minister*, (in Hebrew), 2019; <https://edu.gov.il/owlHeb/AboutUs/newyearta-haa/Pages/year-opening.aspx>.
- OECD, *Chapter 4: Teaching practices, teacher's beliefs and attitudes*, Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD publications, 2009.
- Peterson R.A., *A Case Study of Grade 12 International School Students' Perceptions of The Impact of a Bible Curriculum and the Teachers' Delivery of that Bible Curriculum in a Christian International School*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, Lynchburg, VA, Liberty University, 2017.
- Schrum L., Niederhauser D.S., Strudler N., *Competencies, Challenges, and Changes: A US Perspective on Preparing Twenty-First Century Teachers and Leaders*, [in:] *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age: Papers from CELDA 2014*, Eds. J.M. Spector, D. Ifenthaler, D.G. Sampson, P. Isaias (a cura di), Cham, Springer International Publishing, 2016; [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_2).
- Steiner K.D., *Teachers' Pedagogical Beliefs as Predictors of Teacher Burnout*, Stanislaw Juszczczyk, 2014.
- Veissblei E., Vieneger A., *The Education System in Israel – Selected Issues in the Field of the Knesset's Education, Culture and Sports Committee*, Special report to Education, Culture, and Sport committee, Israel Knesset, 2015 (in Hebrew).
- Wang K., Chen Z., Luo W., Li Y., Waxman H., *Examining the Differences between the Job Satisfaction of STEM and Non-STEM Novice Teachers with Leaving Intentions*, EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2018, 14, 6.

AVIVA ALAGEM MIZRAHI

ORCID 0000-0002-6363-2887

*Higher Studies, Israel*

KATARZYNA WASZYŃSKA

ORCID 0000-0003-1495-4537

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## KNOWLEDGE AND PERCEIVED QUALITY OF NUTRITION CARE AMONGST NURSES

**ABSTRACT.** Mizrahi Aviva Alagem, Waszyńska Katarzyna, *Knowledge and Perceived Quality of Nutrition Care amongst Nurses* [Wiedza z zakresu opieki żywieniowej i postrzegalna jakość tej opieki u pielęgniarzek]. *Studia Edukacyjne* nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 291-313. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.16

**Purpose:** This study was conducted on nurses from The Sheba Medical Center. The purpose of the study was to investigate nurses' evaluation of the importance of a nutrition assessment, (b) nurses' knowledge of nutrition care and (c) nurses' evaluation of the quality of nutrition care in their department. **Design:** The study was a quantitative correlational study performed in a university-affiliated, teaching hospital. **Methods:** Data were collected via a digital questionnaire through head nurses, from 203 nurses and analyzed by frequencies, means and Pearson correlations, independent t-tests, one-way ANOVA and stepwise such as the ability of patients to feed themselves, chew and swallow, multiple linear regression were performed to determine predictors observing whether a patient finishes a meal and offering assistance of nurses' responses where needed. **Findings:** Importance of nutritional assessment is positively and significantly correlated to knowledge of nutritional care and quality of nutritional treatment. Female nurses' knowledge is significantly higher than male. Senior nurses' knowledge is higher than less senior nurses. Nurses who participated in emergency care training have a significantly higher level of knowledge than nurses who did not participate in this course. Knowledge of nutritional care is not significantly correlated to quality of nutritional treatment. It is important to introduce the role of nurses regarding nutritional care within their departments to doctors and dietitians, as well as involving them in building the intervention course. **Conclusions:** These findings highlight the importance of checking the quality of nurses' educational knowledge and improving it through an intervention with specified training surrounding knowledge regarding nutrition, including learning and training.

**Key words:** nutritional education, knowledge about nutrition, malnutrition, nutrition assessment, nurses

## Introduction

Nutrition is an important aspect of human condition, both in health and in disease. Human needs are common to all people and meeting such needs is essential for the health and survival of mankind. Abraham Maslow's landmark theory was his hierarchy of needs.<sup>1</sup> The most basic level of needs in Maslow's hierarchy includes the basic needs for survival such as air, water, food, and shelter. Correct nutrition prevents sickness and death and prolongs life.<sup>2</sup>

Nutritional education is an important part of health education. Health education in the context of nutrition will provide better nutritional support. It may include direct patient care, research relevant to nutritional support therapy, teaching, and administrative responsibilities. Nutritional education will be an important part of integration standards to assure effective nutritional care for patients in all healthcare settings who are in need to nutritional support therapy and prevent malnutrition.<sup>3</sup>

Malnutrition is a growing issue and one of the most significant complications that can occur during hospitalization, occurring at a rate of 30-40% of patients.<sup>4</sup>

Malnutrition is defined as a condition that results from lack of sufficient nutrition. Malnutrition may predispose a person to a variety of serious illnesses. Conversely, a serious illness may serve as an instigator to a nutritional crisis.<sup>5</sup> Malnutrition is one of the most common and devastating conditions suffered by elderly people. Complications that result from malnutrition include weakness of the respiratory muscles, pulmonary infections, and an increased risk of mortality.<sup>6</sup>

Hospital staff must be able to recognize the risk factors for malnutrition, patients at risk of refeeding syndrome, and the optimal route for nutritional

---

<sup>1</sup> A.H. Maslow, *Maslow Hierarchy of Needs Theory*, 1943.

<sup>2</sup> A.E. Zahav, *Nutritional needs of communicative patients and patients with impaired communication in Israel (Doctoral dissertation)*, Anglia, Ruskin University, 2007.

<sup>3</sup> R.A. DiMaria-Ghalili et al., *American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (ASPEN) Board of Directors and Nurses Standards Revision Task Force, Standards of practice for nutrition support nurses*, *Nutrition in Clinical Practice*, 2007, 22(4), p. 458-465.

<sup>4</sup> C. Kubrak, L. Jensen, *Malnutrition in acute care patients: a narrative review*, *Int J Nurs Stud*, 2007, 44(6), p. 1036-1054; S. Felder, C. Lechtenboehmer, M. Bally et al., *Association of nutritional risk and adverse medical outcomes across different medical inpatient populations*, *Nutrition*, 2015; C. Aeberhard et al., *Simple training tool is insufficient for appropriate diagnosis and treatment of malnutrition: a pre-post intervention study in a tertiary center*, *Nutrition*, 2016; F. Gomes, P. Schuetz, L. Bounoure et al., et al., *ESPEN guidelines on nutritional support for polymorbid internal medicine patients*, *Clin Nutrition*, 2018.

<sup>5</sup> R. Srikanth et al., *A variable-length genetic algorithm for clustering and classification*, *Pattern Recognition Letters*, 1995, 16(8), p. 789-800.

<sup>6</sup> R.J. Grieve, A. Finnie, *Nutritional care: implications and recommendations for nursing*, *British Journal of nursing*, 2002, 11(7), p. 432-437.

support. Education of patients and their caregivers about nutritional support must begin before discharge and include coordination of care with outpatient facilities. As with all other aspects of discharge, it is the hospitalist's role to assure smooth transition of the nutritional care plan to an outpatient setting.<sup>7</sup>

Tappenden et al present a care model to drive improvement, emphasizing the following six principles: (1) create an institutional culture where all stakeholders value nutrition; (2) redefine clinicians' roles to include nutrition care; (3) recognize and diagnose all malnourished patients and those at risk; (4) rapidly implement comprehensive nutrition interventions and continued monitoring; (5) communicate nutritional care plans; and (6) develop a comprehensive discharge nutritional care and education plan.<sup>8</sup>

Table 1

The Nutritional Role of The Multidisciplinary Team

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Principle 1:</b><br><b>Create Institutional Culture</b>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Know the facts – nutrition improves patient outcomes</li> <li>• Support adequate and appropriate nutrition intervention</li> <li>• Identify motivated champions among hospital stakeholders</li> </ul>                                              |
| <b>Principle 2:</b><br><b>Redefine Clinicians' Roles to Include Nutrition</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empower dietitians</li> <li>• Secure nurse and physician leadership</li> <li>• Engineer teamwork (eg, daily team huddles) to include nutrition</li> </ul>                                                                                           |
| <b>Principle 3:</b><br><b>Recognize and Diagnose ALL Patients at Risk</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assure accountability for malnutrition identification</li> <li>• Use valid screening tool and criteria to assess/diagnose malnutrition</li> <li>• Include fields for malnutrition characteristics in EHR</li> </ul>                                 |
| <b>Principle 4:</b><br><b>Rapidly Implement Interventions and Continued Monitoring</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish policy to feed patients within 24h of 'at-risk' screen</li> <li>• Create EHR prompt for diet order when 'at-risk' screening data entered</li> <li>• Monitor patient's food and oral nutrition supplement consumption</li> </ul>           |
| <b>Principle 5:</b><br><b>Communicate Nutrition Care Plans</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leverage EHR to standardize nutrition documentation</li> <li>• When present, ensure coding of mild, moderate, or severe malnutrition as complicating condition to primary diagnosis</li> <li>• Ensure care discussions include nutrition</li> </ul> |
| <b>Principle 6:</b><br><b>Develop Discharge Nutrition Care and Education Plan</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensure nutrition care plan incorporated into the discharge plan</li> <li>• Educate patient and their families</li> <li>• Communicate with the patient's health care providers</li> </ul>                                                            |

K.A. Tappenden et al., *Critical role of nutrition in improving quality of care: an interdisciplinary call to action to address adult hospital malnutrition*, Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 2013, 113(9).

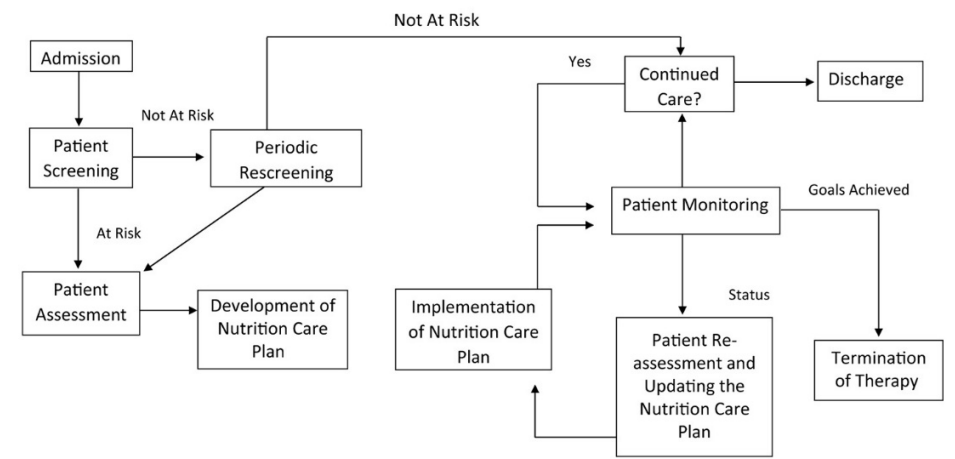
<sup>7</sup> L.L. Kirkland et al., *Nutrition in the hospitalized patient*, Journal of Hospital Medicine, 2013, 8(1), p. 52-58.

<sup>8</sup> K.A. Tappenden et al., *Critical role of nutrition in improving quality of care: an interdisciplinary call to action to address adult hospital malnutrition*, Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 2013, 113(9), p. 1219-1237.



The American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (A.S.P.E.N.) is a professional society of physicians, nurses, dietitians, pharmacists, nurse practitioners, physician assistants, other allied health professionals, and researchers. A.S.P.E.N. envisions an environment in which every patient receives safe, efficacious, and high-quality nutrition care. A.S.P.E.N.’s mission is to improve patient care by advancing the science and practice of clinical nutrition and metabolism. These combined Standards for Nutrition Support: Home Care and Alternate Site Care are an update of the 2005 and 2006 standards.<sup>9</sup>

Table 2



Nutrition Care Algorithm

S.M. Durfee et al., *Home and Alternate Site Care Standards Task Force*, American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (ASPEN). ASPEN standards for nutrition support: home and alternate site care, *Nutrition in Clinical Practice*, 2014, 29(4).

Jefferies et al. performed a study, through which a literature search located 147 relevant articles. Forty articles were identified as being within the scope of the clinical question. Most were reports of audits or observation studies. The dominant themes were developed into standards that assisted nurses in supporting the oral nutrition of their patients. These included the following: a focused mealtime, management of mealtime environments, management of

<sup>9</sup> S.M. Durfee et al., *Home and Alternate Site Care Standards Task Force*, American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (ASPEN). ASPEN standards for nutrition support: home and alternate site care, *Nutrition in Clinical Practice*, 2014, 29(4), p. 542-555.

staff mealtimes and a designated nutrition support nurse in each clinical area to monitor and evaluate the implementation of the polic.<sup>10</sup>

Nursing is the protection, promotion, and optimization of health and abilities, prevention of illness and injury, alleviation of suffering through the diagnosis and treatment of human response, and advocacy in the care of individuals, families, communities, and populations. Nutrition support nursing is a professional nursing specialty that focuses on the protection, promotion, and optimization of nutrition health and functional abilities, prevention of nutrition-related illness and injury, alleviation of suffering through the diagnosis and treatment of nutrition-related human response, and advocacy in the care of individuals, families, communities, and populations with known or potential nutrition alterations.<sup>11</sup>

The results of a study by Boeykens et al. show that the described competencies reflect the advanced role and clinical expertise of a Nutrition Support Nurse. She can make a significant contribution to the overall quality of nutritional care, uncover the multidimensional aspects of nutrition, monitor effectiveness/ appropriateness of nutritional therapy, and improve clinical outcomes. The conclusions of the study include that a Nutrition Support Nurse can incorporate nutrition nursing in the overall nutrition support, acting as an important player for users, carers and the healthcare organization in general.<sup>12</sup>

The Waitemata District Health Board lists the purpose of a "Clinical Nurse Specialist – Nutrition Support Team" as including: (1) Complete the professional profile of the Nutrition Support Team, along with physician, dietitian and pharmacist; (2) Advanced practice nursing role that focuses on care delivery for patients requiring specialized nutrition support (oral, enteral & parenteral); (3) Provides assessment and care management of patients requiring specialized nutrition support; (4) Assessment & care management of patients with feeding tubes – including tube selection, method of insertion, troubleshooting & replacement; (5) To provide specialist nursing care and expertise both in direct care delivery and in support to other staff in the management of a patients requiring nutrition support.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> D. Jefferies, M. Johnson, J. Ravens, *Nurturing and nourishing: the nurses' role in nutritional care*, Journal of Clinical Nursing, 2011, 20(3-4), p. 317-330.

<sup>11</sup> R.A. DiMaria-Ghalili et al., *American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (ASPEN) Board of Directors and Nurses Standards Revision Task Force, Standards of practice for nutrition support nurses*, Nutrition in Clinical Practice, 2007, 22(4), p. 458-465.

<sup>12</sup> K. Boeykens, A. Van Hecke, *Advanced practice nursing: Nutrition Nurse Specialist role and function*, Clinical Nutrition ESPEN, 2018, 26, p. 72-76

<sup>13</sup> Waitemata District Health Board, June 2017: Clinical Nurse Specialist – Nutrition Support Team – Position Description. <http://www.aucklandhealthjobs.com/resources/pdf/>

### Quality of patient care

Quality of patient care is measured by the nurse's ability to provide the care, and the understanding that carrying out the nurse's role requires depth, which is the ability to integrate the patients' abilities and needs. The ability to understand when the patients are more attentive, understanding, and manage to absorb the information and instructions provided.

The nurses' quality of care, personal progress, and roles are influenced by education and knowledge, social changes, political influences, social movement activities, and ideological and philosophical changes. The protocols on health care are built on governmental decisions which define goals and objectives for the role of the nurses.<sup>14</sup>

The Israeli Health Administration established professional demands for nutritional care of hospitalized patients, which define that distribution of food and other roles, such as oral feeding, will be carried out by "a person trained to do this task in accordance with internal guidelines of the hospital where they work".<sup>15</sup>

### Purpose of research and Participants

The purpose of the study was to investigate nurses' evaluation of the importance of (a) nutrition assessment, (b) nurses' knowledge of nutrition care and (c) nurses' evaluation of the quality of nutrition care in their department.

The questionnaires were handed out to 230 nurses. 203 questionnaires were filled in fully. The participating wards were geriatrics, rehabilitation, pediatrics, surgical, internal medicine, and ICU. The questionnaires were digital and were handed out and collected over several months. The wards are varied, and the participants were of all ages, seniority, roles, qualifications, and ethnical origins.

The Sheba Medical Center at Tel Hashomer is a university-affiliated tertiary referral hospital that serves as Israel's national medical center in many fields.

Adjacent to Tel Aviv, it is the most comprehensive medical center in the Middle East, renowned for its compassionate care and leading-edge medicine. It is also a major medical-scientific research powerhouse that collaborates internationally with the biotech and pharmaceutical industries to develop new drugs, treatments and technologies, and a foremost global center for medical education.

WDHB/ Ursula/ Clinical%20Nurse%20Specialist%20Nutrition%20Support%20Team%20June%202017%20.pdf

<sup>14</sup> A. Raiesifar et al., *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, Journal of Medical Ethics & History of Medicine, 2016, 9(13).

<sup>15</sup> *Israel Health Authority Report*, 2017.

The Sheba Academic School of Nursing was established in April 1949, as a nursing school for the Israeli Defense Forces. The first director of the nursing school was Mrs. Miriam Zaggi, and the school matriculated women soldiers who were to be trained as nurses. In 1963 the school became a civilian institution. Since 1974 the school has been associated with university-level preparation and in 1989 a four-year baccalaureate program was established at Tel Aviv University. Today's baccalaureate students graduate with a B.A. in nursing and are eligible to take the governmental exam for registered nurses.

### **Measures and instruments – the original questionnaire**

In the absence of a suitable existing validated Hebrew questionnaire, one was developed by the researchers from R.M.C. To construct the tool and for validation thereof, a multidisciplinary focus group was set up, consisting of three senior nurses, two dieticians and one physician, all experts in nutritional care. The group was asked to define the component domains of the nursing aspects of nutritional care and of nurses' commitment to, and perception of, the quality of nutritional care. All members of the focus group reviewed the questionnaire for face validity, feasibility and comprehensibility and had to be in full agreement for any item to be included. At the end of the process the final version of the tool was piloted among ten senior nurses who comprised the validation set. For each section, the alpha Cronbach internal consistency was evaluated.

The questionnaire comprised three sections with all items answered on a Likert scale. The three sections were: (a) nurses' evaluation of the importance of a nutrition assessment, (b) nurses' knowledge of nutrition care and (c) nurses' evaluation of the quality of nutrition care in their department. The questions were based on an analysis of the process of feeding patients in the hospital, from the preparation of the food until the stage where the patient imbibes the food. The process was based on the guidelines for preventing malnutrition in the hospital. A fourth section collected demographic data on the respondents.

Demographic data are shown in Table 3. The majority (76%) of the 202 nurses who returned a completed questionnaire were female; their mean age was 34 ( $\pm 15$ ) and mean seniority 11 years ( $\pm 10$ ). Most (29%) worked in internal medicine or geriatric wards, 26% in pediatrics, 23% rehabilitation, 17% in surgery, and 5% in intensive care. The majority (71%) were regular line nurses, and 29% were nurse managers. Regarding education, 15% had a nursing diploma, 62% a B.A. or B.Sc in nursing and 23% an M.A. or M.Sc in nursing. More than half (53%) had advanced nurse training while 24% had received specific training in nutritional care in the five years prior to the study.

Table 3

Nurses' demographic characteristics

|                                                                                                            |                         |     |        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|-----|--------|
|                                                                                                            |                         | N   | %      |
| Department                                                                                                 | Geriatric-inner ward    | 58  | 28.7%  |
|                                                                                                            | Rehabilitation          | 46  | 22.8%  |
|                                                                                                            | Kids                    | 53  | 26.2%  |
|                                                                                                            | Intensive care          | 10  | 5.0%   |
|                                                                                                            | Surgery                 | 35  | 17.3%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Gender                                                                                                     | Female                  | 154 | 76.2%  |
|                                                                                                            | Male                    | 48  | 23.8%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Age                                                                                                        | M=33.9 [25-70], SD=15.4 |     |        |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Care-taking tenure                                                                                         | M=10.6 [0-43], SD=10.3  |     |        |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Birthplace                                                                                                 | Israel                  | 136 | 67.3%  |
|                                                                                                            | Other                   | 66  | 32.7%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Position                                                                                                   | Regular nurse           | 144 | 71.3%  |
|                                                                                                            | Senior nurse            | 58  | 28.7%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Education                                                                                                  | certified nurse         | 31  | 15.3%  |
|                                                                                                            | Ba                      | 125 | 61.9%  |
|                                                                                                            | Ma                      | 46  | 22.8%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Advanced nurse training<br>(% from all participants)                                                       |                         | 107 | 53.0%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
| Trained in nutrition care during<br>the five years prior to the present study<br>(% from all participants) |                         | 48  | 23.8%  |
|                                                                                                            |                         |     |        |
|                                                                                                            | Total                   | 202 | 100.0% |

## Data Analysis

Data was analyzed by SPSS software version 17 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). For categorical and continuous variables frequencies and means were calculated. Pearson correlations were performed to examine the correlation between nutritional assessment and knowledge and perceived quality of care. Inferential statistics (independent t-test and one-way ANOVA) were applied to test whether the distribution of research measurements is not different across different background categories. Stepwise multiple linear regression was performed to identify predictors of the three factors tested for by the questionnaire.

## Results

### Research tools (variables)

The subject of the research is nurses' nutritional care importance assessment, knowledge, and quality perception. As presented in Table , all variables are reliable with Cronbach's alpha internal reliability score higher than 0.7 for the importance of nutritional assessment was 0.82, 0.81 for knowledge of nutrition care and 0.94 for the perceived quality of nutritional care. Questionnaire items are presented in the appendix.

The mean score for the importance of nutritional assessment was 3.33 (SD  $\pm$  0.50), for knowledge of nutrition care 3.01 (SD  $\pm$  0.51) and for the perceived quality of nutrition care 3.76 (SD  $\pm$  0.87). The correlation between the importance of nutrition assessment and nutritional knowledge was  $r = 0.20$  ( $P < 0.01$ ). The correlation between the importance of nutrition and the perceived quality of nutrition care was  $r = 0.17$  ( $P < 0.05$ ). No significant correlation was documented between the perceived quality of nutrition care and knowledge of nutrition among the nurses (Table 4).

Table 4

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
– Descriptive statistics, Cronbach's  $\alpha$ , and Correlations

|                                      | Descriptive statistics |     | Correlations<br>(Cronbach's $\alpha$ presented in parentheses) |                             |                                  |
|--------------------------------------|------------------------|-----|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
|                                      | M                      | SD  | Importance of nutritional assessment                           | Knowledge of nutrition care | quality of nutritional treatment |
| Importance of nutritional assessment | 3.33                   | .50 | (.818)                                                         |                             |                                  |



|                                  |      |     |  |        |        |        |
|----------------------------------|------|-----|--|--------|--------|--------|
| Knowledge of nutrition care      | 3.01 | .51 |  | .195** | (.813) |        |
| quality of nutritional treatment | 3.76 | .87 |  | .165*  | -0.022 | (.936) |

\*\*p<.01, \*p<.05.

### Hypotheses testing

Table 5 summarizes the results of ANOVA analyses examination of nurses' nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception by department in which they serve. As indicated, no significant differences were documented suggesting that nurses' nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception are affected by specialized medical practices, as reflected by different departments and the populations they treat.

Table 5

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by department (ANOVA Analysis)

|                                      | Department           |                |          |                |         | F     |
|--------------------------------------|----------------------|----------------|----------|----------------|---------|-------|
|                                      | Geriatric-inner ward | Rehabilitation | Children | Intensive Care | Surgery |       |
|                                      | A                    | B              | C        | D              | E       |       |
| N                                    | 58                   | 46             | 53       | 10             | 35      |       |
| Importance of nutritional assessment | 3.19                 | 3.37           | 3.44     | 3.41           | 3.30    | 2.115 |
| Knowledge of nutrition care          | 2.96                 | 3.02           | 3.08     | 2.90           | 2.98    | .554  |
| Quality of nutritional treatment     | 3.74                 | 3.89           | 3.61     | 3.99           | 3.77    | .839  |

\*\*p < .01, \*p < .05.

The table below shows that female nurses' knowledge ( $M = 3.05$ ) is significantly ( $t(df = 198)$ ,  $p < .05$ ) higher than male ( $M = 2.86$ ). While no significant gender differences regarding Importance Assessment and Perceived Nutritional Treatment Quality, these findings suggest gender knowledge differences.

Table 6

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by Gender (T-test Analysis)

|                                      | Gender |      | t      |
|--------------------------------------|--------|------|--------|
|                                      | female | male |        |
| N                                    | 154    | 48   |        |
| Importance of nutritional assessment | 3.34   | 3.27 | .889   |
| Knowledge of nutrition care          | 3.05   | 2.86 | 2.231* |
| quality of nutritional treatment     | 3.72   | 3.88 | 1.052  |

\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

The table below shows the results of t-test analyses conducted to test for differences in nurses' nutritional care importance assessment, knowledge, and quality perception by their birthplace. Conversely to Theilla et al (2016) and as indicated, no significant differences were documented, suggesting that nurses' socio-cultural background is not a significant factor in their nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception.

Table 7

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by Birthplace (T-test Analysis)

|                                      | Birthplace (Origin) |       | t    |
|--------------------------------------|---------------------|-------|------|
|                                      | Israel              | Other |      |
| N                                    | 136                 | 66    |      |
| Importance of nutritional assessment | 3.32                | 3.35  | .384 |
| Knowledge of nutrition care          | 3.01                | 3.00  | .174 |
| quality of nutritional treatment     | 3.76                | 3.76  | .028 |

\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Table 8 below shows that Regular nurses’ Knowledge ( $M = 2.95$ ) is significantly ( $t_{(df = 198)} = 2.266, p < .05$ ) lower than Senior nurses ( $M = 3.13$ ). No significant position showed differences regarding Importance Assessment and Perceived Nutritional Treatment Quality.

Table 8  
Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by Position (T-test Analysis)

|                                      | Position      |              | t      |
|--------------------------------------|---------------|--------------|--------|
|                                      | regular nurse | senior nurse |        |
| N                                    | 144           | 58           |        |
| Importance of nutritional assessment | 3.29          | 3.41         | 1.501  |
| Knowledge of nutrition care          | 2.95          | 3.13         | 2.266* |
| quality of nutritional treatment     | 3.81          | 3.65         | 1.153  |

\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Using ANOVA analyses to test for differences of nurses’ nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception by their education level (Table 9 below), we found that there are no significant differences. Converse to Theilla et al (2016), these findings suggest that nurses’ attitudes are not affected by their education level.

Table 9  
Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by nurses’ education (ANOVA Analysis)

|                                      | Nurses’ education level |      |      | F     |
|--------------------------------------|-------------------------|------|------|-------|
|                                      | certified nurse         | BA   | MA   |       |
| N                                    | 31                      | 125  | 46   |       |
| Importance of nutritional assessment | 3.34                    | 3.30 | 3.38 | .368  |
| Knowledge of nutrition care          | 2.90                    | 2.99 | 3.11 | 1.704 |
| quality of nutritional treatment     | 3.47                    | 3.80 | 3.83 | 2.010 |

\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Table 10 presents nurses' nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception correlations with their age, tenure, and position scope. As indicated, except for a positive association of nurses' knowledge of nutrition care with age ( $r = .164$ ,  $p < .05$ ), no other significant association was found, especially regarding tenure.

Table 10

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by nurses' age, tenure and position scope (Correlations)

|                                      | Age    | Care-taking<br>tenure | Position scope<br>(%) |
|--------------------------------------|--------|-----------------------|-----------------------|
| Importance of nutritional assessment | 0.008  | 0.119                 | 0.020                 |
| Knowledge of nutrition care          | .164*  | 0.100                 | 0.041                 |
| Quality of nutritional treatment     | -0.114 | 0.015                 | 0.081                 |

\* $p < .01$ , \* $p < .05$

Overall, except for knowledge these findings suggest that nurses' attitudes are affected by age, tenure, or position scope.

### Nurses' training

Using a t-test to examine how participation in advanced training is associated with nurses' nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception (Table 11) did not produce any significant findings, implying that advanced training does not affect nurses' attitudes in this regard.

Table 11

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception  
by Participation in advanced training (T-test Analysis)

|                                      | Participation in<br>advanced training |      | t     |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------|-------|
|                                      | No                                    | Yes  |       |
| N                                    | 95                                    | 107  |       |
| Importance of nutritional assessment | 3.29                                  | 3.35 | .844  |
| Knowledge of nutrition care          | 2.96                                  | 3.05 | 1.187 |
| quality of nutritional treatment     | 3.80                                  | 3.73 | .566  |

\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

However, as summarized in Table 12 below, nurses who participated in an advance training focusing on Emergency Care presented significantly higher ( $t(df = 198) = 3.506, p < .01$ ) Knowledge levels ( $M = 3.21$ ) compared with nurses who did not participate in such a course ( $M = 2.93$ ). No other differences were observed regarding nurses' nutrition care importance assessment, and quality perception. It is interesting to indicate that Theilla et al (2016) documented higher levels by intensive care nurses (i.e. department), while the present study does not indicate any difference regarding the department, while nurses' in-service training is found to play a significant role in their attitudes.

Table 12  
Nutrition care importance assessment, knowledge,  
and quality perception by participated in advance training: Emergency Care  
(T-test Analysis)

|                                      | Participated in<br>advance training:<br>Emergency Care |      | t       |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------|------|---------|
|                                      | No                                                     | Yes  |         |
| N                                    | 148                                                    | 54   |         |
| Importance of nutritional assessment | 3.29                                                   | 3.41 | 1.541   |
| Knowledge of nutrition care          | 2.93                                                   | 3.21 | 3.506** |
| quality of nutritional treatment     | 3.81                                                   | 3.63 | 1.343   |

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ .

Table 13 below shows nurses' nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception levels by training in nutritional care during the five years prior to the present study. As indicated, training in nutritional care during the five years prior to the present study is associated with lower Importance assessment (3.19 vs. 3.37,  $t(198) = 2.132, p < .05$ ), and lower perceived nutritional treatment quality (3.42 vs. 3.86,  $t(198) = 3.039, p < .01$ ). This training does not affect nurses' knowledge.

Through this, the importance of investing in the quality of nurses' education and the influence on their knowledge, are highlighted.

Table 13

Nutrition care importance assessment, knowledge, and quality perception by training in nutrition care during the five years prior to the present study (T-test Analysis)

|                                      | Trained in nutrition care during the five years prior to the present study |      | t       |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------|---------|
|                                      | No                                                                         | Yes  |         |
| N                                    | 154                                                                        | 48   |         |
| Importance of nutritional assessment | 3.37                                                                       | 3.19 | 2.132*  |
| Knowledge of nutrition care          | 3.02                                                                       | 2.97 | .475    |
| Quality of nutritional treatment     | 3.86                                                                       | 3.42 | 3.039** |

\*\*p < .01, \*p < .05.

These findings are somewhat alarming, since they imply such training influences nurses' attitudes toward nutrition. From this we see the importance of preparing nurses and training them, and the understanding of the importance of quality of guidance and training.

### Regression analysis

Nurses' attitudes regarding nutritional care were also analyzed using MANCOVE (Multivariate Analysis of Covariance) analysis (Table 14). The model for Importance of nutritional assessment as dependent variable was not significant. However, the model for Knowledge of nutrition care as dependent was significant ( $F(15,177) = 1.990$ ,  $p < .05$ ), with age ( $b = .006$ ,  $p < .05$ ) and higher-level of training: Emergency Care ( $b = .427$ ,  $p < .01$ ) the only (positive) significant association. The model for Perceived nutrition care quality as dependent was also found to be significant ( $F(15,177) = 2.002$ ,  $p < .05$ ), with higher-level of training: Emergency Care ( $b = -0.378$ ,  $p < .05$ ) and trained in nutrition care during the five years prior to the present study ( $b = -0.494$ ,  $p < .05$ ) the only (negative) significant association.



Table 14

|                                                                            | Dependent Variable                   |        |                               |                |                                  |                  |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------|-------------------------------|----------------|----------------------------------|------------------|
|                                                                            | Importance of nutritional assessment |        | Knowledge of nutrition care   |                | Quality of nutritional treatment |                  |
|                                                                            | B                                    | T      | B                             | t              | B                                | t                |
| Intercept                                                                  | 3.077                                | 9.173  | 2.730                         | 7.602          | 3.414                            | 5.664            |
| Gender                                                                     | -0.066                               | -0.742 | -0.142                        | -1.486         | 0.053                            | 0.334            |
| Birthplace                                                                 | 0.055                                | 0.639  | -0.010                        | -0.105         | 0.196                            | 1.262            |
| Position                                                                   | 0.128                                | 1.219  | 0.111                         | 0.984          | -0.177                           | -0.939           |
| higher-level of training                                                   | -0.120                               | -1.198 | -0.178                        | -1.661         | 0.029                            | 0.162            |
| higher-level of training: Emergency Care                                   | 0.064                                | 0.637  | <b>0.427</b>                  | <b>3.956**</b> | <b>-0.378</b>                    | <b>-2.085*</b>   |
| trained in nutrition care during the five years prior to the present study | -0.148                               | -1.691 | -0.049                        | -0.523         | <b>-0.494</b>                    | <b>-3.135***</b> |
| Age                                                                        | -0.002                               | -0.603 | <b>0.006</b>                  | <b>2.075*</b>  | -0.009                           | -1.791           |
| Tenure                                                                     | 0.004                                | 0.746  | -0.003                        | -0.556         | 0.006                            | 0.721            |
| Position scope (%)                                                         | 0.003                                | 0.781  | 0.000                         | -0.005         | 0.010                            | 1.639            |
| Geriatric-inner ward                                                       | -0.073                               | -0.655 | 0.026                         | 0.222          | 0.021                            | 0.105            |
| Rehabilitation                                                             | 0.096                                | 0.806  | 0.044                         | 0.347          | 0.082                            | 0.383            |
| Pediatrics                                                                 | 0.123                                | 1.097  | 0.061                         | 0.507          | -0.121                           | -0.599           |
| Intensive care                                                             | 0.087                                | 0.436  | -0.081                        | -0.381         | 0.052                            | 0.146            |
| Certified nurse                                                            | 0.138                                | 1.032  | 0.062                         | 0.433          | -0.417                           | -1.739           |
| Ba                                                                         | 0.035                                | 0.348  | 0.043                         | 0.400          | -0.147                           | -0.806           |
|                                                                            |                                      |        |                               |                |                                  |                  |
|                                                                            |                                      |        | F <sub>(15,177)</sub> =1.990* |                | F <sub>(15,177)</sub> =2.002*    |                  |
|                                                                            |                                      |        | R <sup>2</sup> =.156          |                | R <sup>2</sup> =.156             |                  |

\*\* p < .01, \* p < .05.

These findings suggest that Importance assessment is not affected by nurses' background characteristics and their training. They also imply that Emergency care higher-level training improve knowledge but harm perceived quality, and that Nutrition focused higher-level training does not improve knowledge but harm perceived quality.

Following Theilla et al (2016), another MANCOVA analysis was conducted (Table 15) testing how importance and Knowledge regarding nutritional care are associated with perceived nutrition care quality. The analysis indicated a significant model ( $F_{(17,177)} = 1.889$ ;  $p < .05$ ) with negative association of Emergency Care higher-level training ( $b = -0.376$ ,  $p < .05$ ) and of nutrition focused training during the five years prior to the present study ( $b = -0.465$ ,  $p < .01$ ).

Table 15

MANCOVA analysis of quality perception by background and professional characteristics and Nutrition care importance assessment, knowledge

|                                                                            | Quality of nutritional treatment |                 |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------|
|                                                                            | B                                | t               |
| Intercept                                                                  | 2.882                            | 3.604           |
| Gender                                                                     | 0.062                            | 0.384           |
| Birthplace                                                                 | 0.184                            | 1.185           |
| Position                                                                   | -0.199                           | -1.050          |
| higher-level of training                                                   | 0.047                            | 0.260           |
| higher-level of training: Emergency Care                                   | <b>-0.376</b>                    | <b>-1.979*</b>  |
| trained in nutrition care during the five years prior to the present study | <b>-0.465</b>                    | <b>-2.927**</b> |
| Age                                                                        | -0.009                           | -1.651          |
| Tenure                                                                     | 0.006                            | 0.622           |
| Position scope (%)                                                         | 0.009                            | 1.547           |
| Geriatic-inner ward                                                        | 0.037                            | 0.185           |
| Rehabilitation                                                             | 0.064                            | 0.298           |
| Pediatrics                                                                 | -0.144                           | -0.710          |
| Intensive care                                                             | 0.031                            | 0.088           |

|                 |                        |        |
|-----------------|------------------------|--------|
| Certified nurse | -0.443                 | -1.842 |
| Ba              | -0.152                 | -0.837 |
| importance      | 0.206                  | 1.439  |
| Knowledge       | -0.037                 | -0.275 |
|                 |                        |        |
|                 | $F_{(17,177)}=1.889^*$ |        |
|                 | $R^2=.167$             |        |

<sup>\*\*</sup>p < .01, <sup>\*</sup>p < .05.

These findings suggest that on-service nurses’ training (i.e. Emergency care higher-level training and nutrition focused training during the five years prior to the present study) hampers nurses’ perceived quality. These findings also suggest that nurses’ training mediate all other associations with nurses’ perceived quality. Specifically, nurses’ on-service training was found to mediate importance assessment and knowledge association with perceived quality.

Discussion

Nutritional care within hospitals requires cooperation with staff – doctors, nurses, dietitians, and pharmacists – to ensure results for patients.

Cooperation between the different staff members, and understanding which knowledge each has, along with learning from one another, is an important step to promoting healthcare.

For this research nurses were questioned with regards to their knowledge and perceptions regarding nutrition. The questionnaires were anonymous, the description is a quantitative analysis of the research field, the theory is mathematical and formal, formula was used to measure and quantify the results. The relationship between variants, using phrases such as “to what extent” and “what is the relation between”. The sample was as large, random, and representative as possible. The goal was to isolate the variants and create a research environment whereby the researcher is also isolated from direct involvement in the research and remain objective.

The results show no differences between the nurses who participated, their background profiles were the same. It seems that the training provided in nursing school creates a similar profile amongst all nurses.

Nurses who participated in advanced training throughout their work on the wards, or advanced courses such as ICU or emergency training, show

a level of confusion in their approach – they avoid the topic in their daily work. It is clear that on all wards the nursing care has a central role in nutritional assessments and care.

The question that remains is whether the nurses behave in such a way due to ward policies, or is impacted by the head nurse or other members of the care team, and whether priority is given to other responsibilities which are perceived as more important to the patient.

A study by Kochava (2012) showed similar conclusions, namely that the level of nurses' knowledge regarding nutrition for elderly hospitalized patients is lower than that required to fulfil their role optimally, and the nurses are aware of this. The nurses in the study perceived the role of feeding and washing patients as less important than their other roles and perceive themselves as fulfilling an instructional role, performing assessments and decision making. It is believed that educating the nurses is the key to improving patient care.

Another survey that checked Nurses' Knowledge and attitude regarding nutrition assessment and care of hospitalized elderly patients<sup>16</sup> measured the correlation between knowledge and feeding at the hospital. 106 nurses participated, from two large governmental hospitals. They found that nutritional care tasks such as feeding patients, performing nutritional assessments, and providing appropriate food for patients, were regarded as relatively unimportant. A significant positive correlation was identified between nutritional knowledge and the importance placed on the role of nutrition in health and disease.

### **Implications for further research and practice**

The need for a nutritional educational model through additional sources has been recognised, as this will allow us to overcome the gap related to gender, ethnical origin, age and previous training or qualifications.

It seems that nurses who received additional training were confused by it, and instead of empowering them it caused them to "avoid" dealing with the nutritional aspects on their ward. Therefore, it is important to examine the quality of guidance provided.

The "Team Model" is an educational model which can be applied to nutrition, through gathering a nurse from each ward, and each of these nurses who learns the topic will be part of our "team" which advances the subject, each on their ward.

---

<sup>16</sup> M. Boaz, L. Rychani, K. Barami, Z. Houry, R. Yosef, A. Siag, ... E. Leibovitz, *Nurses and nutrition: A survey of knowledge and attitudes regarding nutrition assessment and care of hospitalized elderly patients*, The Journal of Continuing Education in Nursing, 2013.

This will be combined with the “Coach” model, whereby the nurse “coaches” the other nurses on the ward after being provided with the learning materials in an organised, academic, and feasible manner.

The aspects being learnt must also be relevant to the nurse, as the knowledge should connect to emotion, and hence the topic of nutrition will undergo a significant change.

This method will allow us to influence attitudes and knowledge and therefore quality of nutritional care and feeding provided by the nurse.

### Appendix – research tools

The knowledge which is provided to nurses must be in line with the quality of guidance which is reviewed on the topic of nutrition, and this will improve quality and continuity of care and nurses’ satisfaction with their role.

| Item                                                                                                      | M    | SD   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| <b>Section 1:</b> Nurses’ evaluation of the importance of nutritional assessment (1 to 4 scale)           |      |      |
| 1. An initial nutritional assessment is important in patient care                                         | 3.67 | 0.60 |
| 2. Monitoring a patient’s nutritional status is a basic component of nursing care                         | 3.46 | 0.67 |
| 3. The nurse is responsible for notifying the attending physician if a patient does not eat a served meal | 3.63 | 0.66 |
| 4. It is important to weigh patients upon admission                                                       | 3.51 | 0.68 |
| 5. It is important to repeat the nutritional assessment every week of hospitalization                     | 3.31 | 0.71 |
| 6. Nutritional assessment and monitoring by the nurses improve a patient’s recovery                       | 3.32 | 0.70 |
| 7. Nursing care has a significant impact on patients’ nutritional status                                  | 3.08 | 0.78 |

\*Likert scale: 1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Agree, 4. Strongly agree M- mean, SD- standard deviation.

| Item                                                                                         | M    | SD   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| <b>Section 2:</b> Nurses’ knowledge about nutrition care (1 to 4 scale)                      |      |      |
| 1. Nurses should focus on the patient’s primary diagnosis rather than on nutritional aspects | 2.28 | 0.91 |
| 2. A patient who refuses to eat should not be forced to do so                                | 1.80 | 0.85 |

|                                                                                                         |      |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 3. The main reason patients don't eat hospital food is its appearance and taste                         | 2.23 | 0.89 |
| 4. Nutritional support should commence only once medical treatment has been completed                   | 1.74 | 0.80 |
| 5. Nutritional support is resource-consuming and not a cost-effective investment                        | 1.63 | 0.79 |
| 6. Dieticians, rather than the nursing staff, are responsible for nutritional support                   | 1.76 | 0.83 |
| 7. Parenteral nutrition should be avoided due to its complications                                      | 2.99 | 0.86 |
| 8. Obese patients (BMI > 30) are not at risk of malnutrition and should be fed sparingly                | 3.34 | 0.77 |
| 9. A patient eating a meal should not be disturbed, even for medical treatment                          | 2.56 | 0.89 |
| 10. Overweight patients with cancer will inevitably lose weight and need not be referred to a dietician | 3.55 | 0.71 |

Likert scale: 1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Agree, 4. Strongly agree M- mean, SD- standard deviation.

| Item                                                                                                   | M    | SD   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| <b>Section 3: Nurses' evaluation of the quality of nutritional care in nurses' ward (1 to 5 scale)</b> |      |      |
| 1. Patients receive complete nutritional care                                                          | 4.07 | 0.80 |
| 2. Our nursing staff monitors patients' nutritional status                                             | 3.77 | 0.86 |
| 3. The nutritional assessment is performed methodically and professionally                             | 3.74 | 0.95 |
| 4. Patients requiring a dietician's care receive a consultation with minimal delay                     | 4.26 | 0.76 |
| 5. Physicians address nutritional aspects of patient care                                              | 3.62 | 1.05 |
| 6. Patients receive their meals in an appropriate manner as per regulations                            | 3.98 | 0.91 |
| 7. Nurses are aware whether or not a patient has completed his meal                                    | 3.78 | 0.89 |
| 8. information on patients' nutritional state is effectively transmitted among health care staff       | 3.84 | 0.95 |
| 9. I am satisfied with the level of nutritional care in my ward                                        | 3.81 | 0.95 |

Likert scale: 1. Strongly disagree, 2. Disagree, 3. Agree, 4. Strongly agree M- mean, SD- standard deviation



Section 1 (7 items) was designed to investigate whether nurses considered nutritional assessment to be of clinical importance and a fundamental component of nursing care, both upon admission and during the hospital stay. The mean score across all items was taken as overall score for this section, as for the remaining two sections.

Section 2 (10 items) tested nurse's knowledge of nutrition care by asking them to agree or disagree with ten correct and incorrect statements. To maintain consistency in the directionality of scores, the negative items were recorded and scored in reverse fashion. A higher mean score across all 10 items reflected a wider knowledge of nutrition care.

Section 3 (9 items) asked respondents to rate the quality of nutritional care provided in their department. A higher mean score across all 9 items reflected a more positive evaluation of the quality of nutrition care.

## BIBLIOGRAPHY

- Aeberhard C., Birrenbach T., Joray M., Mühlebach S., Perrig M., Stanga Z., *Simple training tool is insufficient for appropriate diagnosis and treatment of malnutrition: a pre-post intervention study in a tertiary center*, Nutrition, 2016.
- Boaz M., Rychani L., Barami K., Houry Z., Yosef R., Siag A., ..., Leibovitz E., *Nurses and nutrition: A survey of knowledge and attitudes regarding nutrition assessment and care of hospitalized elderly patients*, The Journal of Continuing Education in Nursing, 2013.
- Boeykens K., Van Hecke A., *Advanced practice nursing: Nutrition Nurse Specialist role and function*, Clinical Nutrition ESPEN, 2018, 26.
- DiMaria-Ghalili R.A., Bankhead R., Fisher A.A., Kovacevich D., Resler R., Guenter P.A., *American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (ASPEN) Board of Directors and Nurses Standards Revision Task Force, Standards of practice for nutrition support nurses*, Nutrition in Clinical Practice, 2007, 22(4).
- Durfee S.M., Adams S.C., Arthur E., Corrigan M.L., Hammond K., Kovacevich D.S., ..., *Home and Alternate Site Care Standards Task Force*, American Society for Parenteral and Enteral Nutrition (ASPEN). ASPEN standards for nutrition support: home and alternate site care, Nutrition in Clinical Practice, 2014, 29(4).
- Eagly A.H., Chaiken S., *Attitude research in the 21st century: the current state of knowledge*, [in:] *The handbook of attitudes*, Eds. D. Albarracín, B.T. Johnson, M.P. Zanna, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.
- Felder S., Lechtenboehmer C., Bally M. et al. *Association of nutritional risk and adverse medical outcomes across different medical inpatient populations*, Nutrition, 2015.
- Gomes F., Schuetz P., Bounoure L. et al., *ESPEN guidelines on nutritional support for polymorbid internal medicine patients*, Clin Nutrition, 2018.
- Grieve R.J., Finnie A., *Nutritional care: implications and recommendations for nursing*, British Journal of nursing, 2002, 11(7).
- Israel Health Authority Report, 2017.
- Jefferies D., Johnson M., Ravens J., *Nurturing and nourishing: the nurses' role in nutritional care*, Journal of Clinical Nursing, 2011, 20(3-4).

- Kirkland L.L., Kashiwagi D.T., Brantley S., Scheurer D., Varkey P., *Nutrition in the hospitalized patient*, Journal of Hospital Medicine, 2013, 8(1).
- Kochava R., Zehava Y.R., Siag A., Fragrant L., October 2012: *Nurses' knowledge on the topic of nutrition in elderly patients during hospitalization*, Inset of: Cohen, Ornit & Blaer, Yossi (2014), Nursing Research Publications Report 2010-2013.
- Kraus S.J., *Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature*, Personality and Social Psychology Bulletin, 1995, 21(1).
- Kubrak C., Jensen L., *Malnutrition in acute care patients: a narrative review*, Int J Nurs Stud., 2007, 44(6).
- Maslow A.H., *Maslow Hierarchy of Needs Theory*, 1943.
- Myers D.G., *Social Psychology*, 2005.
- Raiesifar A., Firouzkouhi M., Fooladi M., Parvizy S., *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, Journal of Medical Ethics & History of Medicine, 2016, 9(13).
- Spence A., Townsend E., *Predicting behaviour towards genetically modified food using implicit and explicit attitudes*, British Journal of Social Psychology, 2007, 46(2).
- Srikanth R., George R., Warsi N., Prabhu D., Petry F.E., Buckles B.P., *A variable-length genetic algorithm for clustering and classification*, Pattern Recognition Letters, 1995, 16(8).
- Stanley B., Brown G.K., Karlin B., Kemp J.E., Von Bergen H.A., *Safety plan treatment manual to reduce suicide risk: Veteran version*, United States Department of Veterans Affairs, Washington DC 2008, 12.
- Tappenden K.A., Quatrara B., Parkhurst M.L., Malone A.M., Fanjiang G., Ziegler T.R., *Critical role of nutrition in improving quality of care: an interdisciplinary call to action to address adult hospital malnutrition*, Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics, 2013, 113(9).
- Theilla M., Cohen R.N., Singer J., Liebman C., Kagan I., *The Assessment, Knowledge and Perceived Quality of Nutrition Care amongst Nurses*, J Nutri Med Diet Care, 2016, 2, 012.
- Triandis H.C., *Dimensions of cultural variation as parameters of organizational theories*, International Studies of Management & Organization, 1982, 12(4).
- Waitemata District Health Board, June 2017: Clinical Nurse Specialist – Nutrition Support Team – Position Description. <http://www.aucklandhealthjobs.com/resources/pdf/WDHB/Ursula/Clinical%20Nurse%20Specialist%20Nutrition%20Support%20Team%20June%202017%20.pdf>
- Wicker A.W., *Attitudes versus actions: the relationship of verbal responses with overt behavioral responses to objects of attitude*, Journal of Social Issues, 1969, 25.
- Zahav A.E., *Nutritional needs of communicative patients and patients with impaired communication in Israel* (Doctoral dissertation), Anglia, Ruskin University, 2007.



EWELINA MILART

ORCID 0000-0003-2201-7324

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## INTERNET W PLACÓWCE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ

ABSTRACT. Milart Ewelina, *Internet w placówce opiekuńczo-wychowawczej* [The Internet in an Educational and Care Facility]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 315-328. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.17

This paper aims to present the specifics of the Blessed M. Karłowska Care and Education Home for Girls in Poznań. At the beginning of my deliberations I referred to the rules prevailing in the institution. I have presented a number of restrictions that result from the internal rules of the center. I described the possibilities of using the Internet which result from prevailing restrictions. I moreover indicated the forms and ways of foster children's use of the Internet and referred to theoretical reflections on the teenagers' use of the Internet.

**Key word:** Internet, teens, care and education home, social media

### Wprowadzenie

Internet spełniając wiele funkcji, staje się coraz bardziej potrzebny i użyteczny. Szczegółowe zastosowanie Internetu przedstawiła E. Chuchro, wyróżniając następujące jego funkcje:

- informacyjną – przekazuje informacje w łatwy, dostępny sposób;
- kształcącą – rozwija zasób wiadomości poprzez przekazywane treści;
- stymulującą – umożliwia rozbudzanie zainteresowań, hobby oraz motywacji;
- interpersonalną – pozwala na dzielenie się wspólnymi doświadczeniami, problemami;
- wychowawczą – ukazuje style życia;
- ludyczną – stanowi źródło rozrywki<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Chuchro, *O walorach edukacyjnych i kulturotwórczych serwisu dla dzieci i młodzieży* [www.junior.repoerter.pl](http://www.junior.repoerter.pl), [w:] *Oblicza Internetu. Internet a globalne społeczeństwo informacyjne*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2005, s. 163-164.

W odniesieniu do funkcji, jakie spełnia Internet, warto wskazać badania portalu Geminus, dotyczące pomiaru widowni w polskim Internecie. Raport zawiera między innymi listę najczęściej odwiedzanych stron oraz użytkowanych aplikacji mobilnych. W styczniu 2020 roku największą popularność zyskali właściciele następujących witryn i programów: Grupa Google, Grupa Wirtualna Polska, Facebook.com, Grupa RAS Polska, YouTube.com. Najwięcej internautów korzystało z Internetu za pomocą telefonów komórkowych. Przeciętny użytkownik spędził w tym czasie w Sieci blisko 2 godziny dziennie<sup>2</sup>. Na podstawie tych danych oraz własnej orientacji wokół specyfiki wymienionych witryn i programów, można stwierdzić, że Internet użytkowany jest głównie do celów informacyjnych, komunikacyjnych oraz rozrywkowych.

Sieć daje możliwość komunikacji, rozrywki, jak również stanowi ułatwienie w wielu codziennych czynnościach. Za pośrednictwem Internetu można płacić rachunki, oglądać filmy, czytać książki, uczyć się, rozmawiać z przyjaciółmi, uprawiać hobby, przeglądać najświeższe wiadomości i fakty. Można w nim również uzyskać poradę lekarza, zrobić zakupy. Przynosi zaspokojenie potrzeb: kontaktu z ludźmi, akceptacji, szacunku<sup>3</sup>. Jednakże, ma on również negatywne strony. Jednym z najbardziej istotnych, negatywnych skutków życia w Sieci jest internetoholizm – uzależnienie od Internetu, objawiające się przymusem spędzenia w nim czasu, dążeniem do stałego jego użytkowania. W sytuacji niemożliwości korzystania odczuwany jest dyskomfort. Internetoholizm stanowi formę patologicznego zachowania jednostki, związaną z uzależnieniem, zaburzeniami popędów w zachowaniu oraz nawykami<sup>4</sup>. Znaczącym i powszechnie występującym zjawiskiem dotyczącym użytkowników Internetu jest cyberprzestępczość, cyberprzemoc, pornografia internetowa oraz hejt. Należy dodać, że Internet w swoim założeniu nie jest nacechowany pejoratywnie. Negatywne strony wynikają nie z samej jego koncepcji, ale ze sposobu korzystania z Sieci.

Ze względu na własne zainteresowania badawcze oraz wykonywaną pracę zawodową, podjęłam się napisania artykułu na temat użytkowania Internetu przez podopieczne Domu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu. Zatrudnienie na stanowisku wychowawcy umożliwia mi podzielenie się spostrzeżeniami odnośnie obecności globalnej sieci komputerowej w życiu dziewcząt.

Podstawą prowadzonych przeze mnie badań była metoda obserwacji bezpośredniej, polegająca na zbieraniu informacji na temat faktów i danych za

<sup>2</sup> Raport Geminus w Styczniu [dostęp: 20.02.2020]; <http://pbi.org.pl/raporty/polscy-internauci-w-styczniu-2020/>

<sup>3</sup> A. Słysz, B. Arcimowicz, *Przyjaciele w Internecie*, Gdańsk 2009, s. 45.

<sup>4</sup> S. Kozak, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości*, Warszawa 2014, s. 142.

pomocą spostrzeżeń<sup>5</sup>. Należy zaznaczyć, że obserwacja bezpośrednia stanowi formę badania realizowaną poprzez postrzeganie bezpośrednio<sup>6</sup>. Niezwykle ważną kwestią w wyborze tej metody jest jej naturalność, na co zwraca uwagę A. Góralski, który uwzględnia dwa aspekty naturalności. Po pierwsze, obserwowanie jest naturalnym sposobem poznawania świata dla człowieka. Po drugie, daje możliwości obserwacji zdarzeń w zakłóconym przebiegu<sup>7</sup>.

Dzięki użyciu metody obserwacji miałam możliwość zawarcia kontekstu zdarzenia. Podczas działań badawczych brałam pod uwagę ograniczenia dostępu do Internetu, wynikające z umieszczenia dziewcząt w placówce. W trakcie prowadzonych badań starałam się ukazać sposób korzystania z Internetu przez podopieczne Domu Opiekuńczo-Wychowawczego. Obserwacje prowadziłam w trakcie pracy zawodowej w placówce. Jako narzędzia posłużyły mi notatki obserwacyjne oraz analiza stron internetowych. Badania poszerzyłam o wywiad wolny bez planu. Moja aktywność podczas badania miała zarówno charakter fizyczny, jako że uczestniczyłam w życiu podopiecznych podczas obserwacji, oraz intelektualny, kiedy formułowałam pytania, analizowałam spostrzeżenia. Badania miały formę jawną, niejednokrotnie rozmawiałam z dziewczętami na temat sposobu korzystania z globalnej Sieci. Dzięki dobrej wiedzy na temat podmiotów obserwacji, systematyczność przeprowadzania badań oraz stałe rejestrowanie ich wyników, miałam możliwość zyskania większej poprawności obserwacji.

### **Dom Opiekuńczo-Wychowawczy dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu – specyfika funkcjonowania**

Dom Opiekuńczo-Wychowawczy dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu działa na podstawie Ustawy o pomocy społecznej<sup>8</sup> oraz Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych<sup>9</sup>, jak też własnego Regulaminu Organizacyjnego. Ośrodek ma charakter domu dziecka i jest przeznaczony dla dziewcząt od 13. do 18. roku życia. Osoby kierowane do placówki muszą mieć orzeczenie o kształceniu specjalnym ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Do Domu nie są przyjmowane dziewczęta ze zdiagnozowaną niepełnosprawno-

<sup>5</sup> J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006, s. 163.

<sup>6</sup> A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, Warszawa 2009, s. 17.

<sup>7</sup> Tamże, s. 15.

<sup>8</sup> Ustawa z 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (DzU 2004, nr 64, poz. 593).

<sup>9</sup> Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (DzU 2007, nr 201, poz. 1455).



ścią intelektualną oraz oczekujące dziecka. Potencjalnymi podopiecznymi są natomiast osoby wykazujące problemy wychowawcze lub dotknięte deficytami rozwojowymi. Podopieczne w przeszłości dokonywały kradzieży, wagarowały, zażywały substancje psychoaktywne, piły alkohol lub są od nich uzależnione, jak też przejawiają zaburzenia psychoseksualne. W placówce zostają umieszczane na podstawie decyzji sądu, interwencyjnie bądź prywatnie przez opiekunów. Dom Opiekuńczo-Wychowawczy jest placówką całodobową, znajduje się w nim 30 miejsc. Nauka szkolna odbywa się wyłącznie na terenie placówki, gdzie działa zarówno szkoła podstawowa, jak i gimnazjum.

Praca z podopiecznymi opiera się głównie na działalności pedagogicznej, psychologicznej oraz socjoterapeutycznej. Placówka kładzie nacisk na indywidualne podejście do podopiecznych. W Domu zatrudniona jest wykwalifikowana kadra nauczycieli, pedagogów, psychologów, specjalistów, którzy dostosowują tempo i rodzaj pracy do możliwości oraz potrzeb podopiecznych<sup>10</sup>. Na terenie placówki oprócz pomocy psychopedagogicznej prowadzone są liczne zajęcia i koła zainteresowań, które dają możliwość poznania oraz rozwijania umiejętności. Dom prowadzony jest przez Zgromadzenie Sióstr Pasterek od Opatrzności Bożej. W związku z tym, że jest to placówka o charakterze religijnym, wychowanie odbywa się w nawiązaniu do wiary; codzienna modlitwa, udział w nabożeństwach oraz uroczystościach pełnią istotną rolę w wychowaniu. Oddziaływania w placówce odnoszą się do systemu punktowego (kary i nagrody). Podopieczne za zachowanie otrzymują adnotacje z liczbą punktów dodatnich bądź ujemnych. W wyniku uzyskania pozytywnych wpisów, dziewczęta mają możliwość posiadania większej liczby przywilejów. Wśród nich wyróżnić można: dodatkowe wyjścia poza placówkę (w tym wyjścia bez opieki osoby dorosłej), możliwość gratyfikacji finansowej, także korzystania z Internetu, telefonu.

W placówce istnieje wiele ograniczeń, na przykład w zakresie samodzielnego opuszczania ośrodka. Wyjście poza teren odbywa się zazwyczaj w towarzystwie opiekuna lub wychowawcy. W placówce obowiązują również restrykcyjne reguły odnośnie korzystania z mediów. Podopieczne na co dzień posługują się wyłącznie telefonem przeznaczonym do wspólnego użytku, a z osobami najbliższymi mogą kontaktować się tylko za zgodą wychowawcy. Obowiązuje zakaz posiadania przez dziewczęta prywatnych telefonów komórkowych.

Przedstawione reguły stanowią jedynie fragment pełnego obrazu zasad panujących na terenie placówki. Wyodrębniłam najważniejsze normy, które będą pomocne w ukazaniu organizacji pracy, a przede wszystkim są odzwierciedleniem możliwości korzystania przez podopieczne z technologii mobilnych, w tym Internetu.

<sup>10</sup> Program profilaktyczny Domu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Dziewcząt uczennic Gimnazjum im. bł. Marii Karłowskiej, Poznań 2005, ADP, stan na dzień: 01.05.2018.

## Aktywność dziewcząt w Sieci

### Korzystanie z globalnej sieci komputerowej w świetle regulaminu DOW

Jedną z zasadniczych reguł na terenie placówki jest wspomniany już zakaz korzystania z prywatnych telefonów komórkowych, komputerów oraz urządzeń elektronicznych. Jeżeli podopieczne takowe posiadają, urządzenia znajdują się w depozycie i są udostępniane jedynie w wyznaczonym czasie.

Korzystanie z Internetu przez dziewczęta odbywa się w następujących sytuacjach:

- w trakcie odwiedzin na terenie placówki, to jest 1-2 razy w miesiącu (kiedy urządzenie mobilne udostępniają osoby odwiedzające);
- podczas wspólnych wyjazdów, kiedy posiadane własne urządzenie jest udostępniane podopiecznej - w sytuacji wyjazdów integracyjnych dłuższych niż jeden dzień;
- w sytuacji posiadania przez podopieczną punktów dodatkich, kiedy może w ramach ich zgromadzenia korzystać z Internetu za pośrednictwem komputerów PC, przeznaczonych do wspólnego użytku (jednak wyłącznie w czasie weekendu);
- podczas zajęć w szkole, kiedy nauczyciel uzna za konieczne korzystanie z Internetu do celów edukacyjnych;
- jeżeli jest taka potrzeba w trakcie codziennej nauki - pod nadzorem wychowawcy<sup>11</sup>.

Podczas pracy z podopiecznymi Internet używany jest również przez pracowników placówki w sposób następujący:

- poprzez wspólne oglądanie filmów za jego pośrednictwem;
- umożliwia wspólne słuchanie muzyki i/lub oglądanie teledysków z jego udziałem;
- pomaga we wspólnej nauce z wykorzystaniem zasobów globalnej sieci komputerowej;
- służy do celów informacyjnych<sup>12</sup>.

Należy zwrócić uwagę, że istotny jest czas, jaki dziewczęta poświęcają w Internecie na naukę lub samodoskonalenie. W placówce obowiązuje zasada, aby podopieczne korzystały z tradycyjnych form poszukiwania wiedzy. W Domu istnieje bogaty zasób książek, encyklopedii, słowników, literatury naukowej. Ponadto, dziewczęta mogą korzystać z pomocy wychowawców oraz pedagoga, którzy prowadzą wiele zajęć wspierających. Poszukiwanie wiedzy w Internecie stanowi ostateczną formę nauki i występuje relatywnie rzadko.

<sup>11</sup> Regulamin wewnętrzny Domu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu.

<sup>12</sup> Tamże.

Jak już zaznaczyłam, na terenie placówki dziewczęta mają ograniczony czas korzystania z Internetu. Łączenie z globalną Siecią odbywa się głównie pod nadzorem wychowawcy, za pośrednictwem komputerów PC. Podczas wspólnych wyjazdów dziewczęta posiadają własne telefony, jednak wówczas czas korzystania z nich jest również ograniczony. Podopieczne mogą używać telefonów zwykle kilka godzin dziennie, lecz na noc urządzenia są oddawane wychowawcom. Podczas wspólnych wyjazdów, wycieczek dostrzegam, że dziewczęta niemal nie spuszczały telefonu z oka, stale telefonują, wykonują zdjęcia, rozmawiają, piszą, słuchają muzyki. Jedyny problem może stanowić limit pakietu danych Internetu oraz brak wystarczająco pojemnej baterii.

Wiele obserwacji można dokonać w trakcie odwiedzin dziewcząt przez osoby bliskie czy też podczas urlopowań bądź przepustek. Wtedy zwykle dziewczęta mają nieograniczony dostęp do telefonu. Widoczna jest ich aktywność na Facebooku poprzez nowe aktualizacje na kontach. Jako kadra placówki uwrażliwiamy osoby odwiedzające na dozowanie udostępniania telefonów dziewczętom. Zauważalna jest tendencja użyczenia przez osoby bliskie telefonu w trakcie spotkań. Pomiędzy osobą odwiedzającą a podopieczną tworzy się często bariera komunikacyjna. Dziewczęta wykazują znaczne zainteresowanie światem Internetu, rozmowami z grupą znajomych, z którą na co dzień się nie spotykają. Dominuje wejście w świat wirtualny, fizycznie pozostając w przestrzeni realnej i ograniczanie się do lakonicznych rozmów.

Powyższe wytyczne w pewien sposób klaryfikują rzeczywistość dostępu do Sieci przez podopieczne Domu Opiekuńczo-Wychowawczego. Według raportu NASK: Nastolatki 3.0, 62,6% nastolatków korzysta z wyszukiwarki Google do codziennej nauki<sup>13</sup>. Na podstawie przywołanych zasad w placówce, czas jaki Dziewczęta poświęcają na uczenie się za pośrednictwem Sieci jest relatywnie niewielki. Istotnym czynnikiem tego zjawiska są ograniczenia wynikające z regulaminu.

Nie ulega wątpliwości, że Internet jest powszechny wśród nastolatków w Polsce. Zjawisko to daje się zauważyć w zaprezentowanych badaniach NASK: Nastolatki 3.0. Jednakże, nie wszystkie przedstawione dane znajdują potwierdzenie w postępowaniu dziewcząt. Podopieczne podczas przebywania na terenie placówki, która pośrednio jest ich domem tymczasowym, należą do mało licznej grupy osób ujętej w badaniu NASK. Dziewczęta korzystają z Internetu kilka razy w miesiącu. Wśród podopiecznych znajdują się osoby, które z Internetu nie mogą korzystać lub mają taką możliwość, ale tylko do celów edukacyjnych. Zastrzeżenia co do korzystania z Internetu wynikają z wcześniejszych działań ryzykownych za pośrednictwem Sieci. Niektóre dziewczęta zanim trafiły do placówki wykazywały syndromy uzależnienia

<sup>13</sup> Nastolatki 3.0 raport z ogólnopolskiego badania uczniów, [dostęp: 20.06.2019] <https://www.nask.pl/download/1/1346/RAPORTNASTOLATKI3ONLINE.pdf>. S.41

od Internetu, komputera, nieprawidłowego (agresja, przemoc) korzystania z Sieci lub uwikłania w internetową pornografię.

### **Formy aktywności dziewcząt w Sieci**

W związku z przywołanym wcześniej systemem punktowym, dziewczęta mają do wyboru dwa warianty korzystania z Internetu podczas pobytu w placówce: słuchanie muzyki lub otwarte korzystanie z Sieci, w tym możliwość wejścia na portale społecznościowe. Oczywiście, forma korzystania z Internetu zależna jest od liczby uzyskanych punktów.

Jedna z elementarnych czynności wykonywanych przez podopieczne za pośrednictwem Internetu polega na słuchaniu muzyki. Z przeprowadzonej z dziewczętami rozmowy wynika, że znaczna ich większość podczas serfowania to czyni. Oczywiście, możliwość słuchania utworów muzycznych za pomocą Internetu nie jest jedynym wariantem. Podopiecznym udostępniane jest radio do wspólnego użytku, jednak w Sieci mają możliwość wyboru ulubionych wykonawców.

Do najbardziej popularnych stron internetowych odwiedzanych przez dziewczęta należy Facebook oraz Instagram, jak również modna jest aplikacja Snapchat. Portale społecznościowe służą przede wszystkim do utrzymania więzi z rodziną, grupą rówieśniczą oraz ze znajomymi. Aktywność dziewcząt na Facebooku polega głównie na udostępnianiu fotografii, udziale w dyskusjach, komentowaniu oraz reagowaniu na posty bliskich osób, czy też poszukiwaniu nowych znajomych. Duże znaczenie dla podopiecznych mają rozmowy za pośrednictwem Facebooka, które przybierają głównie formę pisaną. Instagram służy natomiast do publikowania fotografii oraz obserwacji kont innych osób. Młodsze podopieczne dużo czasu w Internecie poświęcają na gry online. Korzystają głównie z podstawowych gier, umieszczonych na darmowych platformach, a są to gry logiczne, strategiczne. Ponadto, niektóre dziewczęta za pośrednictwem Internetu dokonują zakupów.

### **Kreowanie siebie i komunikacja**

W poniższych rozważaniach odniosę się do specyficznych zachowań w Sieci, jakie widoczne są wśród podopiecznych. Ze względu na wzmożoną kontrolę podczas korzystania z Internetu, a zarazem możliwość własnych obserwacji, można dostrzec istotne zachowania dominujące wśród dziewcząt.

Wyróżniająca aktywność, jak wspomniano, polega na słuchaniu muzyki i jednocześnie oglądaniu teledysków. Warto wzbogacić te informacje o motywy słuchania wybranych ścieżek dźwiękowych. Dziewczęta w przeprowadzonej rozmowie podały powody, dla których słuchają muzyki: „jest ważna, pomaga się zrelaksować”, „jest częścią mnie”, „jest „odzwierciedleniem mojego samopoczucia”, „jest oderwaniem od świata rzeczywistego”, „uspokaja mnie”, „wspomnienia”, „odprężam się”, „poprawia humor”. Widać głównie

funkcję odpężającą, relaksującą. Jednakże, muzyka stanowi tylko pewnego rodzaju tło podczas korzystania z Internetu, jako że dziewczęta większość czasu spędzają na portalach społecznościowych, jednocześnie słuchając wybranych utworów muzycznych.

Największą uwagę zwracają formy aktywności w mediach społecznościowych (*social media*). Tylko dwie podopieczne nie mają konta na Facebooku – jedna z powodu wieku, bowiem nie przekroczyła 13. roku życia, czego wymaga regulamin, a druga nie ma zgody matki na jego prowadzenie.

Kontynuując rozważania dotyczące aktywności dziewcząt w Sieci, należy zaznaczyć, że istotna jest również strona wizualna prowadzonych kont. Można bowiem zaobserwować następujące tendencje: podopieczne wykonują zdjęcia na potrzebę umieszczenia ich w Sieci; fotografie są specjalnie wykadrowane przed publicznym udostępnieniem, bardzo modny stał się ich retusz, każde zdjęcie jest precyzyjnie sprawdzane, a wszelkie defekty szczegółowo i starannie usuwane. Ponadto, fotografie wykonywane są w pełnym makijażu, chociaż podczas przebywania w placówce obowiązuje zakaz używania kosmetyków, jednak w trakcie przepustek dziewczęta dysponują taką możliwością. Niejednokrotnie dostrzegam, że zdjęcia podopiecznych nie odzwierciedlają ich realnego wizerunku. Poprzez zastosowany makijaż oraz odpowiedni retusz dziewczęta wyglądają na znacznie starsze<sup>14</sup>.

Egzemplifikację powyższych rozważań można odnieść do wielu przykładów dostępnych na portalach społecznościowych. Oczywiście, zjawisko nie dotyczy wyłącznie podopiecznych Domu. Niejednokrotnie użytkownicy Internetu przekonują się, że fotografie zamieszczone przez ich znajomych znacznie odbiegają od realiów życia danych osób.

Poza publikacją fotografii dziewczęta dzielą się swoimi przemyśleniami, w formie odrębnych postów lub komentarzy. Podopieczne są bardzo aktywne w tej kategorii – dominują komentarze zdjęć osób bliskich czy dalszych. Zauważam tutaj tendencję fałszywych relacji. Na co dzień dziewczęta żyją w grupie i łatwo dostrzec przyjaźnie lub konflikty, sympatię lub jej brak. Jednak to co realne, nie zawsze odzwierciedla się w świecie wirtualnym. Wiele podopiecznych pomimo braku relacji z inną osobą w życiu realnym, adoruje drugą osobę w Internecie. Dziewczęta publikują wspólne fotografie, nadając im w opisie braterski i wdzięczny charakter. W tym miejscu widoczna jest też tendencja stałego komentowania wszelkich publikacji. Pod zdjęciami dominują komplementy, jak na przykład: „można się zakochać”, „fajna <3”, „śliczności”, „moja siska” „ślicznotka” „cudo” „ładnie”. Każde z określeń stanowi odrębny komentarz, do którego autorki fotografii najczęściej ustosunkowują się pisząc „dziękuję”. Duże znaczenie w przypadku opublikowanych postów

<sup>14</sup> Z uwagi na to, że jestem aktywnym użytkownikiem Sieci, mam możliwość obserwacji kont dziewcząt, jednak ustawienia prywatności często ograniczają dostęp do informacji.

zdjęć ma informacja zwrotna. Liczba polubień, komentarzy jest bardzo znacząca. Wśród dziewcząt znajdują się osoby kupujące facebookowe polubienia na platformach handlowych. Zjawisko to staje się coraz bardziej popularne. Oczywiście, sytuacja ta nie dotyczy wszystkich dziewcząt; część z nich korzysta, wydawałoby się, w sposób odpowiedni, to znaczy – istnieje dostrzegalna spójność pomiędzy światem rzeczywistym a wirtualnym.

Poza opisanym nastawieniem do grona znajomych, w Sieci pojawiają się skrajnie odmienne zachowania. Portale społecznościowe stają się narzędziem agresji i przemocy. Podopieczne również przejawiają negatywne zachowania w Internecie, potrafią okazać agresję słowną, bywały też przypadki podszywania się pod inną osobę, kradzieże cudzych fotografii w celu wyrządzenia drugiej koleżance krzywdy, podając się na przykład za chłopaka. Powszechnym, negatywnym zachowaniem w Sieci wśród dziewcząt jest

hejterstwo (od ang. *hate* – nienawiść, nienawidzić) – forma dewiacyjnych zachowań podczas publicznych dyskusji internetowych. Polega na używaniu obelżywego języka, pogardliwej ocenie różnych zjawisk, znieważaniu zarówno rozmówców, jak też różnych innych podmiotów oraz na wyrażaniu agresji i nienawiści pod ich adresem<sup>15</sup>.

Należy zwrócić tutaj uwagę na język, jakim posługują się podopieczne Domu. Dostrzegam jego trzy najbardziej znaczące elementy. Po pierwsze, pisownia zawiera wiele błędów ortograficznych, interpunkcyjnych, językowych. Po drugie, używany język jest pełen slangu. Po trzecie, formy językowe urozmaicane są wieloma akronimami, emotikonami. Rzecz bardzo istotną stanowi kultura języka, jako że wiele dziewcząt bywa prowokowana lub sama prowokuje innych użyciem przekleństw w wypowiedziach publicznych.

W odniesieniu do powyższych uwag, warto przywołać myśli M. Konopczyńskiego, który pisze, że autoprezentacje młodzieży nieprzystosowanej społecznie są nieadekwatne do sytuacji, pokazywanie siebie jest ubogie w wyrażaniu własnego Ja. Wyznacznikami stają się cele ukazywane przez kierunki zaspokajania potrzeb oraz dobierane na podstawie doświadczeń socjalizacyjnych<sup>16</sup>. Podczas obserwacji zachowań dziewcząt w Sieci mogę odnaleźć potwierdzenie niniejszej teorii dotyczącej sposobu kształtowania tożsamości, a dokładnie autoprezentacji. „Przebiega w różnorodny sposób, kreowanie siebie w życiu realnym może zupełnie odbiegać od tożsamości wirtualnej”. S. Kozak wskazuje na autoprezentację w wirtualnym świecie, dzieląc ją na:

<sup>15</sup> M. Juza, *Hejterstwo w komunikacji internetowej: charakterystyka zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, w: *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja* 2015, 25, s. 29 [dostęp: 24.02.2019], [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2536802e-bb0f-446e-90ea-b3b74d9550a3/c/hejterstwo\\_w\\_komunikacji\\_internetowej.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2536802e-bb0f-446e-90ea-b3b74d9550a3/c/hejterstwo_w_komunikacji_internetowej.pdf).

<sup>16</sup> M. Konopczyński, *Kryzysy resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Warszawa 2013, s. 144.



- Ja realne – cechy rzeczywiste zarówno zewnętrzne, jak i wewnętrzne;
- Ja wirtualne – cechy, których nie posiadamy/wyobrażane, nadane za pomocą Internetu;

- Ja pożądane – cechy, które pragniemy posiadać<sup>17</sup>.

Nawiązując tym samym do rozważań na temat tożsamości, warto zwrócić uwagę na czynniki, które mogą wpływać na jej kształtowanie. B. Ostafińska-Molik prezentuje przesłanki będące wyznacznikiem jakości życia oraz zagrożeń dla młodego pokolenia lat 2000: zmiany ustrojowe, zmiany w zakresie mody, zmiany autorytetów, styl życia wyznaczany przez media<sup>18</sup>. Ostatni czynnik ma duże znaczenie w przypadku prezentowania własnego Ja w Sieci przez podopiecznych Domu. Dziewczęta mają wiele punktów odniesienia, a Internet staje się dla nich wyznacznikiem pewnych trendów. Ponadto J. Bednarek pisze, że cyberprzestrzeń stała się egalitarnym medium, to znaczy wszyscy mogą w niej uczestniczyć i są traktowani jednakowo, bez względu na wygląd, kolor skóry, płeć, sprawność fizyczną. Globalna sieć komputerowa daje człowiekowi olbrzymią wolność, szczególnie zdolność do samokreacji<sup>19</sup>.

Podczas obserwacji kont na portalach społecznościowych należących do podopiecznych Domu zwróciłam uwagę na pozytywny odbiór zamieszczanych fotografii, wpisów. Z. Melosik zaznacza, iż jednym z zadań Facebooka jest przyniesienie kompensacji niedoboru statusu. Ludzie żyją w lęku przed pozycją społeczną, doświadczają poczucia niskiej pozycji społecznej, jest to spowodowane przede wszystkim brakiem akceptacji od innych. Monitorują swoje życie, aby dowiedzieć się, co inni o nich myślą<sup>20</sup>.

A. Andrzejewska wskazuje, że obecnie istnieje potoczny charakter komunikowania się młodzieży, wiążący się z używaniem specyficznego słownictwa, pełnego skrótów, znaków graficznych, akronimów. Poprawność pisania ulega zaniechaniu, ze względu na pośpiech<sup>21</sup>. M. Konopczyński wskazuje, że w procesie socjalizacji najistotniejszą rolę odgrywa język. Powołując się na słowa Bernsteina, pisze, że pomiędzy językiem a mową znajduje się struktura społeczna<sup>22</sup>. Te tendencje również widoczne są wśród podopiecznych Domu. Dziewczęta nie zwracają dużej uwagi na poprawną komunikację, porozumiewają się używając języka Sieci.

<sup>17</sup> S. Kozak, *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości*, s. 162.

<sup>18</sup> E. Wysocka, *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Warszawa 2000, s. 92.

<sup>19</sup> J. Bednarek, *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Warszawa 2014, s. 21.

<sup>20</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 240.

<sup>21</sup> A. Andrzejewska, *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Warszawa 2014, s. 23.

<sup>22</sup> M. Konopczyński, *Kryzysy resocjalizacji*, s. 94-95.

W niniejszym artykule zwróciłam uwagę na agresywne zachowania w Internecie i w związku z tym należy odnieść się do powodów ich występowania. A. Jaworska wskazuje na takie przyczyny agresji wśród dzieci i młodzieży, jak: frustracja, brak zależności emocjonalnej do rodziców, agresja przejawiająca się najbliższym otoczeniu, model wychowania autorytarnego, agresja stosowana wobec dziecka ze strony innych osób, agresja w mediach, zaburzony ośrodkowy system nerwowy, zaburzenia psychiczne, zaniżona samoocena<sup>23</sup>. Wiele ze wskazanych przez autorkę czynników dostrzegam wśród podopiecznych Domu. Ze względu na ich trudną historię, głównie spowodowaną wychowywaniem się w rodzinie dysfunkcyjnej, agresja oraz przemoc mogą narastać również w Internecie.

### Nastolatki w Sieci – dostępne wyniki badań

Dostępne wyniki badań dotyczące sposobu korzystania z Sieci przez nastolatków są bardzo pomocne w ocenie oraz porównaniu sposobu użytkowania Internetu przez osoby o wolnym dostępie do Sieci oraz przez podopieczne Domu, które mają ograniczenia w dostępie do Internetu.

NASK, będący państwowym instytutem badawczym nadzorowanym przez Ministerstwo Cyfryzacji, prowadzi ogólnopolskie badania odnośnie praktyk, postaw i opinii wobec Internetu wśród nastolatków<sup>24</sup>. Nastolatki 3.0 – Raport z ogólnopolskiego badania uczniów jest jednym z najbardziej popularnych i wnikliwych badań nad sposobem korzystania z Sieci przez nastolatków.

Podczas jego analizy zwróciłam uwagę na kilka ważnych wątków poruszanych w niniejszym artykule. Bardzo istotna kwestia dotyczy czasu, jaki nastolatkwie przeznaczają na korzystanie z Internetu. Większość respondentów zadeklarowała, że codziennie korzysta z Sieci kilka godzin – około 4 godzin i 12 minut (w poprzedniej edycji badania średnia ta wynosiła około 3 godziny i 40 minut)<sup>25</sup>.

Godne uwagi są dane dotyczące rodzaju aktywności dokonywanych przez nastolatków w Sieci. Wśród badanych najwięcej osób za jej pośrednictwem słucha muzyki (65,4%), ogląda filmy i seriale (62,1%), kontaktuje się ze znajomymi i/lub rodziną za pośrednictwem chatów (61%), korzysta z portali społecznościowych (59,4%). Duża liczba osób – ponad połowa (50,6%) – korzysta z Internetu w celu odrabiania lekcji. Najmniej badanych poświęca czas

<sup>23</sup> A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012, s.19.

<sup>24</sup> Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów [dostęp: 20.06.2019], s. 10.

<sup>25</sup> Tamże. s. 6.

na załatwianie spraw urzędowych, korzystanie z e-learningów oraz na kontakty z nauczycielami<sup>26</sup>.

Istotna kwestia pojawia się w przypadku miejsca korzystania z Sieci: 95,5% badanych odpowiedziało, że korzysta z niej w domu, 32% – w szkole, a w drodze/podróży – blisko 57%<sup>27</sup>. Najbardziej popularne media społecznościowe, z których korzystają respondenci, stanowią: Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat<sup>28</sup>.

Zestawiając wyniki badań NASK ze sposobem korzystania z Sieci przez podopieczne Domu Opiekuńczo-Wychowawczego, można przede wszystkim dostrzec różnice czasu poświęcanego na korzystanie z Internetu. Jak w przypadku badanych nastolatków, dotyczył on kilku godzin dziennie, tak w placówce Domu Opiekuńczo-Wychowawczego sięgał średnio miesięcznie (a nie dziennie) 3 godziny i 40 minut. Warto dodać, że część podopiecznych Domu nie ma dostępu do Internetu nawet przez kilka miesięcy. W przypadku badań NASK, takie osoby stanowią jedynie 0,6% respondentów<sup>29</sup>. Należy odnieść się również do rozkładu procentowego podejmowanych aktywności w Sieci. Podopieczne, podobnie jak respondenci, bardzo często słuchają w niej muzyki, jednak rzadziej oglądają filmy czy seriale. Jest to podyktowane ograniczeniami czasu w dostępie do Internetu. Możliwość korzystania z niego wolą poświęcić (podobnie jak badani nastolatki) na kontakt ze znajomymi/rodziną oraz korzystanie z portali społecznościowych. Również relatywnie rzadko podopieczne Domu korzystają z Internetu do nauki pozaszkolnej. Natomiast, w przypadku najbardziej popularnych mediów społecznościowych dokonują tego samego wyboru co respondenci. Najwięcej podopiecznych korzysta z Facebooka. Wśród badanych nastolatków sięga to 83,4%. Popularność YouTube'a (94% badanych nastolatków) również jest widoczna wśród podopiecznych Domu. Większość z nich podczas serwowania po Internecie słucha muzyki bądź śledzi kanały za pomocą tego serwisu<sup>30</sup>.

## Zakończenie

Internet jako globalna sieć komputerowa jest bardzo powszechny, dotyczy niemal każdej dziedziny życia i ma znaczenie w obszarze wychowania. Jego udostępnienie młodemu człowiekowi stanowi duże wyzwanie dla opiekuna. Bardzo ważne jest bezpieczne korzystanie z Sieci, dlatego osoby dorosłe

<sup>26</sup> Tamże, s. 11.

<sup>27</sup> Tamże, s. 13.

<sup>28</sup> Tamże, s. 19.

<sup>29</sup> Tamże, s. 9.

<sup>30</sup> Tamże, s. 19.

powinny mieć świadomość ryzyka wiążącego się z wejściem w świat wirtualny. Internet może przynieść ryzyko uzależnienia. Nadmierne zaangażowanie w życie wirtualne może skutkować szeregiem kłopotów dla młodego człowieka, między innymi z koncentracją, pogorszeniem się nauki szkolnej, może wywołać agresję, czy huśtawki emocjonalne. Ważne jest, jak sądzę, nie tylko pilnowanie czasu spędzanego w Internecie, ale i sposobu z jego korzystania. To na rodzicach/opiekunach spoczywa odpowiedzialność, aby nauczyć młodego człowieka bezpiecznego sposobu korzystania z Internetu, komputera oraz urządzeń mobilnych.

Formy, cele oraz czas korzystania z Internetu w Domu Opiekuńczo-Wychowawczym dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu odbiega częściowo od statystyk dotyczących użytkowania Internetu przez obecnych nastolatków. Jest to związane z regulaminem obowiązującym na terenie placówki.

Nie można zapomnieć, o czym pisze M. Tanaś, że „świat mediów pozostawia głęboki ślad w umyśle dziecka. Współczesna generacja wyrasta w środowisku mediów w przeciwieństwie do pokoleń minionych”<sup>31</sup>. Jako wychowawca, osoba świadoma dobrych i złych stron Internetu, dostrzegam zalety dotyczące ograniczeń dostępu do globalnej Sieci dla podopiecznych. Kontakt z nią umożliwiany dziewczętom Domu w znacznej części spełnia niezbędne cele edukacji medialnej, która powinna przygotować odbiorcę między innymi do: uczenia się nowej technologii kształcenia, umiejętności selekcji informacji przekazywanych przez media, umiejętności praktycznego posługiwania się technologiami, kreowania programów edukacyjnych<sup>32</sup>.

Z uwagi na szereg zachowań dziewcząt przed umieszczeniem w placówce, które dotyczyły między innymi agresji, wczesnych inicjacji alkoholowych, seksualnych oraz innych form wskazujących na niedostosowane społeczne, placówka musi dbać o zapewnienie odpowiednich warunków opieki i wychowania, w tym zabezpieczanie dziewcząt przed ryzykownymi kontaktami za pośrednictwem Internetu.

Konkludując, posłużę się słowami M. Tanasia, który napisał, że media odgrywają bardzo istotną rolę w procesie socjalizacji, pomimo że może być ona pośrednia, to są jej istotnym źródłem poza rodziną, kręgiem znajomych, osób znaczących, szkoły, czy Kościoła. Autor ten dodaje, że problem istnieje w tym, że treści przekazywane przez media rzadko kiedy są zamierzone i realizowane w tym samym kierunku co działania wychowawcze<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> M. Tanaś, *Wychowanie a media*, [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007, s. 197.

<sup>32</sup> S. Juszczak, *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, [w:] *Tamże*, s. 27.

<sup>33</sup> M. Tanaś, *Wychowanie a media*, s. 197.

## BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożen realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*, Warszawa 2014.
- Bednarek J., *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wirtualnego*, Warszawa 2014.
- Chuchro E., *O walorach edukacyjnych i kulturotwórczych serwisu dla dzieci i młodzieży www.junior.repoerter.pl*, [w:] *Oblicza Internetu. Internet a globalne społeczeństwo informacyjne*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2005.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2006.
- Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Kraków 2012.
- Juszczyk S., *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.
- Juza M., *Hejterstwo w komunikacji internetowej: charakterystyka zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, [w:] *Profilaktyka społeczna i resocjalizacja 2015*, [dostęp: 24.02.2019], [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2536802e-bb0f-446e-90ea-b3b74d9550a3/c/hejterstwo\\_w\\_komunikacji\\_internetowej.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2536802e-bb0f-446e-90ea-b3b74d9550a3/c/hejterstwo_w_komunikacji_internetowej.pdf).
- Konopczyński M., *Kryzysy resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Warszawa 2013.
- Kozak S., *Patologia cyfrowego dzieciństwa i młodości*, Warszawa 2014.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.
- Nastolatki 3.0 Raport z ogólnopolskiego badania uczniów, [dostęp: 20.06.2019] <https://www.nask.pl/download/1/1346/RAPORTNASTOLATKI3ONLINE.pdf>.
- Program profilaktyczny Domu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Dziewcząt uczennic Gimnazjum im. bł. Marii Karłowskiej, Poznań 2005, ADP, stan na dzień: 01.05.2018
- Raport Geminus, Styczeń, <http://pbi.org.pl/raporty/polscy-internauci-w-styczniu-2019/>, [dostęp: 24.02.2019].
- Regulamin wewnętrzny Domu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (DzU 2007, nr 201, poz. 1455).
- Słysz A., Arcimowicz B., *Przyjaciele w Internecie*, Gdańsk 2009, [dostęp: 24.02.2019] <http://pbi.org.pl/badanie-gemius-pbi/polski-internet-w-styczniu-2019/>.
- Statut Domu Opiekuńczo-Wychowawczego dla Dziewcząt im. bł. Marii Karłowskiej w Poznaniu, r. II §2, Poznań 2013, [dostęp: 30.03.2019].
- Szczęsny W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.
- Tanaś M., *Wychowanie a media*, [w:] *Pedagogika medialna*, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.
- Ustawa z 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (DzU z 2004, nr 64, poz. 593).
- Wysocka E., *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, Warszawa 2000.

JAKUB ADAMCZEWSKI  
ORCID 0000-0002-0152-3159

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## ROZŚPIEWANE PRZEDSZKOLE. O POTRZEBIE ZAJĘĆ UMUZYKALNIAJĄCYCH W CODZIENNYM WYCHOWANIU PRZEDSZKOLNYM

**ABSTRACT.** Adamczewski Jakub, *Rozśpiewane przedszkole. O potrzebie zajęć umuzykalniających w codziennym wychowaniu przedszkolnym* [The Singing Preschool. The Role of the Music Education in Everyday Preschool Education]. Studia Edukacyjne nr 58, 2020, Poznań 2020, pp. 329-340. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2020.58.18

The article presents the educational aspects of the music education in everyday preschool activities. The main idea is to widely describe the role of the music activities dedicated to the youngest. Based on the literature, I tried to connect the theory with the examples of everyday teaching practice. Each part was supported with free and accessible sources of educational materials. The role of the catholic preschool teacher was stressed as well, which is crucial for the future of Polish music education.

**Key words:** music education, rhythmic activities, preschool education, national curriculum, best practices

### Wprowadzenie

W ostatnim czasie, 1 września 2020 roku, do szkół i przedszkoli powrócili uczniowie, którzy przez ostatnie kilka miesięcy doświadczyli zdalnej edukacji, jak też rozłąki ze swoimi nauczycielami i kolegami oraz koleżankami. W wielu domach to właśnie rodzice i opiekunowie przejęli obowiązki nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego czy edukacji zintegrowanej. Wsparciem, szczególnie atrakcyjnym dla dzieci i nauczycieli przedszkola, był program telewizyjny emitowany przez Telewizję Polską, zatytułowany „Wesoła Nauka”. Autorką i tym samym prowadzącą program jest Dorota Dziamska, ekspert MEN ds. edukacji dzie-



ci młodszych. W środowisku nauczycielskim jest ona znana również z komentarza do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, który współtworzyła. Ze względu na tytuł artykułu, podkreślę, że we wspomnianym programie stosunkowo często prezentowano zabawy umuzykalniające, które w tym trudnym dla uczniów czasie wspierały rozwój muzyczny i fizyczny dzieci. W tym roku mija również 38 lat od wydanej przez Urszulę Smoczyńską-Nachtman słynnej publikacji *Rozśpiewane przedszkole*, która była obowiązkową pozycją na studiach nauczycielskich w tamtych czasach. Pomimo upływu lat ten przewodnik metodyczny jest dalej drogowskazem edukacji muzycznej dla nauczycieli wychowania przedszkolnego. Idea „rozśpiewanego przedszkola” zwłaszcza w kontekście doświadczeń pandemicznych powinna być bliższa studentom kierunków pedagogicznych, nauczycielom i rodzicom naszych podopiecznych. Repertuar muzyczny w przedszkolach w dalszym ciągu planowany jest z uwzględnieniem tematyki roku przedszkolnego, który zaczyna się powitaniem lata i kończy rozstaniem z przedszkolem w czerwcu. Dlatego, celem niniejszego artykułu jest przedstawienie idei zajęć umuzykalniających wraz z dobrymi praktykami, które można odnaleźć na internetowych forach nauczycieli wychowania muzycznego i edukacji muzycznej. W swojej pracy odniosę się do literatury z lat 80. i 90. XX wieku, gdyż można zauważyć, iż współcześnie brakuje niestety podobnych opracowań poświęconych przedszkolnej edukacji muzycznej. Podkreślę również, za Lidią Kataryńczuk-Manią, iż

szczególne miejsce w działalności wychowawczej placówek przedszkolnych zajmuje muzyka. Edukacja muzyczna najmłodszych w obecnej rzeczywistości wymaga szczególnej troski i zainteresowania. Wychowawcze walory zabaw muzycznych, tańców, piosenek, muzykowania na instrumentach perkusyjnych i dzwonkach wprowadza dziecko w świat dźwięków, zaspokaja potrzeby emocjonalne i uspołecznia<sup>1</sup>.

## Umuzykalnienie i jego formy

Muzyka od zawsze fascynowała dzieci i przemawiała do ich wyobraźni swoją różnorodnością. Wczesne doświadczenia muzyczne, jak na przykład próby gry na instrumencie, samodzielne muzykowanie z przypadkowymi przedmiotami lub występ artysty, koncert, czy wizyta w filharmonii mają wpływ na rozwój dziecięcej muzykalności. A przecież sama muzykalność to

---

<sup>1</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Muzyczny aspekt kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego*, Wartości w Muzyce, 2009, 2, s. 220.

nie tylko umiejętność śpiewu czy wykłaskiwania rytmu, ale przede wszystkim wzmacnianie uwagi, pamięci i emocjonalnej wrażliwości. Urszula Smoczyńska-Nachtman twierdzi również, iż „muzyka ze swoim wpływem wychowawczym wkracza niejednokrotnie tam, gdzie zawiodły inne metody oddziaływania”<sup>2</sup>. Z pewnością, działania artystyczne będą tymi narzędziami w rękach nauczycieli, które pomogą oswoić się z nową rzeczywistością przedszkolną i szkolną, a przecież trudną do zrozumienia dla najmłodszych. Zajęcia umuzykalniające nawiązują do podstawowych aktywności dzieci w wieku przedszkolnym, jakimi są piosenka, ruch i zabawa. Według Elżbiety Wolińskiej,

intencją zajęć umuzykalniających nie jest wychowanie dzieci do bycia profesjonalnymi muzykami, czy też rozpoznanie wśród nich muzycznych geniuszy, ale nauczanie je rozumienia muzyki, tak jak rozumieją język ojczysty<sup>3</sup>.

Ich celem jest z jednej strony „rozbudzenie muzycznych zainteresowań dzieci oraz wyjaśnienie im podstawowych pojęć muzycznych”, z drugiej jednak to przecież „rozwój całokształtu osobowości dziecka poprzez wyrabianie dyspozycji psychicznych, takich jak: uwaga, pamięć, spostrzegawczość, aktywność i twórcza postawa”<sup>4</sup>. Te dwa, ściśle ze sobą powiązane, cele oddziałują na siebie i są niezbędne do rozwoju dziecięcej muzykalności. Sama autorka podkreśla jednak, że „należy dbać o przekazywanie dzieciom dobrych wzorów, aby nie zepsuć ich smaku estetycznego”<sup>5</sup>. Ta ważna uwaga kierowana do nauczycieli wychowania przedszkolnego ma za zadanie zwrócenie uwagi na repertuar muzyczny kierowany do przedszkolaków. Ważne, by piosenki do słuchania i śpiewania były różnorodne pod kątem muzycznym oraz proste lirycznie. Natomiast, w utworach do słuchania powinna dominować muzyka klasyczna, rzadziej rozrywkowa. W dostępnej literaturze znajdziemy pięć form umuzykalnienia, które zalecane są w codziennej pracy przedszkola. Urszula Smoczyńska-Nachtman<sup>6</sup>, która jest autorką licznych publikacji wspomagających nauczycieli przedszkoli, na podstawie koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa, wyróżnia następujące elementy, które przedstawiono w poniższej tabeli.

---

<sup>2</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Umuzykalnienie*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 348.

<sup>3</sup> E. Wolińska, *Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka*, *Konteksty Pedagogiczne*, 2017, 1(8), s. 265.

<sup>4</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Umuzykalnienie*, s. 348.

<sup>5</sup> Tamże, s. 348.

<sup>6</sup> Więcej informacji: <http://orff.pl/urszula-smoczynska/>

Tabela 1

## Formy umuzykalnienia dzieci w wieku przedszkolnym

|    | Forma umuzykalnienia                  | Krótką charakterystyka                                                                                                                                                                                           |
|----|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Słuchanie i śpiewanie piosenek        | Regularne słuchanie i śpiewanie piosenek, które przez swoją treść są jakby kontynuacją mowy. Temat piosenki powinien korelować z tematem zajęć.                                                                  |
| 2. | Zajęcia ruchowo-muzyczne              | Zajęcia pozwalające przeżyć muzykę całym ciałem. Gry i zabawy przy muzyce, które wykorzystując naturalną ruchliwość dziecka, wspierają rozwój umiejętności poznawczych i fizycznych.                             |
| 3. | Gra na instrumentach perkusyjnych     | Muzykowanie z własnym instrumentem samodzielnie lub z grupą jest elementem ćwiczeń słuchowych. Dzieci poznają brzmienie i nazwę instrumentu oraz tworzą samodzielnie akompaniament do utworu.                    |
| 4. | Ćwiczenia słuchowe i słuchanie muzyki | Aktywności te wspierają rozwój uważnego słuchania, który jest nieodzowny w procesie umuzykalnienia. Są to najczęściej zagadki słuchowe, które powinny odbywać się w ciszy i skupieniu.                           |
| 5. | Improwizacja                          | Jest to odrębny dział umuzykalnienia, który wspiera całościowo rozwój twórczości dziecięcej. Może to być swobodna gra na instrumencie, improwizacja ruchowa lub układanie prostych tekstów do poznanych melodii. |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: U. Smoczyńska-Nachtman, *Umuzykalnienie*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 360-364.

Do tej pory obowiązek organizacji zajęć muzycznych w przedszkolu należał do nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz osób prowadzących rytmikę, których cechuje wyższe wykształcenie muzyczne. W obecnej sytuacji większość dyrektorów przedszkoli zrezygnowała jednak z zewnętrznych prowadzących (w tym prowadzących rytmikę) w celu utrzymania bezpieczeństwa w kierowanej przez siebie placówce. Postawiło to zatem nauczycieli wychowania przedszkolnego przed nowym wyzwaniem, jakim jest umuzykalnianie dzieci. Jednakże, podstawa programowa wyraźnie określa poznawczy obszar rozwoju dziecka, który dzięki aktywnościom przedszkolnym przygotować je ma do podjęcia nauki w szkole. Szczególnie ważny wydaje się poniższy fragment podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego:

eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię muzyczną; słucha, odtwarza i tworzy muzykę, śpiewa piosenki, porusza się przy mu-

zyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały, muzykuje z użyciem instrumentów oraz innych źródeł dźwięku; śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym muzykowaniu; wyraża emocje i zjawiska pozamuzyczne różnymi środkami aktywności muzycznej; aktywnie słucha muzyki; wykonuje lub rozpoznaje melodie, piosenki i pieśni, np. ważne dla wszystkich dzieci w przedszkolu, np. hymn przedszkola, charakterystyczne dla uroczystości narodowych (hymn narodowy), potrzebne do organizacji uroczystości np. Dnia Babci i Dziadka, święta przedszkolaka (piosenki okazjonalne) i inne; w skupieniu słucha muzyki<sup>7</sup>.

Wymienione wyżej osiągnięcia wynikają z głównych form umuzykalnienia, których opanowanie będzie zależało w dużej mierze od przygotowania muzycznego nauczyciela. Jeśli jest ono niewielkie, dobrym pomysłem będzie połączenie zajęć umuzykalniających z innymi formami wychowania przedszkolnego. Ćwiczenia fizyczne lub artystyczne i językowe mogą być świetnym kompanem w planowaniu umuzykalnienia. Urozmaicenie zaplanowanego materiału i zaprezentowanie go w formie zabaw, zagadek, konkursu, czy samodzielnej pracy plastycznej, zintensyfikuje proces przyswajania wspomnianych w podstawie programowej sprawności i wiadomości. Zasada, o której warto pamiętać to poprawność w nauczaniu piosenek, tańców i wiadomości muzycznych. Ważne, aby były one przekazywane w wersji prawidłowej i sprawdzonej przez nauczyciela wcześniej, gdyż stanowią podstawę dla dalszych działań muzycznych w szkole podstawowej. Częstotliwość i czas trwania zajęć może być różny, jednak powinny one odbywać się regularnie (najlepiej w pierwszej części dnia). W niektórych przedszkolach rozpoczyna się dzień od rozgrzewki muzycznej i kończy go z użyciem muzycznej „wyciszanki”, która ma przygotować przedszkolaków do powrotu do domu. W dalszej części artykułu opiszę szerzej wspomniane wyżej formy umuzykalnienia wraz z dobrymi praktykami, które mogą wydać się szczególnie ciekawe dla nauczycieli wychowania przedszkolnego, ale również dla wykładowców akademickich zaangażowanych w edukację muzyczną. Wiele z poniższych pomysłów ma swoje odzwierciedlenie w różnych koncepcjach wychowania muzycznego. Warto tutaj wspomnieć o Carlu Orffie, Emilu Jacques Dalcroze, Zoltanie Kodalya i Edwinie Gordonie, którzy tworząc swe autorskie formy kontaktu z muzyką, czerpali z filozofii Nowego Wychowania. Nie można zatem zapomnieć, że

---

<sup>7</sup> 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 [<https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>, [dostęp: 6.09.2020].

przedszkole ma bardzo ważne zadanie do spełnienia: musi tak mądrze pokierować edukacją muzyczną dziecka, by w przyszłości stało się ono wrażliwym odbiorcą muzyki, czerpało radość płynącą ze słuchania muzyki i mogło rozwijać się w sposób właściwy, odczuwając pozytywne skutki wychowania przedszkolnego<sup>8</sup>.

## Umuzycznienie i dostępne rozwiązania

Piosenka jest niewątpliwie najbliższą i najłatwiejszą dla dziecka formą muzyczną, z jaką spotyka się od najmłodszych lat. Przemawia ona bowiem do wyobraźni dziecka, pobudza je do samodzielnego śpiewania, wzmacniając kształtującą się mowę. Realizując tę formę umuzycznienia, dziecko ma możliwość poznania niemal wszystkich elementów muzycznych, takich jak: melodia, akompaniament, rytm, metrum, tempo, dynamika, budowa formalna. Ćwiczenia emisyjne i ortofoniczne, które towarzyszą śpiewaniu, wspierają poprawną wymowę i wzmacniają pracę narządu mowy. Urszula Smoczyńska-Nachtman<sup>9</sup> proponuje własną klasyfikację podziału piosenek na:

- 1) przeznaczone do słuchania;
- 2) przeznaczone do śpiewania przez dzieci;
- 3) służące do wykorzystywania przy zabawach ruchowych i inscenizacjach;
- 4) wykonywane z towarzyszeniem instrumentów perkusyjnych.

Warto pamiętać, aby dzieci miały możliwość różnorodnego kontaktu z muzyką, którą raz będą wykonywać na instrumentach, innym razem śpiewać lub słuchać podczas zabawy swobodnej. Wybór piosenki powinien mieć z góry określony cel, a jej charakter dopasowany do wieku, możliwości głosowych i zainteresowań dzieci. Przy nauce śpiewu nie wolno zapominać o higienie głosu dzieci, to jest unikać krzyku i zbyt głośnego śpiewu oraz nie zachęcać do śpiewania w czasie intensywnego ruchu lub po zmęczeniu. Korzystając z tej formy w codziennej pracy przedszkola, warto skorzystać z dostępnych i wartościowych praktyk nauczycieli muzyki. Godna polecenia jest inicjatywa polskich artystów, którzy pod nazwą „Nowa Smykowiżna” tworzą słuchowiska dla najmłodszych dzieci. Nagrania są dostępne na portalu YouTube.com i z pewnością zainteresują najmłodszych słuchaczy swoim muzycznym repertuarem. Kolejna propozycja to MuzyKat: muzykalnie dla dzieci, czyli strona na portalu społecznościowym Facebook. Każdego dnia publikowany jest link do utworu przeznaczonego do słuchania lub śpiewania wraz komentarzem logopedycznym. Przyjemne w odsłuchu opra-

<sup>8</sup> U. Rogalska, *Specyfika wychowania muzycznego dzieci 6-letnich w przedszkolu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, 1980, 4, s. 33.

<sup>9</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Umuzycznienie*, s. 352.

cowania piosenek autorskich i znanych już od lat w środowisku przedszkolnym, z pewnością umiłą czas podczas zajęć umuzykalniających. Z miłości do najmłodszych melomanów powstał profil na portalu Facebook „Tralala dla Smyka”, na którym nauczyciele znajdują piosenki wraz z przykładem ćwiczeń w formie wideo. Wszystkie wymienione propozycje mają na celu uzupełnienie muzycznego warsztatu nauczyciela przedszkola, aby słuchanie i śpiewanie piosenek było jeszcze prostsze.

Zajęcia ruchowo-muzyczne stanowią podstawę do dalszego kształcenia ruchowego i są nieodłącznym elementem pracy przedszkolnej. Urszula Smoczyńska-Nachtman wyróżnia kilka rodzajów ćwiczeń o największym zastosowaniu w codziennej pracy z przedszkolakami. Zostały one zaprezentowane w poniższej tabeli.

Tabela 2

Charakterystyka ćwiczeń ruchowo-muzycznych

|    | Ćwiczenie                                                                    | Krótką charakterystyka                                                                                                                                                                          |
|----|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Ćwiczenia pobudzające i hamujące                                             | Kształcą słuch, wyrabiają orientację i uwagę, uczą podejmowania szybkiej decyzji oraz organizują grupę.                                                                                         |
| 2. | Ćwiczenia elementów ruchowych – biegi, marsze, chody, cwały, skoki, podskoki | Kształcą umiejętność estetycznego poruszania się, są podstawą dla dalszej nauki tańców i interpretacji ruchowych.                                                                               |
| 3. | Ćwiczenia przestrzenne                                                       | Pozwalają nauczyć dzieci poruszania się po sali tak, aby cała jej przestrzeń była równomiernie wypełniona. Są to głównie ćwiczenia pomocne w kształtowaniu poczucia przestrzennego.             |
| 4. | Ćwiczenia gimnastyczne rozwijające całe ciało i poszczególne zespoły mięśni  | Są to ćwiczenia rozwijające całe ciało, zabawy naśladowcze (najlepiej z użyciem akompaniamentu). Szczególną uwagę należy zwrócić na mięśnie stóp, palców, brzucha i szyi.                       |
| 5. | Próby wyrażania ruchem charakteru słyszanej muzyki                           | Zasadą tych ćwiczeń powinno być stosowanie ruchu jak najprostszego i naturalnego. Może to być odtworzenie ruchem elementów muzyki, takich jak: rytm, tempo, dynamika przy muzyce zróżnicowanej. |
| 6. | Tańce i zabawy ruchowe                                                       | Po opanowaniu przez dzieci ćwiczeń elementów ruchowych można wprowadzić elementy tańca. Naukę tańców ludowych należy wprowadzić systematycznie i z poświęceniem czasu na poszczególne figury.   |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: U. Smoczyńska-Nachtman, *Umuzykalnienie*, s. 360-364.



Warto pamiętać, iż pierwsze cztery rodzaje ćwiczeń stanowią podstawę do improwizacji oraz tańców i zabaw ruchowych. Wykonanie ich w towarzystwie muzyki może wpłynąć na atrakcyjność, lepsze wykonanie, a nawet sprawi dzieciom więcej radości. Zajęcia muzyczno-ruchowe w czasach pisania przez Urszulę Smoczyńską-Nachtman powyższych wskazówek były obecne w każdym polskim przedszkolu, w postaci audycji umuzykalniających dla najmłodszych w każdy piątek w polskim radiu. Obecnie warto zainteresować się wydawnictwem *Blżej przedszkola*, którego liczne publikacje są poświęcone zabawom muzyczno-ruchowym (np. Tuptaj maluszk, Tuptaj średniaczku, Porusz ciało itp.). Więcej inspiracji znajduje się, także na facebookowym forum wydawnictwa, gdzie nauczyciele wymieniają się zabawami muzycznymi. Dużo na temat zabaw muzyczno-ruchowych można również znaleźć na grupie „Nauczyciele muzyki i rytmiki”, na której znajdują się gotowe pomysły zabaw wraz z akompaniamentem.

Zabawy z instrumentami perkusyjnymi zawsze stanowią atrakcję dla dzieci w każdym wieku. Pobudzają ich aktywność i ciekawość muzyczną, a możliwości wykorzystania instrumentów w przedszkolu są nieograniczone. Agnieszka Gandzel podkreśla jednak, iż

metodycy kształcenia muzycznego wskazują kolejność wprowadzania instrumentów. Jako pierwsze stosuje się tzw. instrumenty naturalne: ręce i nogi (klaskanie, tupanie, pstrykanie, uderzanie o uda). Następne w kolejności są instrumenty perkusyjne, takie jak bębenek jednostronny, tamburyn, talerze, trójkąt, kołatka, grzechotki, drewnianka, tarka, bok akustyczny. Instrumenty perkusyjne o określonej wysokości dźwięku wprowadza się jako dalsze. Wśród nich wyróżniamy: dzwonki, metalofony, ksylofony, flet i melodykę<sup>10</sup>.

O satysfakcji z samodzielnego muzykowania pisałem już w poprzednim artykule poświęconym edukacji muzycznej w nauczaniu początkowym w Finlandii, również na łamach *Studiów Edukacyjnych*. Powtórzę zatem, iż

Dzięki zachęcaniu do samodzielnego tworzenia muzyki, aktywnemu słuchaniu utworów ciekawych i różnorodnych oraz rozwijaniu słuchu i gustu muzycznego, możemy mówić o sukcesie w tak ważnej dzisiaj wrażliwości muzycznej<sup>11</sup>.

Oczywiście, że zajęcia z instrumentami mogą być przyczyną chaosu lub rozprężenia dzieci, dlatego aktywności te powinny być przemyślane pod względem organizacyjnym i dydaktycznym. Zestaw instrumentów, które powinny znaleźć się w każdym przedszkolu powinien obejmować: bębni-

<sup>10</sup> M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2011, s. 157-158, za: A. Gandzel, *Dydaktyczne aspekty przedszkolnej edukacji muzycznej*, *Roczniki Pedagogiczne*, 2015, 7(43), s. 116.

<sup>11</sup> J. Adamczewski, *Muzykowanie z fińskim akcentem. Edukacja muzyczna w nauczaniu początkowym w Finlandii*, *Studia Edukacyjne*, 2019, 55, s. 260.

tamburyna, kołatki, cymbałki, grzechotki, talerze metalowe i trójkąty. Wiele inspiracji nauczyciel znajdzie na facebookowym profilu „Wychowanie muzyczne w przedszkolu i szkole”, który prowadzony przez metodyków, oferuje wiele ciekawych rozwiązań z całego świata. Ciekawym pomysłem jest również krótki animowany serial dla przedszkolaków w serwisie YouTube.com „Gafer i Trytytka”, w którym bohaterowie opowiadają o instrumentach i teatrze. Ważną i ponadczasową pozycją wartą uwagi jest książka *Muzyka dla dzieci* Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman, w której zamieszczono materiały poświęcone konstruowaniu prostych instrumentów oraz liczne zabawy i utwory do akompaniowania przez dzieci przedszkolne.

Ćwiczenia słuchowe i słuchanie muzyki to przedostatnia forma umuzykalnienia, często stosowana w pracy przedszkolnej. Oprócz codziennych ćwiczeń kształtujących słuch fizjologiczny, należy uwzględnić te wspomagające słuch muzyczny, bowiem nie są one identyczne. Stanowią je zatem ćwiczenia, zagadki muzyczne, które powinny odbywać się w całkowitej ciszy i skupieniu. Ze względu na potrzebę koncentracji uwagi, ich czas trwania nie powinien przekraczać 3-4 minuty. Z czasem łamigłówki staną się coraz trudniejsze i zadaniem dzieci będzie rozpoznanie dźwięków niższych, wyższych, kierunku linii melodycznej oraz fragmentów tańców i piosenek przedszkolnych. Metodą poznawania sztuki w sposób zintegrowany, która opiera się na słuchaniu muzyki, jest aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss. Za pomocą tej metody możemy zapoznać dzieci z każdym dziełem muzycznym, gdyż

utwór, który wybieramy do aktywnego słuchania, staje się nie tylko formą percepcji muzyki na zajęciach, ale również drogą prowadzącą do nauczania wielu innych zagadnień muzycznych w sposób aktywny, połączony z zabawą zmierzającą do osiągnięcia zamierzonych przez nauczyciela celów<sup>12</sup>.

Podejście to pozwala wykorzystać różne rodzaje muzyki i w sposób twórczy za pomocą rekwizytów lub własnego ciała zaciekać dzieci w każdym wieku. Sama Bateria Strauss wyróżnia następujące etapy, które powinny towarzyszyć odsłuchaniu utworu:

1. Wysłuchanie utworu, rozmowa na jego temat z nauczycielem.
2. Fabularyzowanie muzyki za pomocą ruchu.
3. Tworzenie orkiestry z dyrygentem na czele; gra na instrumentach według partytury graficznej.
4. Opowiadanie o muzyce (tylko wtedy, gdy dziecko doświadczyło danej muzyki)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> K. Żyłka, *Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss*, Nauczyciel i Szkoła, 2011, 3-4, s. 28.

<sup>13</sup> A. Pękala, *Wykorzystanie metody aktywnego słuchania w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, Edukacja-Technika-Informatyka, 2017, 4, 22, s. 138.

Jacek Tarczyński w swoim artykule opisuje, że

w grupach, gdzie od razu prezentowałem utwory według pomysłu Batii, nie zaobserwowałem znużenia, a dzieci słynące w przedszkolu z żywotności wykazywały się niespotykaną dotąd koncentracją. Utwór, który przy sprzyjających okolicznościach mogłem przedstawić jeden lub najwyżej dwa razy, teraz podczas jednostki lekcyjnej odtwarzany jest 5-6-krotnie<sup>14</sup>.

W wielu przedszkolach korzysta się z dostępnej w Internecie stacji radiowej RMF DLA DZIECI, która nadaje polskie piosenki zarówno do słuchania, jak i śpiewania. Osobiście zachęcam również do słuchania wraz z najmłodszymi programu „Rytmika”, który nadawany jest w internetowym polskim radiu dzieciom od poniedziałku do piątku o godz. 10:30. Krótki program radiowy nawiązujący do audycji umuzykalniających Marii Wieman i Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman jest przeznaczony dla wszystkich grup przedszkolnych. Prowadzony w ciekawy i nowoczesny sposób, może być interesującym urozmaicheniem zajęć umuzykalniających.

Ostatnią formą jest improwizacja, która stanowi oddzielny dział umuzykalnienia. Na potrzeby wychowania przedszkolnego będzie to

układanie prostych tekstów do podanych melodii i schematów rytmicznych lub też tworzenie własnych melodii. Będzie to również swobodna gra na instrumentach perkusyjnych oraz improwizacja ruchowa<sup>15</sup>.

Z badań Anny Trzcionka-Wieczorek wynika również, że w opinii nauczycieli przedszkola improwizacja o charakterze muzycznym

rozwija wyobraźnię, spostrzegawczość i uczy samodzielnego myślenia, podnosi poczucie własnej wartości oraz wiarę we własne siły i możliwości, uzewnętrznia potrzeby i zainteresowania dzieci oraz wpływa na rozwój fizyczny, kształtuje postawę ciała i koordynację ruchów<sup>16</sup>.

Pomimo to największe problemy dzieciom sprawiają próby improwizacji słownej i melodycznej. Natomiast, improwizacja na instrumencie perkusyjnym, ze względu na swój swobodny charakter, jest prostsza do opanowania. Można również z ich pomocą odtwarzać imiona, nazwy roślin i ptaków oraz krótkie teksty wymyślone przez dzieci. Najważniejsze jednak, aby ćwiczenia z zakresu improwizacji umożliwiły wytworzenie w dzieciach twórczej postawy, która będzie im towarzyszyć przez cały wiek przedszkolny i całe życie.

<sup>14</sup> J. Tarczyński, *Metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss*, Wychowanie Muzyczne w Szkole, 2001, 2-3, s. 90-93.

<sup>15</sup> U. Smoczyńska-Nachtman, *Umuzykalnienie*, s. 367.

<sup>16</sup> A. Trzcionka-Wieczorek, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2017, 5, 2/1, 10/1, s. 222.

Pomocne przy ćwiczeniach improwizacji w przedszkolu może być facebookowy fanpage „Muzyka w kolorach tęczy”, na którym nauczyciel znajdzie wiele sposobów urozmaicenia lekcji muzyki w przedszkolu i szkole. Pomocna może się także okazać wspomniana wcześniej strona „Wychowanie muzyczne w przedszkolu i szkole”. Przydatne materiały znajdują również nauczyciele na stronie [edumuz.pl](http://edumuz.pl), która oferuje szkolenia oraz materiały dźwiękowe przeznaczone do śpiewania i pokazywania.

## Refleksje podsumowujące

Świadomy nauczyciel wychowania przedszkolnego potrafi umiejętnie organizować zajęcia programowe, integrując przy tym różnorodne aktywności i treści. Przedszkole stanowi przecież miejsce odgrywające kluczową rolę w zakresie umuzykalnienia. Świat muzyki, zabaw ruchowych i improwizacji jest atrakcyjny i wartościowy dla najmłodszych. Działania artystyczne zaplanowane oraz przeprowadzone w sposób przemyślany i metodyczny mają bezpośredni wpływ na harmonijny, jak również wszechstronny rozwój. Długoletnie starania, znanej na całym świecie pedagog i muzyk, Urszuli Smoczyńskiej-Nachtman zaowocowały licznymi audycjami umuzykalniającymi i programem telewizyjnym „Domowe przedszkole”. Jej adaptacja oryginalnego dzieła Carla Orffa „Schulwerk – Musik für Kinder” (pl – Muzyka dla dzieci) do dziś jest nieocenionym źródłem i inspiracją dla nauczycieli edukacji muzycznej w Polsce. Potrzeba nam zatem twórczych nauczycieli, którzy otwarci na muzykę i drugiego człowieka wprowadzą w świat śpiewu, radości i tańca jego najmłodszych mieszkańców. Wiadomo, iż „prowadzenie zajęć muzycznych uzależnione jest w dużej mierze od pasji, talentu i chęci odkrywania potencjałów twórczych tak nauczyciela, jak i wychowanków<sup>17</sup>”. Oprócz zainteresowania muzyką od najmłodszych lat, potrzeba, aby przyszli nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wykształcili w sobie podstawowe umiejętności muzyczne. Wierzę, iż ogromną szansę na ich zdobycie, a przede wszystkim doświadczenie stanowią mury uniwersytetów, które kształcą nie tylko młodą kadrę pedagogiczną, ale są odpowiedzialne za jakość i przyszłość polskiej edukacji.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczewski J., *Muzykowanie z fińskim akcentem. Edukacja muzyczna w nauczaniu początkowym w Finlandii*, Studia Edukacyjne, 2019, 55: <https://doi.org/10.14746/se.2019.55.15>  
Dunin-Wąsowicz, M., *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, Warszawa 1980.

<sup>17</sup> L. Kataryńczuk-Mania, *Muzyczny aspekt kształcenia nauczycieli*, s. 221-222.

- Gandzel A., *Dydaktyczne aspekty przedszkolnej edukacji muzycznej*, Roczniki Pedagogiczne, 2015, 7(43), 2.
- Kataryńczuk-Mania L., *Muzyczny aspekt kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego*, Wartości w Muzyce, 2009, 2.
- Pękała A., *Wykorzystanie metody aktywnego słuchania w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, Edukacja-Technika-Informatyka, 2017, 4, 22.
- Rogalska U., *Specyfika wychowania muzycznego dzieci 6-letnich w przedszkolu*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, 1980, 4.
- 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 [<https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>, dostęp: 6.09.2020].
- Smoczyńska-Nachtman U., *Umuzycznienie*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Rozśpiewane przedszkole*, Warszawa 1982.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2011.
- Tarczyński J., *Metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss*, Wychowanie Muzyczne w Szkole, 2000, 2-3.
- Trzcionka-Wieczorek A., *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, 2017, 5, 2/1, 10/1.
- Wolińska E., *Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka*, Konteksty Pedagogiczne, 2017, 1(8).
- Żyłka K., *Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss*, Nauczyciel i Szkoła, 2001, 3-4, 28.

## II. RECENZJE I NOTY

SALLY NEAUM, *Child Development for Early Years Students and Practitioners*, 4th edition, SAGE Publications, London 2019, pp. 240

Children's development and learning is a crucial topic for every teacher, parent or student in the field of early childhood education. This fourth edition of Sally Neaum's publication concentrates on the developmental patterns and sequences in children's development and their learning impacts on children's progress. What is more important about this newest edition is that readers will find a new baseline assessment announced based on the government's pilot studies in 2019-2020. The role of this book is also to prepare educator to the national rollout in 2020, whose intention is to assess children's development on entry to reception. This particular data will be used to assess a child's progress at the end of Key Stage 2.

Being aware of child development may help us to identify children who seek help or additional support to keep progress and learn. Among the students of education and teachers, there is a need for guidebooks which are written by practitioners and scientists with experience in early years pedagogical practice. Sally Neaum is a lecturer in Early Childhood Education and conducts Initial Teacher Training at Teesside University in the United Kingdom. This book is not the first one of hers, as she has published several texts dedicated to child development and literacy in the early years. What is important to add is that *Child Development for Early Years Students and Practitioners* is based on her long term experience and educational observations around the world. The book starts with an introduction which mentions the motives and reasons for writing this particular piece, the structure and its summary. The author identifies four key sections with eleven elaborate chapters in total.

In the first section entitled „Early Childhood context and policy” the reader will find two chapters. Both of them present children and childhood from the current and historical perspective. The main idea is to present in a very detailed way changes in how children and childhood were understood through the years. By that, the author wants to paint the picture of the moral, political and ethical choices that changed within the society. She even invites the careful reader to



rethink the current conceptualisation of what it means to be a child now. The chapter outlines important policies, practice frameworks and universal early years thinkers and their theories. This part is vital in the understanding of the whole publication.

Section two with its main idea of the „Children’s development” was widely described in chapters 3-6. In the third chapter, the author illustrates her views on holistic development. She presents her definition of the word ‘holistic’ and shares the opinion on the holistic nature of young children’s learning. The next chapter is fully dedicated to the developmental sequences and progress across all aspects of young children’s learning. It leads to the principles of development and characteristic of the expected developmental parameters [linguistic, emotional and social] in the period between 0-7 years old. In line with previous chapters, the fifth one presents the development in the Early Years Foundation Stage from 2014. This statutory framework is a guideline for all funded years providers who must work within it. With this in mind, the author outlines the role and expectations of practitioners in providing young children with opportunities to develop and learn. The last chapter in this section is entitled ‘Factors affecting children’s learning and development’. The author puts great emphasis on the factors that are known to affect children’s learning and development. What is more, she calls a question about why some children or groups of them, consistently fall outside expected developmental parameters. It is also a fundamental part of the book, in which the writer highlights the importance of providing learning and development opportunities for all children. The second section can be described as powerful and inspirational for everyone interested and involved in early childhood education and care.

The following section, devoted to the application of child development in practice, is quite short and consists of two chapters only. In one of them, Neaum explains learning theories that support young children with acknowledging language and social rules. She outlines the importance of the home environment and parents’ initiative towards children. The eighth chapter critically presents to the reader, why we observe and assess children’s learning and what are the methods for that. The author’s approach is to conduct an observation-based assessment and know the difference between the formative and summative kind. Despite the length of the section, the technique proposed by the author can be inspirational and useful to practitioners.

The closing section with its three chapters was dedicated to the issue of enhancing practice and understanding. The key guideline based on the ninth chapter is to be a reflective practitioner, which is truly an important professional skill. The reader will as well understand the importance of the reflective process in developing teachers’ own effective teaching strategies. Next chapter entitled ‘Starting from the child: matching provision to children’s development and learning needs’ can be seen as a comprehensive insight into the complexity of children’s development. Sally Neaum puts a great emphasis on difficult and challenging learning needs in special education. The final part is without any doubts my favourite, as it presents the critical approach to the early years. Provocatively, the writer encour-

rages the reader to use a thoughtful, analytical and evaluative approach to one's teaching practice. She highlights the need to acquire professional knowledge and skills that might be useful and helpful for early years practitioners. The main aim of this chapter is to develop not only a strong theoretical background but also practical knowledge and skills.

With this in mind, in this review, I presented how important understanding of child development is currently. This book, written and updated by a lecturer and practitioner represents a valuable and innovative approach, which might be useful for everyone at the beginning of their teaching path. *Child Development for Early Years Students and Practitioners* is an important publication, written pleasantly. I strongly recommend it to those who wish to know more about child development and want to learn it interestingly and critically. To illuminate this uncharted area, it is good to have this path-breaking guidebook written by an expert. Especially, if you wish to understand better upcoming changes which will be introduced into the Foundation Stage in 2020.

Jakub Adamczewski

ORCID 0000-0002-0152-3159



### III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

#### **Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej „Kobiety w IT – (nie)możliwy sukces” 20 marca 2020**

Żyjemy w czasach dynamicznych zmian polityczno-społeczno-gospodarczych. Sytuacja pojawienia się pandemii COVID-19 spowodowała przyspieszenie i reorganizację procesów naukowych, badawczych oraz technologicznych w niespotykanych dotąd wymiarach. Innowacje technologiczne odgrywają istotną rolę w niemal każdym aspekcie życia społecznego i światowej gospodarki. Tymczasem, kobiety nadal stanowią jedną z grup niedoreprezentowanych w dziedzinie nowych technologii. Obserwując światowe trendy, można zauważyć, że polityka parytetów nie działa i wciąż zbyt mała liczba kobiet jest decyzyjna w sprawach nowych technologii. Stąd, niezwykle istotne jest, aby stworzyć platformę do współpracy w IT angażującej różne grupy społeczne. Tylko takie podejście, zorientowane na różnorodność talentów i doświadczeń, będzie otwierało nowe technologie na lepsze poznanie potrzeb klientów. Zwiększenie uczestnictwa kobiet w IT może pozytywnie wpłynąć na zmianę wizerunku branży, wprowadzając przestrzeń dla rozwiązań mogących w większym stopniu zaspokajać potrzeby zróżnicowanych społeczeństw. Musimy jednak pamiętać, że uświadomienie sobie tych korzyści wymaga od nas starannego planowania i zmian systemowych także w edukacji. Takie zmiany nie są łatwe do przeprowadzenia, ale są kluczowe dla naszej przyszłości.

W odwołaniu do powyższych rozważań, Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej WSE UAM wraz z autorkami Projektu „Code::Girls” zorganizował Międzynarodową konferencję naukowo-praktyczną, zatytułowaną „Kobiety w IT – (nie)możliwy sukces”, pod patronatem Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybał-Michalskiej, która odbyła się 20 marca 2020 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Z uwagi na sytuację epidemiczną, konferencja przebiegała w trybie zdalnym, co w efekcie stworzyło możliwość dotarcia do większego grona zainteresowanych problematyką. Wystąpienia i materiały opracowane w dwóch językach (pol-

skim i angielskim) dostępne były przez kilka tygodni po zakończeniu konferencji, co rozszerzyło jej zasięg i stworzyło dłuższą możliwość na wymianę myśli, polemik i doświadczeń między uczestnikami.

Problematyka konferencji wpisała się w nurt rozważań nad rolą kobiet w współczesnym świecie. Głównym jej celem było zwrócenie uwagi na problem dyskryminacji kobiet w branży technologicznej, a jednocześnie chciano podkreślić, że sukces w tej dziedzinie nie powinien i nie jest zarezerwowany wyłącznie dla mężczyzn. Poprzez wymianę doświadczeń, prezentację nowych wyników badań oraz światowych trendów, ale również poprzez prezentację głosu młodego pokolenia kobiet działających w świecie nowych technologii, organizatorki i organizatorzy chcieli przybliżyć problematykę konferencji oraz wskazać na możliwości, znaczenie i konieczność przełamywania barier w stereotypowym myśleniu o branży IT.

Otwarcia konferencji dokonała Pani prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, która powitała zgromadzonych oraz wyraziła swoje uznanie dla problematyki podejmowanej przez uczestników konferencji, szczególnie istotnej w obecnym czasie.

Jako pierwsza wystąpiła prof. zw. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik – Prodziekan do spraw studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej WSE UAM, która zaprezentowała referat dotyczący *Dynamiki dostępu kobiet do edukacji*, wskazując na dynamikę paradoksów związanych z emancypacją i dylematy stojące przed współczesnymi kobietami związane między innymi z dyskryminacją w obszarze zdobywania wiedzy (wykształcenia) oraz pracy zawodowej.

W kolejnym wystąpieniu, zatytułowanym *Nowoczesne i alternatywne metody nauczania IT versus realia polskiej szkoły. Kiedy umierają marzenia*, dr hab. Joanna Szafrań (WSE UAM) oraz dr Magdalena Wasielewska (CLiWR Demostenes) wskazały na stałą obecność problemu dyskryminacji dziewcząt w systemie oświaty w zakresie nauki przedmiotów ścisłych oraz stereotypowe uzasadnienia powyższych tendencji.

Z kolei dr Olena Hrybiuk (Institute of Information Technologies and Learning Tools NAES of Ukraine, Kijów) w swojej prezentacji *Kobiety i nowoczesne technologie w kontekście społeczeństwa informacyjnego. Stan i perspektywy rozwoju w krajach Europy Środkowo-Wschodniej* podkreśliła znaczenie aktywnego uczestnictwa kobiet w budowaniu społeczeństwa informacyjnego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

W swoim wystąpieniu *Sztuczna inteligencja czy to dla nas śmiertelnie niebezpieczna konkurencja? Praca w branży IT po IV rewolucji przemysłowej* mgr Magdalena Morze (Sieć Badawcza Łukasiewicza, Instytut Logistyki i Magazynowania) zaprezentowała, jak rozwijała się sztuczna inteligencja, jak jest obecnie wykorzystywana oraz jaki może mieć wpływ na przyszły rynek pracy. We wnioskach Prelegentka przedstawiła trzy modele: w którym technologia nas zastąpi, w którym człowiek i sztuczna inteligencja będą funkcjonowały w sposób komplementarny oraz w których technologia nie będzie dla człowieka/pracownika konkurencyjna. Autorka zakłada współistnienie wszystkich powyższych rozwiązań i zwraca

uwagę, że akceptacja takiego stanu rzeczy pozwoli człowiekowi na lepszą adaptację i odnalezienie swojego miejsca w przyszłej zawodowej rzeczywistości.

Druga część konferencji miała charakter praktyczny i umożliwiała poznanie doświadczeń życiowych oraz zawodowych przedstawicieli korporacji, w tym kobiet pracujących w świecie nowych technologii.

O wspieraniu kobiet pracujących w branży IT mówił w swoim wystąpieniu *Kobiety do kodowania – czyli jak pasja przeradza się w sukces* dr Janusz Pochmara (Politechnika Poznańska). Prelegent wskazał na pojawiające się coraz częściej inicjatywy włączania uczennic szkół średnich w działania programistyczne oraz działalność mentorek w zakresie IT.

Pani Karina Ślęzak (Projektantka treści dla interfejsów, Szwajcaria) zaprezentowała *Nowe technologie i ja, czyli jak znalazłam swoje miejsce w świecie IT*, przybliżając własną drogę zawodową, w której pasja i determinacja pozwoliły pokonać granice, zarówno te mentalne jak i państwowe.

Następny głos należał do Emilii Szczygieskiej (Ikea, Szwecja), która w wystąpieniu zatytułowanym *Moja droga do marzeń. Czyli jak zostałam kobietą pracującą w branży IT* wskazała na możliwości i szanse, ale także szereg trudności, z którymi musiała się zmierzyć.

Z kolei, o równości i obiektywnym znaczeniu kompetencji w branży IT mówiła w swoim referacie *Kompetencje przede wszystkim – współtworzenie wartości w IT* Aleksandra Kornecka (OLX).

Ważny akcent konferencji stanowił głos młodego pokolenia – dziewczyn tworzących grupę „Code::Girls” (Patrycja Wasielewska, Agnieszka Mańke, Jagoda Janowska). W swoim wystąpieniu, zatytułowanym *Od marzeń do sukcesu. Moja własna ścieżka*, opowiedziały o przeszkodach i ograniczeniach, z jakimi muszą się mierzyć w realizacji własnych marzeń o pracy w branży IT. Przedstawiły też perspektywę innych młodych kobiet, które bez wsparcia z zewnątrz rezygnowały z realizacji swoich planów. Wystąpienie to było swoistym podsumowaniem rozważań dotyczących dyskryminacji kobiet w świecie IT. Wskazało dobitnie, że kształtowanie postaw i wiara we własne możliwości w znacznej mierze zależy od nauczycieli, a sukcesy i porażki doświadczane w ramach systemu szkolnego niejednokrotnie determinują dalsze plany życiowe. To nauczyciele mogą skutecznie wspierać i zachęcić (lub nie) do rozwoju kompetencji technologicznych i wyboru studiów na kierunkach ścisłych.

Izabela Cytlak

ORCID: 0000-0002-6528-9680

Joanna Szafran

ORCID: 0000-0001-5646-7118





# INFORMACJE O AUTORACH

## I. STUDIA I ROZPRAWY

EWA BIELSKA, prof. UŚ. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

ANETA GOP, dr, Centrum Nauki Kopernik

SYLWIA JASKULSKA, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAREMA DROZDOWICZ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PAWEŁ TOPOL, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DARIA HEJWOSZ-GROMKOWSKA, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

VIOLETTA RODEK, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

ANNA WAWRZONEK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PIOTR DŁUGOSZ, prof. UP dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

DOROTA ZAWORSKA-NIKONIUK, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA NAWOLSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

JOANNA ŻĄDŁO-TREDER, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

RAFAŁ PŁASEK, mgr, Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk

EWELINA KONIECZNA, prof. UŚ. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

STANISŁAWA NAZARUK, dr, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

ANNA KLIM-KLIMASZEWSKA, prof. UPH dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

CHEN GOLDBERG, Gordon Academic College, Haifa, Higher Studies Israel

GAMAL ISHAN, Sakhnin College, Higher Studies Israel

AVIVA ALAGEM MIZRAHI, Higher Studies Israel

KATARZYNA WASZYŃSKA, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWELINA MILART, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## II. RECENZJE I NOTY

JAKUB ADAMCZEWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

IZABELA CYTLAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JOANNA SZAFRAN, dr hab., 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](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)  
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Ark. wyd. 24,25. Ark. druk. 22,125

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9