

UNIwersytet IM. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

STUDIA EDUKACYJNE

NR 66/2022



POZNAŃ 2022

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)

Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),

Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

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

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons
– Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, <i>Historical Context and Culture of Remembrance and their Significance for Comparative Education</i>	7
ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA, <i>Reimagining Education Towards Sustainability. „Project X” – an Innovative Learning Strategy from Poland</i>	17
BARBARA ŻAKOWSKA, <i>Bolesław Sadaj (1908-1997) – badacz dziejów oświaty regionalnej</i>	35
PATRYK STĘPIEŃ, <i>Konteksty regionalne i tożsamościowe w tekstach piosenek śląskich raperów</i>	45
HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA, <i>Krytyczne doświadczenia życiowe jako źródło zmian: w kierunku postraumatycznego rozwoju</i>	61
IWONA SZCZĘSNA, <i>Profilaktyka antymobbingowa – faktyczne działanie pracodawców czy fikcja?</i>	75
ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ, <i>Znaczenie ojca w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym</i>	89
PAULINA PERSKA-GRADOWSKA, <i>Kryzys nieletniego i rodziny w kontekście umieszczenia w zakładzie poprawczym</i>	103
MARTA STAWSKA, <i>Młodzież NEET we fragmentarycznej rzeczywistości społecznej – próba charakterystyki</i>	113
MARTYNA PŁOWUSZYŃSKA, <i>Serial jako medium edukacyjne, czyli młodzież i rodzina w serialach „Euforia” i „13 powodów”</i>	135

II. RECENZJE I NOTY

Michael J. Sandel, <i>Tyrania merytokracji. Co się stało z dobrem wspólnym?</i> Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, ss. 362 (MARTA STAWSKA)	157
---	-----

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z III edycji wydarzenia <i>International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results</i> , Poznań, 28.06 - 02.07.2022 roku (SYLWESTER MATKOWSKI, ŻANETA GARBACIK)	161
--	-----

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej (<i>Dis</i>) <i>Advantaged Youth – Studies, Contexts, Solutions</i> , Poznań, 27 – 28.06.2022 roku (MICHALINA KASPRZAK).....	172
Informacje o autorach.....	177
Informacje dla autorów	179

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, <i>Historical Context and Culture of Remembrance and their Significance for Comparative Education</i>	7
ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA, <i>Reimagining Education Towards Sustainability. „Project X” – an Innovative Learning Strategy from Poland</i>	17
BARBARA ŻAKOWSKA, <i>Bolesław Sadaj (1908-1997) – Researcher in History of Regional Education</i>	35
PATRYK STĘPIEŃ, <i>Regional Contexts and Identities in the Lyrics of Songs Written by Silesian Rappers</i>	45
HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA, <i>Critical Life Experiences as a Source of Change: Towards Post-traumatic Development</i>	61
IWONA SZCZĘSNA, <i>Anti-Mobbing Prevention – Actual Actions of Employers or Fiction?</i>	75
ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ, <i>The Importance of the Father in the Upbringing of a Child at Early School Age</i>	89
PAULINA PERSKA-GRADOWSKA, <i>The Crisis of the Juvenile and the Family in the Context of Placement in a Correctional Institution</i>	103
MARTA STAWSKA, <i>NEET Youth in the Fragmented Social Reality – Brief Characteristics</i>	113
MARTYNA PŁOWUSZYŃSKA, <i>A TV series as an Educational Medium – Youth and Family in the Euforia and 13 Reasons Why Series</i>	135

II. REVIEWES AND NOTES

Michael J. Sandel, <i>Tyrania merytokracji. Co się stało z dobrem wspólnym? Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, ss. 362 (MARTA STAWSKA)</i>	157
---	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the 3rd edition of the event <i>International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results, Poznań, 28.06 - 02.07.2022 (SYLWESTER MATKOWSKI, ŻANETA GARBACIK)</i>	161
--	-----

Report from the International Scientific Conference <i>(Dis)Advantaged Youth – Studies, Contexts, Solutions</i> , Poznań, 27 - 28.06.2022 (MICHALINA KASPRZAK)...	167
Information of Authors	177
Information for Authors.....	179

I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

ORCID 0000-0001-7227-6127

*Chrześcijańska Akademia Teologiczna
w Warszawie*

HISTORICAL CONTEXT AND CULTURE OF REMEMBRANCE AND THEIR SIGNIFICANCE FOR COMPARATIVE EDUCATION

ABSTRACT. Nowakowska-Siuta Renata, *Historical Context and Culture of Remembrance and their Significance for Comparative Education* [Kontekst historyczny i kultura pamięci oraz ich znaczenie dla edukacji porównawczej]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 7-16. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.1

The article presents a new approach to comparative education in the Polish comparative discourse, based primarily on the ideas of pedagogical constructivism, opening a discussion on a new methodological paradigm, which is the place of historical context and memory in comparative research. In Polish comparative education there is a tendency to attach less importance to the role of history and memory for a comprehensive grasp of the meaning of the phenomena analyzed and the search for answers to important cognitive problems. The traditional approach is focused on the present and future perspective and this is how educational problems are perceived in the discourse of comparative education. Taking into account the importance of historical thinking in the methodology of comparative education is important insofar as it shows a wide context and helps understand rather than only present phenomena. The contextual analysis, including the embedding of phenomena in their logic of historical events, is the basic task of comparative education.

Key words: comparative education, methodology of comparative education, culture of remembrance, comparative research, historical method in comparative education

Chronological and orderly presentations of the history of memory studies can be found in numerous publications that appeared in Polish in recent years, as well as in books published primarily in France and Germany, from the writings of Maurice Halbwachs to the now classic books by Astrid Erll, Ernst Nolte, Jürgen Habermas, Aleida Assmann and Jan Assmann. Memory

is both a process and a phenomenon. The separation of individual memories from fiction and confabulation, the representation of different approaches to the same problems in different societies or nations, such as the memory of Nazi crimes in Germany and Poland, or the memory of the political and social breakthrough of 1989 in both countries, and then the representation of these phenomena and processes in school textbooks serve as an example of how difficult and even intricate is the work of comparing and reconciling meanings in two different societies. The situation is further complicated by the fact that many people perceive the past as largely “practical”, the kind of past that Michael Oakeshott and Hayden White have written about, i.e. one that helps to make decisions, find orientation in the present, seek the foundations of one’s identity or justify one’s personal views. What we remember (what we want to remember) and what we repress from memory, both in the individual and in the group sense, defines us and our attitude to the world.¹ At the same time memory may become a material for dialogue and understanding as easily as a source of conflict. Disputes over memory are visible not only in relations between nations but also in the individual sense: intergenerational or intra-group. Suffice it to mention, for example, autobiographical memories of older generations about Nazism and their images in the minds of subsequent generations, the shape of commemorative ceremonies and discussions about their meaning, symbolism and accompanying cultural attributes, the creation of lists of memorials that play an educational role servile to the ideology of states, etc.

It sometimes seems, especially to decision-makers responsible for the educational process, that it is enough to create an appropriate list of so-called necessary museum objects or places of remembrance in order to effectively control the process of producing memory. This conviction is accompanied by a kind of pedagogisation and objectification of memory and remembering, which is all the more absurd the stronger the political intentions accompanying this process. Can memory become a significant research problem for comparative education?

It is impossible to decree memory or command somebody to remember or forget these or other historical events, just as it is impossible to deprive a human being (leaving aside, of course, questions of neurophysiological or personality disorders) of the ability to personally create what he or she wants to remember. It is customary to think that the analysis of the past consists in understanding the sequence of cause and effect. The fifth principle in John Mill’s canon of logic states that a phenomenon which changes in any way

¹ J.K. Olick, J. Joyce Robbins, *Badania nad pamięcią społeczną: od „pamięci zbiorowej” do socjologii historycznej praktyk pamięciowych*, [in:] *(Kon)teksty pamięci. Antologia*, ed. K. Kończal, Warszawa 2014, pp. 99-141.

when some other phenomenon changes is either the cause or the effect of that phenomenon, or is connected with it by some fact of causality.²

And yet the historical entanglement of events should perhaps (as Karl Jaspers wrote) not only be seen in terms of cause and effect but also in terms of cause and responsibility/guilt.³ Why did something happen and what was the reason that it had to happen? Jaspers understands causation as necessary and blind, but blame for what happens as conscious and free. (...)

May tend to accept and stress their responsibility when they talk of their present actions whose arbitrariness they would like to see released from restraints, conditions and obligations. In case of failure, on the other hand, they tend to decline responsibility and plead allegedly inescapable necessities. Responsibility had been a talking point, not an experience.⁴

Jaspers explains that in the causal relationships that occur in history, cause and responsibility cannot be separated whenever human action is involved. Since events are influenced by human decisions, something that is a cause is also a merit or a fault. That which does not depend on will and decision is also always a task.

Historical necessity is therefore a kind of illusion. For it is impossible to declare with certainty that something is an absolute necessity in the course of history. Just as we are not able to anticipate anything with absolute certainty, neither are we able to recognise retrospectively that something that has occurred was inevitable. It has happened and it is a fact, but our decisions in relation to what has happened create a new fact of a completely different nature. The issues of understanding meanings in comparative education are as fundamental to this sub-discipline as fact-finding is to history or proving theorems is to mathematics. Therefore, answering the question whether pedagogical comparative studies can also deal with the study of individual, social and cultural memory, I will say yes. It can and should.

A comparative approach can be extremely helpful in understanding the perception of complex social constructs including memory and remembering accompanying individual states and nations or social communities. The non-obvious categories Jaspers writes about can and should present new challenges for comparative education. For each age creates its own constructs on the basis of the past, confirming or rebutting what has been, but always setting for the present a specific framework of responsibility for learning from past events or the lack thereof. Jaspers uses categories that were also brought

² J.S. Mill, *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej* [A System of Logic: Ratiocinative and Inductive], no. 1, Warszawa 1962, p. 156.

³ K. Jaspers, *The Question of German Guilt*, New York 2007, p. 95.

⁴ *Ibidem*, p. 111.

closer to pedagogy by Michael Foucault and his archaeological and genealogical methods. Both are brilliantly discussed by Zbyszko Melosik in his essay *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego* ["Poststructuralism as a Theory of Social Life"].⁵

The idea that man creates history and, most importantly, creates formal knowledge (*connaissance*) in a logical, rational, continuous way is, in a way, the lens through which researchers model or construct the image of reality in a rational and logical manner. Man is both the subject of research and its object. Foucault's methodology in its genealogical approach undertakes a critique of the traditional view of history – "historians' history", as Foucault puts it.⁶ According to Foucault, a true sense of history recognizes that we live among billions of past events, without guidelines or source coordinates.⁷

The archaeological method is a form of historical analysis that refers to the general system of making and transforming claims that existed at a certain time in a given society. The aim is to capture what can be 'said'; and which claims persist, which disappear, which are reused and which repressed.⁸

Zbyszko Melosik writes:

The archaeological method differs fundamentally from traditional historical analyses, which are linear and based on an evolutionary concept of social change. (...) The genealogical method, too, rejects the assumption of an „uninterrupted continuity that links phenomena“ and thus, „dissolves unity and identity“. It aims to „preserve the dispersion associated with events and to reveal their multidimensionality“.⁹

Understanding social phenomena such as trust, care, sense of community, social responsibility or just social memory in comparative terms opens up completely new possibilities for comparative research. Such research is already being conducted in many countries around the world. In Poland it is still waiting for its relevance to be recognised.

Discussions around the paradigms of contemporary comparative education generally focus on quantitative and qualitative analyses of the systemic changes taking place in education in its broadest sense. The epistemological and methodological problem of the relationship between reality as an object and the social scientific act of cognition constitutes a new and important par-

⁵ Z. Melosik, *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje)* [Post-structuralism as a theory of social live style. Opportunities and controversies], *Kultura Współczesna*, 1997, 1(13), pp. 57-71.

⁶ M. Foucault, *Aesthetics, metho, and epistemology*, New York 1998, p. 125.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Z. Melosik, *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego*, p. 58.

adigm for understanding comparative content First of all, it should be noted that social-scientific insight is not a reflection of real structures, and that the reality to be explored does not sufficiently determine the concepts, models and theories designed to capture it. The second point is that the scientific formulation of topics, the creation of concepts and theories necessarily depends on viewpoints determined by non-scientific orientations that reflect the values of the researcher. Thirdly, research and formulated scientific problems, concepts, and theories change over time and are not fully homogeneous within the same time frame, both with respect to individual researchers and scientific schools, which, however, does not preclude statements that are intersubjectively relevant. Fourthly, it can be stated that prevailing systems of social sciences do not exist once and for all, but are subject to historically justified erosion or change, while scientific discovery itself can always be only fragmentary, occurring under the influence of selective viewpoints and cognitive interests.

Therefore, the main methodological dispute in comparative studies generally revolves around accusations of the so-called decisionism. According to Weber, historical and social reality is a powerful current that flows wildly, is largely devoid of structure, amorphous and hardly influenced by the statements of scholars, even if they themselves think they can harness it or that their discoveries and theories have an extraordinary power to influence reality. However, researchers do not decide about events. They can only observe them carefully and decide which of the problems unfolding before their eyes require deeper reflection and analysis, and based on that, make further decisions about what is important or what will become important in a while. The same reality can be conceptualised and studied in an infinite number of ways, depending on which point of view and which reference to values is currently fundamental to the determination of the objective, the choice of concepts and their explanation, the formulation of problematic questions. This is how the task of comparative education was seen, among others, by Robert Cowen, who in his essay „Comparing futures or comparing pasts?“¹⁰ reflected on the essence of comparison.

The hermeneutical tradition is inclined to equate the understanding of the “what” with the “whence”, the essence of things with their becoming, or in other words: the understanding of the current “what?” with the genetic “whence?”. Thus, it expresses a tendency to take the ontological view of a problem, as something that needs to be understood cannot be anything other than its own history. And even the appearance that it is something else

¹⁰ R. Cowen, *Comparing futures or comparing pasts?* *Comparative Education*, 2000, 36, pp. 334-342.

must be understood genetically. I put forward this well-known thesis, which has been confirmed many times in philosophical and historiographical studies, especially by Georg W.F. Hegel and his followers, because I believe that it is impossible to undertake comparative studies without understanding the historical (genetic) circumstances of the object of study. We cannot understand what "is" without grasping the process of its "becoming". What a researcher in comparative education can do is to choose the relevant problems and features of the reality they wish to analyse. The category of choice as Max Weber wrote about it is always tied to decision and freedom of choice (*Entscheidungs- und Wahlfreiheit*).¹¹

Does comparative education (as well as other disciplines and sub-disciplines of social sciences) allow for free choice and free decision of the researcher? Are we not as researchers, rather determined by the problems emerging in reality and locked into a role that binds us to undertake research activities precisely in relation to these important problems, leaving aside secondary ones that are not important for us personally as researchers and socially redundant? If we were to assume that only the former applies, we would have to agree that such a course of action could lead to absurd consequences. After all, how can we explain, for example, the practical research work commissioned by industry, which undeniably has cognitive value, while at the same time recognising the freedom-based approach? Perhaps then in social sciences one should not assume absolute freedom as this would imply acknowledging the lack of structure of the object of research and its indifference to the research procedure: I am free to choose so I can also ignore the relevance (importance) of the research problem. I am not interested in whether the object of my research is useful, socially valid, ethically acceptable, etc. Absolute freedom of choice is as utopian as it is also absurd, because it presupposes the absence of control by any superior authority, including control in the form of scientific rationality.

The selection of cognitive perspectives, the formulation of problems, procedures, theories, and the determination of the validity of results can be, and in principle is, guided by the triad of ethics-rationality-relevance. Thus, perhaps we should recognise that what science offers is not so much absolute freedom, but rather a kind of "wobble room", which allows for legitimate competition between different approaches to the same reality and discussion of different points of view, approaches and theoretical foundations. Max Weber points to the category of "cultural significance" (*Kulturbedeutung*) as supervisory authority for the research procedure.¹² That which has cultural sig-

¹¹ M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1982, pp. 146-214.

¹² *Ibidem*, p. 153.

nificance is important. Therefore, without understanding the cultural context in which given phenomena occur, it is impossible, following Weber's logic, to understand or analyse any problem occurring in social sciences. Michael Crossley¹³ and Mark Bray¹⁴ take a similar view of the problematic nature of conceptualising comparative research. Let us therefore consider the principles for determining the relevance of the problems that comparative education can address. Establishing them, even if the process is not exhaustive, makes it possible to avoid "everythingism" in the research procedure, which is increasingly common, not only in comparative education studies. Superficiality and lack of methodological grounding in an established theory are often presented as interdisciplinary approach and readily praised as a merit of the researcher in question, when in fact scientific integrity would require that we call things by their proper names, i.e. lack of a proper methodological basis.

Comparative education research is a study of reality. In order to understand the reality of life in which we are embedded, we need to acknowledge its peculiarities, ask ourselves a number of preliminary questions, including how today's dependencies and cultural significance of particular phenomena, reasons for their historical transformations and current shapes, have made them this way and not that way. When we consider life as we directly experience it, we find its infinite variety of past, present and future events taking place within us and beyond us. The absolute infinity of this diversity remains intact even if we focus on one "isolated object", if we wish to describe its individual elements in depth and even examine them in their causal relations.¹⁵ In his treatise "Objectivity of Social Science and Social Policy" Max Weber writes:

All the analysis of infinite reality which the finite human mind can conduct rests on the tacit assumption that only a finite portion of this reality constitutes the object of scientific investigation, and that only it is „important“ in the sense of being „worthy of being known“.¹⁶

But let us go further: how to distinguish this "important" subject of research in comparative pedagogy? What principles should guide the selection? Referring to Weber's approach, I would like to draw attention to three principles of methodological procedure, although I realise that I am making an

¹³ M. Crossley, *Reconceptualising comparative and international education*, *Compare: A Journal of Comparative Education*, 1999, 29, p. 249.

¹⁴ M. Bray, R.M. Thomas, *Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses*, *Harvard Educational Review*, 1965, 3, 472, p. 90.

¹⁵ M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, p. 154.

¹⁶ *Ibidem*.

arbitrary choice, indicating only those principles for the selection of important research problems in comparative studies which, in my opinion, seem to be the most useful and, at the same time, the most often overlooked and underestimated ones.

The first principle consists in questioning the regular recurrence of certain causal links. The second principle aims to examine reality in terms of its cultural significance, and finally the third principle is to reject superstition and ahistorical thinking. Each of these principles are derived from the conviction that the choice of subject matter for comparative research is closely linked to the historical process of emergence and the causal sequence of events, the logic of events, and that without taking into account history and the elements of culture of remembrance it is not possible to carry out comparative research at all.

Since the 1980s comparative education has remained in a state of diagnosing its distinctiveness. For on the one hand it is firmly rooted in pedagogical issues, but on the other hand it maintains relations to other disciplines, including above all sociology, political geography, political science, philosophy or general history. This interdisciplinary character and at the same time versatility of comparative education, combined with the dynamics of changes taking place in the education of many countries, makes it seem a difficult and underrepresented field of research. What also makes it difficult to engage in comparative research is its cost-intensity, as well as difficulties in obtaining funding for comparative research, often resulting from a lack of understanding of its essence and importance. It is not uncommon for decision-makers who allocate funds to consider comparative research as an unnecessary embellishment to "superior" research, which, at the same time, does not prevent the use of knowledge about educational systems of other countries to legitimise a variety of often debatable solutions, which, thanks to comparative data, gain evidence to support their theses. Unfortunately, scientific comparative analyses are often replaced by information taken from the Internet or simple statistical data without proper interpretation, while it is comparative education that studies and analyses educational systems as historically established models of education and upbringing functioning in a particular society.

Comparative education is more than a self-sufficient specialisation. It regularly crosses the boundaries of definitions and the more successful it is the more often it does so. Reliable comparative education will never be a mere "reproduction" of empirical views, nor a reflection of previous events that have made the analysed phenomena observable in their present form. Just as in history, we are not dealing with the mere reproduction of existing facts. Intuition and understanding are important in comparative education, but as

in historiography they can lead to completely false conclusions if they are not verified by analytical proceedings.

Comparative education today is spread between two poles of research. On the one hand, it is perceived as a classical quantifying social science that follows the rules of systematic holistic science (*Einheitswissenschaft*) and, on the other hand, we are confronted with researchers, but also researchers-quasi journalists and researchers-quasi reporters, who would like to see in it only a return to personal narratives or a reflection of a kind of pedagogical geography, a record of their own travels. Seeking direct access to social experience is not inappropriate, but rather advisable, especially where we are dealing with witness accounts, ethno-pedagogical or biographical research, or the pedagogy of memory in its broadest sense. What should be worrying in terms of the correctness of the methodological procedure is the lack of consideration for the theoretical foundations, maintaining the balance between description and the process of logical reasoning, which consists in deriving a preconceived sentence from other preconceived sentences (*explanation*).

To sum up: comparative research serves a multi-faceted, contextual analysis not only of education systems, as it is usually presented in the traditional view of this sub-discipline, but also of paradigms, philosophical and political discourses present in education, its history and also social and cultural phenomena. Comparative analyses make it possible not only to describe “how it is?” but also “why it is the way it is?”, to understand the entanglements of education in social, cultural, economic and political relations located in the logic of past events. Historical methods will always be prior to pedagogical comparison. After all, everything that surrounds us in the world and we ourselves are embedded in time, memory and their consequences.

BIBLIOGRAPHY

- Archer M.S., *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge University Press, Cambridge 1995.
- Bray M. ed., *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*, Springer-Science+Business Media, Dordrecht 2007.
- Bray M., Adamson B., Mason M., eds., *Comparative Education Research: Approaches and Methods*, Springer, Hong Kong - Dordrecht 2007.
- Bray M., Thomas R.M., *Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses*, Harvard Educational Review, 1995, 65, 3.
- Cowen R., *Comparing futures or comparing pasts?* Comparative Education, 2000, 36.
- Crossley M., *Reconceptualising comparative and international education*, Compare: A Journal of Comparative Education, 1999, 29.

- Erl A., *Kultura pamięci. Wprowadzenie* [Memory in culture], transl. A. Teperek, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.
- Foucault M., *Aesthetics, metho, and epistemology*, New Press, New York 1994.
- Heinrich D., *Die Einheit der Wissenschaftslehre Max Webers*, J.C.B. Mohr Verlag, Tübingen 1952.
- Jaspers K., *The Question of German Guilt*, Fordham University Press, New York 2001.
- Mill J.S., *System logiki dedukcyjnej i indukcyjnej* [A System of Logic: Raciocinative and Inductive], tom 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1962.
- Melosik Z., *Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje)* [Post-structuralism as a theory of social live style. Opportunities and controversies], *Kultura Współczesna*, 1997, 1(13).
- Olick J.K., Joyce Robbins J., *Badania nad pamięcią społeczną: od „pamięci zbiorowej” do socjologii historycznej praktyk pamięciowych*, [in:] *(Kon)teksty pamięci. Antologia*, ed. K. Kończal, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2014.
- Watson K., *Memories, models and mapping: The impact of geopolitical changes on comparative studies in education*, *Compare: A Journal of Comparative Education*, 1998, 28.
- Weber M., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Johann Winckelmann, J.B.C. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1982.
- Wilson D., *The Future of Comparative and International Education in a globalised World*, [in:] *Comparative Education. Continuing Traditions*, ed. M. Bray, *New Challenges, and New Paradigms*, Springer-Science+Business Media, Dordrecht 2003.

ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA

ORCID 0000-0003-4899-5441

Uniwersytet Łódzki

REIMAGINING EDUCATION TOWARDS SUSTAINABILITY. “PROJECT X” – AN INNOVATIVE LEARNING STRATEGY FROM POLAND

ABSTRACT. Rogalska-Marasińska Aneta, *Reimagining Education Towards Sustainability. “Project X” – an Innovative Learning Strategy from Poland* [Zmiana podejścia do edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. “Projekt X” – innowacyjna strategia nauczania z Polski]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 17-34. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.2

The paper presents arguments on profound and diverse student-teacher education concentrated on sustainable development as a rational way to combat Anthropocene damage and destruction. It means coping with destructive ecological changes and, more widely, with social deformations that revised educational approaches and paradigms may heal. They refer to the concept of reimagination in education. Thus, there is a considerable need to work out some valid, understandable and socially accepted teaching-learning pedagogies that would make the process of student-teacher education comply with contemporary and future expectations and challenges.

Making the idea of “Think globally, act locally” practically achievable, present and future teachers should learn to perceive each school/academic topic as a multifaceted issue, referring to the four pillars of sustainable education. It entails using some new concepts of professional development, like deep learning or experiential learning, along with the awareness of the future of education. A new social contract for education considers the circular process of human development and ecological re-growth, which needs to introduce truly “holistic strategies”. They refer to six global competencies (Character, Citizenship, Collaboration, Communication, Creativity, and Critical Thinking) and five principles of student-teacher growth (Combination of pedagogies, Connoisseurship of expert teachers and learning communities, Content inherent in all teaching and learning, The reach of context, and Making change happen) as well as to some earlier sustainability transformation concepts included in sustainable development documents from previous decades.

While the conviction of teachers’ undeniable role in building a more balanced life is constantly increasing, processes of student-teacher education for sustainability are too slow. They have to accelerate and receive priority. Such approaches need to rethink course curricula and syllabi and “make” teachers assume a new and varied perspective on planning, implementation and assessment.

One of them is the eponymous “Project X”, which refers to the concept of Project Y suggested in some UNESCO teacher manuals and first mentioned during DESD. It enlarges the three-dimension perspective by adding the cultural pillar. The issue of perceiving a teaching-learning problem simultaneously from four perspectives (natural, cultural, social, and economic) enhances the range of

possible questions and interpretations, evokes deeper individual reflection, and refers to students' life experiences and expectations.

Planning such a highly complex and complementary teaching-learning strategy motivates students (present-day and prospective teachers) to engage them in learning and makes the work more intriguing and challenging. The presentation of a sample of the "Project X" realisation as an example of an innovative learning strategy proves education's strength and creative possibilities for sustainable development in teacher learning as constructive, beneficial and fruitful pedagogical approaches.

Key words: pre service and in-service teacher training, teaching-learning curriculum, deep learning, experiential learning, futures of education, ESD, innovative learning strategy

Introduction

Recent dynamic, extreme and often unpredictable changes are perceived as irreparable losses and hard-to-rebuild harms. Those modifications occur in all core human environments of existence: natural, cultural, social and economic ones. Paul Crutzen and Eugene F. Stoermer called this the Anthropocene epoch,¹ while Jason W. Moore² perceived its reasons in capitalocene practices. We – humanity – are facing the oncoming catastrophe.³

Apart from the ones who are the authors/source of such multi-realm destruction and want to continue the process, others have already started acting. Now, their role is to inflame the shared power to modify contemporary routines and life-work patterns for a better and reimagined life as a common good. There is a plethora of examples of how people struggle with unsustainable practices in their everyday activities, collective measures and more planned undertakings, like sustainability projects in the education realm.⁴

Yet, some of us stay unconscious, floating on the waves of the consumeristic paradigm of existence. That part of global inhabitants is cognitively "static" and unaware of the possible end. Others act without a sense of responsibility. They may be called conscious conformists who accept the sequence of destructive decisions. Believing in the constancy of the (neo)liberal order, they reject the idea of changing the capitalistic mode of profit competition. There is also a growing group of representatives who try – with different results – to undertake the challenge to stop, make weaker or in some way harness

¹ P.J. Crutzen, E.F. Stoermer, *The 'Anthropocene' 2000*, [in:] *The Future of Nature*, eds. L. Robin, S. Sörlin, P. Warde, New Haven, USA 2013; S. Benner, G. Lax, P.J. Crutzen, *Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History*, Cham, Switzerland AG 2021.

² J.W. Moore, *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, London 2015.

³ J. Hickel, *Less Is More: How Degrowth Will Save the World*, London 2021.

⁴ A. Paniagua, D. Instance, *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2018, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>; UNESCO, 2019.

the global peril. Some advocate the “green economy” as a fundamental and realistic change. Others are more determined to take decisive and ultimate steps and measures to stop the extinction. These activists propose opposite solutions to previous ones but continue the future’s dualistic, polarized and dialectical creation despite that.

For this reason, a new opening is needed. Humanists and educators should promote a different vision of life for the current and subsequent generations. That should be a holistic, balanced, and mature concept for individual and social creation.

Now, to that general and long-lasting tendencies and practices, we should add at least the two overwhelming global “cases” / world events: the Covid-19 pandemic and the war in Ukraine (from Feb. 24, 2022). Although the world’s inhabitants have been so experienced, their consciousness about values, priorities and routine practices stays somewhat the same. Despite clear argumentation and hard evidence, polarisation of attitudes, ideologization of life, and utilitarian and cost-effectiveness practices dominate. Unfortunately, dialogue, empathy and long-term aid without expecting immediate and profitable benefits are still performed more in declarations than in actions.

Despite constantly dominating profit-thinking and money-yielding where corporations and individuals scramble to maximize profits, the time for new ideas and practice expectations comes. As usual, societies turn their heads towards education. Its relevance is undisputed. We need time and adequately prepared teachers to devise new pedagogical solutions and root them in a “fresh” educational background, ideas and paradigms. Thus the main question refers to the issue of pre-service and in-service teacher education.

The issue of sustainability seems to be the perfect match, as it, by definition, brings balance and harmony. It is rational to look for solutions that offer a real chance to be implemented, referring to evolution processes, not revolutionary turns and twists that cause calamities. As Jennifer M. Gidley⁵ says, consciousness and knowledge are evolving (2013), so thinking about teachers’ preparation and development should also rationally anticipate adequate training. Of course, the idea of the current evolution in education must be far from a linear process of change. It is more about looping or - as a hermeneut would say - pursuing the spiral of educational and life experiences that give each human the possibility of holistic growth.

⁵ J.M. Gidley, *Futures of Education for Rapid Global-Societal Change*, [in:] *There’s a Future: Visions for a Better World*, Madrid 2012, pp. 395-419.

Futures of education – concepts of transforming education towards “ecological” teaching-learning models

The word “futures” takes us to the economic realm. It refers to the concrete situation of a financial contract between two parties to buy or sell an asset at a predetermined future and price (regardless of the current market price and the expiration date). If we embed that idea in the education context, some essential questions come to mind: who are the seller and the buyer, what is the core object of purchase, what is its price and are there any expiration dates? In other words, from an educational perspective, the first and most emerging issue to start solving the abovementioned puzzle of questions is to define, describe, and explain our understanding of “futures” as a social contract for education. According to the UNESCO report, “Reimagining our Futures Together. A new social contract for education” (2021) and the Statement from the International Commission on the Futures of Education (2022), all of us - inhabitants of the Earth - should be interested in that profitable, though finally not monetary, exchange. Thus, a new social contract for education will require difficult and complex changes in power relations between states, social movements, citizen groups, professional associations, businesses and other actors (2022, p. 1). Thereby, broad social mobilization is needed to undertake the transformation task, altering or even revolutionizing our current and preceding ways of thinking, living, assessing and evaluating “objects” around us.

Common well-being (of humans and nature) must become the object of our care, fostering and treasure. Just and sustainable well-being is priceless, so incomparable with anything else. It should not be reserved for a tiny group of the richest anymore. But as one may foresee, it becomes the object of malicious jealousy and objection. Thus the task of common dissemination of well-being needs constant activity, attention and cultivation; in other words - constant engagement. From a pedagogical perspective, it means adding motivation, a sense of purpose for teaching-learning activity and endeavour, and the need to work in a safe environment and not feel fear in submitting one’s solutions or ideas.

Presenting a broad educational standpoint, acting for common well-being opts to rethink critical issues, such as sustainability; knowledge; learning; teachers and teaching; work, skills, and competencies; citizenship; democracy and social inclusion; public education; and higher education, research, and innovation (Reimagining our Futures Together, 2021, p. viii). The collective (teacher-student-context) framing of the purposes of new education enables us to look at it as a more profound, complex, and less obvious challenge. Deep and culturally immersed propositions based on public dialogue and inclusive

participation give the hope to work out and achieve inspiring and sustainable solutions. It entails the reflection on five directions of change:

1. Make educational systems places of equal opportunity and shared abundance by advancing inclusion through changes to educational cultures and practices that reduce competition and selection.

2. Foster curricula focused more on connections than categories by supporting interdisciplinary, intercultural, and ecological approaches in and outside formal education.

3. Support teachers to create transformative education by investing in teaching that builds cooperation and solidarity.

4. Ensure that the digital connects us to each other and to the world by building open-access content, public platforms, and committing to democratic, participatory governance.

5. Strengthen education as a global common good by ensuring more equitable cooperation within and across countries (UNESCO, 2022).

Making the presented deliberations closer to the eponymous learning approach, we need to concentrate on some aspects of the abovementioned issues analyzed from a teacher's perspective. Thus the core direction is the one in the middle of the list.

It means that in planning profound educational changes so deep that no one even imagined them earlier, not a single person of policymakers and other responsible agents of change should forget teachers' role, influence, and importance. Teachers' impact on building or rebuilding education to heal the wounds of Anthropocene and capitalocene (which uphold the absolute conviction of capital and growth domination, uninterrupted and commonly applicable "growthism",⁶ and the right and rationale to short-term profits), is fundamental.

Teachers as designers of learning environments - understood not only as 3-dimension indoor and outdoor spaces but also as the realms of interference of ideas, dialogue, collaborations, and open-minded intercultural exchange - must be prepared for their mission. It means pre-service and in-service teaching should be planned and conducted with exceptional care, responsibility, and a clear vision of a shared future. The importance of implementing innovative pedagogies ought to be accompanied by the development of a teacher's sense of purpose for such transition and, as a consequence, teachers' ability to distinguish the "surface level" of educational practice (the use of specific methods and classroom organization) and the "deep level" of it (quality teacher-student interactions around meaningful content).⁷ The distinction un-

⁶ J. Hickel, *Less Is More*.

⁷ A. Paniagua, D. Instance, *Teachers as Designers of Learning Environments*.

derlines the new idea of understanding and “evaluating” outcomes’ effectiveness. Shifting the emphasis from effect measuring to educating a broadly and profoundly thinking and skilfully acting learner entirely changes the idea of teaching-learning interconnectedness.

The deep-learning paradigm comes to mind, where the central concept refers to the “connected autonomy” of all the new/future education participants. The crucial four driver pairs representing two paradigms (a human paradigm and a “bloodless”/mechanical paradigm) show the direction of awaited changes. The pairs of drivers are Well-being and Learning vs Academics Obsession, Social Intelligence vs Machine Intelligence, Equality Investments vs Austerity, and Systemness vs Fragmentation (Fullan, 2021). The reciprocal relation between both paradigms and educational players may bring various effects. Looking for positives, the reference to these concepts would depend on each other, stimulate for best solutions, and even create synergizing outcomes. It is all because, as lucidly, Gidley convinces, “In the postindustrial twenty-first century, education needs to be primarily concerned with developing the minds, hearts and souls of young people, to live in an increasingly complex and uncertain world.”⁸

To become a mentor of holistic student learning, in other words - an activator of learning, a teacher’s vocational preparation and development must be inquiry-focused. It means they should address authentic professional problems emerging from life challenges and embrace local and global expectations. Broad issues need broad approaches. Thus, when discussing the juxtaposition between general principles and specific teaching-learning methods and technics, there is a clear need to look for an optimal balance between theory and practice.

While imagining education from scratch, clusters (teaching-learning strategies) of pedagogical approaches come to mind. Accordingly to learning content, student priorities, teachers and learners preferred modes of working and expected (at least to some extent) outcomes, we can point to some most desired approaches. They are: blended learning, gamification, computational thinking, experiential learning, embodied learning, multiliteracies and discussion-based teaching.⁹

A combination of pedagogies is especially fruitful while referring to experiential learning. Such type of learning engages active experience, inquiry and reflection. Speaking more precisely, it mixes content and process, reduces guidance, promotes engagement, enables connections between learners and

⁸ J.M. Gidley, *Futures of Education for Rapid Global-Societal Change*, p. 396.

⁹ A. Paniagua, D. Instance, *Teachers as Designers of Learning Environments*, p. 25.

the wider environment, and generates insight from experience.¹⁰ The pivotal role of such a bundle of activities concentrates, i.a., on the growth of inquiry-learning, service-learning, or outdoor learning. Therefore experiential learning builds platforms for profound experiences and encourages deep and bold reflection. These are clear foundations or pillars of the broader sustainable development concept.

To make the reflection more comprehensive though still concentrating on teaching, it is worth looking closer at the Framework for Shifting Learning Content and Experiences Towards the Needs of the Future.¹¹ Although one may dispute the assumptions and intentions of the framework's authors' perspective (visible conjunctions between education and economy), the key ideas and their classification are worth analysis. The framework presents eight categories of skills crucial for each individual to build and rebuild the societies they live in. The categories create two sets. One refers to "content", and the second - to "experiences." The "Content" set expects the learner to acquire knowledge and skills about global citizenship, innovation and creativity, technology and interpersonal relations. "Experience" concentrates on developing individual and external abilities, like personalized and self-paced learning, accessible and inclusive learning, problem-based and collaborative learning, and lifelong and student-driven learning.¹²

From the perspective of the desired shift towards futures of education, it is clear that both sets - "content" and "experience" - are reciprocally indispensable. They are complementary and offer a whole to be used on various levels and dimensions - the whole that would react to different, often unpredictable future problems and challenges. Individuals must learn new content to be used later and need to improve their competencies (qualitative and quantitative) thanks to practice, rhetorical and cognitive activity, and experiences. The latter should inspire to broaden the space to think and sparkle new solutions, always perceived in a new context and upcoming or already existing conditions. Deeply, rationally and emotionally undergone experiences are the multileveled source of imagination, good-for-all creativity and positive engagement. That is the circular process of human development and ecological re-growth. I advocate calling it an "**applied imagination**" and opt to disseminate it as **dreams which can materialize** thanks to sustainable approaches.

¹⁰ Ibidem, p. 27.

¹¹ G. Elhoussein, A.L. Till, S. Zahidi, *Schools of the Future: Defining New Models of education for the Fourth Industrial Revolution*, Geneva, Switzerland 2020.

¹² Ibidem.

Teachers as tireless inspirers of reimagination in education – are they ready for the task?

The abovementioned ambitious expectations and projects need to meet with professionals broadly prepared for new educational and societal/environmental challenges. Through appropriate (however vague it sounds) knowledge and practice, teachers should become representatives of a new sustainable education paradigm targeted toward a just and safe future. They should turn into actual “**engines of progress**”, the progress which should be constant and circular.

Therefore, pre-service and in-service teacher education should be understood as a supreme higher education task apart from research. Teacher students as learners of epochal change should be treated with exceptional attention, including the importance of consciously changing educational context and expectations. The transition of needs and issues occurs parallelly in four core sustainability environments: natural, cultural, social and economic. Despite appalling changes and disastrous tendencies in those realms, still, the future is hopefully unpredictable. From one side, we may refer to the viral acronym VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) (OECD, 2021) and accept our current conditions, or we may look for solutions that give us hope for humans and the Earth’s survival. In other words, we may concentrate on dominating difficulties and individual/social fragility and impoverishment or use them as impulses and leverage to start searching for constructive ways out or panacea. There are some essential questions that learners – future teachers should thoroughly concentrate on to generate or work out reasonable, valuable, and beneficial solutions.¹³ The inquiries understood as five framings of education’s relationship to the future are:

- I. What will education be like in the future?
- II. What sort of education will prepare students for the future?
- III. How can students learn to think reflexively about futures?
- IV. How can education be liberated from the future?
- V. How might education heal the future?¹⁴

Looking for their senses and meanings along with practical applications, it is worth working with a heuristic that guarantees a complementary and holistic view of the issues and possible solutions. It becomes clear that future and already working teachers need various educational approaches to be prepared for the challenge of coping with the listed problems and shifting them to the school pedagogies. If we refer only to the second and third questions,

¹³ K. Facer, *Futures in education: Towards and ethical practice*, UNESCO, Paris 2021, Accessed June 17, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375792.locale=en>.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 3-4.

the most straightforward answer may be “**Engage in holistic strategies**”. A holistic strategy includes or accepts different and multifaceted methods and techniques. It refers to deep pedagogy.

The idea of deep learning/pedagogy uses the closed-loop model of the 6 Cs (global competencies). It refers to developing, understanding and using competencies such as Character, Citizenship, Collaboration, Communication, Creativity and Critical Thinking.¹⁵ Such competencies represent the humanistic, not the technical background. They cannot be mechanically verified and scored. On the contrary, they give the chance to immerse in deep, broad, multifaceted, and complex, thus humanistic dimensions of education. Unpredictability and openness to different issues, their’ aspects and solutions, and curiosity about various interpretations concerning cultural, generational or priority contexts make expected teaching a unique “**life adventure**”.

In other words, teachers should learn that instead of being “professionally” aware and prepared to measure the effectiveness of their and their students’ activities, they should follow the “new”/recently “recalled” principles and should perceive their strength in helping students to grow. The looping network of these principles, consisting of five Cs (listed below), presents fundamental expectations toward teachers’ work. These are Combination (of pedagogies), Connoisseurship (of expert teachers and learning communities), Content (inherent in all teaching and learning), (The reach of) context, and Making change happen.¹⁶ The concept of the five Cs principles and earlier mentioned deep learning (with global competencies), and experiential learning shapes the vocational interpretation of awaited new teachers’ role as mentors who open learners’ eyes and “souls” to other people and Earth’s challenges. It is close to the vision of a sustainability teacher. Now, teacher training and development, just like the economy, is slowing down. We are still ahead of the fundamental change or spectacular transition. The difficulty lies in the long-lasting problem of sustainability transformation.

For the last decades, considerable effort has been undertaken to achieve harmonious solutions in teacher training. As a result of the UN World Conference called the Earth Summit in Rio de Janeiro, “Agenda 21” was announced (UN Sustainable Development, 1992). Chapter 36 of that document, entitled “Promoting Education, Public Awareness and Training”, presents three programme areas that explain expectations and the place of education in sustainable change. The third area, “Promoting training”, deals with the issue of vocational training. It proves that education is one of the essential tools for

¹⁵ M. Fullan, G. Scott, *Education PLUS: The world will be led by people you can count on, including you!*, Seattle – Washington 2014; M. Fullan, J. Quinn, J.J. McEachen, *Deep learning: Engage the World, Change the World*, Dallas, USA: CORWIN 2018.

¹⁶ A. Paniagua, D. Instance, *Teachers as Designers of Learning Environments*.

developing unique individual resources. It is also one factor that facilitates the transition from an unbalanced to a sustainable world. Thus school programs and curriculums should concentrate on filling gaps in knowledge and skills in the context of sustainability challenges and helping individuals to find jobs in sectors which expect engagement in SD.

As a consequence of such statements – especially during the time of DESD (Decade of Education for Sustainable Development) (2005-2014) – a lot of teaching-learning materials, teacher manuals and guidebooks were extended with new topics and prepared for educators. The main intention was to ease the work in front of new expectations and to underline the importance of including sustainable issues in the previous subject content. There was also the tendency to solve inter-curriculum problems and use combined methods and teaching-learning strategies to respond to SD challenges.

The issue of implementing SD problems in future teachers' learning became one of the most expected and common educational challenges. We can find them in the Bonn Declaration (UNESCO, 2009). Included recommendations refer to reorienting curriculum and teacher education programmes to integrate ESD into pre-service and in-service programmes. The leading suggestions refer to strategies supporting teachers and tutors to network, cooperate, and sound pedagogical practice ("click here" instead of "read this"), especially in working with large class sizes. The document's authors encourage researchers and mobilize universities to start quests and investigations to estimate global and local sustainability challenges and endeavour on a big scale.

Overall, the time of DESD was a scene of an apparent turn to enhance and adjust some school practices, methods, and learning procedures to new issues. The idea of comprehensive teacher training was also declared. Therefore the DESD was estimated as a time of higher education stepping into the sustainability area; new specialist courses were launched, and some reorientation movements in curriculums were noted. Though the majority of Member States reported some progress in the field of ESD, they pointed to many barriers. Sustainability initiatives and school activities were new and inspiring class propositions, but predominantly, they were treated as an odd variety in a monotonous school routine. SD changes were somewhat incidental and mostly referred to pilot projects than overall modifications. They were mainly realized by individual researchers and practitioners, yielding relatively small data. On the other side, the awareness of reliable, professional research arose as a novel academic problem.

Thus, as commonly stressed, only the systemic transformation in the school-academic realm, strengthened by financial support and policymakers' decisions, would bring profound and predominant change. Such voices

and convictions started to be loudly articulated, so they became present at various international meetings, conferences and congresses. Hence, to accelerate the sustainable shift, participants of the Aichi-Nagoya UNESCO world conference, Japan 2014, proclaimed a new educational document called *Post-2015 GAP – Global Action Programme* (UN, 2015). As a “fresh opening”, the findings proposed reorienting higher education to sustainable development (Tilbury, 2014, p. 1). A year later, attendees of the World Education Forum, Incheon, Korea 2015, took another fundamental step. They launched *Education 2030: Framework for Action* (UNESCO, 2016). Its authors intended to make the SD ideas practical. For that reason, they considered the principle of *Quality Education* (SDG 4) of prime importance. The “quality of education” in the SD context started to be understood as inclusive, equitable, and lifelong learning education, accessible to both genders and all stages of life, presented at all levels of formal, non-formal, and informal education (UN, 2016). Participants of the conference specified five action areas to advance the ESD agenda. The third one refers to the building capacities of educators and trainers. Therefore higher education institutions should provide such type of training that would be adequate in content, forms, and methods for the complexity of SD challenges.¹⁷

The clear conviction of teachers’ undeniable role is constantly increasing¹⁸ (UNESCO, 2018; UNESCO/Rhodes University, 2020). In ESD Roadmap (UNESCO, 2020), the 3rd Action Area refers to building the capacity of educators. One can find confirmation that educators remain vital actors in learners’ transition to sustainability. If educators are to guide and empower learners, they must be equipped with the knowledge, skills, values and behaviours required for this transition.

The recalled documents show that the concept of ESD with the significant role of every teacher engagement has been thought out and lucidly presented. However, it continuously offers a very general approach and laconic attitude towards the globally shared praxis of student-teacher education. It commonly rests in the area of declarations, not actions, while documents outline the issue, leaving its realization to the future. The question of inflaming the reimagination in education remains open. For this reason, educators are commonly not prepared for the task of ultimate transition.¹⁹ They need to learn it in various ways and approaches.

¹⁷ H. Lotz-Sisitka, *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development Conference Report*, Accessed October, 18, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232888E.pdf>.

¹⁸ K. Poeck, Van L. Östman, J. Öhman eds., *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges*, London – New York 2019.

¹⁹ T. Ferguson, R. Carmel, L.D. Cook, *Teachers’ perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development*, *Environmental Education Research*, 2021, 27,

Signs of the change. “Project X” as an innovative learning approach

Teachers and future educators, as the very mentors of change, should be motivated and committed to learning about sustainability issues as much as possible so that they can then address the chosen topic in a way that is appropriate to the age of the students and the nature of their subject/discipline. The approach will undoubtedly be easier and more effective if universities and other training institutions undertake the challenge of preparing a multi-dimensional and interconnected learning offer.

Based on the above assumption and concurrently feeling that there was no more time to lose, I have started (to date) realizing a unique task with my students. I work with the University of Lodz, Poland, students specializing in teaching who represent different faculties and areas of science. Working on the assignment, they must complete an intentionally prepared template showing their creative potential and imaginary abilities, joining “typical” and existing disciplinary content with ESD expectations. The task refers to the assumptions verbalized during DESD and in GAP. It also requires students’ reflection on chosen parts of both contemporary Polish National Curriculum (MEN, 2017; MEN, 2018).

The idea of such an activity (team or individual realization is possible) arose after I became familiar with teacher ESD materials and manuals published by UNESCO (UNESCO, 2012).²⁰ I came across the “Project Y” exercise. It was presented as a valuable and continuously valid proposal for developing the interconnectedness between a teacher’s school subject and the pillars of sustainable development. The concept behind “Project Y” is to inspire, encourage and even force a teacher to look at the subject content taught so far in a new way, to see it from the perspective of sustainability issues and, if there are gaps, to supplement or revise them. I thought it might be a highly convenient tool in pre-service teacher training for all levels of formal education. The authors of “Project Y” referred to the three pillars of sustainability, i.e. society, economics and the natural environment. Graphically, it builds the letter “Y”, where each arm of the letter corresponds to one pillar. In my proposal, I included the fourth pillar of sustainability, i.e. culture, making a four branches structure. Thus, I have transformed the “Y” into an “X”.

I made some other improvements and enhancements. Since the task expects teachers to reflect on the subject they are teaching, each branch as

9, pp. 1343-1359; M. Rieckmann, *Education for Sustainable Development in Teacher Education. An International Perspective*, [in:] *Environmental Education*, ed. S. Lahiri, Delhi 2019, pp. 33-48.

²⁰ R. McKeown, *Education for Sustainable Development. Toolkit, Learning and Training Tools No. 1*, UN DESD, Paris 2005-2014, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, 2006. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152453>.

a complex and multi-thread area requires educators' comments. In the initial "Project Y" worksheet, each branch consists of the following categories: knowledge, local proposals, skills, perspectives and values. Furthermore, each category distinguishes two issues (current and future/planned activities). They have the form of unfinished sentences: "In my subject, I am already implementing: ..." and "I would still like to add: ...".²¹

In my proposal, "Project X", I changed the order inside branches. I made the new sequence to correspond better with the Polish culture of education, upbringing and teaching practice. In other words - with Polish, i.e. sustainably local context. I proposed the following chain: knowledge, skills, values/attitudes, local proposals (publications, meetings, activities) and perspectives - possibilities of use in practice. Each category requires an explanation analogous to "Project Y" by completing the same sentences.²²

My recent "Project X" version of the worksheet is dedicated to PhD students - Polish and international - who study at the University of Lodz, Poland. I have made the following sequence: Knowledge (additionally extra discipline), Skills, Values/attitudes, Local issues and activities (e.g. publications, meetings, activities, initiatives) and Perspectives (possible use in practice). I also rejected the sub-level of unfinished sentences, giving learners more freedom and the possibility to imagine in presenting their interpretations of each element of the four subject areas. Additionally, I have raised the level of PhD student academic teacher training. I have expected the learners to invent "their" hypothetical academic subject (give the course title), a set of three workshops title (that they would run as young academic teachers), and sub-titles of each of the three workshops.

The outcomes of the assignment were positive and encouraging. The main task of going through each of the branches (society, economy, natural environment and culture) and moving like on a storyboard, where all of the board's elements are somehow interconnected, was not a simple activity. Thinking of the principal and partial ideas included in titles and sub-titles, considering the content of each workshop and perceiving it from the SD perspective was very challenging. It forced students to engage the holistic insight and refer to multileveled and multifaceted approaches. Below I present the realization of the "Project X" worksheet (Table 1) done during workshops at the University of Lodz Doctoral School of Social Sciences by one of the PhD students; let us call him John. John represents Legal Sciences at the Faculty of Law and Administration, UL.

²¹ A. Rogalska-Marasińska, *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Łódź 2017, p. 487.

²² *Ibidem*, p. 488.

Table 1

“Project X” – Complementary 4 pillar template of the balanced syllabus
as a realization of ESD expectations

Discipline: Legal Sciences					
Course title: Public International Law					
Set of 3 workshops title: Sources of International Law					
Sub-titles of each of the 3 workshops: 1. Law of Treaties; 2. Customary International Law; 3. General Principles Of Law Recognized By Civilized Nations					
	Knowledge (additionally extra discipline),	Skills	Values/attitudes	Local issues and activities (e.g. publications, meetings, activities, initiatives)	Perspectives (possible use in practice)
Society	knowledge of regulations affecting the scope of human rights	the ability to distinguish genocide from other international criminal offences and to identify the primary authorities responsible for their prosecution	human rights, fighting against human trafficking, prohibition of genocide, prosecution of international crimes, shaping social awareness of the gravest crimes against all humanity	specialists' conferences, raising social awareness even among our family, reading with comprehension specialist debate and court judgments	reading legal acts with understanding, understanding of events taking place around (mainly political as they result from and influence international law)
Economy	knowledge of rules regulating some relations between states and international companies	the ability to identify the differences between international consortia and subjects of international law and the forum where their interests can be represented	awareness of the role and position of transnational companies, the legal framework in which they operate, and their stronger position than some states (CJEU <i>Achmea</i> ?)	commercial law conferences	informed choice of products manufactured by large corporations and their operating practices

Natural environment	knowledge of regulations that protect the environment	the ability to understand the legal nature of environmental law standards (such as the Paris Agreement 2015) and to assess international and national actions in this light	awareness of the emerging difficulties and principles of environmental interpretation	knowledge of the fulfilment of Poland's and the EU's international commitments and of the emerging standards that will also affect our lives as individuals	initiating local actions requiring those in power to respect international obligations
Culture	knowledge of law protecting international cultural heritage	perception of cultural objects as objects that can be protected under international law	awareness of cultural heritage as a nation-building factor that can be directly subject to international protection (case before the International Court of Justice <i>Armenia v. Azerbaijan</i> and <i>Azerbaijan v. Armenia</i>)	meetings with local organizations involved in the protection and promotion of cultural heritage	promoting local culture and commitment to popularizing Ukrainian culture in the face of the current war

Source: Author's content adaptation based on the PhD student's realization of the „Project X” template, 2022.

Conclusion

After humanity has reached the state of nearly total disaster in all core environments of our existence, the time has come to pose fundamental questions concerning the future of humankind. Issues about futures of education are becoming more and more urgent. They can take the form of the following matters:

1. What do we do now in education that should be continued?
2. What do we do now in education that should be abandoned?
3. What in education needs to be reinvented afresh? (UNESCO, 2019a; UNESCO, 2021)

Analysing economic modifications and cost-purpose tailoring in education influenced by no longer possible to hide (physically or by using euphemistic language to name them) unsustainable and short-profit changes, we ought to seriously think about the answers. Or better: their range and directions.

Future education solutions can not accept only unequivocal, predictable, and finite answers. On the contrary, they should expect several explanations and interpretations depending on different contexts and cultural traditions; thus, they should be open to various approaches and external factors influencing them. To be clearly understood, I do not advocate the idea of a total flow and constantly changing pedagogies. I favour flexibility, attentiveness, awareness, and commitment. The importance of innovative pedagogies, such as those reflecting sustainability issues, lies in developing resilience as a manifestation of self-reliance, self-confidence, a deep need to rediscover meanings and a sense of purpose, and the desire to possess broad perspectives and propose bold interpretations and ambitious solutions. In short, these elements constitute and construct a holistic education. Future - though starting right now - education needs an emotional component too. Education should be an utter life adventure that makes each learner a permanent and wholehearted practitioner and enthusiast. Inflaming imagination and letting it spring is another aspect of desired education. Bold conceptualizations go hand in hand with "applied imagination" and creativity. Thereby such education is not static or boring. On the contrary, it is very motivating and full of energy, excitement and creative joy.

To change the role of educators of each level into "activators of learning", pre-service and in-service training need different methods and techniques, like the presented "Project X" task. The idea in common is to offer them multifaceted approaches and assignments. Experiencing something for oneself makes a person more rational, attentive, empathic and open-minded. Holistic practice as deep learning helps design reasonable and conscious learning experiences for others, developing students' needs and abilities to create new knowledge and use it in real-life problem-solving. Deliberate learning attempts should help students identify their talents, purpose of activities, engagement and passion. A compound of these elements should turn into a framed matrix of human re-growth, giving us the strength to rethink our goals and start rebuilding the dimensions and environments of our lives.

BIBLIOGRAPHY

- Benner S., Lax G., Crutzen P.J., *Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History*, Cham: Springer Nature, Switzerland AG 2021.
- Crutzen P.J., Stoermer E.F., *The 'Anthropocene' 2000*, [in:] *The Future of Nature*, eds. L. Robin, S. Sörlin, P. Warde, Yale University Press, New Haven, USA 2013.
- Elhussein G., Till A.L., Zahidi S., *Schools of the Future: Defining New Models of education for the Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, Geneva, Switzerland 2020.
- Facer K., *Futures in education: Towards and ethical practice*, UNESCO, Paris 2021, Accessed June 17, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375792.locale=en>.
- Ferguson T., Carmel R., Cook L.D., *Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development*, *Environmental Education Research*, 2021, 27, 9.
- Fullan M., Scott G., *Education PLUS: The world will be led by people you can count on, including you!*, Collaborative Impact SPC, Seattle - Washington 2014.
- Fullan M., Quinn J., McEachen J.J., *Deep learning: Engage the World, Change the World*, a SAGE Publishing Company, Dallas, USA: CORWIN 2018.
- Gidley J.M., *Futures of Education for Rapid Global-Societal Change*, [in:] *There's a Future: Visions for a Better World*, BBVA, Madrid 2012.
- Hickel J., *Less Is More: How Degrowth Will Save the World*, Windmill Books, London 2021.
- International Commission on the Futures of Education, *Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.
- International Commission on the Futures of Education, *Transforming education together for just and sustainable futures*, UNESCO, 2022, Accessed May, 18, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381984>.
- Lotz-Sisitka H., *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development Conference Report*, Accessed October, 18, 2015. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0023/002328/232888E.pdf>.
- McKeown R., *Education for Sustainable Development. Toolkit, Learning and Training Tools No. 1*, UN DESD, Paris 2005-2014, Education for Sustainable Development in Action, UNESCO Education Sector, 2006. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152453>.
- MEN, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Warszawa 2018, Accessed June 28, 2022; <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf>.
- Moore J.W., *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*, Verso, London 2015.
- OECD, *Building the future of education*, 2021; <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>.
- Paniagua A., Instance D., *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2018, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>.
- Poock K., Östman Van L., Öhman J. eds., *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges*, Routledge, London - New York 2019.
- Rieckmann M., *Education for Sustainable Development in Teacher Education. An International Perspective*, [in:] *Environmental Education*, ed. S. Lahiri, Studera Press, Delhi 2019.
- Rogalska-Marasińska A., *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2017.

- UNESCO, *Bonn Declaration*, World Conference on Education for Sustainable Development 2009, Accessed June 12, 2022; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188799/PDF/188799eng.pdf.multi>.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development: A Roadmap*, Paris 2020, Accessed May, 20, 2022; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development. Sourcebook. Learning & Training Tools No 4-2012*, Paris 2012, Accessed May 3, 2022; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216383>.
- UNESCO, *Guidebook on Education for Sustainable Development for educators. Effective teaching and learning in teacher education institutions in Africa*, Paris 2018, Accessed May, 18, 2022; https://www.adeanet.org/en/system/files/resources/guide_on_esd_for_educators.pdf.
- UNESCO/Rhodes University, *Sustainability Starts with teachers: Capacity Building Programme for Teacher Educators on Education for Sustainable Development*, 2020; <https://sustainabilityteachers.org/>.
- UNESCO, *The Initiative*, Futures of Education, 2019; <https://en.unesco.org/futuresofeducation/initiative>.
- UNESCO, *Three Questions to Transform Education*, Futures of Education, 2019; <https://en.unesco.org/futuresofeducation/three-questions>.

BARBARA ŻAKOWSKA
ORCID 0000-0002-0720-8184

Uniwersytet Szczeciński

BOLESŁAW SADAJ (1908-1997) - BADACZ DZIEJÓW OŚWIATY REGIONALNEJ

ABSTRACT. Żakowska Barbara, *Bolesław Sadaj (1908-1997) – badacz dziejów oświaty regionalnej* [Bolesław Sadaj (1908-1997) – Researcher in History of Regional Education]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 35-44. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.3

The article is dedicated to Bolesław Sadaj's research, with particular emphasis on his scientific achievements in the field of historical and educational research. The article is based on source research, with the usage of a comparative and retrospective method. Based on the source query and analysis, it can be stated that Bolesław Sadaj's research starting from 1946, i.e. the onset of Polish education in Szczecin, till the end of his professional activity in the 1990s, was significant and multidirectional. His output in the field of pedeutology and his works concerning the development of educational institutions in Szczecin Pomerania in the second half of the 20th c. constitute a major contribution to the history of pedagogical theory and practice, which places Bolesław Sadaj among historians of education and researchers of regional history.

Key words: Bolesław Sadaj, educational researcher, Szczecin Pomerania, historian of education, regional research

Wstęp

Zgodnie z proponowaną definicją,

historykiem wychowania jest każdy, kto prowadzi badania naukowe w dziedzinie historii oświaty i wychowania, zajmuje się w sposób fachowy edytorstwem źródeł historycznych i naukową informacją w tej dziedzinie, upowszechnia w druku wiedzę o przeszłości oświatowej, a także organizuje warsztat badań historyczno-oświatowych¹.

¹ A. Meissner, W. Szulakiewicz red., *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Toruń 2008, s. 11-12.

Kierując się tą myślą, można wskazać bardzo wielu przedstawicieli polskiej historii wychowania, których dorobek naukowy wpisuje się w całą ciągłość w badanie dziejów oświaty i myśli pedagogicznej. Stanisław Kot, Kazimierz Sośnicki, Jadwiga Lechicka, Bogdan Nawroczyński, czy Helena Radlińska to najważniejsze nazwiska polskiej historii wychowania. Do wyżej wymienionych postaci można dopisać również badaczy dziejów oświaty i wychowania prowadzących działalność naukową w Szczecinie. Funkcjonujący od wielu lat system kształcenia nauczycieli w tym mieście stworzył również możliwość uprawiania historii wychowania w wydaniu regionalnym i ogólnopolskim. Szczególnie ważnymi postaciami w tej dziedzinie były i są prof. Lucyna Turek-Kwiatkowska, prof. Danuta Koźmian, dr hab. Elżbieta Magiera prof. US, dr hab. Joanna Król prof. US, dr hab. Czesław Plewka prof. PK oraz prof. Bolesław Sadaj.

Celem artykułu jest przedstawienie działalności prof. dra hab. Bolesława Sadaj jako badacza oświaty na Pomorzu Szczecińskim², ze szczególnym uwzględnieniem jego zainteresowań naukowych, skoncentrowanych na badaniu dziejów wychowania i organizowania oświaty w drugiej połowie XX wieku. Uściślając podaną powyżej definicję historyka wychowania, podkreślono, że może to być badacz, dla którego historia wychowania stanowiła dyscyplinę podstawową i wszelkie aktywności naukowe były ściśle związane z analizowaniem źródeł historycznych oraz tworzeniem informacji naukowej w tej dziedzinie. Z drugiej zaś strony, może to być również badacz, dla którego historia wychowania była jednym z obszarów zainteresowań naukowych, a swoją działalnością przyczynił się do rozwijania historiografii oświatowo-wychowawczej³. Przyjmując takie założenie, Bolesław Sadaj oraz jego działalność naukowa na rzecz rozwijania historii dziejów oświaty i wychowania w regionie stała się przedmiotem niniejszego opracowania. Tematyka związana z działalnością B. Sadaj była przedmiotem rozważań kilku publikacji⁴,

² Od 1946 do 1999 roku teren województwa, którego stolicą jest Szczecin, nosił nazwę województwa szczecińskiego. Zmieniał on wielokrotnie swoje granice, ale nazwa pozostawała ta sama. Dopiero w 1999 roku, w efekcie reformy samorządowej, powstało województwo zachodniopomorskie, stąd przyjęłam termin województwo szczecińskie w celu zdefiniowania omawianego obszaru.

³ A. Meissner, W. Szulakiewicz red., *Słownik biograficzny*, s. 11-12.

⁴ Tematyka związana z działalnością Bolesława Sadaj była przedmiotem rozważań kilku publikacji, jak np.: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie 1980, 31; D. Koźmian red., *Człowiek. Nauczyciel. Uczony. Bolesław Sadaj (1908-1997)*, Szczecin, 2003; J. Orzelska, *Mistrz – rozważania retrospektywne*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Prace Instytutu Pedagogiki, 1997, 1, s. 5-17; J. Orzelska, *Mistrz. Praca dydaktyczna, organizacyjna i naukowa prof. dr hab. Bolesława Sadaj*, Szczecin 2006; E. Magiera, *Bolesław Wojciech Sadaj (1908-1997) jako twórca szczecińskiej pedagogiki*, Polish Biographical Studies, 2015, 3, s. 127-141; także, *Bolesław Wojciech Sadaj (1908-1997)*, [w:] *Uniwersytet Szczeciński. Prekursorzy, założyciele, ludzie nauki*, Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, red. J. Stanielewicz, W. Stępiński, E. Włodarczyk,

w których prezentowano szeroką aktywność badawczą, organizacyjną oraz pedagogiczną tego uczonego. Jednakże, w żadnej z nich nie dokonano podsumowania jego aktywności badawczej w zakresie historii dziejów oświaty i wychowania w regionie. Niniejsze opracowanie ma na celu wypełnienie tej luki. Artykuł powstał na podstawie przeprowadzonych badań źródłowych, z wykorzystaniem metody porównawczej i retrospektywnej⁵. Podstawę poniższych rozważań stanowiły badania źródłowe, obejmujące kwerendę w Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Archiwum Państwowego w Szczecinie.

Pedagogiczna wędrówka twórcy szczecińskiej oświaty

Bolesław Sadaj (1908-1997) odegrał szczególnie znaczącą rolę w kreowaniu szczecińskiej oświaty po II wojnie światowej. Będąc nauczycielem, dyrektorem szkoły, kuratorem okręgu szkolnego, wykładowcą oraz dziekanem uczelni wyższej, na stałe wpisał się w historię szkolnictwa Pomorza Zachodniego. Życiową drogę rozpoczął jednak daleko od zachodnich granic Polski. Urodził się 21 kwietnia 1908 roku w Prusach, powiat Opatów Kielecki – obecne województwo świętokrzyskie. Pochodził z rodziny chłopskiej i miał pięcioro rodzeństwa⁶. W 1922 roku przyjęty do Państwowego Seminarium Nauczycielskiego w Ostrowcu Kieleckim, ukończył je w roku 1928 i w tym samym czasie został powołany do służby wojskowej. Rok później ukończył Szkołę Podchorążych Rezerwy Piechoty w Gródku Jagiellońskim. Po odbyciu służby wojskowej rozpoczął pracę jako nauczyciel w szkole powszechnej w powiecie hrubieszowskim. W 1935 roku zdał egzamin z zakresie wyższego kursu nauczycielskiego przed komisją w Warszawie. W kolejnym roku założył rodzinę i rozpoczął pracę na stanowisku kierownika Szkoły Powszechnej w Teratynie, powiat hrubieszowski. Tuż przed wybuchem wojny rozpoczął studia wyższe w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim, na Wydziale Humanistycznym, w dziedzinie pedagogiki⁷. Niestety, 1 września 1939 roku wojna przerwała

Szczecin 2015, s. 338-342. Ponadto, biogram Bolesława Sadaja pojawiał się w encyklopediach, leksykonach oraz opracowaniach dotyczących pionierskich lat szczecińskiej oświaty: T. Białecki, *Historia Szczecina. Zarys dziejów miasta od czasów najdawniejszych do 1989 roku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992; tenże red., *Encyklopedia Szczecina*, Szczecin 2015; L. Turek-Kwiatkowska red., *Pionierskie lata oświaty szczecińskiej*, Szczecin 1975; Cz. Plewka, *Oświata zachodniopomorska w latach 1945-2002. O ideach i praktykach edukacyjnych*, Szczecin 2003; tenże, *Z dziejów oświaty Pomorza Zachodniego 1945-2002*, Szczecin 2003; tenże, *Leksykon oświaty zachodniopomorskiej 1945-2005*, Szczecin 2005.

⁵ J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984, s. 397-398.

⁶ Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego, [AUS], Dział Spraw Osobowych, [DSO], K/2597, *Kwestionariusz osobowy*.

⁷ AUS, DSO, K/2597, *Życiorys*.

31-letniemu Bolesławowi pracę zawodową oraz studia. W tymże 1939 roku włączył się w działalność konspiracyjną Służby Zwycięstwu Polski, przekształconej w Związek Walki Zbrojnej, a następnie w Armię Krajową⁸. Aresztowany za walkę z okupantem, od połowy 1940 roku do 2 maja 1945 więziony był w obozie koncentracyjnym w Sachsenhausen-Oranienburg⁹. Na Pomorze Szczecińskie przyjechał w 1946 roku, by na stałe związać się ze Szczecinem, gdzie została mu powierzona odpowiedzialna rola organizacji pierwszego w tym mieście Państwowego Liceum Pedagogicznego. Tym samym, zapisał się do elitarnego grona pionierów szczecińskiej oświaty. Stanowisko dyrektora piastował od sierpnia 1946 do września 1957 roku¹⁰. Z uwagi na odradzanie się polskości w wyzwolonym mieście oraz potrzebę budowania od podstaw szczecińskiej oświaty, było to zadanie szczególnie trudne, wymagające niejednokrotnie odwagi, poświęcenia i wytrwałości¹¹. Równocześnie, jako aktywny dyrektor szkoły, kontynuował redagowanie pracy magisterskiej. W 1947 roku uzyskał stopień magistra, kończąc tym samym studia wyższe na Wydziale Humanistycznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego¹².

Pedagogiczna wędrowka B. Sadaja okazała się bardziej owocna. W 1957 roku został powołany na stanowisko Kuratora Okręgu Szkolnego Szczecińskiego. Talent organizacyjny, troska o rozwijanie kompetencji nauczycieli oraz świadomość podnoszenia jakości kształcenia na Ziemiach Odzyskanych wpływały na cele pracy zawodowej ówczesnego kuratora¹³. Znaczącą rolę odegrał w dziedzinie kształcenia i dokształcania nauczycieli. W wyniku jego starań, w Szczecinie powstał Punkt Konsultacyjny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Głównym zadaniem tej placówki było kształcenie nauczycieli. Na początku zostały uruchomione studia eksternistyczne na czterech kierunkach, a od 1960 roku przyszli nauczyciele mogli przygotowywać się do pracy zawodowej na trzech nowych kierunkach – fizyce, filologii germańskiej i biologii¹⁴. Istotnym elementem działalności Bolesława Sadaja

⁸ Archiwum Państwowe w Szczecinie, [AP], Związek Żołnierzy Armii Krajowej Okręg Szczecin, [ZZAK], SA 994.

⁹ AP, ZZAK, SA 994, *Oświadczenie świadka*.

¹⁰ AP, Liceum Pedagogiczne w Szczecinie, [LP], 1060.

¹¹ Panujące ówczesnie warunki zostały opisane w następujący sposób: „(...) początek roku szkolnego nie oznaczał końca kłopotów. Nadal szkoła pracowała w budynku, w którym większość pomieszczeń było wykorzystywanych przez PCK na noclegowanie. Sąsiedztwo przebywających tam osób nie wpływało budująco ani na uczniów, ani na pracujących nauczycieli. Brakowało prawie wszystkiego, nie funkcjonowało większość instalacji i urządzeń technicznych”, w: Cz. Plewka, *Oświata zachodniopomorska w latach 1945-2002. O ideach i praktykach edukacyjnych*, Szczecin 2003, s. 106-107.

¹² AUS, DSO, K/2597, *Życiorys*.

¹³ J. Brinken, *Sylwetki pionierów oświaty szczecińskiej*, [w:] *Pionierskie lata oświaty szczecińskiej*, red. L. Turek-Kwiatkowska, Szczecin 1975, s. 214-277.

¹⁴ Cz. Plewka, *Z dziejów oświaty*, s. 413.

był jego udział w tworzeniu, działającego w Szczecinie, Punktu Konsultacyjnego Wyższej Szkoły Muzycznej w Poznaniu. W placówce tej swoje umiejętności doskonalili czynni nauczyciele wychowania muzycznego w szkołach podstawowych województwa szczecińskiego¹⁵.

Dzieje oświaty Pomorza Zachodniego jako element zainteresowań badawczych

Administrując okręgiem szkolnym do 1963 roku, Bolesław Sadaj równolegle rozpoczął działalność naukową. Jego zainteresowania badawcze można ograniczyć do takich trzech nurtów, jak: społeczne problemy zawodu nauczyciela; problemy zawodów i kształcenia zawodowego oraz historia kształtowania i funkcjonowania instytucji oświatowych na Pomorzu Szczecińskim¹⁶. Efektem jego pracy naukowej były liczne artykuły z dziedziny socjologii wychowania, historii wychowania, pedeutologii i rozwoju szkolnictwa wyższego. Do najważniejszych prac z tego okresu, publikowanych w ogólnopolskich i lokalnych czasopismach, należą: *Szkoła w obliczu zasadniczych przemian* (1957), *W walce o wyniki nauczania i wychowania. Rola komitetu rodzicielskiego w pracy szkoły* (1957), *Spółeczny charakter kontaktu psychicznego* (1959), *Budowle na pogorzeliakach. Piętnastolecie oświaty w województwie szczecińskim* (1960), *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie szczecińskim w latach 1945-1960* (1960), *Pięć lat działalności Punktu Konsultacyjnego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Szczecinie* (1963).

Podsumowaniem tego etapu działalności naukowej Bolesława Sadaja była obrona pracy doktorskiej w 1961 roku, zatytułowanej: *Rola szkoły i nauczyciela w dokonywaniu się procesów interpretacji i stabilizacji społecznej wśród ludności wsi szczecińskiej*¹⁷. Jednym z recenzentów był polski historyk prof. Alfred Wielopolski, który napisał o niej między innymi:

rozprawa stanowi poważny i samodzielny dorobek naukowy, tym cenniejszy, że oparty o rozległy materiał obserwacji na podstawie bogatego doświadczenia własnego. Praca Sadaja stanowi ważny wkład naukowy stanowiący pionierski początek badań nad rozwojem szkolnictwa i jego roli na ziemi szczecińskiej. Autor stworzył od podstaw swój warsztat badawczy i metodę gromadzenia dokumentacji, a w toku omawiania złożonego zagadnienia nie stracił nigdzie z pola widzenia swojego tematu o roli szkoły w procesie integracji¹⁸.

¹⁵ AUS, DSO, K/2597, *Wniosek o nadanie tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego*.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ AUS, DSO, K/2597, *Zaświadczenie o nadanie stopnia doktora nauk humanistycznych*.

¹⁸ AP, Spuścizna Alfreda Wielopolskiego, 86, *Ocena pracy doktorskiej*.

Praca doktorska stała się podstawą opracowania monograficznego: *Udział szkoły i nauczyciela w procesach integracyjnych ludności wiejskiej województwa szczecińskiego w latach 1945-1960*, która ukazała się drukiem w 1963 roku w Poznaniu¹⁹. Książka B. Sadaja do dzisiaj stanowi podstawowe źródło wiedzy na temat rozwoju szkolnictwa wiejskiego na terenie byłego województwa szczecińskiego po 1945 roku i mieści się w badaniach nad dziejami oświaty i wychowania w regionie. Zastosowane metody oraz zebrane materiały pozwalają odtworzyć trudny proces integracji, w której rola szkoły i nauczyciela była pierwszoplanowa. Autor przeanalizował ważne dla dzisiejszego badacza tamtego okresu oświaty stosowane metody pracy kulturalno-oświatowej. Opracowanie zawiera wiele danych empirycznych, takich jak: liczba i nazwa szkół według powiatów w latach 1945-1969; zestawienie zbiorcze szkolnych organizacji uczniowskich oraz form pracy pozalekcyjnej według powiatów; obwody szkolne i liczba uczęszczających do szkoły w latach 1945-1960; rodzice badanych dzieci szkolnych, ich przybycie i zawód w latach 1945-1959; szkoły dla pracujących na wsi w województwie szczecińskim w latach 1957-1960 oraz kursy ogólnokształcące, uczestnicy oraz ich absolwenci na wsiach województwa szczecińskiego w latach 1954-1960. Publikacja Bolesława Sadaja – ze względu na fakt, że dane te są obecnie trudne do odtworzenia na podstawie wyłącznie badań archiwalnych – stanowi cenne źródło dla współczesnych badaczy historii regionu.

Po uzyskaniu stopnia doktora nauk humanistycznych Bolesław Sadaj podjął pracę w Zakładzie Pedagogiki w Wyższej Szkole Rolniczej (WSR) w Szczecinie²⁰. Jednocześnie przystąpił do intensywnej działalności naukowo-badawczej, której wynikiem było przygotowanie dysertacji habilitacyjnej, zatytułowanej: *Společné problémy zawodu nauczyciela*. Stopień doktora habilitowanego otrzymał w 1968 roku na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W tym samym roku przeszedł do pracy w Wyższej Szkole Nauczycielskiej (WSM) w Szczecinie – filii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i zorganizował tam Zakład Pedagogiki, a następnie Wydział Pedagogiczny, którego był dziekanem²¹.

Zajmując się działalnością dydaktyczno-organizacyjną, angażował się również w pracę naukową. Efektem tej działalności były liczne publikacje, między innymi: *Identyfikacja społeczno-zawodowa nauczycieli województwa szczecińskiego* (1965), *Rodowód i wykształcenie nauczycieli szczecińskich* (1966), *Společno-zawodowe problémy nauczycieli w Polsce Ludowej* (1967).

¹⁹ B. Sadaj, *Udział szkoły i nauczyciela w procesach integracyjnych ludności wiejskiej województwa szczecińskiego w latach 1945-1960*, Poznań 1963.

²⁰ AUS, DSO, K/2597, *Wniosek o zatrudnienie w WSR*.

²¹ AUS, AUS, DSO, K/2597, *Powołanie na stanowisko Dziekana Wydziału Nauczania Początkowego w WSM*.

W zakresie badania dziejów oświaty i wychowania w regionie na uwagę zasługuje publikacja B. Sadaja dotycząca rozwoju szkolnictwa i oświaty na Pomorzu Szczecińskim w latach 1945-1965. Rozdział autorstwa tegoż uczonego został umieszczony w pracy zatytułowanej *Pomorze Szczecińskie 1945-1965*, wydanej przez Instytut Zachodnio-Pomorski w Szczecinie, którego redaktorami byli Edmund Dobrzycki, Henryk Lesiński i Zdzisław Łasko²². W tym miejscu warto przyrzeć się bliżej opracowaniu B. Sadaja, jako że pokazuje ono szczegółowo obszar zainteresowań badawczych autora w zakresie analizowania dziejów oświaty w regionie. Opracowanie dotyczące rozwoju szkolnictwa i oświaty zawierało istotną analizę liczby uczniów szkół podstawowych w podziale na wieś i miasto od 1945 roku oraz liczby pełnych szkół podstawowych. W pracy zostały wykazane również dane odnośnie dzieci nieuczęszczających do szkoły bez uzasadnionych przyczyn. Osobny temat, na którym skoncentrował się autor stanowi powstanie i rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego oraz zawodowego. W wyniku analizy B. Sadaj wskazał, że na terenie województwa szczecińskiego od 1945 do 1965 roku funkcjonowało 20 szkół ogólnokształcących i ich liczba przez cały omawiany okres była stała. Inaczej odnosiło się to do rozwoju szkolnictwa zawodowego, gdzie liczba szkół dynamicznie rosła – od 11 na początku lat pięćdziesiątych XX wieku do 55 w roku 1962. Bardzo ciekawe informacje w tym opracowaniu zawarto odnośnie rozwoju oświaty dla dorosłych, która po zakończeniu II wojny światowej była bardzo kluczowa dla odbudowy gospodarki oraz wykształcenia wykwalifikowanej kadry. Tylko w zakresie szkolnictwa podstawowego dla dorosłych liczba szkół podstawowych wzrosła z 7 w 1946 roku do 35 w roku 1964. To samo dotyczy liczby uczniów, która zwiększyła się we wskazanych latach z 326 do 3244. Innym typem oświaty dla dorosłych były kursy w zakresie szkoły podstawowej. Autorowi udało się tutaj ukazać dane z lat 1953-1964, kiedy z kursów skorzystało 47 0000 słuchaczy²³.

Bolesław Sadaj skupił się również na problemie nauczycieli oraz ich kształcenia. Na podstawie zebranych danych podkreślono wzrost liczby nauczycieli od roku 1951 do 1964 – z 2300 do 8136. Autor opisał również proces tworzenia się środowiska nauczycielskiego w województwie szczecińskim. W latach 1946-1951 aż 60% nauczycieli w szkolnictwie podstawowym nie posiadało kwalifikacji. Podobnie prezentowane dane dotyczą innych typów szkół. Sytuacja ta zaczęła poprawiać się dopiero po 1956 roku, kiedy pierwsi absolwenci liceów pedagogicznych, a następnie studiów pedagogicznych rozpoczęli pracę w szkole. Tym samym, od 1956 roku nauczyciele bez śred-

²² E. Dobrzycki, H. Lesiński, Z. Łaski red., *Pomorze Szczecińskie 1945-1965*, Poznań – Szczecin 1967.

²³ B. Sadaj, *Rozwój szkolnictwa i oświaty*, [w:] *Pomorze Szczecińskie 1945-1965*, red. E. Dobrzycki, H. Lesiński, Z. Łaski, Poznań – Szczecin 1967, s. 611-623.

niego wykształcenia nie byli w nich zatrudniani. B. Sadaj za szczególnie ważne w dziedzinie kształcenia nauczycieli uważał powstanie dwóch studiów nauczycielskich w Szczecinie – w 1954 oraz 1958 roku. Wśród wielu aspektów poruszonych w niniejszym opracowaniu została zwrócona uwaga na zmagania organizatorów kształcenia i systemu szkolnictwa w powojennym obszarze województwa szczecińskiego. Głównym problemem były braki w bazie materialnej, które utrudniały działalność i rozwój placówek oświatowych. Scentralizowany system inwestycji oświatowych powodował opóźnienia w realizacji zadań odbudowania systemu szkolnictwa. W opracowaniu autor wskazał liczbę wyremontowanych pomieszczeń szkolnych i przedszkolnych. Niestety, ten wysiłek inwestycyjny nie był w stanie rozwiązać problemów materialnych wielu szkół, w tym przede wszystkim szkół wiejskich²⁴. Rangę tego opracowania podkreślił prof. Benon Miśkiewicz z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, wnioskując o nadanie przez Radę Państwa Bolesławowi Sadajowi tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego nauk pedagogicznych, który otrzymał w 1982 roku²⁵.

Istotnym opracowaniem z zakresu analizy dziejów oświaty w regionie było studium: *Rola szkoły i nauczyciela w rozwoju Pomorza Zachodniego*. W pracy tej autor scharakteryzował dynamiczny rozwój gospodarczy i demograficzny regionu, ukazując zależność rozwoju oświaty i szkolnictwa od tych czynników. Dla badacza dziejów szczecińskiej oświaty interesujące jest porównanie rozwoju szkolnictwa na Pomorzu Zachodnim ze szkolnictwem w Polsce. Ukazana została specyfika tego regionu w odniesieniu do rozkwitu oświaty i jej roli w odradzaniu się polskości na Ziemiach Odzyskanych²⁶.

Ważną częścią działalności Bolesława Sadaja był aktywny udział w konferencjach naukowych. Przykładem tego może być referat, wygłoszony w Archiwum Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego we Wrocławiu w 1961 roku, zatytułowany: *Udział szkoły i nauczyciela w procesach wsi szczecińskiej 1945-1960*, jak również w tym samym roku: *Janusz Korczak – człowiek – pisarz*, na konferencji zorganizowanej w Szczecinie, a poświęconej pamięci Janusza Korczaka. W 1966 roku B. Sadaj wziął udział na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w sesji naukowej dotyczącej aspiracji nauczycieli do studiów wyższych. Pan profesor problem ten zaprezentował z perspektywy województwa szczecińskiego. W tym samym roku uczestniczył w sesji zorganizowanej przez Szczecińskie Towarzystwo Naukowe i wygłosił referat na temat 20-lecia nauki polskiej na Pomorzu Zachodnim. Od 1968 roku był współredaktorem Zeszytów Naukowych Wydziału Pedagogicznego

²⁴ Tamże, s. 624-627.

²⁵ AUS, DSO, K/2597, *Wniosek o nadanie tytułu naukowego profesora nadzwyczajnego*.

²⁶ B. Sadaj, *Rola szkoły i nauczyciela w rozwoju Pomorza Zachodniego*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie, 1971, 2.

w Szczecinie oraz współpracownikiem Przeglądu Zachodniopomorskiego, wydawanego od 1963 roku w Szczecinie, oraz współzałożycielem Instytutu Zachodnio-Pomorskiego²⁷.

Zakończenie

Profesor Bolesław Sadaj swoją działalnością pedagogiczną oraz aktywnością naukową połączył etos nauczyciela, dyrektora szkoły, organizatora całego systemu oświaty w województwie szczecińskim, organizatora systemu kształcenia nauczycieli z etosem badacza dziejów oświaty regionalnej. Doświadczenie to dało mu szczególny przywilej czerpania wiedzy z własnej pamięci i wspomnień oraz gromadzonych latami materiałów archiwalnych. Z punktu widzenia badacza jest to sytuacja szczególna. Z jednej strony pozwala badaczowi mieć osobisty, subiektywny pogląd, z drugiej strony – subiektywność ta wymaga jednak dużej ostrożności, gdyż rolą historyka wychowania jest dawanie obiektywnego świadectwa. Bolesław Sadaj według siebie współczesnych, ale również dzisiejszych recenzentów sprostą temu zadaniu. Dla badaczy rozwoju oświaty w województwie szczecińskim po 1945 roku prace naukowe B. Sadaja stanowią podstawowe źródło wiedzy o zadaniach szkół, nauczycieli i administracji oświatowej. Czytaniu tych prac powinna jednak towarzyszyć pewna postawa zdrowego krytycyzmu, gdyż w swojej części stanowią one wynik współczesnej dla ich powstania sytuacji politycznej. W celu podkreślenia znaczenia i roli prof. dra hab. Bolesława Sadaja w historii rozwoju systemu kształcenia nauczycieli w Szczecinie, sala wykładowa w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego otrzymała jego imię. Uroczyste nadanie imienia odbyło się 19 listopada 2000 roku²⁸.

BIBLIOGRAFIA

- Archiwum Państwowe w Szczecinie, Liceum Pedagogiczne w Szczecinie, sygn. 1060.
Archiwum Państwowe w Szczecinie, Spuścizna Alfreda Wielopolskiego, sygn. 86.
Archiwum Państwowe w Szczecinie, Związek Żołnierzy Armii Krajowej Okręg Szczecin, sygn. SA 994.
Archiwum Uniwersytetu Szczecińskiego, zespół: Dział Spraw Osobowych, sygn. K/2597 Bolesław Sadaj.
Bialecki T. *Historia Szczecina. Zarys dziejów miasta od czasów najdawniejszych do 1989 roku*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1992.
Bialecki T. red., *Encyklopedia Szczecina*, Szczecińskie Towarzystwo Kultury, Szczecin 2015.

²⁷ AUS, DSO, K/2597, *Działalność naukowa*.

²⁸ D. Koźmian red., *Człowiek. Nauczyciel. Uczony*, s. 12.

- Brinken J., *Sylwetki pionierów oświaty szczecińskiej*, [w:] *Pionierskie lata oświaty szczecińskiej*, red. L. Turek-Kwiatkowska, Wydawnictwo Poznańskie, Szczecin 1975.
- Dobrzycki E., Lesiński H., Łaski Z., red., *Pomorze Szczecińskie 1945-1965*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań – Szczecin 1967.
- Koźmian D. red., *Człowiek. Nauczyciel. Uczony. Bolesław Sadaj (1908-1997)*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2003.
- Magiera E., *Bolesław Wojciech Sadaj (1908-1997) jako twórca szczecińskiej pedagogiki*, Polish Biographical Studies, 2015, 3.
- Magiera E., *Bolesław Wojciech Sadaj (1908-1997)*, [w:] *Uniwersytet Szczeciński. Prekursorzy, założyciele, ludzie nauki*, red. J. Stanielewicz, W. Stępiński, E. Włodarczyk, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2015.
- Meissner A., Szulakiewicz W. red., *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Orzelska J., *Mistrz – rozważania retrospektywne*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Prace Instytutu Pedagogiki, 1997, 1.
- Orzelska J., *Mistrz. Praca dydaktyczna, organizacyjna i naukowa prof. dr hab. Bolesława Sadaj*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.
- Plewka Cz., *Oświata zachodniopomorska w latach 1945-2002. O ideach i praktykach edukacyjnych*, ZAPOL, Szczecin 2003.
- Plewka Cz., *Z dziejów oświaty Pomorza Zachodniego 1945-2002*, Dokument, Szczecin 2003.
- Plewka Cz., *Leksykon oświaty zachodniopomorskiej 1945-2005*, CDiDN, ZAPOL, Szczecin 2005.
- Sadaj B., *Szkoła w obliczu zasadniczych przemian*, Ziemia i Morze, 1957, 3.
- Sadaj B., *W walce o wyniki nauczania i wychowania. Rola komitetu rodzicielskiego w pracy szkoły*, Szkoła i Dom, 1957, 5.
- Sadaj B., *Spółeczny charakter kontaktu psychicznego*, Nowa Szkoła, 1959, 6.
- Sadaj B., *Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w województwie szczecińskim w latach 1945-1960*, Przegląd Zachodniopomorski, 1960, 1.
- Sadaj B., *Pięć lat działalności Punktu Konsultacyjnego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Szczecinie*, Przegląd Zachodniopomorski, 1963, 5.
- Sadaj B., *Udział szkoły i nauczyciela w procesach integracyjnych ludności wiejskiej województwa szczecińskiego w latach 1945-1960*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1963.
- Sadaj B., *Identyfikacja społeczno-zawodowa nauczycieli województwa szczecińskiego*, Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny, 1965, 2.
- Sadaj B., *Budowle na pogorzeliach. Piętnastolecie oświaty w województwie szczecińskim*, Wychowanie, 1966, 9/10.
- Sadaj B., *Rodowód i wykształcenie nauczycieli szczecińskich*, Wieś Współczesna, 1966, 11.
- Sadaj B., *Rozwój szkolnictwa i oświaty*, [w:] *Pomorze Szczecińskie 1945-1965*, red. E. Dobrzycki, H. Lesiński, Z. Łaski, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań – Szczecin 1967.
- Sadaj B., *Spółeczno-zawodowe problemy nauczycieli w Polsce Ludowej. Na przykładzie województwa szczecińskiego*, Instytut Zachodnio-Pomorski, Szczecin 1967.
- Sadaj B., *Rola szkoły i nauczyciela w rozwoju Pomorza Zachodniego*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie, 1971, 2.
- Topolski J., *Metodologia historii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.
- Turek-Kwiatkowska L. red., *Pionierskie lata oświaty szczecińskiej*, Wydawnictwo Poznańskie, Szczecin 1975.
- Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, 1980, 31.

PATRYK STĘPIEŃ

ORCID 0000-0002-5653-9895

Uniwersytet Śląski w Katowicach

KONTEKSTY REGIONALNE I TOŻSAMOŚCIOWE W TEKSTACH PIOSENEK ŚLĄSKICH RAPERÓW

ABSTRACT. Stępień Patryk, *Konteksty regionalne i tożsamościowe w tekstach piosenek śląskich raperów* [Regional Contexts and Identities in the Lyrics of Songs Written by Silesian Rappers]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 45-60. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.4

The article is devoted to identify the regional and identity contexts in the lyrics of songs by Silesian rappers. The selection of artists was based on two criteria: they were born or raised in Silesian district and they still live there and the second is the most popular (as an Silesian rapper) by listeners on Spotify.com in June 2022. Rap is a unique kind of music with a lot of listeners. Rap as a part of popular culture would be useful in education as an example of sharing regional values, mentality, desirable behaviors, and the position of the Silesian identity in their lives. The lyrics contain the artists' points of view on reality, the living conditions, and probably include guidance for listeners. Silesian rappers and their experience of being Silesian and a sense of Silesian identity could be part of the lyrics.

Key words: rap, Silesian identity, popular culture, regional, lyrics

Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu jest zbadanie występowania kontekstów regionalnych i tożsamościowych w treściach piosenek. W artykule wykorzystano analizę biograficzną oraz analizę tekstów piosenek czterech śląskich raperów. Utwory z gatunku rapu współcześnie docierają do znaczącej liczby słuchaczy, dzięki czemu mogą stanowić źródło transformacji wiedzy, informacji, pożądaných zachowań, świata wartości, a także promocji lokalnej, regionalnej, czy też globalnej. Opowieści, które stają się nieodłącznym elementem twórczości artystów zajmujących się rapem zawierają w sobie wycinek rzeczywistości, obszaru poznania świata oraz doświadczenia artysty. Zakładam, że subiektywny opis otaczającej artystę rzeczywistości w dużej mierze dotyczy środowiska lokalnego, jego codziennego życia. Raperzy, których twórczość oraz wywiady medialne

zostały przeanalizowane w artykule pochodzą i/lub zamieszkują Śląsk, przez co w treściach piosenek lub/i w tytułach mogą pojawiać się konteksty regionalne i tożsamościowe. Kultura popularna to szczególne pole do badań dla pedagogów w XXI wieku, ponieważ dociera do znaczącej liczby osób, przez co jej przedstawiciele mogą stawać się dla swoich odbiorców autorytetami, wzorami do naśladowania, bądź przewodnikami proponującymi określone wzory kulturowe, systemy wartości, pożądane zachowania i postawy, również dotyczące kwestii tożsamości i poczucia przynależności do określonego regionu.

Założenia metodologiczne

Celem prowadzonych analiz jest identyfikacja kontekstów regionalnych i tożsamościowych pojawiających się w tekstach piosenek śląskich raperów. Ukazane tam komponenty mogą określać poczucia więzi regionalnej – związane z afirmacją tożsamości regionalnej lub dewaluacją tożsamości regionalnej, zwracać uwagę na istotne miejsca lokalne, czy też świat wartości artysty, a ponadto zachęcać odbiorcę do refleksji nad własną tożsamością, odkrywania i poznawania kultury oraz historii regionu. W ramach prowadzonych badań posłużyłem się metodą biograficzną¹ oraz analizą tekstów źródłowych, w ramach której wykorzystałem narzędzie w postaci wykazu dyspozycji do analizy źródeł. Uwzględniłem w nim komponenty zawierające odniesienie do kontekstów regionalnych lub tożsamościowych, biorąc pod uwagę następujące elementy: a) miejsce – położenie geograficzne; b) język – posługiwanie się gwarą śląską w tekście; c) tradycja i obyczajowość – nawiązanie do symboli, obrzędów, potraw, zwyczajów; d) pozostałe – treści w jakiś sposób związane z kontekstem regionalnym Śląska, a nie zawarte w poprzednich trzech obszarach.

Za wskaźnik popularności artysty posłużyła mi liczba odsłuchań wszystkich utworów artysty na portalu Spotify w czerwcu² 2022 roku, natomiast dodatkowy komponent brany pod uwagę w kontekście identyfikacji tożsamościowej stanowiło – miejsce urodzenia artysty i/lub miejsce wychowania³. Przy doborze piosenek posłużyłem się podobnym kluczem popularności, do-

¹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 295-300.

² Celem wyboru takiego klucza jest uniknięcie trudności w oszacowaniu dorobku artysty, tworzono go przez minione lata, względem artystów pojawiających się później, a obecnie cieszących się większą popularnością. Przyjętym miesiącem w niniejszym opracowaniu jest czerwiec 2022 roku.

³ Odnoszę się tutaj do miejsca wychowania jako środowiska wychowania w rozumieniu Józefa Pietera (zob. J. Pieter, *Środowisko wychowania*, Katowice 1972), ponieważ zakładam, że okres wychowania, dorastania i zdobywania doświadczenia jest istotniejszy w procesie socjalizacji, niż samo miejsce urodzenia.

bierając 10 piosenek każdego z wybranych artystów, które we wspomnianym miesiącu znalazły się na liście najczęściej odsłuchiwanym utworów danego artysty na portalu spotify.com.

Po opracowaniu listy według wspomnianego klucza, wybrałem czterech artystów z największą liczbą odsłuchań i spełniających kryterium zamieszczenia/wychowania na Śląsku oraz przeanalizowałem teksty piosenek celem uchwycenia kontekstów tożsamościowych i regionalnych.

W ramach prowadzonej analizy poszukiwałem odpowiedzi na następujące problemy badawcze: 1) Jakie treści regionalne związane ze Śląskiem pojawiają się w piosenkach śląskich raperów? 2) Jaka jest postawa artysty wobec regionu (biorąc pod uwagę komponenty emocjonalne) wyrażana w tekstach z osadzenia kontekstu regionalnego w tekście piosenek? 3) Jaki jest status treści regionalnej w strukturze treści utworu? 4) Do jakich wartości odwołują się artyści w piosenkach, w których występują treści lub konteksty regionalne? 5) Jaki jest status komponentów regionalnych w strukturach biografii?

Korzystając z metody biograficznej, opierałem się na dokumentach o charakterze wywiadów opublikowanych w mediach (teksty opublikowane, nagrania video).

Rap jako przestrzeń edukacyjna

Gatunek muzyczny łączony z kulturą hip hopu, czyli rap przydryfował do Europy ze Stanów Zjednoczonych, gdzie początkowo rozwijał się w kręgach afroamerykańskich. W Polsce pierwsze oznaki wspomnianego gatunku dostrzeżono w latach 90. XX wieku. Za znaczący moment, który uważa się za początek gatunku w kraju, przyjęto wydanie albumu Kazika Staszewskiego, zatytułowanego *Spalam się* w 1991 roku⁴. Niedługo później gatunek ten znalazł się w kręgu zainteresowań pedagogów. O walorach rapu w ujęciu edukacyjnym pisał między innymi Zbyszko Melosik, który zauważył, że pedagodzy głównie korzystają z uniwersalnych wartości i teorii, a zbyt rzadko stosują treści z dziedziny kultury popularnej, co w konsekwencji izoluje pedagogikę od życia codziennego. Zdaniem Zbyszko Melosika, włączenie kultury popularnej do edukacji może sprzyjać w dialogu z młodymi ludźmi i w konsekwencji ukazać pedagogom faktyczne potrzeby młodych ludzi, ich świat wartości i tym podobne⁵.

⁴ B. Dejnarowicz, *Wydawniczy dorobek polskiego hip-hopu*, <https://www.nck.pl/szkolenia-i-rozwoj/projekty/kongres-kultury/aktualnosci/wydawniczy-dorobek-polskiego-hip-hopu-borys-dejnarowicz>, [dostęp: 06.07.2022].

⁵ Z. Melosik, *Rap, walka o znaczenia i pedagogika*, *Kultura Współczesna*, 1996, 1-2(9-10), s. 136-138.

Geneza rapu jest związana ze środowiskiem afroamerykańskim. Zbyszko Melosik podkreślił, że taka forma narracji zwracała uwagę na trudność funkcjonowania, eksponując występujące wówczas problemy społeczne, ekonomiczne oraz polityczne ówczesnych Stanów Zjednoczonych. Rap jest elastyczną formą, będącą zawsze w trakcie stawania się, z uwagi na sprzeczne tendencje określone jako esencjalizm i postmodernistyczny dekonstrukcjonizm. W kolejnych dekadach rap stał się środkiem wyrazu, wykorzystywanym już nie tylko przez przedstawicieli mniejszości etnicznych, ale przedryfował także do innych grup społecznych. Dzięki temu pojawiła się przestrzeń dla procesu kształtowania tożsamości, formowania się i identyfikacji rozmaitych społeczności, ale przede wszystkim do dialogu międzykulturowego⁶. Rap staje się zatem przestrzenią komunikacyjną – od ludzi dla ludzi o ludziach, czyli o codziennej egzystencji w wybranej przestrzeni lokalnej, co można odebrać szeroko – jako do funkcjonowania w ramach sytuacji społeczno-politycznej kraju oraz wąsko – w odniesieniu do lokalnej przestrzeni. Komunikacja jest związana z kulturą, a w kulturze popularnej, zdaniem Witolda Jakubowskiego, uwydatnia się pojęcie kultury w kontekście rozmowy społecznej. Rozmowa ta charakteryzuje się przede wszystkim dużą otwartością i transparentnością – pojawiają się potencjalnie szczere głosy, opowiadające o życiu codziennym wprost⁷. Kultura popularna, a dokładniej mówiąc – teksty kultury popularnej opisują ludzką rzeczywistość, odnoszą się do świata wartości, reguł funkcjonowania w społeczeństwie, co czyni ją wyraźnym wymiarem edukacyjnym⁸. Rap jako komponent kultury popularnej jest przykładem egzemplifikacji tego zjawiska. Podobnie jak w przypadku każdej narracji, tak w przypadku utworu z zakresu rapu – słuchacze w trakcie spotkania z opowieścią (treścią piosenki) wchodzą z nią w dialog, przeżywają i doświadczają te same narracje. Jak pisał niegdyś Jerome Bruner:

(...) nie wiemy i nigdy się nie dowiemy, czy uczymy się narracji od życia, czy życia z narracji: zapewne i jedno, i drugie. Jednak nikt nie zaprzeczy, że uczenie się subtelności narracji jest jedną z głównych dróg do myślenia o życiu⁹.

Artysta jako homo narrator

Raper jest artystą, wyrażającym pewne przemyślenia i obserwację w swojej twórczości. W tym przypadku można założyć, że to właśnie treść piosenek z kategorii rapu wyraża część świata artysty. Posiada on własną tożsamość

⁶ Tamże, s. 139-141.

⁷ W. Jakubowski, *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*, Kraków 2021, s. 93-95.

⁸ Tamże, s. 9-11.

⁹ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 134-135.

w wymiarach – indywidualnym oraz społeczno-kulturowym. Wymiar indywidualny wiąże się z historią osobistą, na którą może składać się historia rodziny, społeczeństwa, narodu, czy też regionu i etnografii, zawartą w pamięci zbiorowej i będącą zarazem fundamentem do kształtowania się tożsamości jednostki. Wymiar społeczno-kulturowy wynika z relacji jednostki ze światem społecznym – z rolami, jakie pełni, arbitralnościami względem zachowania, oczekiwaniami i sprzecznościami, z którymi się spotyka¹⁰. Twórcy kształtują swoją tożsamość, ale również stanowią inspirację, a może nawet kreślą pewien wzór w swoich utworach, z których skorzystać może słuchacz w procesie kształtowania własnej tożsamości¹¹. Artyści w licznych wywiadach często podkreślają, że w swoich utworach opowiadają historie z życia, czyli ze swojej codzienności. Proces ten jest odpowiednikiem koncepcji Homo narratora, proponowanym przez Amelię Krawczyk-Bocian. Badaczka podkreśla, że Homo narrator jest w każdym, a potrzeba snucia opowieści o samym sobie, własnych przeżyciach stanowi naturalną potrzebę bytowania, jak również narracja o samym sobie buduje tożsamość¹². Amelia Krawczyk-Bocian wymienia cztery główne role Homo narratora: 1) rola informacyjna – narrator skupia się w niej na historii doczesnego życia, celem nadania jej sensu. Często dzieje się tak w postrzeganiu własnych doświadczeń jako wyjątkowych i niepowtarzalnych u innych ludzi; 2) rola opisowo-sprawozdawcza – dotyczy szczególnych punktów zwrotnych w życiu narratora, jest szkicem skrupulatnie prześledzonej opowieści życia; 3) rola interpretacyjna – czyni narratora badaczem stawiającym sobie pytania o zdarzenia z własnej biografii oraz podejmującym wysiłek subiektywnej interpretacji przeżyć i doświadczeń, którym chce nadać znaczenie; 4) rola refleksyjno-dygresyjna – odnosi się do wydobywania zdarzeń celem nadania im ponownego sensu, spotkania się narratora z samym sobą w dialogu wewnętrznym. Refleksja umożliwia dotarcie do kluczowych zdarzeń w biografii oraz daje szansę na podjęcie próby wyjaśnienia i opisania, ale przede wszystkim – nadania sensu temu, co zostało doświadczone¹³.

Analiza wyników badań własnych

Wśród aktywnych raperów ze Śląska największą popularnością pod względem odsłuchań cieszyli się: 1. Miszel (915 886), 2. Kartky (372 500), 3. Mioush (335 725), 4. Grubson (324 724) – patrz tabela 1.

¹⁰ M. Sobocińska, *Tożsamość, rola i mit artysty jako uwarunkowania jego wizerunku*, Zarządzenie w Kulturze, 2019, 2, 20, s. 144.

¹¹ Tamże, s. 145.

¹² A. Krawczyk-Bocian, *Homo narrator*, Bydgoszcz 2021, s. 9-12.

¹³ Tamże, s. 59-75.

Tabela 1

Raperzy ze Śląska

	Imię i nazwisko	Pseudonim artystyczny	Miejsce urodzenia	Miejsce wychowania	Liczba odsłuchań w serwisie Spotify w 06.2022 r.
1	Michał Niedziałkowski	Miszal	Katowice	Katowice	915 886
2	Jakub Jankowski	Kartky	Radomsko	Bytom	372 500
3	Miłosz Paweł Borycki	Miouch	Katowice	Katowice	335 725
4	Tomasz Iwańca	Grubson	Rybnik	Rybnik	324 742
5	Wojciech Alszar	Fokus	Katowice	Katowice	111 252
6	Sebastian Salbert	Rahim	Katowice	Katowice/Mikołów	84 942
7	Marcin Marten	Abradab	Katowice	Katowice	51 040
8	Łukasz Stępień	Kleszcz	Tarnowskie Góry	Tarnowskie Góry	41 583
9	Piotr Gutkowski	Gutek	Katowice	Katowice	21 741
10	Aleksander Kozłowski	Kopruch			11 159
11	Michał Marten	Joka	Katowice	Katowice	2 379
12	Dawid Kaczorek	HST	Katowice	Katowice	1 169

Źródło: opracowanie własne.

Przyglądając się biografii artysty jako narratora, skupiłem się na wywiadach prowadzonych z artystami w mediach, celem odnalezienia w nich kontekstów regionalnych, które następnie mogą wystąpić w piosenkach. Przeanalizowałem trzy losowo dobrane wywiady z każdym artystą. Celem identyfikacji kontekstów regionalnych i tożsamościowych w wywiadach medialnych wykorzystałem wykaz dyspozycji, poszukując odniesienia dotyczącego: a) identyfikacji z regionem i/lub deklarację patriotyzmu lokalnego.

go; b) stosunku emocjonalnego do regionu i/lub poczucia tożsamości regionalnej; c) stosunku do wartości i społeczności lokalnej; d) statusu śląskości; e) czerpania inspiracji do tworzenia utworów związanych z kontekstem regionalnym.

Analiza wywiadów medialnych z artystami wykazała, że kontekst identyfikacji z regionem pojawił się w wypowiedzi każdego z nich. Artyści podkreślili swoje przywiązanie do miejsca wychowania i obecnego środowiska życia. Odnieść to można do propozycji Zbigniewa Grenia, który twierdzi, że w badaniach nad tożsamością regionalną istotne jest pojęcie tożsamości oraz pojęcie identyfikacji. Jak zauważa, tożsamość jednostki i zbiorowości sprowadzona zostaje do wspólnej płaszczyzny, natomiast konstruowana jest poprzez identyfikację z regionem¹⁴. W wypowiedziach artystów pojawiły się deklaracje dotyczące poczucia bycia lokalnym patriotą:

Miszel: *Ciężko powiedzieć, co czas przyniesie i gdzie mnie może kiedyś wywiać, ale spędziłem 25 lat na Śląsku, z czego 24 na Ligocie, więc zawsze będę kimś, kto się uważa za lokalnego patriotę*¹⁵.

Kartky: *Lokalny patriotyzm to mój sposób na pewien okres życia*¹⁶.

Miousek: *To jest specyficzne miejsce ze względu na ludzi. Po pierwsze, bo sposób przeżywania życia na Śląsku sto lat temu był bardzo specyficzny i odcięty ze względu, że nie było możliwości połączenia się przez Internet z innymi częściami świata, zobaczenia, jak jest gdzie indziej. Tutaj tradycja, honor, rodzina, jedzenie – to wszystko jest zakorzenione mocno w każdym z nas – ludzie albo z tego czerpią, albo nie i to jest ich wybór*¹⁷.

Śląsk jest małym państwem, do tego stopnia szczególnym, do którego chcemy żeby był. Jestem człowiekiem, który podchodzi do życia mikroregionalnie i jednostkowo, i bardzo zależało mi zawsze na miejscu, z którego jestem. Strasznie przywiązuję wagę do tego, gdzie jestem – otoczenie jest dla mnie bardzo ważne¹⁸.

¹⁴ Z. Greń, *Tożsamość śląska – etniczna czy regionalna?*, [w:] *Narracja i pamięć. Konstrukcje i destrukcje tożsamości*, tom III, red. E. Golachowska, A. Zielińska, Warszawa 2014, s. 251-254.

¹⁵ K. Klimkiewicz, Miszel: *„Gdy tworzyłem pierwszy album, ludzie jeszcze nie wiedzieli, jak to ma wyglądać” – rozmowa*, <https://www.ckm.pl/m/lifestyle/miszel-gdy-tworzylem-pierwszy-album-ludzie-jeszcze-nie-wiedzieli-jak-to-ma-wygladac-rozmowa,25994,a.html>, [dostęp: 04.08.2022].

¹⁶ K. Turzański, *Kartky... Zanim wszystko się zaczęło (15 lat temu)*, <https://www.youtube.com/watch?v=yhH6Fm5QpJU&t=4s>, [dostęp: 4.08.2022].

¹⁷ M. Gwóźdź, *MIUOSH (wywiad, marzec 2017)*, https://www.youtube.com/watch?v=1xXFW1H_vQk, [dostęp: 2.10.2022].

¹⁸ Tamże.

Grubson: Mam tutaj rodzinę, mam tutaj przyjaciół, przywiązany jestem do Rybnika. Jestem wielkim patriotą lokalnym, więc nie chciałbym się wyprowadzać, choć jeżeli będzie gorzej (odniesienie dotyczące zanieczyszczonego powietrza), będę się nad tym zastanawiał¹⁹.

Analizowane wywiady zawierały również wypowiedzi, w których można odnaleźć stosunek emocjonalny artystów do regionu, miejsca zamieszkania oraz ludzi z ich otoczenia lokalnego. Wskazuje to na przywiązanie artystów do regionu oraz wysoki status poczucia tożsamości regionalnej w ich życiu:

Miszel: Ogólnie najlepiej mi się żyje w miejscu, w którym rzeczywiście czuję się, jak u siebie. Tak mam z Ligotą i nie chcę tego zmieniać²⁰.

Kartky: Bytom jest fajny²¹.

Miuosh: Nie jestem zwolennikiem budowania świadomości, odnajdowania się na Śląsku, przez kompleksy i podkreślenie, może nie separatyzmu, ale braku konkretnego miejsca w historii i współczesnym świecie. Uważam, że powinniśmy cieszyć się tym, że mamy XXI wiek i Śląsk jest już czymś więcej niż przysłowiową puczką, o której mowa w spektaklu. Mamy więcej do wygrania, jeśli uwspółcześnimy przekaz i oczyścimy ze rdzy. Nie chodzi o to, żeby żyć tym, co było tu sto lat temu, ale żeby wprowadzać najciekawsze, zdrowe i żywotne elementy śląskiej inności. Bo ta inność jest, nie tylko u nas, ale również w wielu innych miejscach w Polsce. Trzeba to promować w sposób pozytywny, nie waleczny. Nigdy nie byłem gościem, który ze Śląskiem wyjeżdżał naprzeciw. Byłem kimś, kto chciał pokazywać ludziom jego wyjątkowość²².

Grubson: Jestem dumny, że Rybnik się bardzo rozwinął i rozwija cały czas. Pod względem dostępności imprez społecznych, architektury i mentalności ludzi na lepsze. Na pewno zachęciłbym, jeżeli chodzi o tereny. Mamy naprawdę piękne tereny²³.

(...) 7 grudnia, ostatni tak naprawdę koncert w tym roku, w moim rodzinnym mieście Rybniku²⁴.

W trakcie analizy zidentyfikowałem również konteksty dotyczące stosunku wobec świata wartości oraz lokalnej społeczności. Artyści wśród swoich

¹⁹ Ł. Jakubczyk, *Co Grubson konsultuje z żoną?*, <https://www.radio90.pl/grubson-w-radiu-90-wideo.html>, [dostęp: 2.10.2022].

²⁰ K. Klimkiewicz, *Miszel: „Gdy tworzyłem pierwszy album.*

²¹ K. Turzański, *Kartky... Zanim wszystko się zaczęło.*

²² P. Bollin, *Miuosh: nie jestem zwolennikiem budowania świadomości przez kompleksy* [WYWIAD], <https://kultura.onet.pl/muzyka/wywiady-i-artykuly/miuosh-premiera-plyty-piesni-wspolczesne-wywiad-z-artysta/fk2fyef>, [dostęp: 2.10.2022].

²³ Ł. Jakubczyk, *Co Grubson konsultuje z żoną?*

²⁴ B. Gruchlik, *Grubson o sukcesie „Na szczycie” w Radiu Katowice! | 04.10.2019*, <https://www.youtube.com/watch?v=0nZCEvINkfi&t=405s>, [dostęp: 3.10.2022].

współpracowników mają osoby pochodzące z lokalnej społeczności, co może wskazywać na społeczną więź regionalną. Można to określić mianem przywiązania – wskazanego przez Zbigniewa Bokszańskiego jako element struktury tożsamości śląskiej, występujący wraz z poczuciem dystansu wobec obcych. Separatystyczne postawy bazujące na opozycji *ja - obcy* powszechnie funkcjonowały w codzienności Ślązaków i stanowiły charakterystyczny komponent śląskiej tożsamości zbiorowej²⁵:

Miszel: *Kaliber 44 i Paktofonika to oczywiście zespoły, których słuchałem. W szczególności lubiłem to, co za mikrofonem i w tekstach wyprawiał Fokus. Nie ukrywam, że wspólny numer z nim byłby dla mnie dużą sprawą. Można powiedzieć, że byłoby to symboliczne przejęcie pałeczki od gościa, który od ponad 20 lat reprezentuje nasze miasto w całej Polsce*²⁶.

*Jestem taką osobą, która ufa osobom, które kiedyś mi zaufały. Mam swoich ludzi, z którymi współpracuję, choć jestem otwarty na inne współprace – zwycięskiego składu się nie zmienia*²⁷.

Kartky: *Wtedy jeszcze mieszkałem w Katowicach. Tam chłopaki pozwalali mi się przespać, bo to takie czasy jeszcze były, że musiałem 50 zł pożyczać na bilet i kilka piw*²⁸.

Miuosh: *Dzięki tradycyjnym pieśniom wracam do wartości, które mogą nas dzisiaj trzymać w ryzach. Jestem stąd, a nie pamiętam z tego nic, to podkreślenie, że inaczej uczyli nas życia dziadkowie, a inaczej my uczymy żyć nasze dzieci. To kontra do tego, co dziś mamy na ulicach, komentarz do współczesnego zatracenia. Moim zdaniem powinniśmy się raczej zatrzymać i przyjrzeć, zastanowić nad tym, czym kierowali się ludzie żyjący tutaj sto lat temu*²⁹.

*Oni się sami do mnie odzywają, cieszę się, jak to są ludzie od nas, bo lubię się z nimi cieszyć z tego, że jesteśmy z jednego miasta i możemy razem robić muzykę, dobrą, ale jeżeli nie są, są skądś dalej, to też fajnie*³⁰.

*Oni uznawali świętość rodziny za spoivo, dzięki któremu jesteśmy razem*³¹.

²⁵ Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, Warszawa 2005, s. 94-96.

²⁶ M. Misztalski, *MISZEL: Świeża krew ze Śląska*, <http://www.ultramaryna.pl/tekst.php?id=1319>, [dostęp: 04.08.2022].

²⁷ M. Baron, K. Ulfik, *WYJĄTKOWE WYDANIE AFEREK (wywiady z Oki, Janusz Walczuk, Wac Toja, Trill Pem, ostro i śmiesznie)*, <https://www.youtube.com/watch?v=37wruGcRV6M>, [dostęp: 25.08.2022].

²⁸ K. Klimkiewicz, *Kartky: „Teraz mam swoją ostoję. Jestem spokojniejszy i bogatszy o doświadczenie” – rozmowa*, <https://www.youtube.com/watch?v=Hv-08pYkXt8>, [dostęp: 17.09.2022].

²⁹ P. Bollin, *Miuosh: nie jestem zwolennikiem budowania świadomości przez kompleksy*.

³⁰ M. Natali, *Miuosh – wywiad po płycie „Prosto Przed Siebie” (Popkiller.pl)*, https://www.youtube.com/watch?v=cSf_ft-hvf4, [dostęp: 2.10.2022].

³¹ P. Bollin, *Miuosh: nie jestem zwolennikiem budowania świadomości przez kompleksy*.

Następne zagadnienie rozpatrywane w trakcie analizy dotyczy stosunku artysty do promocji regionalności. Artysta cieszący się znaczną popularnością może stać się autorytetem lub wzorem dla słuchacza. Ich wypowiedzi wskazują, że są świadomi własnej siły perswazji. Pojawiające się odniesienia sugerują, że zależy im na tym, aby zachęcać słuchaczy do refleksji nad regionem oraz własną tożsamością regionalną. Poruszają oni kwestie dotyczące istoty świadomości swojego pochodzenia, poczucia dumy z przynależności regionalnej, czy też z uwagi na tożsamość regionalną. W wypowiedziach artystów zidentyfikowałem następujące stwierdzenia:

Kartky: Chciałbym, by ludzie byli dumni z tego, że są Ślązakami³².

Mioush: Ja mam szczęście być gościem, który wydaje mi się przypominał wielu młodym ludziom na Śląsku, że powinni zwracać uwagę na to, że są ze Śląska, nie tylko zwracać uwagę na kluby, którym się powinno kibicować z uwagi na obszar zamieszkania. Przypominać sobie, że się jest ze Śląska, przypominać sobie o symbolach, czyli o rodzinie, o etosie pracy, bo to się da odnieść do dzisiejszych czasów i ja jestem tego najlepszym przykładem³³.

Grubson: Planuję też nagrywać live sesje w terenie, na Śląsku, żeby promować ten region. Jest mnóstwo pięknych miejsc. Moim zdaniem, ludzie z innych obszarów, z innych województw jeszcze nie do końca o nich wiedzą, warto promować ten region³⁴.

W analizowanych wywiadach zwróciłem również uwagę na zagadnienie dotyczące inspiracji związanej z regionem, lokalnymi wydarzeniami, lokalnym środowiskiem życia artystów podczas tworzenia. Snute opowieści w treściach piosenek łączą się ze sposobem postrzegania i doświadczania świata przez artystów, w tym przypadku regionalnego środowiska, wyjaśniania i nadawania mu znaczenia. Raperzy wypowiadali się o inspiracjach otoczeniem, tradycjami, czy też historycznymi wydarzeniami:

Miszel: Ciężko powiedzieć, co czas przyniesie i gdzie mnie może kiedyś wywiać, ale spędziłem 25 lat na Śląsku, z czego 24 na Ligocie, więc zawsze będę kimś, kto się uważa za lokalnego patriotę. Zresztą słyhać to w moich tekstach. Bardzo cenię sobie swoje środowisko i otoczenie, w którym dorastałem³⁵.

Ligota bardzo mnie inspiruje. Wiele pomysłów wpadło mi do głowy, kiedy przemierzałem na rowerze np. Lasy Panewnickie. Bardzo lubię Osiedle Tysiąclecia, bo to

³² Wywiad dla portalu Warszawa Nasze Miasto, <https://warszawa.naszemiasto.pl/lokalny-patriota-raper-scenarzysta-projektant/ar/c13-6867767>, [dostęp: 17.09.2022].

³³ M. Gwóźdź, MIUOSH (wywiad, marzec 2017).

³⁴ Ł. Jakubczyk, Co Grubson konsultuje z żoną?

³⁵ K. Klimkiewicz, Miszel: ,Gdy tworzyłem pierwszy album.

mega klimatyczne miejsce, takie europejskie. Kiedyś dużo czasu spędzałem z dziadkiem w Dolinie Trzech Stawów – do dziś lubię tam przebywać, bo to fajna strefa do aktywnego wypoczynku³⁶.

Kartky: Generalnie, dziewięćdziesiąt procent tego co tworzę, to moje przeżycia i obserwacje. Wiadomo, że część z nich pokazana jest w krzywym zwierciadle, część jest przerysowana, inna ulega gloryfikacji, a jeszcze inna potrafi być zdemonizowana. Jednak ta szczerość jest nieunikniona i zależy mi na tym, aby było ją słychać³⁷.

Miush: Ten utwór³⁸ napisałem na podstawie pieśni górniczej, którą odnalazłem w Czarnym ogrodzie Małgorzaty Szejnert, powstałym po tragedii na KWK Gottwald. Wychowałem się obok tej kopalni i chciałem odnieść się w muzyce do tamtych tragicznych wydarzeń. W historii ostatnich stu lat wiele jest zdarzeń o silnej energii, o których przez codzienny pęd zapominamy. Pomniki potrafią być drogowskazem³⁹.

(Utwór⁴⁰ odnosi się) do tego, co sam widziałem na Śląsku w wieku lat siedmiu, kiedy zmienił się system i wszystko zdawało się tu być niezwywe. A przecież świat szedł do przodu, a ja dorastałem w tym, czując się wciąż pomiędzy⁴¹.

Analiza losowo dobranych wywiadów pozwoliła zidentyfikować stosunek artystów do regionu, poczucia tożsamości regionalnej oraz ich postawy wobec promocji treści związanych ze Śląskiem. Aspekt biograficzny wskazuje, że wysoko cenią sobie oni region, a tożsamość śląska jest istotna w ich życiu. Wysoki status komponentów regionalnych w strukturach biografii może wskazywać na przywiązanie do regionu oraz promowanie regionu, realizowane między innymi w działalności artystycznej. Dalsze analizy utworów powinny pokazać, jak reprezentowane stanowiska przekładają się na twórczość artystów, a także status regionu w treściach utworów.

Konteksty regionalne i tożsamościowe w utworach piosenek wybranych śląskich raperów

W poszukiwaniu kontekstów regionalnych i tożsamościowych przeprowadziłem analizę treści 40 utworów, z czego po 10 piosenek pochodziło z repertuaru każdego z wybranych śląskich artystów. Utwory dobrałem kluczem

³⁶ M. Misztalski, *MISZEL: Świeża krew ze Śląska*.

³⁷ M. Oprychał, *Kartky, który „trzęsie nową szkołą, choć ma starą duszę” opowiada nam o swojej nowej płycie i patencie na krytykę*, <https://www.redbull.com/pl-pl/kartky-dom-na-skraju-niczego-wywiad>, [dostęp: 17.09.2022].

³⁸ Artysta odwołuje się do utworu zatytułowanego *Dom*.

³⁹ P. Bollin, *Miush: nie jestem zwolennikiem budowania świadomości przez kompleksy*.

⁴⁰ Artysta odwołuje się do utworu zatytułowanego *Gorzkie dymy*.

⁴¹ P. Bollin, *Miush: nie jestem zwolennikiem budowania świadomości przez kompleksy*.

popularności, uwzględniając ranking 10 najczęściej słuchanych utworów w czerwcu 2022 roku na portalu [spotify.com](https://open.spotify.com)⁴², natomiast tekst przeanalizowałem, bazując na transkrypcji dostępnej na stronie internetowej zawierającej treści piosenek genius.com⁴³.

Po analizie wszystkich utworów konteksty regionalne i/lub tożsamościowe zidentyfikowałem w tekstach 9 z nich, natomiast 6 utworów z repertuaru Miłosza Boryckiego, znanego jako Miouosh, pochodzi z płyty *Pieśni współczesne*⁴⁴, stworzonej przez artystę we współpracy z Zespołem Pieśni i Tańca Śląsk. Zgodnie z deklaracją artysty oraz zaangażowanych w powstanie płyty osób, inspirowana jest ona ludowymi pieśniami śląskimi, a także folklorem, co można zidentyfikować biorąc pod uwagę warstwę fonograficzną – nie będącą przedmiotem analiz w moich badaniach.

Zgodnie z przyjętym wykazem dyspozycji, pierwszy element analizy stanowiły aspekty geograficzne. Analiza wykazała, że w przypadku 7 z 9 utworów pojawiły się nawiązania do lokalizacji geograficznej i wystąpiły one w repertuarze każdego z tych artystów. Wskazuje to na wysoki status regionu dla nich, zwłaszcza w odniesieniu do konkretnych miejsc, w których przebywają, żyją, a także z których czerpią inspirację na potrzeby własnej twórczości:

Miszel:

- 1) *Me and the mandem, no worry, but livin here la vida loca, Ligota*⁴⁵.
- 2) *Zapytaj typów gdzie mieszkam, na bloki nikt nie narzeka.*
*Moja dzielnica Ligota go loco, dziesiona cię wita na wejściu do getta*⁴⁶.
- 3) *Traper – Z osiedla, gdzie na co dzień znają mnie*⁴⁷.

Miouosh:

- 1) *W tym mieście, pośród gwiazd*⁴⁸.
*Nie ma tramwaju za którym nikt nie biegnie*⁴⁹.

⁴² Portal muzyczny Spotify, <https://open.spotify.com/artist/3BroLrMp9Q01yOnhL-n9qxX>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴³ Międzynarodowy portal muzyczny zawierający treści utworów, <https://genius.com/>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴⁴ Historia powstania płyty oraz współpracy, <https://nospr.org.pl/pl/kalendarz/miouosh-x-zespol-slask-piesni-wspolczesne>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴⁵ M. Niedziałkowski, *Ligota*, <https://genius.com/Miszel-ligota-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴⁶ M. Niedziałkowski, *Requiem*, <https://genius.com/Miszel-requiem-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴⁷ M. Niedziałkowski, *Zerwany tańczuch*, <https://genius.com/Miszel-zerwany-ancuch-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴⁸ Wieżowce mieszkalne *Gwiazdy* w Katowicach, <http://archiwum.katowice.eu/sites/katowice/pl-pl/strony/Zasoby.aspx?itemID=23>, [dostęp: 4.10.2022].

⁴⁹ M. Borycki, *Tramwaje i gwiazdy*, <https://genius.com/Miouosh-tramwaje-i-gwiazdy-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

Kartky:

- 1) *Umówiliśmy się pod Rialto*⁵⁰, *chciałem pokazać, że jestem z nim*⁵¹.
- 2) *To wersja 2.0, odbita gdzieś w Kato na ksero przy akademikach*⁵².

Grubson:

- 1) *To polska produkcja prosto z Górnego Śląska*⁵³.

Następny analizowany element dotyczył aspektów językowych, czyli występowania w tekście słów bądź wyrażeń zaczerpniętych z gwary śląskiej. Analizowane utwory nie zawierały żadnych słów, ani wyrażeń, które można podłączyć pod tę kategorię.

Trzecim uwzględnionym elementem były aspekty określone jako tradycyjne i obyczajowe. Wykorzystywanie w treściach tego typu odniesień można uznać za przejaw dumy związanej z regionalnymi zasobami kulturowymi. W jednym utworze pojawiło się odniesienie do tradycyjnej śląskiej potrawy – rolady⁵⁴ – w utworze Miszela:

*Jak ci Miszel ugotuje,
Zjesz ze smakiem – podziękujesz,
Kręcimy grube rolady*⁵⁵.

Stosując element określony jako pozostałe treści nawiązujące do kontekstów regionalnych, zidentyfikowałem odniesienie do kontekstu regionalnego, z uwagi na tytuł piosenki Miłosza Boryckiego *Utopiec*. *Utopiec*⁵⁶ to jedna z charakterystycznych postaci występujących w legendach i podaniach górnośląskich, dlatego należy uwzględnić jego pojawienie się jako odniesienie do kontekstu regionalnego.

Zakończenie

Przeprowadzone analizy wykazały, że w utworach artystów związanych ze Śląskiem pojawiają się konteksty regionalne i tożsamościowe. Naj-

⁵⁰ Kino Rialto – popularne kino lokalne w Katowicach, <https://rialto.katowice.pl/reper-tuar/>, [dostęp: 4.10.2022].

⁵¹ J. Jankowski, *Muzyka końca lata*, <https://genius.com/Kartky-muzyka-konca-lata-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁵² J. Jankowski, *Laura Palmer*, <https://genius.com/Kartky-laura-palmer-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁵³ T. Iwańca, *Nowa Fala*, <https://genius.com/Grubson-nowa-fala-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁵⁴ *Tradycyjne śląskie potrawy*, <https://slaskiesmaki.pl/staticcontent/514508>, [dostęp: 4.10.2022].

⁵⁵ M. Niedziałkowski, *Puzzle*, <https://genius.com/Misz-el-puzzle-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

⁵⁶ D. Simonides, *Śląski horror. O diablach, skarbnikach i utopcach*, Opole 2013, s. 65-115.

częściej w treściach utworów artyści nawiązują do lokalizacji geograficznej, czyli konkretnych miejsc (Ligota, Rialto, Gwiazdy). W treści ukazano również motyw dotyczący śląskich wzorów kulinarnych (rolada śląska), a także nawiązanie do postaci znanej z legend i podań śląskich, co może wskazywać, że aspekt związany z kulturą i folklorem jest istotny. W dobranych utworach nie wystąpiły słowa ani wyrażenia zaczerpnięte z gwary śląskiej. Analiza wywiadów medialnych wskazuje, że artyści są związani ze Śląskiem emocjonalnie, a swoją tożsamość traktują jako wartość. Każdy artysta podkreślił swoje przywiązanie do regionu, określając siebie jako lokalnego patriotę. W treściach piosenek pojawia się wiele odniesień do świata wartości, wśród których można doszukać się odwołania do trzech podstawowych śląskich wartości, to jest pracy, rodziny i religii⁵⁷. W strukturach piosenek treści regionalne pełniły następujące funkcje – opisywały tło toczącej się narracji, wskazywały ważne miejsca związane z doświadczeniem bohatera lub bohaterów piosenki, odnosiły się do tożsamości artysty, a także pełniły funkcję tytułu piosenki (np. *Ligota, Utopiec*). Biorąc to pod uwagę, można przyjąć, że treści regionalne pojawiające się w piosenkach nadają im niepowtarzalny charakter i są znaczące w perspektywie całej narracji.

Interesujące wydały się narracje występujące w treściach, które odnosiły się do trudnych, a czasem traumatycznych przeżyć artystów. Każdy z nich w wywiadach deklarował, że treści piosenek w pewnym stopniu odzwierciedlają otaczający ich świat oraz własne doświadczenia. Częstymi motywami występującymi w narracjach były między innymi konflikty z prawem, uzależnienia oraz rozmaite używki, które wpływały na życie artystów i bohaterów ich utworów. Opis tych doświadczeń w formie narracji zasługuje na bliższą analizę i otwiera pole do prowadzenia badań w tym kierunku.

Ulokowanie zidentyfikowanych treści przez artystów świadczy o tym, że kultura popularna zawiera odniesienia dotyczące kontekstów regionalnych i tożsamościowych. Sprawia to, że nie jest wyalienowana ze współczesnych dyskursów społecznych odnoszących się do kwestii globalizacji i lokalności, ale odnosi się do nich, zawiera je w strukturze swoich treści. Analizy dotyczące narracji podejmowanych w kulturze popularnej mogą być wykorzystywane w dyskursach naukowych dotyczących statusu kultury popularnej w strukturze edukacji (kształcenia i wychowania).

⁵⁷ U. Swadźba, *Pojęcie wartości a śląski system wartości*, [w:] *Śląski świat wartości. Z badań empirycznych w Rybniku*, red. U. Swadźba, Katowice 2008, s. 20-25.

BIBLIOGRAFIA

- Baron M., Ulfik K., WYJĄTKOWE WYDANIE AFEREK (wywiady z Oki, Janusz Walczuk, Wac Toja, Trill Pem, ostro i śmiesznie), <https://www.youtube.com/watch?v=37wru-GcRV6M>, [dostęp: 25.08.2022].
- Bollin P., *Miuosh: nie jestem zwolennikiem budowania świadomości przez kompleksy* [WYWIAD], <https://kultura.onet.pl/muzyka/wywiady-i-artykuly/miuosh-premiera-plyty-pieni-wspolczesne-wywiad-z-artysta/fk2fyef>, [dostęp: 2.10.2022].
- Borycki M., *Tramwaje i gwiazdy*, <https://genius.com/Miuosh-tramwaje-i-gwiazdy-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Dejnarowicz B., *Wydawniczy dorobek polskiego hip-hopu*, adres internetowy: <https://www.nck.pl/szkolenia-i-rozwoj/projekty/kongres-kultury/aktualnosci/wydawniczy-dorobek-polskiego-hip-hopu-borys-dejnarowicz>, [dostęp: 06.07.2022].
- Greń Z., *Tożsamość śląska – etniczna czy regionalna?*, [w:] *Narracja i pamięć. Konstrukcje i destrukcje tożsamości*, t. III, red. E. Golachowska, A. Zielińska, Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy, Warszawa 2014.
- Gruchlik B., *Grubson o sukcesie „Na szczycie” w Radiu Katowice!* | 04.10.2019, <https://www.youtube.com/watch?v=0nZCEvINkfl&t=405s>, [dostęp: 03.10.2022].
- Gwóźdź M., *MIUOSH* (wywiad, marzec 2017), https://www.youtube.com/watch?v=1xXFW1H_vQk, [dostęp: 02.10.2022].
- Iwańca T., *Nowa Fala*, <https://genius.com/Grubson-nowa-fala-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Jakubczyk Ł., *Co Grubson konsultuje z żoną?*, <https://www.radio90.pl/grubson-w-radio-90-wideo.html>, [dostęp: 2.10.2022].
- Jakubowski W., *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021.
- Jankowski J., *Laura Palmer*, <https://genius.com/Kartky-laura-palmer-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Jankowski J., *Muzyka końca lata*, <https://genius.com/Kartky-muzyka-konca-lata-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Klimkiewicz K., *Kartky: „Teraz mam swoją ostoję. Jestem spokojniejszy i bogatszy o doświadczenie” – rozmowa*, <https://www.youtube.com/watch?v=Hv-08pYkXt8>, [dostęp: 17.09.2022].
- Klimkiewicz K., *Miszel: „Gdy tworzyłem pierwszy album, ludzie jeszcze nie wiedzieli, jak to ma wyglądać” – rozmowa*, <https://www.ckm.pl/m/lifestyle/miszel-gdy-tworzylem-pierwszy-album-ludzie-jeszcze-nie-wiedzieli-jak-to-ma-wygladac-rozmowa,25994,a.html>, [dostęp: 4.08.2022].
- Krawczyk-Bocian A., *Homo narrator*, Wydawnictwo Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2021.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Melosik Z., *Rap, walka o znaczenia i pedagogika*, Kultura Współczesna, 1996, 1-2(9-10).
- Misztalski M., *MISZEL: Świeża krew ze Śląska*, <http://www.ultramaryna.pl/tekst.php?id=1319>, [dostęp: 4.08.2022].
- Natali M., *Miuosh – wywiad po płycie „Prosto Przed Siebie” (Popkiller.pl)*, https://www.youtube.com/watch?v=cSf_ft-hvf4, [dostęp: 2.10.2022].
- Niedziałkowski M., *Ligota*, <https://genius.com/Miszel-ligota-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].

- Niedziałkowski M., *Puzzle*, <https://genius.com/Miszel-puzzle-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Niedziałkowski M., *Requiem*, <https://genius.com/Miszel-requiem-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Niedziałkowski M., *Zerwany łańcuch*, <https://genius.com/Miszel-zerwany-ancuch-lyrics>, [dostęp: 4.10.2022].
- Oprychał M., *Kartky, który „trzęsie nową szkołą, choć ma starą duszę” opowiada nam o swojej nowej płycie i patencie na krytykę*, <https://www.redbull.com/pl-pl/kartky-dom-na-skraju-niczego-wywiad>, [dostęp: 17.09.2022].
- Pieter J., *Środowisko wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1972.
- Simonides D., *Śląski horror. O diabłach, skarbnikach i utopcach*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2013.
- Sobocińska M., *Tożsamość, rola i mit artysty jako uwarunkowania jego wizerunku*, Zarządzanie w Kulturze, 2019, 2, 20.
- Swadźba U., *Śląski świat wartości. Z badań empirycznych w Rybniku*, Wydawnictwo Gnome, Katowice 2008.
- Turzański K., *Kartky... Zanim wszystko się zaczęło (15 lat temu)*, <https://www.youtube.com/watch?v=yhH6Fm5QpJU&t=4s>, [dostęp: 4.08.2022].

HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA

ORCID 0000-0002-1985-3877

Uniwersytet w Białymstoku

KRYTYCZNE DOŚWIADCZENIA ŻYCIOWE JAKO ŹRÓDŁO ZMIAN: W KIERUNKU POTRAUMATYCZNEGO ROZWOJU

ABSTRACT. Wróblewska Halina Monika, *Krytyczne doświadczenia życiowe jako źródło zmian: w kierunku potraumatycznego rozwoju* [Critical Life Experiences as a Source of Change: Towards Post-traumatic Development]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 61-73. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.5

Experiencing highly stressful events need not only entail negative consequences, but may also lead to the emergence of positive change, which is referred to as post-traumatic growth. The study shows the role of subjective resources and potential in dealing with a crisis that may constitute a possible space for development. The aim of the considerations is to look at critical life experiences as a source of change. They are related to positive adaptation (resilience). Important resilience skills include reevaluation and reinterpretation of the meaning of events in the face of threats and change. Resources and subjective potential, which moderate the negative impact of threats and adversities, help to determine positive orientation, creative human activity and the ability to transgressive actions

Key words: posttraumatic development, crisis, resilience, personal resources, positive orientation

Wprowadzenie

Krytyczne wydarzenia życiowe oraz kryzysy (normatywne, sytuacyjne, rozwojowo-egzystencjalne) rodzą różnego rodzaju konsekwencje w wymiarze jednostkowym i społecznym. Kryzysy sytuacyjne pojawiają się wówczas, kiedy człowiek spotyka się z niecodziennym doświadczeniem, z którym nie jest w stanie sobie poradzić, ani nie jest w stanie kontrolować rozwoju sytuacji. W określonych momentach życia człowieka pojawiają się również kryzysy egzystencjalne, które odnoszą się do wewnętrznych konfliktów i lęków towarzyszących zmaganiom o cel i sens życia. Doświadczanie silnie stresujących wydarzeń wiąże się z negatywnymi następstwami.

Brak radzenia sobie z kryzysem stanowi ryzyko przekształcenia się kryzysu w stan chroniczny, co prowadzi do traumatyzacji rozwoju psychicznego. Dynamika kryzysów psychologicznych niesie w sobie ryzyko kryzysu chronicznego. Dzieje się tak, kiedy konfrontacja ze stresorem (stresorami) nie zostaje zakończona, brakuje wsparcia społecznego i osobistych zasobów radzenia sobie. Doświadczanie silnie stresujących wydarzeń wiąże się nie tylko z negatywnymi następstwami, ale także z pojawieniem się pozytywnych zmian, które określa się mianem potraumatycznego rozwoju (*posttraumatic growth* – PTG)¹.

Opracowanie ukazuje rolę zasobów podmiotowych i potencjału rozwojowego w radzeniu sobie z kryzysem, mogącym stanowić możliwą przestrzeń rozwoju. Celem podjętych rozważań jest spojrzenie na krytyczne doświadczenia życiowe – jako źródło zmian. Zostaną one odniesione do: (1) kryzysu jako wartości, (2) zjawiska pozytywnej adaptacji (rezyliencja), (3) orientacji na pozytywne źródła rozwoju, (4) twórczej aktywności i kompetencji, (5) zdolności do działań transgresyjnych.

Krytyczne doświadczenia jako możliwa przestrzeń rozwoju

Tym, co kieruje biegiem życia człowieka i stymuluje zmiany rozwojowe jest aktywność własna jednostki oraz zdarzenia krytyczne warunkujące ciągłość tej aktywności oraz losów jednostki². Rozwój nie jest monolitycznym procesem progresji i wzrostu, lecz zmiennym, wielokierunkowym oraz interakcyjnym systemem zysków i strat odnoszących się do zdolności adaptacyjnych człowieka. Każdemu wzrostowi towarzyszy spadek w tej samej lub innej dziedzinie funkcjonowania – i odwrotnie³. Zgromadzone doświadczenia, po ich opracowaniu poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym, przyczyniają się do zmian konstrukcyjnych i funkcjonalnych. Doznania te kumulują się i organizują w struktury, które są spójne wewnątrznie, samostworne i zdolne do rozwoju. (Re)strukturalizacja doświadczenia jest koniecznością, wymuszaną przez nabywanie przez podmiot doświadczeń, a zarazem warunkiem dostosowania jego dalszej aktywności do warunków środowiska

¹ L. Cierpiałkowska, H. Sęk, *Orientacja na dobrostan i orientacja na cierpienie w rozwiązywaniu współczesnych problemów zdrowotnych*, [w:] *Kolokwia Psychologiczne. Psychologia w obliczu zachodzących przemian społeczno-kulturowych*, red. J. Brzeziński, H. Sęk, Poznań 2002, s. 177-196.

² M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988, s. 44-79.

³ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, s. 27.

zewnątrznego⁴. Konceptualizacje kryzysu w odmienny sposób pojmują kryzys, interpretując to zjawisko jako: 1) utratę lub zachwianie równowagi emocjonalnej lub psychicznej, 2) zablokowanie lub brak w zasobach jednostki nawykowych dotychczas dostępnych strategii zaradczych i obronnych adekwatnych do sytuacji zagrożenia, 3) moment zwrotny, krytyczny, przełomowy, wymuszający konieczność zmiany życiowej, 4) zagrożenie „ja” względnie utratę dotychczasowej tożsamości oraz 5) zagrożenie dotychczasowego sensu życia i systemu wartości⁵. Pozytywne zmiany, które określa się mianem potraumatycznego rozwoju (*posttraumatic growth* – PTG)⁶ powstają w wyniku podejmowanych prób poradzenia sobie z następstwami traumatycznych wydarzeń. Potraumatyczny rozwój jest czymś więcej, niż tylko powrotem do stanu równowagi po doświadczonym przeżyciu traumatycznym. Zjawisko to wskazuje, że jednostka w wyniku traumy przechodzi pewnego rodzaju transformację i uzyskuje wyższy niż przed traumą poziom funkcjonowania, który może wyrażać się w wyższym poczuciu dobrostanu, percepcji siebie, w relacjach interpersonalnych, większej świadomości życiowej⁷. Ludzie w wyniku doświadczania krytycznych wydarzeń bardziej doceniają życie i przeżywają je bardziej świadomie. Filozofia życiowa ludzi, którzy uporali się z kryzysem staje się bardziej dojrzała, znacząca i satysfakcjonująca. Czerpanie korzyści z sytuacji traumatycznej wiąże się także z niższym nasileniem depresji i lepszym samopoczuciem. To nie sama trauma prowadzi do wzrostu, tylko podejmowane przez jednostkę próby poradzenia sobie z kryzysem. Przykładem współczesnej koncepcji psychospołecznego rozwoju, przebiegającego jako seria konfliktów (kryzysów), z którymi musi sobie poradzić jednostka, jest stanowisko Erika Eriksona. Określił on kryzys jako moment zwrotny, krytyczny, czy przełomowy, wymuszający konieczność zmiany życiowej. Mechanizmem kryzysotwórczym jest konflikt pomiędzy potrzebami jednostki a pojawiającymi się nowymi wymaganiami ze strony otoczenia. Przejście przez kryzys, pozytywne jego rozwiązanie skutkuje nowymi jakościami w rozwoju. Koncepcja Eriksona podkreśla znaczenie właściwego rozwiązania problemów rozwojowych i zaspokojenia potrzeb charakterystycz-

⁴ M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988.

⁵ D. Kubacka-Jasiecka, *Od stresu do kryzysu – kryzys emocjonalny jako zagrożenie tożsamości*, [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszen-Niejodek, Poznań 2002, s. 80-83; także, *Kryzys emocjonalny i interwencja kryzysowa – spojrzenie z perspektywy zagrożenia ja i poczucia tożsamości*, [w:] *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, red. D. Kubacka-Jasiecka, T.M. Ostrowski, Kraków 2005, s. 63-66.

⁶ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, *Polskie Forum Psychologiczne*, 2011, 1, 16, s. 7-28; Z. Uchnast, *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*, *Roczniki Psychologiczne*, 1998, 1, s. 8-28.

⁷ L. Cierpialkowska, H. Sęk, *Orientacja na dobrostan i orientacja na cierpienie*, s. 177-196.

nych na danym etapie dla dobrego funkcjonowania na etapach późniejszych. Erikson wyróżnia trzy rodzaje kryzysów: 1) dotyczące rozwoju, 2) osiągnięcia osobowości dojrzałej oraz 3) związane z wydarzeniami zewnętrznymi. Zgodnie z teorią Eriksona, każdy ze skutecznie rozwiązanych kryzysów niesie ze sobą wypracowanie pewnych sił, które pozwalają człowiekowi lepiej radzić sobie z wymaganiami psychospołecznymi⁸. Jak pisał ten uczoney, rozwój tożsamości jest subiektywnie odczuwany jako poczucie „psychospołecznego dobrostanu” (*sense of psychosocial well-being*), a skuteczne pokonanie kryzysu niesie ze sobą wzrost poczucia wewnętrznej spójności, poczucia kompetencji i samooceny oraz wierności sobie⁹. W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona jedną z ośmiu cnót podstawowych jest nadzieja. Stanowi przeświadczenie człowieka o powiązanych ze sobą właściwościach świata, że jest on uporządkowany i sensowny oraz przychylny ludziom. Siła nadziei podstawowej decyduje o tym, czy człowiek w trudnych okolicznościach czuje się bezradny i zagrożony czy też podejmuje zawarte w nich wyzwania. Nadzieja podstawowa daje wolę i motywację do podejmowania walki o siebie i własną przyszłość¹⁰. Orientacja na pozytywne źródła rozwoju zawarta jest w nurcie humanistycznym. Koncepcja humanistyczna opisując naturę człowieka, podkreśla zdolność jednostki do aktualizacji siebie. Życie mogłoby być o wiele lepsze – jak twierdził Maslow – gdybyśmy potrafili doceniać to co mamy, tak jak potrafiały to docenić osoby samorealizujące się i gdybyśmy umieli tak jak one mieć stale poczucie, że los nam sprzyja, i być za to wdzięczni¹¹. W nurcie humanistycznym zostały wyodrębnione dwa rodzaje twórczości: oparta na talencie (*special-talent creativity*), której wytwory mają wartość społeczną oraz będąca wynikiem samorealizacji (*self-actualized creativity*), realizująca się głównie w rozwiązywaniu codziennych problemów życiowych. Maslow charakteryzując ideę twórczego rozwoju, powiązał ją z pojęciem samorealizacji, z koncepcją zdrowia psychicznego oraz teorią potrzeb¹². Uznał, że dążenie do samorealizacji oparte jest na wewnętrznej motywacji wzrostu i potrzebie robienia tego, do czego jest się przeznaczonym, stawania się coraz bardziej tym, czym człowiek na swój sposób jest i czym potrafi się stać. Rozwijamy się wówczas, kiedy radość rozwoju i niepokój związany z bezpieczeństwem są silniejsze niż niepokój rozwoju i radość bezpieczeństwa¹³.

⁸ E.H. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, przekł. A. Gomola, Poznań 2002.

⁹ E.H. Erikson, *Identity: Youth and crisis*, New York 1968.

¹⁰ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000.

¹¹ A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia* (z ang. przekł. I. Wyrzykowska), Warszawa 1986, s. 11.

¹² Omawiana problematyka stanowi przedmiot odrębnego opracowania: M. Wróblewska, *Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji*, *Chowanna*, 2020, 5(22), s. 90-105; <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.55.07>.

¹³ A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990, s. 96.

Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych

Doświadczenia życiowe jako źródło zmian prowadzących w kierunku potraumatycznego rozwoju wiążą się ze zjawiskiem pozytywnej adaptacji, określonej jako *resilience*. Wyjaśniając przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne, oznacza względnie dobre przystosowanie jednostki mimo doświadczanych zagrożeń. Jak dowodzą badania, *resilience*, prężność¹⁴, sprężystość¹⁵ stanowią istotne zasoby osobiste jednostki, warunkujące radzenie sobie ze stresem i skuteczną adaptację do wymogów środowiska. W szerokim ujęciu termin *resilience* jest opisywany jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie się jednostki, pomimo doświadczanych przez nią zagrożeń lub traumatycznych przeżyć, przeszłych lub obecnie występujących przeciwności losu. Wysokiemu stopniowi *resilience* towarzyszy poczucie kontroli nad własnym życiem oraz poczucie jego koherencji, poznawczej i emocjonalnej spójności¹⁶. Termin rezyliencja oznacza elastyczność, odporność, zdolność regeneracji sił¹⁷. Prężność jako mechanizm samoregulacji ma charakter uniwersalny i powinna chronić przed negatywnymi następstwami doświadczanych zdarzeń, zarówno tych o charakterze traumatycznym, jak i związanych ze stresem dnia codziennego. Może służyć do przewidywania reakcji na stres, w tym reakcji na nieuleczalną chorobę własną czy bliskich i sprzyjać procesowi adaptacji. W badaniach osób dorosłych wykazano rolę prężności jako predyktora powrotu do zdrowia u osób cierpiących na zaburzenie po stresie traumatycznym, jak i znaczenie tego konstruktu w zapobieganiu wystąpienia tego zespołu. Koncepcja prężności, traktowana jako proces, stwarza możliwości wprowadzania nowych działań profilaktycznych, jak i interwencyjnych, adresowanych przede wszystkim do dzieci i młodzieży z grup ryzyka¹⁸. Sprężystość jest traktowana jako siła psychiczna albo zdolność człowieka do mobilizowania sił w niesprzyjających okolicznościach i niepowodzeniach. Do istotnych umiejętności *resilience* należy przewartościowanie i reinterpretacja znaczenia wydarzeń, tworzenie i podtrzymywanie więzi emocjonalnych, poszukiwanie nowych doświadczeń oraz

¹⁴ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży*, s. 7-28; Z. Uchnast, *Prężność osobowa*, s. 8-28.

¹⁵ Ł. Kaczmarek, H. Sęk, M. Ziarko, *Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*, *Przegląd Psychologiczny*, 2011, 54, s. 29-46.

¹⁶ W. Junik red., *Resilience. Teoria - badania - praktyka*, Warszawa 2011; W. Junik, *Koncepcja rezyliencji w praktyce andragogicznej*, *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2012, 76, s. 76-83; M. Rutkowska, *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, *Studia i Badania Naukowe*, 2015, 1, s. 29-47.

¹⁷ A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2008, 12/2, s. 588-590.

¹⁸ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży*, s. 23.

humor. To także wypadkowa cech pogodności i elastyczności: umiejętność wzbudzania pozytywnych emocji i elastycznego stosowania zachowań zaradczych, dopasowanych do potrzeb i kontekstu sytuacyjnego¹⁹. Określenie *resilience* jest traktowane jako „odbijanie się od dna”, gdzie następuje powrót do zdrowia psychicznego i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu silnie stresującego zdarzenia²⁰. *Resilience* oznacza również przewyciężenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych²¹. Poznawanie prawidłowości dotyczących *resilience* stało się bazą dla opracowywania programów profilaktycznych oraz promocji zdrowia psychicznego i fizycznego, a także zdrowego oraz pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży²². Z punktu widzenia problematyki podjętej w prezentowanym opracowaniu warto zaznaczyć, iż rezyliencja może okazać się pomocna w odkrywaniu zasobów i sił człowieka w obliczu zaistniałych zagrożeń i zmiany²³. Na potrzeby opracowania istotne jest ujęcie procesu rezyliencji jako zespołu umiejętności skutecznego radzenia sobie ze stresem, polegającym na giętkim (elastycznym), twórczym radzeniu sobie z przeciwnościami. Główną rolę odgrywa tu zdolność do oderwania się (*bounce-back*) od negatywnych doświadczeń i zdolność do wzbudzania pozytywnych emocji²⁴. W coraz bardziej złożonym świecie rezyliencję można definiować jako dynamiczny adaptacyjny proces, który umożliwia osobie funkcjonowanie, mimo doświadczanych przez nią przeciwności losu, zagrożeń lub traumatycznych przeżyć. Proces ten może się rozpoczynać w dowolnym momencie życia. Do istotnych umiejętności *resilience* należy, jak już wspomniano, przewartościowanie i reinterpretacja znaczenia wydarzeń, tworzenie i podtrzymywanie więzi emocjonalnych, poszukiwanie nowych doświadczeń oraz humor. To także wypadkowa cech pogodności i elastyczności: umiejętność wzbudzania pozytywnych emocji i elastycznego stosowania zachowań zaradczych, dopasowanych do potrzeb i kontekstu sytuacyjnego²⁵. Jej skutkiem jest moderowanie efektu negatywnego wpływu zagrożeń

¹⁹ L. Cierpiałkowska, H. Sęk, *Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego*, [w:] *Psychologia zdrowia: teoria metodologia i empiria*, red. T. Pasikowski, H. Sęk, Poznań 2006, s. 21-39.

²⁰ A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience*, s. 587-597.

²¹ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Prężność u dzieci i młodzieży*, s. 7-28.

²² K. Ostaszewski, *Pozytywna profilaktyka*, *Świat Problemów*, 2006, 3, s. 158.

²³ Według Ogińskiej-Bulik, potraumatyczny wzrost jest związany z lepszym funkcjonowaniem niż przed traumą, a rezyliencja oznacza tylko pozytywną adaptację, bez konieczności rozwoju cech swojej osobowości. Potraumatyczny wzrost nie jest tożsamy z przystosowaniem do trudnej sytuacji, co jest charakterystyczną cechą jednostek rezyliencyjnych. Wzrost jest związany z przewartościowaniem swojego życia, co nie jest warunkiem koniecznym przy procesach *resilience*: N. Ogińska-Bulik, *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy tzy zamieniają się w perły*, Warszawa 2013.

²⁴ I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007, s. 173.

²⁵ L. Cierpiałkowska, H. Sęk, *Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej*.

i przeciwności, ochrona przed niedostosowaniem społecznym, wspieranie rozwoju, samorealizacji, strategii radzenia sobie z trudnościami oraz procesów twórczych i transformacyjnych. Rezyliencja może okazać się skutecznym sposobem na utrzymanie dobrostanu, prowadzenia aktywnego życia w obliczu zagrożeń i zmiany.

Zasoby i potencjał podmiotowy w radzeniu sobie z kryzysem

Istotne zasoby w radzeniu sobie z kryzysem, pozwalające moderować negatywny wpływ zagrożeń i przeciwności, określa orientacja pozytywna. Jej głównym założeniem jest przekonanie o podstawowej predyspozycji człowieka do radzenia sobie w życiu, pomimo przeciwności, problemów i porażek. Stanowi tendencję do pozytywnego postrzegania, oceniania i konstruowania życia, przyszłości i samego siebie²⁶. Pozytywna orientacja oznacza zatem podstawową tendencję do zauważania i przywiązywania wagi do pozytywnych aspektów życia. Jest w znacznym stopniu odpowiedzialna za adaptacyjne funkcjonowanie w kierunku korzystnej oceny samego siebie, satysfakcji z życia i wysokiej oceny szans realizacji celów²⁷. Twórcy koncepcji orientacji pozytywnej uważają, że jest ona uwarunkowana biologicznie w systemie nadającym zabarwienie emocjonalne doświadczeniom człowieka. Koncepcja orientacji pozytywnej powstała w rezultacie badań empirycznych, w których samoocena, zadowolenie z życia i optymizm tworzyły w wynikach analiz jeden czynnik. Pozwoliło to na postawienie hipotezy, iż istnieje jedna zmienna ukryta, leżąca u podłoża tego czynnika²⁸. Rozumienie istoty zawartej w założeniach orientacji pozytywnej pozostaje bliskie znaczeniowo wspomnianej wcześniej nadziei podstawowej, wywodzącej się z koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona. Człowiek nie byłby w stanie znieść świadomości własnych ograniczeń i radzić sobie z trudnościami, przeciwnościami i stratami w życiu. Nadzieja podstawowa wpisuje się w wizję świata, której towarzyszy przekonanie, że jest on uporządkowany, sensowny oraz generalnie przychylny ludziom. Tak rozumiana nadzieja wiąże się z pozytywnym spostrzeganiem świata oraz stanowi podstawę prognozowania przyszłości, w której człowiek próbuje przewidzieć bieg wydarzeń i ocenić swoje w nim szanse.

²⁶ G.V. Caprara, *Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning*, The Bulletin of the European Health Psychologist, 2009, 11(3), s. 46-58.

²⁷ G.V. Caprara i in., *Positive orientation across three cultures*, Journal of Cross-Cultural Psychology, 2012, 43, s. 77-83.

²⁸ G. Alessandri, G.V. Caprara, J. Tisak, *The unique contribution of positive orientation to optimal functioning: Farther explorations*, European Psychologists, 2012, 17, s. 44-54.

Doświadczenia życiowe jako źródło zmian prowadzących w kierunku pozytywnego rozwoju wiążą się również z rodzajem zasobów tkwiących w twórczej aktywności człowieka. Perspektywa rozwoju aktywności twórczej w ciągu życia pozwala spojrzeć na twórczość, jak na szerokie spektrum zachowań adaptacyjnych. Można je ujmować jako następujący rezultat: od przystosowania się do świata – do przystosowania świata do siebie. Twórcza aktywność człowieka stanowi szczególnie rodzaj zasobu wspierającego dobrostan ludzi²⁹. Badania empiryczne nad egalitarnym wymiarem twórczości (twórczości codziennej) łączą się z motywacją wzrostu i rozwoju oraz zdolnością człowieka do przetrwania w trudnych warunkach. Jest ona własnością niemal wszystkich ludzi, którzy szukają zadań rozwojowych i sensu życia. Twórcza aktywność człowieka, podobnie jak rozwój, stanowi proces przebiegający dynamicznie według ciągłego mechanizmu: adaptacji – zróżnicowania – kreacji³⁰. Zasobem, który wspiera rozwój i stanowi podmiotowy potencjał są twórcze kompetencje człowieka. Pozwalają one dokonać charakterystyki jego zachowań jako aktywnego sprawcy, zaangażowanego w zmiany, ich inicjowanie i proces kreacji. Prowadzone autorskie badania empiryczne potwierdzają działanie specyficznego mechanizmu, który reguluje funkcjonowanie podmiotowych cech twórczych i zachowań transgresyjnych. Kompetencje twórcze ukazane w perspektywie transgresyjnej koncepcji człowieka pozwalają na charakterystykę zachowań, w których przejawia on aktywne i intencjonalne zaangażowanie w zmiany, ich inicjowanie i kreowanie³¹. Kluczem do sukcesu w realizacji planów osobistych, zawodowych i społecznych jest umiejętność wychodzenia poza codzienną aktywność, elastyczność oraz (pro)aktywność ukierunkowaną na zmiany. Autorskie ujęcie twórczych kompetencji pozwoliło dokonać zróżnicowania ich typologii i strategii odkrywania w dorosłości oraz tworzenia indywidualnych projektów (programów) ich przyszłych realizacji. Potencjał podmiotowy i kompetencje stanowią istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych³².

²⁹ R. Richard, *Everyday creativity: Our hidden potential*, [w:] *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*, red. R. Richard, Washington DC 2007, s. 25-53.

³⁰ S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.

³¹ Opracowany autorski model kompetencji twórczych w dorosłości został ujęty w aspekcie podmiotowych zasobów rozwojowych, twórczych i transgresyjnych oraz osobistych i społecznych życiowych doświadczeń – w indywidualnej perspektywie ich wartościowania i nadawania znaczeń: M. Wróblewska, *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Białystok 2015.

³² M. Wróblewska, *Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych*, [w:] *Potencjał podmiotowy i kompetencje – w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, red. M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Nowel, Suwałki 2018, s. 8-30.

Perspektywą, która pozwala ujmować rozwój i działania człowieka jako aktywności ukierunkowanej na zmiany jest koncepcja transgresyjna, w myśl której człowiek jest aktywnym sprawcą, zdolnym do myślenia i działań transgresyjnych. Józef Koziellecki analizując współczesne źródła zagrożeń (określa je jako źródła ryzyka), podkreśla, że działania ludzkie „są zanurzone w sferze ryzyka” (...) i zależą od tego, jak to ryzyko jest postrzegane, jak człowiek ocenia prawdopodobieństwo niepowodzenia i wielkość przewidywanej straty³³. Działania transgresyjne wskazują na aktywne negocjowanie między osobą a otoczeniem jej życia, które polega na intencjonalnym przekształcaniu celów i zadań życiowych w taki sposób, że są one możliwe do realizowania oraz niosą ze sobą wartość gratyfikacyjną dla samej jednostki. Koncepcja transgresyjna Kozielleckiego zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel, dążącą do wychodzenia poza możliwości. Autor wyróżnia cztery kierunki działań transgresyjnych: 1) *działania autokreacyjne* – skoncentrowane na samorozwoju i samorealizacji swych możliwości; 2) *działania twórcze* – polegające na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych i wyobraźniowych; 3) *działania skierowane ku innym* – mające na celu poszerzenie zakresu wolności osobistej, a także zdobycie władzy i kontrolowanie innych; 4) *działania praktyczne* – których celem jest zwiększenie produkcji dóbr materialnych³⁴. Dokonywanie transgresji osobistych „ku sobie” polega na intencjonalnym rozwijaniu oraz przekraczaniu procesów psychicznych i struktur umysłowych, aby wzbogacać osobiste doświadczenie, wyjść poza dominujący styl życia, ograniczenia umysłowe, charakterologiczne, czy wolicjonalne. Działania tego rodzaju można odnieść do samorozwoju, samodoskonalenia, autokreacji, czy tworzenia siebie według własnego planu³⁵. Transgresje prywatne zaspokajają potrzeby i pragnienia człowieka, rozwijają zdolności i umiejętności twórcze³⁶. Zgodnie z założeniem pozytywności, psychotransgresjonizm nastawiony jest przede wszystkim na badanie mocnych stron, które dla człowieka są szczególnie ważne, jak zdrowie, autonomia, wartości osobiste i moralne³⁷. Według

³³ J. Koziellecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, s. 110.

³⁴ J. Koziellecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Warszawa 1987.

³⁵ J. Koziellecki, *Działania transgresyjne: przekraczanie granic samego siebie*, Przegląd Psychologiczny, 1983, 3, s. 505-517.

³⁶ Problematyka uwarunkowań transgresyjnej aktywności człowieka została szerzej ujęta w następujących opracowaniach autorskich: M. Wróblewska, *Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, [w:] *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcendencji?* red. A. Ciążela, S. Jaronowska, Warszawa 2019, s. 155-177; H.M. Wróblewska, *Boundaries of Sense-creating Experiences in the Literary Works by Karol Wojtyła and the Concept of Transgression by Józef Koziellecki*, *Fides et Ratio*, 2021, 4, s. 236-249; M. Wróblewska, *Creative social rehabilitation as an area of potential transgression*, *Resocjalizacja Polska*, 2021, 22, s. 313-329; <https://doi.org/10.22432/rp.403>

³⁷ J. Koziellecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001, s. 20.

Kozielleckiego, dążenie do wzrostu „ja” i rozwoju poczucia własnej wartości jest centralnym dążeniem człowieka. Jedną z najważniejszych potrzeb ludzkich, „osią motywacyjną ludzkiej aktywności” leżącą u podstaw działań transgresyjnych, jest potrzeba hubrystyczna³⁸. W działaniach transgresyjnych pierwszorzędną rangę zyskuje nadzieja będąca emocją pozytywną. Nadzieja – zdaniem Kozielleckiego – może determinować kierunek działań człowieka. Jest ona potrzebna wtedy, gdy realizowanym przez człowieka celom towarzyszy niepewność i pojawiają się bariery. Stanowi wielowymiarową strukturę poznawczą, której centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek otrzyma dobro (osiągnie ważny cel) z określonym stopniem pewności, czyli z określonym prawdopodobieństwem. Jeżeli jest to rodzaj przekonania człowieka, że dzięki umiejętności wykonywania zadań i silnej motywacji, inicjującej i podtrzymującej działanie, osiągnie on doniosły cel – stanowi to rodzaj nadziei aktywnej. Można przypuszczać, że nadzieja w działaniach transgresyjnych stanowi emocję pozytywną. Posiadanie nadziei o charakterze globalnym, zdaniem Kozielleckiego, nie ma miejsca ani daty i stanowi jedną ze składowych orientacji na przyszłość. Nadzieja generalna jako wartość autoteliczna jest czynnikiem wpływającym na ogólne poczucie sensu życia oraz na siłę nadziei partykularnej w określonych sytuacjach. Osoby o wysokim poziomie nadziei są aktywne – generują nie tylko więcej celów, ale także poszukują nowych dróg ich realizacji³⁹.

Kryzys jako źródło zmian: wydarzenie krytyczne czy(i) znaczące?

Rozwój zachodzi na drodze procesów adaptacyjnych i transgresyjnych (transgresywnych). Pierwsze zmierzają do dostosowania, czyli optymalnego dopasowania wewnątrz jednostki oraz między dyspozycjami indywidualnymi a wymaganiami środowiska. Procesy adaptacji skutkują redukcją rozbieżności między myślami, uczuciami i zachowaniami jednostki a charakterystycznymi przystosowaniami i systemem Ja. W ten sposób procesy adaptacji odpowiadają za stabilność i integrację osobowości⁴⁰. Procesy transgresji

³⁸ J. Koziellecki, *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*, Przegląd Psychologiczny, 1984, 2, s. 321-335.

³⁹ J. Koziellecki, *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006. W nawiązaniu do wspomnianej uprzednio koncepcji nadziei podstawowej Erika Eriksona – siła nadziei podstawowej umożliwia konstruktywną odpowiedź jednostki na sytuację rozpadu dotychczasowego ładu, decydując o tym, czy człowiek we wspomnianych okolicznościach czuje się bezradny i zagrożony, czy też podejmuje zawarte w nich wyzwania. Nadzieja podstawowa daje wolę i motywację do podejmowania walki o siebie i własną przyszłość.

⁴⁰ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 123.

z kolei powodują zwiększenie rozbieżności wewnątrz systemu osobowości oraz między osobistymi dyspozycjami a środowiskiem. Wprowadzenie rozbieżności w rezultacie napięć wewnętrznych oraz napięć między jednostką a warunkami zewnętrznymi jest potrzebne, gdyż warunkuje wzbogacanie doświadczeń, samorealizację i transgresyjną aktywność w świecie – istotną dla zjawiska psychotransgresjonizmu⁴¹. Procesy transgresji odpowiadają za zmiany i reorganizację osobowości i jako takie funkcjonują w dynamicznej równowadze z procesami adaptacji. Między obiema tendencjami zachodzą sprzężenia zwrotne, choć istnieje zmienność indywidualna w zakresie nasilenia procesów adaptacyjnych i transgresyjnych. Mimo że procesy adaptacji i transgresji wydają się sobie przeciwstawne, to jednak osobowość stanowi system na tyle złożony, że możliwe jest zachodzenie tych dwóch rodzajów procesów równoległe w różnych obszarach życia. Tendencje adaptacyjne (homeostatyczne) i transgresywne (nastawione na zmiany) nie wykluczają się, ale mogą również wzajemnie siebie wzmacniać, zwłaszcza w zakresie obustronnego oddziaływania na siebie procesów integrowania oraz otwierania się na nowe treści i doświadczenia. Stanowi o rozwoju, który z jednej strony zakłada podtrzymywanie ciągłości i osiągnięcie spójności (w odniesieniu do tożsamości), a z drugiej wymaga wzrostu i zmian.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandri G., Caprara G.V., Tisak J. *The unique contribution of positive orientation to optimal functioning: Farther explorations*, *European Psychologists*, 2012, 17.
- Borucka A., Ostaszewski K., *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 2008, 12/2.
- Caprara G.V., *Positive orientation: Turning potentials into optimal functioning*, *The Bulletin of the European Health Psychologist*, 2009, 11(3).
- Caprara G.V., Alessandri G., Trommsdorff G., Heikamp T., Yamaguchi S., Suzuki F., *Positive Orientation across three cultures*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2012, 43.
- Cierpiałkowska L., Sęk H., *Orientacja na dobrostan i orientacja na cierpienie w rozwiązywaniu współczesnych problemów zdrowotnych*, [w:] *Kolokwia Psychologiczne: Psychologia w obliczu zachodzących przemian społeczno-kulturowych*, red. J. Brzeziński, H. Sęk, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002.
- Cierpiałkowska L., Sęk H., *Zdrowie i zaburzenia z perspektywy rozwojowej i procesualnej. Próba integracji podejścia salutogenetycznego i patogenetycznego*, [w:] *Psychologia zdrowia: teoria metodologia i empiria*, red. T. Pasikowski, H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe Bogucki, Poznań 2006.
- Erikson E., *Identity: Youth and crisis*, Norton, New York 1968.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2000.

⁴¹ J. Kozielecki, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii; tenże, Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, [w:] *Nowe idee w psychologii*, red. J. Kozielecki, Gdańsk 2009, s. 330-347.

- Erikson E., *Dopełniony cykl życia*, przekł. A. Gomola, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Junik W. red., *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, Warszawa 2011.
- Junik W., *Koncepcja rezylencji w praktyce andragogicznej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 2012, 76.
- Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M., *Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*, Przegląd Psychologiczny, 2011, 54.
- Kozielecki J., *Potrzeba hubrystyczna a działanie transgresyjne*, Przegląd Psychologiczny, 1984, 2.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, [w:] *Nowe idee w psychologii*, red. J. Kozielecki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Kubacka-Jasiecka D., *Od stresu do kryzysu – kryzys emocjonalny jako zagrożenie tożsamości*, [w:] *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*, red. I. Heszen-Niejodek, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2002.
- Kubacka-Jasiecka D., *Kryzys emocjonalny i interwencja kryzysowa – spojrzenie z perspektywy zagrożenia ja i poczucia tożsamości*, [w:] *Psychologiczny wymiar zdrowia, kryzysu i choroby*, red. D. Kubacka-Jasiecka, T.M. Ostrowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Maslow A.H., *W stronę psychologii istnienia* (z ang. przekł. I. Wyrzykowska), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990.
- Ogińska-Bulik N., *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych, czyli kiedy łzy zamieniają się w perły*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – polska skala SPP-18*, Polskie Forum Psychologiczne, 2011, 1, 16.
- Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Ostaszewski K., *Pozytywna profilaktyka*, Świat Problemów, 2006, 3.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Richard R., *Everyday creativity: Our hidden potential*, [w:] *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*, red. R. Richards, American Psychological Association, Washington DC 2007.
- Rutkowska M., *Rezylencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, Studia i Badania Naukowe, 2015, 1.
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2000.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia*, [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, red. M. Tyszkowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Uchnast Z., *Prężność osobowa a egzystencjalne wymiary wartościowania*, Roczniki Psychologiczne, 1998, 1.
- Wróblewska M., *Kompetencje twórcze w dorosłości*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2015.

- Wróblewska M., *Potencjał podmiotowy i kompetencje jako istotne zasoby zapewniające efektywne radzenie sobie w sytuacjach społecznych i zawodowych*, [w:] *Potencjał podmiotowy i kompetencje w perspektywie rozwoju kariery zawodowej*, red. M. Wróblewska, A. Pogorzelska, S. Noweł, IBUK Libra, Suwałki 2018.
- Wróblewska M., *Człowiek – sprawca transgresyjny. Podejście badawcze w aspekcie twórczym i biograficznym*, [w:] *W poszukiwaniu sensu istnienia. Od transgresji ku transcendencji?*, red. A. Ciążela, S. Jaronowska, Wydawnictwo APS, Warszawa 2019.
- Wróblewska M., *Zasoby, potencjał i możliwości człowieka w perspektywie samorealizacji*, *Chowanna*, 2020, 5(22); <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2020.55.07>.
- Wróblewska H.M., *Boundaries of Sense-creating Experiences in the Literary Works by Karol Wojtyła and the Concept of Transgression by Józef Koziński*, *Fides et Ratio*, 2021, 4.
- Wróblewska M., *Creative social rehabilitation as an area of potential transgression*, *Resocjalizacja Polska*, 2021, 22; <https://doi.org/10.22432/rp.403>.

IWONA SZCZĘSNA

ORCID 0000-0002-0068-7768

*Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica
w Płocku*

PROFILAKTYKA ANTYMOBBINGOWA- FAKTYCZNE DZIAŁANIE PRACODAWCÓW CZY FIKCJA?

ABSTRACT. Szczęсна Iwona, *Profilaktyka antymobbingowa – faktyczne działanie pracodawców czy fikcja?* [Anti-Mobbing Prevention – Actual Actions of Employers or Fiction?]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 75-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.6

Mobbing as a pathological social phenomenon destroys the values that professional work offers people and violates their dignity. Therefore, the experience of mobbing in the workplace can without doubt be classified as a critical life event. Analysis of the mobbing situation in terms of a critical life event helps to conclude that it carries the risk of regression, destabilization in personal and professional life, and halts development if a person does not cope with the effects and consequences of the situation. That is why anti-mobbing prevention in the workplace is so important. Unfortunately, the provision of article 94§1 of the Labor Code, regulating the employer's obligations in the field of mobbing in the work environment, is relatively general and is limited to indicating that the employer is obliged to prevent mobbing. There is no need to look for a provision in the labor code that would specify exactly what the employer's actions should be understood under the obligation defined in this way. The article presents the results that are part of a broader study on anti-mobbing prevention in the workplace. The narratives of the respondents were analyzed through the prism of the actual actions taken by employers in the context of anti-mobbing prevention. The research areas concerned: application of internal anti-mobbing policy, implementation of preventive training on mobbing and combating negative effects and other psychosocial risks in the workplace, and employers' other anti-mobbing policies.

Key words: mobbing, anti-mobbing policy, preventive trainings

Wprowadzenie

Zjawisko mobbingu istniało zawsze, a jego występowanie odnotowano już w starożytnych Chinach, Rzymie, Egipcie, czy Grecji. Słowa *mobbing* użył dopiero w połowie ubiegłego stulecia austriacki twórca nowoczesnej etologii Konrad Lorenz. Określeniem tym opisał sytuację atakowania pojedynczego

osobnika przez grupę zwierząt danego gatunku¹. W 1984 roku niemiecki psychiatra Heinz Leymann po raz pierwszy sformułował definicję mobbingu. Zdefiniował go w następujący sposób:

(...) terror psychiczny albo mobbing w życiu zawodowym charakteryzuje się wrogimi i nieetycznymi zachowaniami, które są powtarzane w sposób systematyczny przez jedną lub większą liczbę osób, skierowanymi głównie przeciwko pojedynczej osobie, która w wyniku mobbingu zostaje pozbawiona szans na pomoc i obronę poprzez powtarzające się zachowania mobbingujące. Działania te występują bardzo często (przynajmniej raz w tygodniu) i przez długi czas (przynajmniej przez sześć miesięcy). Duża częstotliwość i długi okres występowania tego wrogiego zachowania skutkuje znaczącymi problemami mentalnymi, psychosomatycznymi i społecznymi².

Autor określa mobbing nie przez zachowania, lecz przez skutki, jakie przynoszą te działania. Przedmiotem jego badań nie są zachowania składające się na mobbing, lecz umysłowe i psychosomatyczne stresy oraz ich rezultaty w postaci chorób somatycznych i psychosomatycznych, utraty pracy i motywacji do szukania nowego zatrudnienia, bezradność i ubóstwo. Heinz Leymann określił czterdzieści pięć różnych zachowań stanowiących działania mobbingujące, które podzielił na pięć grup, w zależności od skutków powodowanych przez te działania.

1. Działania uniemożliwiające wypowiedzenie się: pisemne i werbalne straszenie, stałe przerywanie wypowiedzi, permanentne krytykowanie pracy i życia osobistego ofiary, zakrzykiwanie ofiary, odmowa kontaktu poprzez obraźliwe gesty.

2. Działania osłabiające więzi społeczne: izolowanie miejsca pracy ofiary od miejsc pracy reszty zespołu, ignorowanie ofiary, zakazywanie pracownikom rozmów z ofiarą.

3. Zachowania osłabiające reputację pracownika: zmuszanie do wykonywania działań uwłaczających godności pracownika lub jego seksualności, plotki, kwestionowanie decyzji ofiary, wyśmiewanie narodowości lub życia prywatnego, rozpuszczanie pogłosek o chorobie psychicznej ofiary.

4. Działania podważające pozycję zawodową pracownika: wydawanie absurdalnych lub sprzecznych poleceń, kierowanie do wykonywania prac bezużytecznych lub prac poniżej kwalifikacji pracownika, przydzielanie zadań przekraczających możliwości pracownika, nieprzydzielanie zadań ofierze.

5. Działania wywierające negatywny wpływ na zdrowie fizyczne pracowników: wykorzystywanie seksualne, kierowanie do wykonywania prac

¹ T. Wyka, Cz. Szmidt red., *Wieloaspektowość mobbingu w stosunkach pracy*, Warszawa 2012, s. 16.

² H. Leymann, *The Mobbing Encyclopedia*, www.leymann.se, [dostęp: 02.05.2022].

zagrożających zdrowiu i życiu pracownika, stosowanie presji psychicznej, groźby użycia siły fizycznej³.

W pierwszej grupie znalazły się działania zakłócające proces komunikacji. Osoba prześladowana nie czuje się bezpiecznie ani w pracy, ani w domu. Do drugiej grupy działań należą ataki na relacje społeczne. Na tym etapie mobber ignoruje ofiarę, uniemożliwia jej komunikowanie się z innymi pracownikami. Prowadzi działania zmierzające do wyeliminowania osoby prześladowanej z zespołu. Trzecia grupa obejmuje działania mające na celu osłabienie reputacji pracownika. Dobre imię osoby nękaney psychicznie niszczą wszelkiego rodzaju propozycje o podtekście seksualnym, wypowiedzi sugerujące jego chorobę psychiczną i obelgi. W zaawansowanym stadium mobbingu (grupa czwarta) przeważają działania podważające pozycję zawodową pracownika. Osoba prześladowana jest kierowana do wykonywania prac bezużytecznych lub poniżej swoich kwalifikacji. Czasami mobber nie zleca jej żadnych zadań, dając do zrozumienia, że jest w firmie niepotrzebna. Często formą znęcania psychicznego jest zmuszanie do wyczerpującej pracy bez odpowiedniego wynagrodzenia. Wymienione działania zmierzają do pogorszenia sytuacji życiowej i zawodowej pracownika. Najbardziej drastyczne formy mobbingu (grupa piąta) wiążą się z bezpośrednimi atakami na bezpieczeństwo i zdrowie pracownika. Prześladowca kieruje ofiarę do prac zagrażających jej zdrowiu, grozi użyciem siły fizycznej, stosuje przemoc, a nawet dopuszcza się popełnienia przestępstw na tle seksualnym. Nadużycia fizyczne i molestowanie seksualne, w powiązaniu z innymi formami dręczenia, mogą w skrajnych przypadkach doprowadzić do targnięcia się przez mobbowanego na własne życie.

Należy podkreślić, że jednorazowo bądź incydentalnie pojawiające się zachowania z wymienionych powyżej nie będą jeszcze stanowić mobbingu. Aby zidentyfikować działania sprawcy przemocy jako mobbing, powinny być spełnione dwa, bardzo istotne, warunki: czas trwania zachowań i częstość ich występowania.

Mobbing uznawany początkowo za zjawisko dotyczące jedynie wyjątkowych patologii, dotyczących nielicznych grup zawodowych, okazał się zauważalny w innych środowiskach tak pracowniczych, jak i szkolnych, a nawet rodzinnych. Mobbing to coś więcej niż tylko zła atmosfera w pracy, coś o wiele gorszego niż okazjonalne niesprawiedliwe traktowanie pracownika czy złośliwa plotka. To niebezpieczna patologia, która choć rozwija się w środowisku pracy, wpływa destrukcyjnie na prawie całe społeczeństwo⁴.

³ Tamże.

⁴ J. Marciniak, *Przeciwdziałanie dyskryminacji w zatrudnieniu. Jak w praktyce zwalczać mobbing i inne formy dyskryminacji*, Ostrołęka 2004, s. 58.

W wyniku nowelizacji z 14 listopada 2003 roku, w polskim Kodeksie pracy pojawiła się definicja mobbingu. Według ustawodawcy mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękaniu go lub zastraszaniu, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu⁵. Dla wymiaru sprawiedliwości najistotniejszą cechą mobbingu jest jego uporczywość i długotrwałość.

Mobbing w miejscu pracy jest zjawiskiem wieloprzyczynowym, a na jego powstanie ma wpływ zarówno środowisko pracy, cechy relacji międzyludzkich w organizacji, cechy agresora i czynniki związane z osobą ofiary. To co sprzyja mobbingowi, to sztywne struktury organizacji o zhierarchizowanym sposobie zarządzania ułatwiające korzystanie z pozycji siły, by wydawać bezsensowne polecenia podwładnym, obarczać ich dużą odpowiedzialnością, przy jednoczesnym ograniczaniu uprawnień. Mobbing ułatwiają też: nieład organizacyjny, niekompetentne zarządzanie, zła atmosfera w miejscu pracy, brak koleżeńskich zachowań, a także niestabilna struktura organizacyjna i brak koordynacji w podejmowaniu decyzji.

Mobbing jako patologiczne zjawisko społeczne niszczy wartości, jakie niesie ze sobą dla człowieka praca zawodowa oraz narusza jego godność. Działania mobbingowe na skutek uruchomionych procesów stygmatyzacji i wykluczenia niszczą u ofiary jej zadowolenie z życia, odbierają nadzieję na sukces, stanowią realną przeszkodę w osiągnięciu celów, satysfakcji i radości życia. Przewlekłe stany chorobowe będące wynikiem mobbingu uniemożliwiają w wielu przypadkach efektywne poszukiwanie pracy, przyczyniają się do zwiększenia bezrobocia. Trudności na płaszczyźnie zawodowej mają swoje odzwierciedlenie również w relacjach poza miejscem pracy. Naruszenie praw i godności osobistej ofiary skutkuje obniżeniem samooceny oraz negatywnie wpływa na stan zdrowia. Koszty mobbingu ponoszą jej bliscy, którzy na co dzień są świadkami negatywnych skutków nękania jej w miejscu pracy. Efektem mobbingu jest też wycofanie się osoby poszkodowanej z życia rodzinnego czy zaniedbywanie obowiązków, a w rezultacie osłabienie więzi łączących członków rodziny. Co więcej, rodzina staje się również świadkiem chorób, na które cierpi ofiara mobbingu.

Doświadczenie mobbingu w miejscu pracy należy do kategorii krytycznego wydarzenia życiowego. Rozpatrując to zjawisko pod względem rodzaju, można je zaliczyć do nienormalnych zdarzeń życiowych, czyli zdarzenia zmiany życiowej, przełomu życiowego. Analizując sytuację mobbingową pod kątem krytycznego wydarzenia życiowego, jest to sytuacja, która niesie

⁵ Kodeks pracy z 26 czerwca 1974 r. (DzU z 2020 r., poz. 1320).

ryzyko regresu, destabilizacji w życiu osobistym i zawodowym, a także zatrzymania rozwoju w sytuacji nie poradzenia sobie ze skutkami i następstwami doświadczonej sytuacji.

W świetle prawa pracy, na pracodawcy ciąży obowiązek poszanowania godności i innych dóbr osobistych pracownika⁶, a także obowiązek ochrony życia i zdrowia pracowników poprzez zapewnienie im bezpiecznych i higienicznych warunków pracy⁷. Są to przepisy, które bezpośrednio korespondują z obowiązkiem przeciwdziałania mobbingowi i używane były zanim w k.p. pojawiła się regulacja antymobbingowa⁸. Kluczową rolę w zwalczaniu zjawiska mobbingu w miejscu pracy odgrywa prewencja antymobbingowa, to jest zespół działań podejmowanych przez pracodawcę na rzecz zapobiegania występowaniu tego rodzaju patologicznych zachowań skierowanych przeciwko pracownikom.

Pierwszym obowiązkiem pracodawcy jest powstrzymanie się od zachowań noszących znamiona mobbingu⁹. Ma on również obowiązek podejmowania działań prewencyjnych, zmierzających do wyeliminowania ewentualnych praktyk mobbingowych. Działania prewencyjne powinny obejmować trzy wymiary: prewencję pierwotną, wtórną i trzeciorzędową. Pierwsza powinna być ukierunkowana na systematyczne działania edukacyjne, mające na celu podniesienie świadomości w zakresie mobbingu oraz wypracowanie odpowiedniego klimatu organizacyjnego, sprzyjającego przestrzeganiu przepisów w miejscu pracy. Prewencję wtórną stanowią działania mające na celu podniesienie kompetencji pracowników w sytuacjach trudnych, szczególnie gdy negatywne zachowanie już miało miejsce. Nakierowane są one na łagodzenie skutków niepożądanych zachowań. Ponadto, ten rodzaj prewencji obejmuje stworzenie procedury monitorowania i dokumentowania zachowań mających znamiona mobbingu oraz procedury zgłaszania i rozpatrywania skarg dotyczących mobbingu. Prewencja trzeciorzędowa, to natomiast działania skierowane przede wszystkim do osób, które doświadczyły mobbingu – są to wszelkie formy pomocy: medyczna, psychologiczna oraz prawna.

Cel badań

Pracodawca powinien wszelkimi dostępnymi środkami zwalczać mobbing w stosunkach pracy oraz chronić przed tym zjawiskiem wszystkich za-

⁶ Art. 11¹ k.p.

⁷ Art. 207 §2 k.p.

⁸ Art. 94³ § 1 k.p. Pracodawca jest obowiązany przeciwdziałać mobbingowi.

⁹ M. Kuba, *Środki przeciwdziałania mobbingowi w świetle prawa pracy*, [w:] *Wieloaspektowość mobbingu*, s. 157.

trudnionych¹⁰. Dlatego, tak istotna jest profilaktyka antymobbingowa w miejscu pracy. Niestety, przepis art. 94³§1 Kodeksu pracy, regulujący obowiązki pracodawcy w zakresie zjawiska mobbingu w środowisku pracy, jest stosunkowo ogólnikowy i ogranicza się do wskazania, że na pracodawcy ciąży obowiązek przeciwdziałania mobbingowi. W Kodeksie pracy próżno szukać przepisu, który konkretyzowałby, jakie dokładnie działania pracodawcy należy rozumieć pod tak określonym obowiązkiem. Dlatego, celem niniejszego badania było poznanie stanu wprowadzania polityki antymobbingowej w zakładach pracy. Interesujące badacza zagadnienia w obrębie celu badawczego to: wprowadzanie przez pracodawców wewnętrznej polityki antymobbingowej, prowadzenie przez pracodawców szkoleń prewencyjnych dotyczących mobbingu oraz opinia pracowników na temat realizacji polityki antymobbingowej w ich miejscu pracy.

Aspekt metodologiczny przeprowadzonych badań

Prezentowane badania stanowią część szerszych badań na temat profilaktyki antymobbingowej w miejscu pracy. Badania realizowano od lipca 2021 do 31 stycznia 2022 roku na terenie województwa mazowieckiego. Wykorzystano w nich metodę wywiadu nieskategoryzowanego, a próbę badawczą dobierano celowo. Biorąc pod uwagę profilaktykę antymobbingową w miejscu pracy, zasadne było postawienie następujących problemów badawczych:

1) jaki jest stan wprowadzania przez pracodawców wewnętrznej polityki antymobbingowej?

2) jakie działania prewencyjne dotyczące mobbingu oraz przeciwdziałania negatywnym skutkom i innym zagrożeniom psychospołecznym podejmowane są w miejscu pracy?

3) jakie znaczenie ma polityka antymobbingowa dla pracowników?

W celu uzyskania najpełniejszych informacji, w badaniu wzięły udział łącznie 73 osoby. Przy wyborze próby badawczej brano pod uwagę miejsce zatrudnienia badanych ze względu na formę własności (sektor prywatny i sektor publiczny). Dodatkowo, w przypadku sektora prywatnego wzięto pod uwagę wielkość przedsiębiorstwa zatrudniającego badanych. Tak więc, wśród badanych było 41 osób zatrudnionych w sektorze publicznym i 32 osoby zatrudnione w sektorze prywatnym. Ponadto, miejscem zatrudnienia osób badanych pracujących w sektorze prywatnym były: mikroprzedsiębiorstwa – 9 osób, małe przedsiębiorstwa – 11 osób, średnie przedsiębiorstwa – 7 osób i duże przedsiębiorstwa – 5 osób. W badaniu wzięło udział

¹⁰ H. Szewczyk, *Mobbing w stosunkach pracy*, Warszawa 2012, s. 155.

45 kobiet i 28 mężczyzn. Ze względu na wiek, największą grupę stanowiły osoby w przedziale wiekowym 41-50 lat (32 osoby) oraz 51-60 lat (28 osób). Grupę osób w wieku 61-70 lat stanowiło 7 osób, a najmniej liczna była grupa w przedziale wiekowym 26-40 lat (6 osób). Badanych w większości reprezentowały osoby z wykształceniem wyższym – 38 osób i średnim – 29 osób. Zaledwie 6 osób deklarowało posiadanie wykształcenia zawodowego. W obecnym miejscu pracy staż badanych wynosił odpowiednio: 18 lat – 15 osób, 15 lat – 14 osób, 13 lat – 7 osób, 10 lat – 11 osób, 9 lat – 3 osoby, 8 lat – 9 osób, 5 lat – 12 osób, 4 lata – 2 osoby.

Wyniki badań

Pierwszym zagadnieniem podjętym w badaniu było poznanie stanu wprowadzania przez pracodawców wewnętrznej polityki antymobbingowej. W doktrynie podkreśla się, iż z punktu widzenia prewencji wewnątrzzakładowa polityka antymobbingowa stanowi jedną z najskuteczniejszych metod walki z tym zjawiskiem w środowisku pracy¹¹. Procedury antymobbingowe można inkorporować do obowiązującego w zakładzie układu zbiorowego pracy lub regulaminu pracy¹². Istnieje także możliwość włączenia ich do dokumentów statutowych podmiotu zatrudniającego¹³. Realną możliwością przeciwdziałania zarówno już istniejącym problemom związanym z mobbingiem, jak i problemom, które mogą powstać w przyszłości, daje prawidłowo skonstruowana wewnętrzna polityka antymobbingowa oparta na dwóch filarach: procedurze skargowej i działaniach prewencyjnych. Wewnętrzna polityka antymobbingowa powinna zawierać podstawowe informacje: wyjaśnienie pojęcia mobbingu; określenie procedury wniesienia skargi do pracodawcy; wskazanie wymogów formalnych skargi; określenie zasad powoływania i trybu działania komisji antymobbingowej; wskazanie sankcji i zasad ich zastosowania wobec sprawców mobbingu; zagwarantowanie ofiarom mobbingu możliwości przeniesienia do innej komórki organizacyjnej za ich zgodą lub na ich wnioski¹⁴. Niezwykle istotne jest, aby wewnętrzna polityka antymobbingowa była rozpowszechniona i stosowana wobec wszystkich zatrudnionych w danej organizacji, także w stosunku do osób wykonujących pracę na podstawie umów cywilnoprawnych. Postanowienia polityki antymobbin-

¹¹ Tamże, s. 311.

¹² M. Chakowski, „Wewnętrzna polityka antymobbingowa” drogą do rozwiązania problemu mobbingu na poziomie zakładu pracy, *Monitor Prawo Pracy*, 2010, 12, s. 637.

¹³ Ł. Prasolek, *Komentarz do art. 94³ Kodeksu pracy*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, red. K. Walczak, Warszawa 2010, s. 5.

¹⁴ H. Szewczyk, *Mobbing w stosunkach pracy*, s. 319.

gowej powinny zawierać zobowiązanie pracodawcy oraz pracowników do przestrzegania tych rozwiązań. Ponadto, każdy pracownik powinien złożyć oświadczenie o zaznajomieniu się z treścią polityki antymobbingowej.

35 osób badanych stwierdziło, że w miejscu ich pracy nie ma dokumentu stanowiącego wewnętrzną politykę antymobbingową. W większości były to osoby pracujące w sektorze prywatnym: w mikroprzedsiębiorstwach, małych przedsiębiorstwach i średnich przedsiębiorstwach.

Nie, raczej nie ma u Nas takiego dokumentu. Ja przynajmniej o niczym takim nie słyszałam (N 56).

W mojej firmie nie ma wewnętrznej polityki antymobbingowej i szczerze wątpię, żeby w małych firmach takowa istniała (N 1).

Pracuję łącznie 27 lat i w żadnym zakładzie, w którym pracowałam nie było takiego dokumentu, ani zapisów w jakiś regulaminach na temat działań antymobbingowych (N 52).

3 osoby pracujące w sektorze publicznym stwierdziły, że pracodawca nie czuje potrzeby stworzenia wewnętrznej polityki antymobbingowej, powołując się na zapisy Kodeksu pracy w tym zakresie.

Kiedyś rozmawialiśmy na ten temat z szefem, ale on powiedział, że nie ma takiej potrzeby, aby tworzyć politykę antymobbingową, bo jest Kodeks pracy, który reguluje te sprawy (N 33).

(...) odpuściliśmy walkę o politykę antymobbingową, bo za każdym razem odbijaliśmy się od muru (...) Argument był jeden, pracodawca nie ma obowiązku tworzenia wewnętrznej polityki antymobbingowej (N 7).

Zatrważający jest fakt, że wśród 28 badanych znajdowały się osoby, które nie wiedzą, czy w ich zakładzie pracy obowiązuje wewnętrzna polityka antymobbingowa. Wprawdzie wydaje im się, że podpisywali oświadczenia o zapoznaniu się z takim dokumentem, ale albo go nie widziały albo go nie czytały. Najczęściej takie opinie wyrażały osoby pracujące w sektorze publicznym.

(...) jak się zatrudniałam, to dostałam kilka dokumentów do podpisania. Wydaje mi się, że było tam takie oświadczenie o zapoznaniu się z polityką antymobbingową (...) fizycznie jednak takiego dokumentu nie widziałam (N 5).

Tak, chyba jest taki dokument i podpisywałem oświadczenie o zapoznaniu się z nim, ale nie czytałem tego (...). Wydaje mi się, że to i tak martwe zapisy, pracownik jest oczywiście na przegranej pozycji (N 10).

U nas odbywa się to tak: przychodzi kierowniczką daje dokument do podpisu, a jak się pytamy czego dotyczy, to słyszymy komentarz – A co cię to obchodzi, podpisuj, bo papiery muszą oddać do kadr (N 44).

Zaledwie 7 osób zadeklarowało, że w ich zakładzie pracy istnieje wewnętrzna polityka antymobbingowa, ale wszyscy badani zwracają uwagę na nieprawidłowości w jej zapisach. Wśród osób wyrażających taką opinię było 5 pracowników sektora publicznego i 2 pracowników sektora prywatnego zatrudnionych w dużych przedsiębiorstwach.

Tak jest coś takiego. Każdy pracownik musiał podpisać, że się zapoznał z WPA, ale ironią losu jest to, że w Komisji antymobbingowej są osoby z kadry kierowniczej, co uregulowane zostało w WPA (N 27).

Owszem, w naszej firmie jest wewnętrzna polityka antymobbingowa, ale jakie to ma znaczenie (...). Procedura skargowa jest totalnie niejasna, a w zespole ds. mobbingu są pracownicy, ale wskazani przez pracodawcę. To jest jakiś absurd (N 40).

Kolejnym zagadnieniem podjętym w badaniu była kwestia prowadzonych przez pracodawców szkoleń prewencyjnych dotyczących mobbingu. W tej dziedzinie pracodawca powinien przeszkolić pracowników w zakresie: identyfikacji źródeł mobbingu, poznania uwarunkowań prawnych w kontekście prawa pracy, poznania metod przeciwdziałania mobbingowi. Ponadto, przeszkoleniem powinna zostać objęta kadra kierownicza. Oprócz tematyki przeciwdziałania mobbingowi powinna na takich szkoleniach zaistnieć tematyka zarządzania sytuacjami konfliktowymi. Szkolenia takie powinny wpłynąć na: podniesienie świadomości znaczenia profilaktyki w przeciwdziałaniu praktykom mobbingowym w organizacji, zdobycie umiejętności identyfikowania zjawiska mobbingu i reagowania na to zjawisko w przypadku jego wystąpienia. Komisja antymobbingowa powinna natomiast odbyć szkolenie z zakresu mediacji i rozpoznawania sytuacji mobbingowych oraz postępowania w sytuacji o charakterze mobbingowym.

Aż 41 osób badanych stwierdziło, że pracodawca nie organizuje szkoleń w zakresie mobbingu. W większości były to osoby zatrudnione w sektorze prywatnym: w mikroprzedsiębiorstwach, małych przedsiębiorstwach i średnich przedsiębiorstwach.

U nas nie ma żadnych szkoleń (...) Szukamy szkoleń na własną rękę i płacimy ze swojej kieszeni (N 17).

W całej mojej karierze zawodowej, nigdy nie byłem na szkoleniu, którego tematyką byłby mobbing (N 9).

Niestety, mój pracodawca nie organizuje takich szkoleń, a bardzo by się przydały (N 31).

Co ciekawe, 22 osoby przyznały, że szkolenia prewencyjne w zakresie mobbingu nie są organizowane, ale lista uczestnictwa w szkoleniu jest przez badanych podpisywana. Większość osób udzielających takiej odpowiedzi stanowili respondenci zatrudnieni w sektorze publicznym.

Co jakiś czas dostajemy do podpisania listę uczestnictwa w szkoleniu antymobbingowym. Oczywiście to fikcja, bo takich szkoleń faktycznie nie ma (N 40).

Aż głupio się przyznać, ale listy uczestnictwa w szkoleniach podpisuję, choć nie uczestniczę w nich (...) Tak naprawdę, to nawet nie wiem, czy te szkolenia się odbywają (...) Wszyscy podpisują, to i ja podpisuję bez gadania (N 2).

W naszym urzędzie jest chyba tak jak i u innych. Przychodzi kadrowa każde podpisać listę szkoleń, to się podpisuje i o nic nie pyta (...). Nigdy szkoleń z zakresu mobbingu u nas w urzędzie nie było (N 40).

Fakt uczestnictwa w szkoleniu prewencyjnym na temat mobbingu potwierdziło 8 osób zatrudnionych w sektorze prywatnym w średnich i dużych przedsiębiorstwach. Jednocześnie osoby te stwierdziły, że nie spełniły one ich oczekiwań.

Raz byłem na takim szkoleniu, ale prowadziła je kadrowa, która nie umiała lub nie chciała odpowiedzieć na pytania z sali dotyczące dochodzenia odszkodowania za mobbing (N 32).

Uczestniczyłam w szkoleniu prewencyjnym na temat mobbingu, ale było ono zorganizowane po godzinach pracy, jak wszyscy marzyli tylko o pójściu do domu (...). Prowadził je jakiś prawnik (...) niewiele z tego zrozumiałam. Prowadzący mówił artykułami, paragrafami i generalnie bardzo fachowym językiem (N 19).

Zaledwie 1 osoba z sektora publicznego i 1 osoba z sektora prywatnego (duże przedsiębiorstwo) brały udział w szkoleniu prewencyjnym dotyczącym mobbingu.

Pracodawca raz na jakiś czas organizuje wyjazdy szkoleniowe i wtedy również poruszana jest tematyka antymobbingowa (N 69).

Byłem na bardzo profesjonalnym szkoleniu z zakresu mobbingu, ale organizowały je związki zawodowe. Nasz pracodawca wyraził zgodę na moje uczestnictwo w tym szkoleniu, bo było to po godzinach pracy (N 61).

Zaledwie 2 osoby spośród badanych stwierdziły podczas badania, że pracodawca prowadzi inne działania w zakresie polityki antymobbingowej. Jednakże, wątpliwość mogą budzić okoliczności, w jakich pracodawcy podjęli takie działania.

Jak jeden z pracowników postraszył, że pójdzie na kierownika zespołu na skargę do Państwowej Inspekcji Pracy i wziął zwolnienie lekarskie, to zrobił się popłoch w firmie (...) Wtedy mieliśmy takie zebrania zespołów i dyrektor rozmawiał w nami, że brudy powinno się prac w swoim gronie. Powiedział, żeby w takich sytuacjach przychodzić do niego (N 2).

(...) Jak do mojego szefa doszły plotki o sytuacji mobbingowej między moją koleżanką a jej przełożonym od razu interweniował (...). Szkoda tylko, że to koleżanka musiała przejść do innego wydziału (N 63).

Niezwykle istotna dla przedmiotowego badania była opinia osób badanych na temat realizacji polityki antymobbingowej w miejscu pracy. Zaledwie 13 osób widzi sens jej wprowadzania, zaznaczając jednak, że w skład Zespołów Antymobbingowych powinny wchodzić osoby z zewnątrz zakładu pracy.

Może gdyby w Zespołach Antymobbingowych w zakładach pracy były osoby z zewnątrz, to miałyby sens (N 12).

Polityka antymobbingowa ma sens, ale powinna być wypracowana z uwzględnieniem opinii pracowników. Pomogłoby to uniknąć niejasnych i niezrozumiałych zapisów, a przede wszystkim zapobiegłoby przemycaniu zapisów korzystnych tylko dla pracodawcy (N 73).

Aż 60 osób uważa, że polityka antymobbingowa to fikcja, a działania mobbingowe mają miejsce w zakładach pracy.

Polityka antymobbingowa to fikcja. Pracownik dopóki nie pójdzie do sądu pracy jest na pozycji straconej (N 44).

Nie ma żadnych działań ze strony pracodawcy w zakresie polityki antymobbingowej. Na porządku dziennym jest natomiast straszenie zwolnieniem z pracy, jak się komuś nie podoba. Mobbing kwitnie, a pracownik nie ma nic do powiedzenia (N 18).

W Polsce nie przeprowadzono dotychczas badań na temat wprowadzania, działania i respektowania procedur antymobbingowych w zakładach pracy. Próbę zbadania tychże podjęła Fundacja Nauka Polska w 2019 roku. Głównym celem sondażu było poznanie stanu wprowadzania procedur antymobbingowych przez władze polskich publicznych uczelni. Ponadto, osoby badające problem chciały uzyskać informacje dotyczące: organizowania szkoleń informacyjnych w tej tematyce, powołania osoby mediatora w szkołach wyższych oraz liczby zgłoszonych przypadków mobbingu na uczelniach¹⁵. Wyniki przeprowadzonego sondażu wskazują, że:

– 54 uczelnie (78,26%) wprowadziły, zgodnie z art. 94³ §1 Kodeksu pracy, tak zwaną wewnętrzną politykę antymobbingową, a 15 uczelni (21,74%) planuje wprowadzenie procedur w najbliższym czasie;

– 24 uczelnie (34,78%) przeprowadziły szkolenia związane z zapobieganiem przemocy w miejscu pracy, 41 uczelni (59,42%) nie przeprowadziło szkoleń, a 4 uczelnie (5,80%) nie udzieliły odpowiedzi na pytanie;

– 30 uczelni (43,48%) nie odnotowało zgłoszeń mobbingowych w ciągu ostatnich 10 lat, w 35 uczelniach (50,72%) odnotowano od 1 do 14 zgłoszeń mobbingowych, a 4 uczelnie (5,80%) nie udzieliły odpowiedzi na pytanie;

– 17 uczelni (24,64%) wprowadziło, zgodnie z Ustawą 2.0, funkcję mediatora, 51 uczeni (73,91%) nie ustanowiło funkcji mediatora, a 1 (1,45%) uczelnia nie odpowiedziała na pytanie¹⁶.

Konkluzje

Z danych Ministerstwa Sprawiedliwości wynika, że w 2020 roku w sądach rejonowych do rozpoznania znajdowały się 443 sprawy dotyczące mobbingu (art. 94³ §3 k.p.)¹⁷. Niestety, eksperci alarmują, iż do sądów trafia tylko ułamek spraw dotyczących prześladowań w miejscu pracy. Większość przypadków nigdy nie opuszcza murów zakładów pracy. Przepis art. 94³§1

¹⁵ J. Gruba, B. Stasińska, *Raport o stanie procedur antymobbingowych na uczelniach publicznych w Polsce*, <https://www.sciencewatch.pl/phocadownload/dokumenty/Raport1.pdf> [dostęp: 03.05.2022].

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Ministerstwo Sprawiedliwości, *Ewidencja spraw w sądach pierwszej instancji o odszkodowanie i zadośćuczynienie w związku z wybranymi formami dyskryminacji w 2020 roku*, <https://isw.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> [dostęp: 03.05.2022].

Kodeksu pracy, regulujący obowiązki pracodawcy w zakresie zjawiska mobbingu w środowisku pracy, jest stosunkowo ogólnikowy i ogranicza się do wskazania, że na pracodawcy ciąży obowiązek przeciwdziałania mobbingowi. W Kodeksie pracy próżno szukać przepisu, który konkretyzowałby, jakie dokładnie działania pracodawcy należy rozumieć pod tak określonym obowiązkiem. Dlatego, badane osoby uważają, że polityka antymobbingowa to fikcja, a działania mobbingowe mają miejsce w zakładach pracy.

Konkluzje zaprezentowanej części badań dotyczących profilaktyki antymobbingowej w miejscu pracy.

1. Doprecyzowanie regulacji działań w zakresie polityki antymobbingowej. Dopóki przepisy kodeksu pracy nie będą regulowały tej kwestii, dopóty będzie to pole nadużyć i dowolności interpretacji ze strony pracodawców.

2. Wprowadzenie do Komisji Antymobbingowej osoby trzeciej, wskazanej przez pracodawcę i pracowników, która powinna mieć odpowiednie przygotowanie z dziedziny psychologii pracy i rozwiązywania konfliktów. Wprowadzanie do Komisji Antymobbingowych w zakładach pracy osób wskazanych przez pracodawców (często spośród kadry kierowniczej zakładu pracy) będzie powodowało obawy ze strony pracowników mobbingowanych do złożenia skargi. Tym samym, doprowadzi to do sytuacji, że takie komisje będą martwym tworem, powołanym tylko i wyłącznie na potrzeby pracodawcy.

3. Zobligowanie pracodawców do obowiązkowych szkoleń prewencyjnych z zakresu mobbingu (na przykładzie obowiązkowych szkoleń z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy).

BIBLIOGRAFIA

- Chakowski M., „Wewnętrzna polityka antymobbingowa” drogą do rozwiązania problemu mobbingu na poziomie zakładu pracy, *Monitor Prawo Pracy*, 2010, 12.
- Kodeks pracy z 26 czerwca 1974 r. (DzU z 2020 r., poz. 1320).
- Kuba M., *Środki przeciwdziałania mobbingowi w świetle prawa pracy*, [w:] *Wieloaspektowość mobbingu w stosunkach pracy*, red. T. Wyka, Cz. Szmidt, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2012.
- Marciniak J., *Przeciwdziałanie dyskryminacji w zatrudnieniu. Jak w praktyce zwalczać mobbing i inne formy dyskryminacji*, Wydawnictwo Alphapro, Ostrołęka 2004.
- Prasolek Ł., *Komentarz do art. 94³ Kodeksu pracy*, [w:] *Kodeks pracy. Komentarz*, red. K. Walczak, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Szewczyk H., *Mobbing w stosunkach pracy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Wyka T., Szmidt Cz. red., *Wieloaspektowość mobbingu w stosunkach pracy*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2012.

Netografia

- Gruba J., Stasińska B., *Raport o stanie procedur antymobbingowych na uczelniach publicznych w Polsce*, <https://sciencewatch.pl/phocadownload/dokumenty/Raport1.pdf> [dostęp: 03.05.2022].
- Leymann H., *The Mobbing Encyklopedia*, www.leymann.se, [dostęp: 02.05.2022].
- Ministerstwo Sprawiedliwości, *Ewidencja spraw w sądach pierwszej instancji o odszkodowanie i zadośćuczynienie w związku z wybranymi formami dyskryminacji w 2020 roku*, <https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/> [dostęp: 03.05.2022].

ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ

ORCID 0000-0003-2487-7707

*Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka
w Sanoku*

ZNACZENIE OJCA W WYCHOWANIU DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

ABSTRACT. Reczek-Zymróż Łucja, *Znaczenie ojca w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym* [The Importance of the Father in the Upbringing of a Child at Early School Age]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 89-101. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.7

The text addresses the relevance of fathers in the upbringing of children at an early age in an era of cultural and social change linked to globalization, medialization and technicization. The aim is to show what values modern fathers subscribe to, what role they play in the family and which areas of activity with children are their favorite. A total of 200 fathers of early school-age children participated in the survey (interview, conducted in Poland between 2018 and 2020).

Key words: family, father, fatherhood, children

Wstęp

Wiek XXI to szybko postępujący rozwój w obszarach technologicznym i społecznym, jak również kulturowym. W nowych realiach wielu rodzinom przyszło się zmagać z problemami dotyczącymi spójności, podziału domowych obowiązków oraz środków na utrzymanie. W tradycyjnym modelu rodziny stanowiła ona dobro nadrzędne względem jednostki. Obecnie można zaobserwować nastawienie na rozwój osobisty, dążenie do indywidualnej satysfakcji, szczęścia i przyjemności. Kobiety podejmują pracę zawodową, mężczyźni¹ częściej niż w przeszłości uczestniczą w pracach do-

¹ Z. Tyszka, *Człowiek i rodzina w XXI wieku. Czas nadziei czy cywilizacja udręki?*, [w:] *Rodzina w czasach szybkich przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2002.

mowych i opiece nad dziećmi. Dzieciom przyznawana jest coraz większa swoboda zachowania. Powyższe zmiany są elementem dokonujących się od kilku dziesięcioleci globalnych przemian społecznych, politycznych i ekonomicznych. Zmiany nie ominęły też zadań stojących przed współczesnym ojcostwem. Niektóre paradygmaty dotyczące funkcjonowania ojców należało przeformatować. Dwa zasadnicze wzory męskości – tradycyjny oparty na posłuszeństwie i braku możliwości okazywania emocji, drugi model bardziej współczesny, w którym mężczyzna jest w układzie partnerskim z kobietą przy opiece nad dzieckiem – przestają przystawać do rzeczywistości. Ojcowskie role zmieniają się na przestrzeni wieków, ale jego osoba nadal pozostaje niezastąpiona. Współczesne ojcostwo bywa realizowane w różny sposób, także w ten zbliżony do tradycji. Jednakże, nie jest to kopia powielona bez namysłu. Mężczyźni odnoszą się do własnych doświadczeń i wypracowują swój osobisty model ojcostwa².

Ojciec – „głowa” rodziny?

We współczesnej Polsce mężczyzna często z przyczyn ekonomicznych nie może pozwolić sobie na rezygnację z pełnienia tradycyjnie pojmowanej roli głowy rodziny, jako osoby zapewniającej jej byt materialny. Obecnie jednak ekonomiczne bezpieczeństwo dzieli z partnerką, traktując kontakty z dziećmi nie tylko jako obowiązek, ale przywilej, do którego ma prawo na równi z kobietami. Bez względu na rodzaj ról społecznych, które podejmują mężczyźni, w czasach współczesnych mają znacznie większą świadomość obowiązków wynikających z pełnienia funkcji ojcowskiej, której konsekwencją jest wzrost odpowiedzialności rodzicielskiej³. Współcześni ojcowie są zachęceni do współuczestniczenia z partnerkami w kontaktach z dziećmi, także nienarodzonymi, biorąc udział w porodach rodzinnych oraz korzystają z urlopów macierzyńskich⁴.

Bycie ojcem to wskazanie płci i roli w życiu, która pozwoli na szczęśliwe funkcjonowanie, w poczuciu samoakceptacji. To zadanie bycia zarówno konsekwentnym, jak i opiekuńczym oraz wyrozumiałym⁵. Zmiana pozycji i roli ojca w rodzinie spowodowana jest wieloma czynnikami. Są to mię-

² B. Walczak, *Ojciec w języku polskim (na tle porównawczym)*, [w:] *Ojciec...*, red. S. Jabłoński, Poznań 2000, s. 51.

³ A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke, *Ojcostwo – kierunki przemiany roli*, Pedagogika Społeczna, 2004, 2-4, s. 47-48.

⁴ D. Apanel, *Rola ojca w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym – zarys problematyki*, [w:] *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, tom 2, red. E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska, Poznań 2010, s. 175.

⁵ M. Braun-Galkowska, *Psychologia domowa*, Lublin 2008, s. 171.

dzy innymi: trwałość, struktura, system wartości, globalizacja, medializacja i technicyzacja. Postęp technologiczny oraz zmiany obyczajowe następują tak szybko, że oczekiwania wobec ojców bywają trudne do realizacji. Wymagają czasu, przygotowania i zaangażowania, bowiem ojcowie nie rodzą się nimi, ale stają się nimi – ojcostwo nie jest momentem, a procesem⁶. Przygotowanie do bycia ojcem zależy od wielu czynników, między innymi doświadczenia wyniesionego z domu rodzinnego, aktualnych doznań płynących z kontaktu z dzieckiem, etapu życia, wieku, aspiracji, wartości oraz pragnień. Naśladownictwo otrzymanych wzorów dotyczy zarówno obszarów poznawczego, jak i emocjonalnego. Poznawczy składnik postawy ojcowskiej zawiera wiedzę o wychowaniu dzieci, doskonalenie w tym zakresie, refleksję nad stosunkami między ojcem a dziećmi, aktywność w podejmowanych działaniach opiekuńczych i wychowawczych, z uwzględnieniem współpracy z podmiotami środowiska lokalnego działającymi na rzecz dzieci oraz organizację czasu wolnego⁷. Społeczno-uczeniowa teoria wskazuje, że doświadczenia zyskiwane w okresie dzieciństwa i jej dalszego funkcjonowania mają istotny wpływ na życie w przyszłości. Wprawdzie nabywane w trakcie życia umiejętności modyfikują postawy ojców, ale doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego mają istotne znaczenie w realizacji postaw rodzicielskich w późniejszym okresie⁸.

Nowy paradygmat męskości

Nowy ojciec nie przypomina patriarchalnego modelu ojcostwa (*pater familia*). Kształtuje się on pod wpływem społecznych, współczesnych oczekiwań, które nie nawiązują do historycznych wzorców ojcostwa, co sprawia, że współcześni mężczyźni pozbawieni są wsparcia ze wzorców płynących ze starszych generacji, którzy nie przewijali, nie karmili, nie chodzili ze swoimi żonami do szkół rodzenia⁹. Nowy paradygmat męskości wprowadza zasadę partnerstwa i równości oraz komplementarności i androginii, kwestionuje wartościowanie różnic biologicznych, a także ograniczenie potencjału i możliwości mężczyzn przez stereotypy płciowe¹⁰. Nowi ojcowie uczestniczą w życiu dzieci od najwcześniejszych momentów. Role rodzi-

⁶ M. Gębka, *Trzy pytania o kryzys ojcostwa*, [w:] *Obrazy życia rodziny z perspektywy interdyscyplinarnej*, red. A. Michalska, Roczniki Socjologii Rodziny. Studia Socjologiczne oraz Interdyscyplinarne, 2006; M. Bieńko, *Model ojcostwa w prywatnym i publicznym kontrakcie społecznym*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008, s. 50.

⁷ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1997.

⁸ M. Ziemska red., *Rodzina współczesna*, Warszawa 2000.

⁹ T. Szlendak, *Socjologia rodziny*, Warszawa 2012, s. 448.

¹⁰ D. Glover, C. Kaplan, *Genders. The New Critical Idiom*, London – New York 2000.

ców względem dziecka stają się wymienne, gdyż zakłada się, że ojcowie są równie kompetentni jak matki, więc mogą spełniać funkcje opiekuńcze. Nowe ojcostwo staje się sensualne, delikatne i łagodne. Pojawia się czułość i głęboka, emocjonalna więź z dzieckiem – wartości do tej pory stereotypowo przypisywane głównie matce. Staje się wręcz modne pokazywanie swojego ojcostwa. Nowe postawy mężczyzn wobec rodzicielstwa wynikają ze wzrostu świadomości swej roli w procesie wychowania i przejawiają się w czerpaniu satysfakcji z bycia ojcem, a w sytuacji rozpadu rodziny, domagania się praw do opieki nad dzieckiem¹¹. Nowoczesny obraz ojca odnosi się do nowego paradygmatu męskości, który wyrósł na gruncie psychologii humanistycznej. Przyjmuje on, że każdy człowiek posiada zdolności twórczego rozwoju, a partnerstwo oraz równość kobiet i mężczyzn stanowią podstawę tworzenia nowego społeczeństwa. Nowy paradygmat daje ojcom szansę realizować się w rolach dotychczas zarezerwowanych dla matek. Męczyzna androgyniczny może lepiej realizować się, właśnie posiadając wzajemnie uzupełniający się, a nie przeciwstawny do kobiecości zestaw cech psychologicznych i kompetencji społecznych. Współczesny obraz ojca jest zróżnicowany i stanowi trudne wyzwanie dla mężczyzn pragnących odnaleźć swoją drogę życiową w zmieniającym się świecie¹². W naukowych badaniach trzeba wydobywać i opisywać różnicujące elementy obrazu mężczyzny, bo w ten sposób stworzy się modele pozwalające przystosować się mężczyźnie do stania się ojcem.

Teoretyczne podstawy badań własnych

Przeprowadzone badania miały na celu uzyskanie wiedzy na temat roli ojców w wychowaniu dzieci w wieku wczesnoszkolnym i stanowią fragment szerszego opracowania. Postawione problemy badawcze dotyczyły: Jakie wartości preferują w życiu ojcowie dzieci w wieku wczesnoszkolnym?; Jaką rolę odgrywają ojcowie w życiu dzieci?; Jakie czynności obejmuje wychowanie i opieka na dziećmi?; Kto stanowi dla badanych ojców autorytet w kwestii wychowania dzieci?; Jakie problemy towarzyszą ojcom w procesie wychowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym? W badaniach sondażowych (wywiad) wzięło udział ogółem 200 ojców. Respondentów dobrano celowo, tworząc grupę badawczą. Badania przeprowadzono w latach 2018-2020 w szkołach podstawowych w Tarnowie i Gdańsku.

¹¹ K. Arcimowicz, *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, red. M. Fuszara, Warszawa 2008.

¹² A. Nowakowska, *Kryzys męskości czy konflikt mężczyzny – utrata czy wyzwolenie*, [w:] *Męskość w kulturze współczesnej*, red. A. Radomski, B. Truchlińska, Lublin 2008, s.158.

Analiza wyników badań własnych

Do zdiagnozowania wartości preferowanych przez ojców, które rzutują na sprawowaną przez nich opiekę i wychowanie dzieci wykorzystano kwestionariusz wywiadu, który został wypełniony przez 200 rodziców.

Tabela 1

Wartości preferowane w życiu przez ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym
(kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Rodzina	Praca zawodowa	Dobra materialne	Pozycja społeczna	Inne
25	30	5,00	3,83	2,50	1,50	0,67
31	35	5,00	2,62	2,10	1,48	0,05
36	40	4,92	3,15	2,41	1,58	0,37
41	45	4,98	2,86	1,79	1,21	0,11
46	50	4,93	2,20	1,80	1,13	0,60
Ogół według wykształcenia		Rodzina	Praca zawodowa	Dobra materialne	Pozycja społeczna	Inne
Zawodowe		5,00	1,86	1,31	0,58	0,11
Średnie		5,00	2,79	2,15	1,36	0,15
Wyższe		4,90	3,35	2,30	1,73	0,43
Ogół według liczby dzieci		Rodzina	Praca zawodowa	Dobra materialne	Pozycja społeczna	Inne
1		4,97	2,88	2,09	1,35	0,26
2		5,00	3,13	2,30	1,55	0,19
3		4,91	2,03	1,21	0,79	0,59

Ankietowani mogli przyznać poszczególnym wartościom punkty w skali od 5 (najwyższa ocena) do 1 (najniższa ocena). Zestawienie uzyskanych wyników badań wskazuje, że dla ojców w każdym przedziale wiekowym z wykształceniem od zawodowego do wyższego, bez względu na liczbę posiadanych dzieci, rodzina stanowi wartość najwyższą – 4,95, co zaprzecza obiegowej opinii o koncentracji szczególnie młodych polskich ojców na osiągnięciu sukcesu zawodowego i preferowaniu dóbr materialnych. Wiek (25-40 lat) badanych ojców i wykształcenie (wyższe) to czynniki podwyższające zainteresowanie tymi aspektami życia, ale ich nie determinują.

Tabela 2

Rola ojca w życiu dzieci w wieku wczesnoszkolnym w opiniach respondentów
(kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Bardzo ważną	Ważną	Przeciętną	Mało istotną
25	30	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
30	35	80,95%	19,05%	0,00%	0,00%
35	40	72,09%	27,91%	0,00%	0,00%
40	45	72,73%	27,27%	0,00%	0,00%
45	50	80,00%	20,00%	0,00%	0,00%
Ogół według wykształcenia		Bardzo ważną	Ważną	Przeciętną	Mało istotną
Zawodowe		66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
Średnie		73,33%	26,67%	0,00%	0,00%
Wyższe		77,53%	22,47%	0,00%	0,00%
Ogół według liczby dzieci		Bardzo ważną	Ważną	Przeciętną	Mało istotną
1		76,47%	23,53%	0,00%	0,00%
2		75,00%	25,00%	0,00%	0,00%
3		67,65%	32,35%	0,00%	0,00%

Wartości preferowane przez ankietowanych stały się przyczynkiem do postawienia pytania, jaką wagę przywiązują respondenci do roli ojca w życiu dziecka. Opinie uzyskane w trakcie wywiadów wskazują, że badana populacja uważa, że ich znaczenie, szczególnie według opinii ojców z wyższym wykształceniem i 1 dzieckiem jest bardzo istotna. Rzadziej takie oceny pojawiały się u badanej populacji ojców z 3 dzieci. Jeśli chodzi o wiek respondentów, to zdaniem większości 30-latków (80,95%), ojciec jest bardzo ważny, a potem tendencja ta maleje (72,03%), aby około 45/50 roku życia (83,55%) wzrosnąć.

Tabela 3

Zakresy wychowania i opieki sprawowane przez ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym w opiniach respondentów (kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Nauka szkolna	Troska o zdrowie	Zabezpieczenie materialne	Wszystko jest ważne	Inne
25	30	16,67%	33,33%	33,33%	66,67%	0,00%
31	35	14,29%	14,29%	4,76%	85,71%	9,52%

36	40	29,07%	29,07%	5,81%	62,79%	1,16%
41	45	25,76%	28,79%	4,55%	65,15%	1,52%
46	50	20,00%	33,33%	6,67%	66,67%	13,33%
Ogół według wykształcenia		Nauka szkolna	Troska o zdrowie	Zabezpieczenie materialne	Wszystko jest ważne	Inne
Zawodowe		25,00%	22,22%	2,78%	66,67%	2,78%
Średnie		24,00%	30,67%	8,00%	65,33%	1,33%
Wyższe		24,72%	29,21%	5,62%	66,29%	4,49%
Ogół według liczby dzieci		Nauka szkolna	Troska o zdrowie	Zabezpieczenie materialne	Wszystko jest ważne	Inne
1		20,59%	23,53%	5,88%	73,53%	2,94%
2		27,34%	32,03%	6,25%	62,50%	2,34%
3		14,71%	17,65%	5,88%	73,53%	5,88%

Źródło: badania własne.

Wyniki badań dotyczące zakresów wychowania i opieki sprawowanych nad dziećmi w wieku wczesnoszkolnym wskazują, że dla większości – 66% ankietowanych, jak wynika z wywiadu, zarówno nauka, troska o zdrowie, jak i zabezpieczenie są równie istotne. Próba hierarchizacji tych obszarów wskazała jednak, że szkoła dla tej grupy respondentów nie stanowi priorytetu – 24,50%. Tego wyniku nie determinuje wykształcenie respondentów, natomiast wiek i liczba dzieci niewątpliwie. Szkoła najistotniejsza jest dla respondentów około 40 roku życia posiadających 2 dzieci. Najmłodszy ojciec, którzy stosunkowo niedawno zakończyli proces kształcenia nie przydają nauce szczególnej roli, albo mając dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie zajmują się tym obszarem funkcjonowania rodziny, przerzucając odpowiedzialność na partnerki życiowe. Dbalność o środki materialne jest domeną ojców ze średnim i wyższym wykształceniem. Wraz z wiekiem zapobiegliwość o środki materialne maleje. Powodem może być zmiana hierarchii wartości, zdobycie majątku. Dbalność o zdrowie charakteryzuje badaną populację ojców najmłodszych; około 35 roku następuje kryzys, aby potem utrzymywać się stosunkowo na wysokim poziomie.

Tabela 4

Czynności opiekuńcze i wychowawcze podejmowane przez ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym (kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Zabawa	Odrabianie lekcji	Pomoc w nauce	Transport do/ze szkoły	Nauka -zdobywanie wykształcenia	Wspólne spędzanie czasu	Zapewnienie bytu materialnego
25	30	16,67%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%
31	35	23,81%	23,81%	19,05%	4,76%	9,52%	14,29%	14,29%
36	40	19,77%	23,26%	16,28%	9,30%	9,30%	6,98%	11,63%
41	45	21,21%	16,67%	19,70%	21,21%	13,64%	13,64%	4,55%
46	50	20,00%	13,33%	20,00%	6,67%	20,00%	13,33%	13,33%
Ogół według wykształcenia		Zabawa	Odrabianie lekcji	Pomoc w nauce	Transport do/ze szkoły	Nauka -zdobywanie wykształcenia	Wspólne spędzanie czasu	Zapewnienie bytu materialnego
Zawodowe		11,11%	8,33%	16,67%	2,78%	2,78%	2,78%	16,67%
Średnie		22,67%	20,00%	16,00%	10,67%	20,00%	10,67%	12,00%
Wyższe		22,47%	23,60%	17,98%	16,85%	7,87%	13,48%	5,62%
Ogół według liczby dzieci		Zabawa	Odrabianie lekcji	Pomoc w nauce	Transport do/ze szkoły	Nauka -zdobywanie wykształcenia	Wspólne spędzanie czasu	Zapewnienie bytu materialnego
1		20,59%	14,71%	14,71%	11,76%	11,76%	11,76%	8,82%
2		22,66%	22,66%	17,19%	10,94%	11,72%	10,16%	11,72%
3		11,76%	14,71%	14,71%	17,65%	11,76%	8,82%	0,00%

Źródło: badania własne.

Kolejne pytanie zadane w trakcie wywiadów dotyczyło czynności, które stanowią domenę badanych ojców w zakresie opieki i wychowania nad dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Respondenci najczęściej bawią się z dziećmi – 20,50%, a reprezentują tę grupę głównie ankietowani z 1 i 2 dziećmi, z wykształceniem średnim i wyższym. Odrabianie lekcji – 19,10% jest domeną 30/35-latków (wraz z wiekiem wartości gwałtownie obniżają się) z wykształceniem średnim i wyższym, posiadającym 2 dzieci, co wskazuje na zależność

wykształcenia i tej aktywności ankietowanych. Wraz z wiekiem respondentów wzrasta troska o wykształcenie dzieci, które dają podstawę do przyszłego życia, ale dla ojców z wykształceniem zawodowym to margines podejmowanych działań. Niepokojący jest także niski wskaźnik dla ojców z wykształceniem wyższym. Opiekę polegającą na zapewnieniu bieżącego bytu materialnego najrzadziej wskazywali ojcowie z wykształceniem wyższym i 3 dzieci, mający około 45 lat. Wspólne beztroskie spędzanie czasu deklarowali ojcowie z wykształceniem wyższym, 1 lub 2 dzieci, najstarsi wiekiem.

Tabela 5

Osoby będące autorytetami w kwestii wychowania dzieci dla współczesnych ojców (kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Mój ojciec	Moja matka	Moje rodzeństwo	Mój kolega/ przyjaciół	Nikt	Inne osoby
25	30	50,00%	33,33%	0,00%	0,00%	33,33%	33,33%
31	35	61,90%	52,38%	4,76%	0,00%	9,52%	4,76%
36	40	48,84%	53,49%	1,16%	1,16%	18,60%	5,81%
41	45	36,36%	56,06%	4,55%	0,00%	22,73%	6,06%
46	50	26,67%	60,00%	13,33%	0,00%	26,67%	6,67%
Ogół według wykształcenia		Mój ojciec	Moja matka	Moje rodzeństwo	Mój kolega/ przyjaciół	Nikt	Inne osoby
Zawodowe		36,11%	55,56%	2,78%	0,00%	19,44%	8,33%
Średnie		44,00%	50,67%	4,00%	0,00%	18,67%	2,67%
Wyższe		46,07%	53,93%	3,37%	1,12%	23,60%	8,99%
Ogół według liczby dzieci		Mój ojciec	Moja matka	Moje rodzeństwo	Mój kolega/ przyjaciół	Nikt	Inne osoby
1		50,00%	58,82%	2,94%	0,00%	14,71%	8,82%
2		42,97%	50,00%	3,91%	0,78%	23,44%	5,47%
3		38,24%	55,88%	2,94%	0,00%	20,59%	8,82%

Źródło: badania własne.

Autorytety badanych ojców w zakresie wychowania i opieki nad dziećmi stanowiło kolejne zagadnienie poddane analizie. Warto zauważyć, że najważniejszą osobą dla ankietowanych, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, jest matka – 53,00% (wskazania bez względu na wiek i wykształcenie utrzymują się na stałym poziomie), a następnie ojciec – 43,50%, który jest

szczególnie ważny dla 35-latków z wykształceniem wyższym i 1 dzieckiem. Wraz z wiekiem ankietowanych to uznanie gwałtownie spada. Znajomi/przyjaciele nie stanowią właściwie żadnego wzoru postępowania. Dla 21% ankietowanych żadna osoba nie stanowi dla nich autorytetu w kwestii wychowania dzieci, a ich wskaźnik rośnie wraz z wiekiem badanych ojców, co wydaje się oczywiste w sytuacji, kiedy sami zdobywamy niezbędne doświadczenia i stajemy się bardziej krytyczni względem opinii wygłaszanych przez innych.

Tabela 6

Opinie ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczące twierdzenia,
iż ojcostwa można się nauczyć (kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Tak	Nie	Częściowo
25	30	83,33%	0,00%	16,67%
30	35	61,90%	4,76%	33,33%
35	40	65,12%	8,14%	24,42%
40	45	59,09%	13,64%	21,21%
45	50	53,33%	20,00%	26,67%
Ogół według wykształcenia		Tak	Nie	Częściowo
Zawodowe		61,11%	13,89%	25,00%
Średnie		62,67%	17,33%	18,67%
Wyższe		61,80%	4,49%	28,09%
Ogół według liczby dzieci		Tak	Nie	Częściowo
1		50,00%	5,88%	38,24%
2		63,28%	13,28%	21,09%
3		64,71%	8,82%	23,53%

Większość respondentów – 62%, twierdzi, że bycia ojcem można się nauczyć, natomiast – 24%, że częściowo. Wiek ankietowanych różnicuje wyniki na niekorzyść ojców dojrzałych, którzy wskazują jakoby to był jednorazowy akt, a nie długoletnia aktywność. Liczba dzieci pozwala zauważyć, że ojcowie z 3 dzieci przychylają się do stwierdzenia, że ojcostwa należy się uczyć. Warto zauważyć, że wykształcenie w tym przypadku nie różnicuje wyników badań, co kolejny raz potwierdza, że sukces wychowawczy jest

wypadkową wielu czynników i nie ma prostej zależności pomiędzy wykształceniem rodziców a dobrymi relacjami z dziećmi. Kto kategorycznie zaprzecza możliwości nauczenia się bycia ojcem? Przede wszystkim najstarsi respondenci z wykształceniem średnim i zawodowym oraz 2 dzieci, co sugeruje, że wykształcenie otwiera człowieka na doksztalcanie i doskonalenie nie tylko w byciu ojcem.

Tabela 7
Problemy ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczące procesu wychowania (kwestionariusz wywiadu)

Ogół według wieku		Cierpliwość	Brak czasu	Konsekwencja	Dyscyplina
25	30	0,00%	16,67%	0,00%	16,67%
30	35	14,29%	14,29%	19,05%	4,76%
35	40	18,60%	26,74%	5,81%	5,81%
40	45	19,70%	27,27%	10,61%	4,55%
45	50	26,67%	13,33%	13,33%	6,67%
Ogół według wykształcenia		Cierpliwość	Brak czasu	Konsekwencja	Dyscyplina
Zawodowe		16,67%	19,44%	5,56%	5,56%
Średnie		12,00%	25,33%	9,33%	4,00%
Wyższe		23,60%	24,72%	10,11%	6,74%
Ogół według liczby dzieci		Cierpliwość	Brak czasu	Konsekwencja	Dyscyplina
1		17,65%	11,76%	14,71%	8,82%
2		18,75%	25,00%	8,59%	5,47%
3		14,71%	32,35%	5,88%	0,00%

Źródło: badania własne.

Problemy współczesnych ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym skupiają się głównie na braku wystarczającej ilości czasu dla rodziny – 24,00%. Takie kłopoty wskazywali najczęściej ankietowani ojcowie z wykształceniem średnim i wyższym, pomiędzy 40 a 50 rokiem życia, z 3 dzieci. Brakuje im także cierpliwości – 18,00%. Wskaźnik ten rośnie proporcjonalnie do wieku i wykształcenia respondentów. Cierpliwości brakuje najczęściej ojcom posiadającym 1 dziecko. Rzadziej narzekają na niewystarczającą konsekwencję

oraz dyscyplinowanie dzieci. Dość charakterystyczne jest, iż właśnie tych umiejętności brakuje najczęściej młodym ojcom, z wykształceniem wyższym.

Podsumowanie

- Najwyższą wartością dla badanej populacji ojców jest rodzina.
- Znaczenie ojca w życiu dzieci w wieku wczesnoszkolnym respondenci oceniają jako znaczące, szczególnie według ojców z wykształceniem wyższym.
- Szkoła jako obszar zainteresowania ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym (kontakty ze szkołą) nie stanowi priorytetu ich działalności na łonie rodziny.
- Badani ojcowie z wykształceniem wyższym i średnim w ramach opieki oraz wychowania najczęściej bawią się z dziećmi i odrabiają prace domowe. Troska o byt materialny charakteryzuje ojców z wykształceniem najniższym. Wspólne spędzanie czasu deklarowali głównie ojcowie z wykształceniem wyższym i najstarsi wiekiem.
- Matka okazuje się dla najszerzej grupy respondentów autorytetem w kwestii wychowania i opieki nad dziećmi w wieku wczesnoszkolnym, nieco rzadziej ojciec, ¼ badanych ojców nie znajduje autorytetów w tym obszarze.
- Bycia ojcem można się nauczyć, tak twierdzą głównie ojcowie z 3 dziećmi, niekoniecznie z wyższym wykształceniem. Kategorycznie zaprzeczają temu respondenci najstarsi z wykształceniem średnim i wyższym.
- Problemy współczesnych ojców dzieci w wieku wczesnoszkolnym dotyczą głównie braku czasu oraz cierpliwości.

BIBLIOGRAFIA

- Apanel D., *Rola ojca w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym – zarys problematyki*, [w:] *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie – ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, tom 2, red. E. Głowacka-Sobiech, J. Gulczyńska, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2010.
- Arcimowicz K., *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*, [w:] *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, red. M. Fuszara, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2008.
- Bieńko M., *Model ojcostwa w prywatnym i publicznym kontrakcie społecznym*, [w:] *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2008.
- Braun-Gałkowska M., *Być ojcem*, [w:] *Oblicza ojca*, red. D. Kornas Biela, Wydawnictwo TN KUL, Lublin 2001.

- Ceranek-Dadas A., Neumann-Schmidtke E., *Ojcostwo – kierunki przemiany roli*, Pedagogika Społeczna, 2004, 2-4.
- Gębka M., *Trzy pytania o kryzys ojcostwa*, [w:] *Obrazy życia rodziny z perspektywy interdyscyplinarnej*, red. A. Michalska, Roczniki Socjologii Rodziny. Studia Socjologiczne oraz Interdyscyplinarne, Poznań 2006.
- Glover D., Kaplan C., *Genders. The New Critical Idiom*, Routledge, London – New York 2000.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Nowakowska A., *Kryzys męskości czy konflikt męczyzny – utrata czy wyzwolenie*, [w:] *Męskość w kulturze współczesnej*, red. A. Radomski, B. Truchlińska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Szenkowski D., *Zagubiony wymiar dobra dziecka w sądach rodzinnych*, [w:] *Współczesne ojcostwo. Konteksty kulturowe, pedagogiczne i prawne*, red. E. Ogrodzka-Mazur, G. Błachut, T.B. Chmiel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.
- Szlendak T., *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Tyszka Z., *Człowiek i rodzina w XXI wieku. Czas nadziei czy cywilizacja udręki?*, [w:] *Rodzina w czasach szybkich przemian*, red. Z. Tyszka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002.
- Walczak B., *Ojciec w języku polskim (na tle porównawczym)*, [w:] *Ojciec...*, red. S. Jabłoński, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2000.
- Ziemska M. red., *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2000.

PAULINA PERSKA-GRADOWSKA

ORCID 0000-0001-7060-2910

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KRYZYS NIELETNIEGO I RODZINY W KONTEKŚCIE UMIESZCZENIA W ZAKŁADZIE POPRAWCZYM

ABSTRACT. Perska-Gradowska Paulina, *Kryzys nieletniego i rodziny w kontekście umieszczenia w zakładzie poprawczym* [The Crisis of the Juvenile and the Family in the Context of Placement in a Correctional Institution]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 103-111. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.8

A juvenile's punishable act may be perceived as a source of crisis and a consequence of remaining in a crisis, and the adjudication of a corrective measure against a minor and placement in a correctional facility is a critical life event, with consequences for both the minor and his family. The consequences include, for example, the disorganization of the current way of functioning of the family, a change in the educational environment, a sense of threat to the juvenile's identity, and the loosening of family ties. From this perspective, an important task is to provide the juvenile and his family with appropriate support (institutional, information, psychological) to solve the crisis positively. One of the possibilities is to take action in the field of crisis intervention and specialist counseling. The crisis related to being placed in a correctional facility may be an opportunity for the juvenile and his family, especially in a situation where they want to receive help, and the functioning of the system and institutions will enable them to receive the necessary support.

Key words: juvenile, family, assistance, crisis, correctional facility

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele definicji kryzysu. Wśród cech, które charakteryzują pozostawanie w kryzysie najczęściej wymieniane są takie elementy, jak: utrata równowagi, dezorganizacja, rozstrój emocjonalny, lęk. D. Kubacka-Jasiecka wskazuje na różne możliwości ujmowania kryzysu. Wśród nich wyróżnia kryzys związany z utratą lub zachwianiem równowagi emocjonalnej, psychicznej, kryzys rozumiany jako

wyczerpanie się, zablokowanie lub brak adekwatnych zasobów zmagania się ze stresem i zagrożeniem, moment zwrotny, krytyczny, przełomowy, wymuszający podjęcie natychmiastowych istotnych rozstrzygnięć, zagrożenie dotychczasowego sensu życia i systemu wartości, z koncepcji własnego Ja i poczucia tożsamości¹.

Według R.K. James i B.E. Gilliland, kryzys jest zarówno zagrożeniem dla jednostki, jak i szansą. Może być spowodowany przez wiele czynników różnego rodzaju oraz pełnić funkcję motywacyjną². Konsekwencją mogą być zaburzenia funkcjonowania afektywnego, poznawczego i behawioralnego.

Przedmiotem podjętej analizy jest popełnienie czynu karalnego przez nieletniego i umieszczenie w zakładzie poprawczym w kontekście pojęcia kryzysu oraz zadania realizowane przez wybrane podmioty na rzecz nieletniego i jego rodziny pozostających w kryzysie. Cel analizy polega na omówieniu sytuacji umieszczenia w zakładzie poprawczym jako kryzysowej oraz zadań realizowanych przez podmioty współpracujące z rodziną nieletniego. W niniejszym artykule przedstawiono ujęcia teoretyczne wyjaśniające pojęcie kryzysu, sytuacji kryzysowej i trudnej oraz roli środowiska rodzinnego nieletnich sprawców czynów karalnych w powstaniu kryzysu, niezbędne do omówienia sytuacji umieszczenia w zakładzie poprawczym z perspektywy sytuacji kryzysowej. Akty prawne do analizy zostały dobrane ze względu na przedmiot analizy oraz ich aktualność w czasie jej dokonywania (I połowa 2022 roku).

Popełnienie przez nieletniego czynu karalnego może być postrzegane jako źródło sytuacji kryzysowej, jak również konsekwencja pozostawania w kryzysie. Zdaniem F. Ciepłego, przestępstwo jest objawem kryzysu moralnego i społecznego, a w przypadku nieletnich czy młodocianych stanowi objaw kryzysu najbliższego środowiska³.

Jednym z elementów najbliższego środowiska wychowawczego nieletniego jest niewątpliwie rodzina. Zapewnia ona możliwość realizacji wielu potrzeb człowieka, co wpływa na kształtowanie osobowości. W instytucji tej zazwyczaj przebiega wychowanie, kształcenie oraz pierwotna socjalizacja, skutkujące przyswojeniem przez dziecko określonych wzorów zachowań⁴. W związku z tym, istotne z punktu widzenia internalizacji i przestrzegania przez dziecko norm społecznych oraz prawnych są takie elementy, jak: postawa rodzicielska, styl wychowania, styl dyscyplinowania, czy kompetencja

¹ D. Kubacka-Jasiecka, *Kryzys emocjonalny i trauma szansą na rozwój i potęgowanie zdrowia. Wątpliwości i pytania*, Rocznik Filozoficzny Ignatianum, 2016, 1, s. 52-53.

² R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, Warszawa 2004, s. 26-28.

³ F. Ciepły, *Sprawiedliwość naprawcza wobec przestępstwa*, [w:] *Mediacja w teorii i praktyce*, red. A. Gretkowski, D. Karbarz, Stalowa Wola 2009, s. 189.

⁴ A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2012, s. 288.

rodzicielska⁵. Wydolność wychowawcza rodziców może warunkować występowanie konfliktów i funkcjonowanie rodziny jako systemu, natomiast niedostosowanie społeczne dziecka może być źródłem kryzysu⁶.

H. Kołakowska-Przełomiec wyróżniła cztery podstawowe schematy oddziaływania rodziny wobec nieletnich niedostosowanych społecznie. Pierwszy dotyczy niewłaściwej atmosfery życia rodzinnego. Drugi schemat odnosi się do sprawowania opieki i kontroli nad dzieckiem. Trzeci schemat ma związek z metodami wychowawczymi. Ostatni schemat łączy się z naśladowaniem przed nieletniego niewłaściwych, przestępczych wzorów zachowania prezentowanych przez rodziców⁷. Schematy te wskazują pewne czynniki środowiska rodzinnego, które mogą przyczynić się do niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Wskazane przyczyny powstawania niedostosowania społecznego związane z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego można odnieść do motywów, jakimi kierują się nieletni, popełniając czyny karalne. Wśród nich należy wymienić między innymi motywy związane z chęcią zaspokojenia potrzeb, jak na przykład dążenie do zaspokojenia potrzeby poczucia bezpieczeństwa, poczucia akceptacji czy przynależności do grup nieformalnych oraz motywy związane z powtarzaniem wzorów zachowania rówieśników, rodziców⁸. W związku z tym sytuacja, w której nieletni popełnia czyn karalny, może być skutkiem pozostawania w kryzysie związanym między innymi ze środowiskiem wychowawczym, w tym wypadku najbliższym, jakim jest rodzina, jak również może stanowić źródło kryzysu zarówno dla samego nieletniego, jak i pozostałych członków rodziny. Jak wskazuje B.M. Nowak, wystąpienie kryzysu u jednej osoby może powodować wzrost natężenia stresu i powstanie kryzysu u pozostałych członków rodziny⁹.

Zgodnie z art. 10 Ustawy z 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich¹⁰, sąd może orzec wobec nieletniego środek w postaci umieszczenia w zakładzie poprawczym, kiedy zostaną spełnione łącznie dwie przesłanki. Pierwszą jest popełnienie przez nieletniego czynu karalnego określonego przez Ustawę. Druga przesłanka dotyczy demoralizacji nielet-

⁵ M. Jackiewicz, M. Białecka-Pikul, *Kompetencja rodzicielska. Użyteczny konstrukt w badaniach nad rolą rodzicielskich oddziaływań w rozwoju dziecka*, Psychologia Rozwojowa, 2019, 24, 1, s. 9-11.

⁶ M.I. Słomczyńska, *Patologie społeczne w kontekście kryzysu współczesnej rodziny*, Resocjalizacja Polska, 2014, 8, s. 75.

⁷ H. Kołakowska-Przełomiec, *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, red. J. Jasiński, Wrocław 1978, s. 321-324.

⁸ B. Hołyst, *Kryminologia*, Warszawa 2016, s. 343.

⁹ B.M. Nowak, *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa 2011, s. 48.

¹⁰ Ustawa z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228.

niego. Zgodnie z Ustawą o postępowaniu w sprawach nieletnich, sąd może orzec środek poprawczy, gdy

przemawiają za tym wysoki stopień demoralizacji nieletniego oraz okoliczności i charakter czynu, zwłaszcza gdy inne środki wychowawcze okazały się nieskuteczne lub nie rokują resocjalizacji nieletniego¹¹.

Celem umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym jest ukształtowanie poczucia odpowiedzialności oraz wdrożenie do funkcjonowania zgodnie z normami społecznymi. W instytucji tej realizowane są działania o charakterze wychowawczym, korekcyjnym, dydaktycznym i opiekuńczym¹². Warto podkreślić, że środek poprawczy, mimo iż ma charakter zmieniający środowisko wychowawcze nieletniego, nie powinien eliminować go ze społeczeństwa.

Orzeczenie środka poprawczego wobec nieletniego i umieszczenie w zakładzie poprawczym, a zatem zmiana środowiska wychowawczego poprzez umieszczenie w instytucji opieki całodobowej, może być postrzegane jako krytyczne wydarzenie życiowe lub sytuacja trudna. Pierwsze określenie należy odnieść do pojęcia kryzysu. J. Cullberg wyróżnił kryzysy przemiany, sytuacyjne i chroniczne¹³. Stosując ten podział w związku z umieszczeniem nieletniego w zakładzie poprawczym, należy zwrócić uwagę na kryzys sytuacyjny. W jego przebiegu można wyróżnić fazy:

- szoku,
- reakcji emocjonalnej,
- pracy nad kryzysem,
- nowej orientacji.

Drugie pojęcie – sytuacji trudnej – T. Tomaszewski zdefiniował jako sytuację, w której istnieje „rozbieżność między potrzebami lub zadaniami człowieka a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub wykonania zadań”¹⁴. Funkcjonowanie w zakładzie poprawczym opiera się na ustanowionym porządku wewnętrznym i przestrzeganiu regulaminu. Skutkuje to koniecznością dostosowania się do warunków instytucji, ograniczoną możliwością realizacji potrzeb, deprywacją, ograniczeniem kontaktów z osobami z dotychczasowego środowiska funkcjonowania, poczuciem zagrożenia tożsamości, kontrolą nad codzienną aktywnością. Wyżej wskazane cechy charakterystyczne dla sytuacji

¹¹ Tamże.

¹² R. Opora, *Specyfika działalności zakładów poprawczych*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Warszawa 2016, s. 158.

¹³ Za: E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*, [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, red. E. Włodarczyk, I. Cytłak, Poznań 2011, s. 315-316.

¹⁴ Za: J.M. Piotrowski, M. Ciosek, *Isolacja więzienna jako złożona sytuacja trudna*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, s. 430.

nieletniego umieszczonego w zakładzie poprawczym można odnieść do poszczególnych typów sytuacji trudnych, takich jak: deprywacja, frustracja, przeciążenie, zagrożenie, czy konflikty¹⁵. Należy także zwrócić uwagę na skutki związane bezpośrednio z przechodzeniem jednostki przez poszczególne fazy związane z kryzysem, takie jak: bierność, silne reakcje emocjonalne, lęk.

Sytuacja polegająca na przymusowej zmianie środowiska funkcjonowania nieletniego w wyniku orzeczenia sądowego może powodować konsekwencje również dla jego rodziny. Wśród nich należy wymienić na przykład dezorganizację dotychczasowego sposobu funkcjonowania rodziny, zaburzenie jej struktury, osłabienie więzi rodzinnych.

Z tej perspektywy ważnym zadaniem jest zapewnienie nieletniemu i jego rodzinie odpowiedniego wsparcia (instytucjonalnego, informacyjnego, emocjonalnego, psychologicznego) w celu pozytywnego rozwiązania kryzysu.

Działania mające na celu wsparcie nieletniego i jego rodziny można podzielić na działania skierowane bezpośrednio do nieletniego, jego rodziny, albo działania podejmowane przez zakłady poprawcze we współpracy z rodziną.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 roku w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, wychowankom udziela się pomocy psychologiczno-pedagogicznej i psychiatrycznej, w tym w formie zajęć psychoedukacyjnych, zajęć specjalistycznych, porad dla wychowanków, konsultacji, warsztatów oraz działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych¹⁶. Działania te są uwzględniane w dokumentacji zakładu poprawczego – w rocznym planie pracy, a realizowane przez zespół diagnostyczno-korekcyjny. Czynności z zakresu interwencji kryzysowej koncentrują się na pomocy psychologicznej oraz działalności społecznej. Ich celem, poza przezwyciężeniem kryzysu emocjonalnego, jest także odbudowanie i kształtowanie więzi społecznych¹⁷. A. Karłyk-Ćwik zwraca uwagę, że działania z zakresu interwencji podejmowanej wobec nieletnich w zakładach poprawczych powinny obejmować zarówno czynności podejmowane bezpośrednio w kryzysie, jak również działania ukierunkowane na następstwa wynikające z kryzysu¹⁸.

Warto podkreślić także, iż interwencja podejmowana jest często względem osób z ograniczonym dostępem do czynników, które mogłyby chronić i wzmacniać pozytywną reakcję na kryzys. Wśród czynników indywidualnych

¹⁵ Za: tamże, s. 435.

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU z 2001 r., nr 124, poz. 1359, §12.

¹⁷ D. Kubacka-Jasiecka, *Interwencja kryzysowa z perspektywy psychosocjokulturowego paradygmatu kryzysu*, [w:] *Kryzys. Interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń, Toruń 2008, s. 146-147.

¹⁸ A. Karłyk-Ćwik, *Interwencja wobec nieletnich w sytuacji zagrożenia agresją na terenie instytucji resocjalizacyjnych*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, Sectio J*, 2017, XXX, 4, s. 270.

wpływających na sposób reakcji w sytuacji kryzysowej można wymienić między innymi dojrzałość psychiczną, zrównoważenie emocjonalne, poczucie własnej wartości¹⁹. Wielu nieletnich przebywających w zakładach poprawczych charakteryzuje się osobowością niedojrzałą, zaburzeniami emocjonalnymi, słabymi mechanizmami samokontroli²⁰, co może utrudniać pozytywne rozwiązywanie kryzysów.

Z uwagi na to, że polskie rozwiązania prawne w zakresie przeciwdziałania przestępczości nieletnich oraz demoralizacji w dużym stopniu koncentrują się na nieletnim²¹, należy wskazać, jakie istnieją możliwości wsparcia rodziny nieletniego w sytuacji kryzysu, którego skutkiem lub źródłem jest popełnienie czynu karalnego, a w konsekwencji orzeczenie środka poprawczego.

Jedną z możliwości jest podejmowanie działań z zakresu interwencji kryzysowej oraz poradnictwa specjalistycznego. Interwencja kryzysowa jest świadczeniem o charakterze niepieniężnym, realizowanym na podstawie Ustawy z 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej. W jej art. 47 zawarto definicję tego świadczenia, według której jest to

zespół interdyscyplinarnych działań podejmowanych na rzecz osób i rodzin będących w stanie kryzysu, realizowanych w celu przywrócenia równowagi psychicznej i umiejętności samodzielnego radzenia sobie, a dzięki temu zapobieganiu przejściu reakcji kryzysowej w stan chronicznej niewydolności psychospołecznej²².

Interwencja kryzysowa polega na udzieleniu specjalistycznej pomocy psychologicznej oraz poradnictwa socjalnego lub prawnego. Może ona być postrzegana w ujęciu wąskim albo szerokim. W pierwszym dotyczy działań skoncentrowanych na przeżyciach psychicznych w formie krótkoterminowej psychoterapii, natomiast w drugim ujęciu obejmuje działalność z zakresu psychologicznego, medycznego i środowiskowego²³. Warto nadmienić, iż ośrodki interwencji kryzysowej udzielają wsparcia zarówno osobom, jak i rodzinom z powodu pozostawania w trudnej emocjonalnie sytuacji, kryzysu rodzinnego, czy trudności wychowawczych.

Drugą formę pomocy stanowi poradnictwo specjalistyczne. Jest ono również świadczeniem niepieniężnym realizowanym wobec osób i rodzin, które

¹⁹ Za: E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*, s. 321.

²⁰ Zob. K. Drapała, R. Kulma, *Powrotność do przestępstwa nieletnich opuszczających zakłady poprawcze (raport z badań)*, „Prawo w Działaniu”, Sprawy Karne, 2014, 19, s. 221-222.

²¹ Zob. P. Kobes, *Węzłowe problemy modelu postępowania z nieletnimi w Polsce*, [w:] *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich. Wyzwania i perspektywy rozwoju*, red. G. Kudlak, Warszawa 2016, s. 26.

²² Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (tj. DzU z 2021 r., poz. 2268 z późn. zm.), art. 47.

²³ E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*, s. 325.

„mają trudności lub wykazują potrzebę wsparcia w rozwiązywaniu swoich problemów życiowych”²⁴. Świadczenie to może obejmować:

- poradnictwo prawne (udzielanie informacji o obowiązujących przepisach z zakresu prawa rodzinnego i opiekuńczego, zabezpieczenia społecznego, ochrony praw lokatorów);
- psychologiczne (proces diagnozowania, profilaktyki i terapii);
- rodzinne (obejmuje problemy funkcjonowania rodziny, terapię rodzinną, działania zmierzające do poprawy warunków wychowawczych, relacji, czy stosowanych metod wychowawczych wobec dzieci)²⁵.

Poradnictwo specjalistyczne może być wykonywane nie tylko wobec pojedynczych jednostek, ale także wobec rodzin, aby udzielić im wsparcia w trudnych, kryzysowych sytuacjach. Praca z rodziną w kryzysie powinna koncentrować się na bieżącej sytuacji, dostarczeniu natychmiastowej pomocy oraz na zmianie w sposobie funkcjonowania rodziny, wykształceniu nowych umiejętności, aby zapobiegać ponownym sytuacjom kryzysowym.

Poza podmiotami czy instytucjami, które świadczą pomoc rodzinom w ich środowisku funkcjonowania, należy także zwrócić uwagę na sytuacje, kiedy zakład poprawczy współpracuje z rodziną nieletniego. Zakres i formy tej współpracy określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 roku w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich²⁶.

Ważne z perspektywy omawianej problematyki jest zadanie w postaci udzielania rodzinie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Powinno ono być uwzględnione w rocznym planie pracy zakładu poprawczego. Pomoc ta obejmuje między innymi wspieranie rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, dydaktycznych oraz rozwijanie umiejętności wychowawczych rodziców. Jej celem jest przede wszystkim zwiększenie skuteczności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej wychowankom instytucji²⁷.

Ponadto, poza wspomnianym zadaniem udzielania rodzinie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rodzice mogą uzyskać pomoc w związku z realizacją określonych programów w zakładach poprawczych. Jako przykład dobrych praktyk można wymienić program „Rodzinne spotkanie z rodzicami”, którego autorkami są Ewelina Lubartowicz oraz Irena Mysakowska z Zakładu Poprawczego w Barczewie²⁸. Podczas wspólnych spotkań nieletnich z rodzicami za-

²⁴ Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, art. 46.

²⁵ R. Frąckowiak, R. Górna red., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Warszawa 2019.

²⁶ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU z 2001 r., nr 124, poz. 1359.

²⁷ Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, §12.

²⁸ E. Lubartowicz, I. Mysakowska, *Rodzinne spotkanie z rodzicami*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce*, red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2018, s. 227.

pewnia się możliwość skorzystania z porad kadry kierowniczej zakładu, pedagoga, psychologa oraz wychowawców i nauczycieli. Niewątpliwie, działania te sprzyjają wzmocnieniu więzi rodzinnych, powodują zrozumienie aktualnej sytuacji, w jakiej znajduje się rodzina oraz umożliwiają budowanie sieci wsparcia.

Na podstawie przeprowadzonej analizy należy wskazać, iż popełnienie przez nieletniego czynu karalnego może wynikać z pozostawania w kryzysie związanym z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego. Z drugiej strony, umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym może stanowić sytuację trudną oraz być źródłem kryzysu zarówno dla nieletniego, jak i jego rodziny. Biorąc pod uwagę zadania realizowane przez podmioty, których działalność obejmuje pomoc w sytuacjach kryzysowych, należy wskazać, iż nieletni otrzymuje pomoc przede wszystkim ze strony personelu zakładu poprawczego. Odmiennie kształtuje się sytuacja rodzin. Pomimo że w systemie funkcjonują podmioty realizujące zadania na rzecz rodzin pozostających w sytuacjach kryzysowych, trudnych, to sam fakt umieszczenia w zakładzie poprawczym nie jest jednoznaczny z zapewnieniem rodzinie wsparcia czy podjęciem pracy z rodziną w celu rozwiązania kryzysu, którego skutkiem było popełnienie przez nieletniego czynu karalnego. Rodzina może skorzystać z pomocy w formie interwencji kryzysowej, poradnictwa specjalistycznego, czy pomocy oferowanej przez zakład poprawczy, ale nie jest to jej obowiązkiem. Podejmowanie działań w sposób dobrowolny zwiększa ich efektywność, natomiast ważne znaczenie w tym kontekście należy przypisać działaniom polegającym na informowaniu rodziców o możliwości otrzymania pomocy.

Kryzys związany z umieszczeniem nieletniego w zakładzie poprawczym może być szansą dla nieletniego, jak i jego rodziny. Pozytywne rozwiązanie kryzysu jest możliwe w sytuacji, gdy jednostki będą chciały otrzymać pomoc, a funkcjonowanie systemu czy instytucji zapewni im niezbędne wsparcie. Poza tym, należy uwzględnić rolę diagnozy nieletniego i rodziny oraz kompletność podejmowanych działań. Działania realizowane równoległe wobec nieletniego w warunkach zakładu poprawczego oraz rodziny będą miały znaczenie dla pozytywnego rozwiązania kryzysu oraz pełniły funkcję profilaktyczną.

BIBLIOGRAFIA

- Cieply F., *Sprawiedliwość naprawcza wobec przestępstwa*, [w:] *Mediacja w teorii i praktyce*, red. A. Gretkowski, D. Karbarz, Drukarnia Offsetowa Marlex, Stalowa Wola 2009.
- Drapała K., Kulma R., *Powrotność do przestępstwa nieletnich opuszczających zakłady poprawcze (raport z badań)*, „Prawo w Działaniu”, Sprawy Karne, 2014, 19.
- Fraćkowiak R., Górna R. red., *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2019.

- Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Holyst B., *Kryminologia*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Jackiewicz M., Białecka-Pikul M., *Kompetencja rodzicielska. Użyteczny konstrukt w badaniach nad rolą rodzicielskich oddziaływań w rozwoju dziecka*, Psychologia Rozwojowa, 2019, 24, 1.
- James R.K., Gilliland B.E., *Strategie interwencji kryzysowej*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2004.
- Karłyk-Ćwik A., *Interwencja wobec nieletnich w sytuacji zagrożenia agresją na terenie instytucji resocjalizacyjnych*, Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, Sectio J, 2017, XXX, 4.
- Kobes P., *Węzłowe problemy modelu postępowania z nieletnimi w Polsce*, [w:] *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich. Wyzwania i perspektywy rozwoju*, red. G. Kudlak, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Kołąkowska-Przełomiec H., *Środowisko rodzinne w świetle badań kryminologicznych*, [w:] *Zagadnienia nieprzystosowania społecznego i przestępczości w Polsce*, red. J. Jasiński, Ossolineum, Wrocław 1978.
- Kubacka-Jasiecka D., *Interwencja kryzysowa z perspektywy psychosocjokulturowego paradygmatu kryzysu*, [w:] *Kryzys. Interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Kubacka-Jasiecka D., *Kryzys emocjonalny i trauma szansą na rozwój i potęgowanie zdrowia. Wątpliwości i pytania*, Rocznik Filozoficzny Ignatianum, 2016, 1.
- Lubartowicz E., Mysakowska I., *Rodzinne spotkanie z rodzicami*, [w:] *Dobre praktyki resocjalizacyjne w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w Polsce*, red. M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Nowak B.M., *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Opora R., *Specyfika działalności zakładów poprawczych*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Piotrowski J.M., Ciosek M., *Izolacja więzienna jako złożona sytuacja trudna*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, red. M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Słomczyńska M.I., *Patologie społeczne w kontekście kryzysu współczesnej rodziny*, Resocjalizacja Polska, 2014, 8.
- Włodarczyk E., *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa*, [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, red. E. Włodarczyk, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, DzU 2001 r., nr 124, poz. 1359.
- Ustawa z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, DzU z 1982 r., nr 35, poz. 228.
- Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, DzU z 2021 r., poz. 2268 z późn. zm.

MARTA STAWSKA

ORCID 0000-0002-2299-171X

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

MŁODZIEŻ NEET WE FRAGMENTARYCZNEJ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNEJ - PRÓBA CHARAKTERYSTYKI

ABSTRACT. Stawska Marta, *Młodzież NEET we fragmentarycznej rzeczywistości społecznej – próba charakterystyki* [NEET Youth in the Fragmented Social Reality – Brief Characteristics]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 113-134. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.9

The following article is devoted to a social phenomenon that is increasingly becoming a point of interest to many research communities. It is a NEET youth (*Not in Employment, Education or Training*), who simultaneously meet three conditions: they are not studying, not working and not training in formal education system. On the basis of literature on the subject and available data, the article discusses the theoretical aspects of the NEET phenomenon and fragmented social reality. In addition, statistics and methods of reintegration to facilitate re-entry into the labor market are presented.

Key words: NEET youth, labor market, unemployment, education, social reality

Wprowadzenie

Dopiero w latach 50. i 60. XX wieku młodzież zaczęto postrzegać jako nową oraz odrębną zbiorowość społeczną. Rolę w tej zmianie niektórzy badacze przypisują krajom zachodnim i postępującym w tamtym czasie przemianom o charakterze cywilizacyjnym, edukacyjnym oraz kulturowym¹. Podkreśla się przy tym niewątpliwie ważną rolę rozwoju oraz intensyfikacji różnorodnych ruchów społecznych, które najczęściej formowały się w czasach największej

¹ Znaczącą rolę w tej zmianie odegrały m.in. przemiany edukacyjne, które sprawiły, iż coraz mniej nastolatków podejmowało decyzję o usamodzielnieniu się w wieku 15-16 lat, jak miało to miejsce dotychczas, tylko stawiało na dalszą naukę, co znacząco przedłużyło ich dzieciństwo. Zob. J. Kędzior, *Młodzież jako specyficzna grupa społeczna*, [w:] *Współczesna młodzież. Pomiędzy Eros a Thanatos*, red. J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska, Wrocław 2008, s. 9.

niestabilności systemów społecznych². Z czasem fenomen sprzeciwiania się i buntowania przeciwko powszechnie przyjmowanym wartościom zaczął także rozpowszechniać się na inne państwa, w tym Polskę³. W związku z tym, można uznać, iż przemiany pokoleniowe stanowią zawsze wynik większych wydarzeń historycznych. Osoby urodzone w podobnym czasie zdobywają wspólne doświadczenia, odbierają rzeczywistość w porównywalny do siebie sposób, zaczynają także wyznawać takie same wartości, czy przejawiać podobne priorytety. Wymienione aspekty wpływają także na sposób podchodzenia do różnorodnych instytucji, chęci uczestnictwa w nich, czy sposobach realizowania swoich potrzeb⁴. Dlatego, młode pokolenie stanowi doskonały punkt odniesienia do obserwacji oraz opisu zachodzących przemian we współczesnych społeczeństwach. W literaturze przedmiotu przyrównuje się młodzież do „soczewki” oraz „barometru”, ponieważ to właśnie ona skupia na sobie wszystkie obecne problemy społeczne, a ponadto służy do pomiaru nastrojów społecznych⁵. Jednym z takich problemów, występujących we współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej, jest rosnący odsetek młodzieży NEET (ang. *Not in Education, Employment or Training*). Stanowi go unikalna zbiorowość młodych ludzi, którzy spełniają jednocześnie trzy warunki – nie uczą się, nie pracują, ani nie kształcą się w żadnej innej formie. Zjawisko to na przestrzeni ostatnich lat zaczęło być coraz częściej dostrzegane przez różne środowiska naukowe (m.in. pedagogów, socjologów, ekonomistów), mimo różnych zainteresowań badawczych, co znaczy, że przyczyny, konsekwencje oraz charakterystyka fenomenu są wielowymiarowe. Natomiast, odsetek osób znajdujących się w tej grupie przestał być problemem drugorzędny czy o mniejszym stopniu ważności, a wręcz przeciwnie – stał się jednym z ważniejszych wyzwań dla polityki społecznej państw członkowskich⁶.

² Nowe ruchy społeczne powstawały głównie w Stanach Zjednoczonych, Europie, ale także Ameryce Środkowej i Południowej. Miały one silnie ideowy charakter – najbardziej znanym przykładem są protesty przeciwko wojnie w Wietnamie i związane z nimi zamieszki na amerykańskich uniwersytetach. Zob. M. Niezgoda, *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, [w:] *Młodzież w społeczeństwie ryzyka*, red. P. Długosz, M. Niezgoda, S. Solecki, Kraków 2014.

³ Jednym z przykładów buntu polskiej młodzieży są strajki z marca 1968 roku. Pierwotnym powodem była chęć obrony teatralnego przedstawienia „Dziadów” Adama Mickiewicza w reżyserii Kazimierza Dejmka, które zostało ocenzurowane przez komunistyczne władze. Z czasem bunt wyszedł poza środowiska studenckie i zaczęły brać w nim udział całe młode pokolenia, wyrażające sprzeciw wobec ograniczania wolności słowa i poczucia izolacji wobec świata Europy zachodniej. Zob. N. Popłonikowska, *Dziady w reżyserii Kazimierza Dejmka – próba demitologizacji*, *Acta Universitatis Lodzensis*, 2015, 1(27).

⁴ M.W. Kopertyńska, K. Kmiotek, *Budowanie zaangażowania pracowników pokolenia Y*, *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Management Forum*, 2014, 4, s. 41-42; D. Rynkiewicz, *Rola pokolenia Y w tworzeniu innowacji otwartych*, *Edukacja Ekonomistów i Menadżerów*, 2014, 4(34), s. 130.

⁵ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 11.

⁶ E. Krause, *Zjawisko NEET, czyli o młodzieży trzy razy nic*, *Problemy Profesjologii*, 2016, 2, s. 68.

NEET – ustalenia terminologiczne oraz charakterystyka zbiorowości

Jak już wspomniano, badania nad grupą społeczną, jaką jest młodzież rozpoczęły się na przełomie lat 50. oraz 60. XX wieku. W tamtym czasie oraz w latach późniejszych na terenie Stanów Zjednoczonych prowadzono prace badawcze o charakterze edukacyjnym, mające zapewnić jak najkorzystniejsze reformy oświatowe. Wtedy też powstało pierwsze określenie opisujące młodzież porzucającą edukację na poziomie podstawowym – *school dropout* – które można przetłumaczyć jako odpad szkolny⁷. Stąd, zagadnienie młodych osób porzucających naukę w systemie formalnym nie jest zagadnieniem typowym czy charakterystycznym dla obecnej rzeczywistości społecznej⁸. Natomiast, sprawa przedstawiała się inaczej na gruncie europejskim. W tym przypadku, ta specyficzna zbiorowość – młodych osób porzucających edukację oraz niepodających zatrudnienia – została dostrzeżona dopiero w latach 80. XX wieku. Miało to miejsce w czasach, kiedy w Anglii wprowadzono znaczne zmiany w otrzymywaniu świadczeń socjalnych, co zadziało najmocniej na szkodę osób od 16 do 18 lat, które w związku z decyzjami rządzących pozostały bez prawa do otrzymywania zasiłku dla bezrobotnych. Z uwagi na chęć zwrócenia opinii publicznej na wyłaniającą się nową grupę społeczną, D. Istance, G. Rees oraz H. Williamson, prowadzący swoje badania w południowej Walii, początkowo opracowali skrót *Zer0* (później zmieniony na *Status A*), odnoszący się do wyżej wspomnianej grupy wiekowej, która jednocześnie spełniała trzy warunki: nie pobierała edukacji w systemie formalnym, nie pracowała, ani nie kształciła się w innej formie przez ostatnie sześć miesięcy⁹. Jak później stwierdził H. Williamson, pierwotne określenie z czasem stało się silną oraz wymowną metaforą, bowiem oznaczało, iż taka młodzież nigdzie nie idzie oraz na nic nie liczy¹⁰. Z tego też względu, a tym samym intencji uniknięcia negatywnych skojarzeń, angielscy politycy opracowali zna-

⁷ Z. Kwieciński, jeden z głównych pionierów badań nad wykluczeniem edukacyjnym dzieci z terenów wiejskich, definiował hasło „odpad szkolny” jako te dzieci i młodzież, które po przerwaniu edukacji nie wracały do niej pomimo podlegania obowiązkowi szkolnemu. Zob. Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa 1972; E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Warszawa 2001, s. 5-9.

⁸ M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, Psychologia Społeczna, 2011, 3(18), s. 242.

⁹ Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012, <http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf>, s. 19 [dostęp: 12.08.2022].

¹⁰ H. Williamson, *Status Zer0, youth and the “underclass”: Some considerations*, [w:] *Youth, the ‘underclass’ and social exclusion*, red. R. Macdonald, London 1997, s. 78.

ny obecnie skrót NEET (*Not in Education, Employment, or Training*¹¹). Po raz pierwszy i oficjalnie użyto go w angielskim raporcie rządowym „Bridging the gap” w 1999 roku. Sformułowanie oraz sam koncept został szybko zaadaptowany w innych krajach europejskich, w związku z czym wiele państw posiada obecnie własne definicje zjawiska¹².

Z uwagi na to, iż pierwotne próby zdefiniowania tej społeczności oraz pierwsze prowadzone nad nią badania rozpoczęły się w krajach anglosaskich, to jest Stanach Zjednoczonych oraz Wielkiej Brytanii, z czasem pojawiły się problemy w kwestiach określenia przedziału wiekowego, który kwalifikuje do bycia NEET-sem. W tamtym czasie, wszystkie dostępne opracowania odnosiły się w głównej mierze do osób w wieku od 16 do 18 lat, bowiem to je najmocniej dotknęły wcześniej opisywane zmiany oraz do tego przedziału były objęte obowiązkową edukacją szkolną¹³. Z czasem, wskutek rozwoju i zwiększenia dostępności kolejnych opracowań, a przy tym lepszego poznania wielowymiarowości i wewnętrznego zróżnicowania zbiorowości, biorąc pod uwagę także specyfikę funkcjonowania systemów edukacyjnych w poszczególnych państwach europejskich, zaczęto ogólnie przyjmować przedział od 15 do 24 lat. Wkrótce również i to zaczęło ulegać zmianie, bowiem niedługo później granica wiekowa została podniesiona do 29 lat, co związane jest z przedłużeniem kształcenia młodych ludzi na uczelniach wyższych. Zmiana ta została również przyjęta przez Komisję Europejską oraz opracowywane przez nią dokumenty Europejskiego Funduszu Społecznego¹⁴. Eurostat (Europejski Urząd Statystyczny) przygotowując swoje coroczne wyniki badań odnośnie stopy NEET, przedstawia je w następujących przedziałach wiekowych: 15-19 lat, 15-24 lata, 20-24 lata, 20-29 lat oraz 25-29 lat. W polskim ustawodawstwie, a dokładniej w Ustawie z 14 marca 2014 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw również znalazły się formy pomocy dla osób do 30 roku życia, co wyraźnie wskazywało na konieczność podwyższenia górnej granicy wieku¹⁵.

Jednorodna oraz spójna dla wszystkich środowisk badawczych charakterystyka zbiorowości jest kłopotliwa. Wynika bowiem z tego, że młodzież

¹¹ W niektórych opracowaniach podaje się, że skrót ten pochodzi od innego sformułowania: *Neither in Employment nor in Education and Training*. Zob. S. Saczyńska-Sokół, M. Łojko, *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie, 2016, 108, s. 98.

¹² Eurofound, *NEETs - Young people not in employment*, s. 20.

¹³ K. Ziolo-Gwadera, *Młodzież NEET jako wyzwanie współczesnego rynku pracy*, Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek, 2018, 1, (53), s. 96.

¹⁴ E. Krause, *Zjawisko NEET, czyli o młodzieży trzy razy nic*, s. 69.

¹⁵ K. Ziolo-Gwadera, *Młodzież NEET jako wyzwanie*, s. 96-97; zob. także: Ustawa z 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (DzU 2014, poz. 598).

ani-ani¹⁶ jest wewnętrznie bardzo zróżnicowaną grupą. NEET-sem może zostać zarówno osoba posiadająca wyższe wykształcenie, jak i jednostka, która na pewnym etapie została wykluczona z formalnego systemu edukacyjnego. Jednakże, cechami wspólnymi, które można znaleźć pomiędzy tymi dwiema, całkiem skrajnymi, grupami jest przede wszystkim brak motywacji do podejmowania aktywności na rzecz zmiany kwalifikacji czy podjęcia dalszej nauki, ale także również niskie zainteresowanie podjęciem pracy¹⁷.

Najczęściej stosowanym w literaturze przedmiotu przekrojem, który kwalifikuje NEET-sów do odrębnych podkategorii, jest opracowany przez Eurofound (Europejską Fundację na Rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy) i przedstawia się następująco:

– *the conventionally unemployed* – najprościej tłumacząc jako bezrobotni; stanowią największy odsetek osób nieaktywnych, pozostających bez zatrudnienia zarówno krótko- jak i długotrwale;

– *the unavailable* – inaczej niedostępni; tym określeniem zdefiniowano młode osoby, które np. poprzez posiadaną niepełnosprawność, chorobę, czy problemy rodzinne nie są w stanie podjąć aktywności zawodowej bądź edukacyjnej;

– *the disengaged* – określa się ich mianem niezaangażowani; w przeciwieństwie do wyżej omawianych grup nie mają żadnych przeciwskażeń do podjęcia aktywności, a pomimo to jej nie podejmują. Autorzy opracowania zwracają szczególną uwagę na osoby prowadzące aspołeczny lub ryzykowny styl życia;

– *the opportunity-seekers* – poszukiwacze okazji; tym sformułowaniem określono młodych ludzi, którzy podejmują aktywność na rynku (np. poprzez poszukiwanie pracy czy innych możliwości kształcenia się w postaci chociażby kursów), ale decydują się wyłącznie na odpowiadające ich kwalifikacjom, wykształceniu, umiejętnościom;

– *the voluntary NEETs* – tworzy ją specyficzna grupa młodych osób, angażujących się w inne czynności poza systemem formalnym, m.in. sztukę, zajęcia związane z wolontariatem, samodoskonalenie się, czy samokształcenie¹⁸.

W tabeli 1, na podstawie opracowań dotyczących młodzieży ani-ani, przedstawiono najważniejsze wnioski, determinanty przynależności oraz charakterystykę społeczności NEET. Tabelę podzielono na trzy odmienne

¹⁶ W polskich opisach NEET-sów można spotkać się z przykładowymi pojęciami, jak np.: młodzi trzy razy nic, pokolenie „ani-ani”, bierno pokolenie, młody bezrobotny, młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym, generacja nic, czy młodzi roszczeniowi. Zob. S. Saczyńska-Sokół, M. Łojko, *Sytuacja młodzieży NEET*, s. 98.

¹⁷ B. Serafin-Juszczak, *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica, 2014, 49, s. 47.

¹⁸ Eurofound, *NEETs – Young people not in employment*, s. 24.

poziomy: mikro – związane z właściwościami psychologicznymi jednostki, meso – związane z uwarunkowaniami formalnego systemu edukacji oraz makro – wszystkie czynniki społeczno-ekonomiczne.

Tabela 1

Determinanty przynależności młodzieży NEET oraz czynniki ryzyka

Poziom mikro	<ul style="list-style-type: none"> - Zaniżona samoocena skutkująca doświadczaniem samych negatywnych emocji, niższą odpornością na stres, dużym samokrytycyzmem. - Aspołeczne postawy wobec innych ludzi, poczucie nietolerancji z ich strony, zaniżone umiejętności społeczne. - Negatywne nastawienie do obecnej rzeczywistości, w której jednostka żyje. - Zjawisko wyłaniającej się dorosłości – u młodzieży ani-ani zauważalny jest kryzys tożsamościowy w momencie przejścia z systemu edukacji do podjęcia zatrudnienia, w związku z czym jak najdłużej odwołują „wejście” w dorosłość. - Niska motywacja do podejmowania działań, również niechętnie je wykonują, nie potrafią przystosować się do nowych środowisk (szkolnych, pracy i in.). - Czynniki rodzinne – rodzice osób z kategorii NEET charakteryzują się obojętnością edukacyjną oraz wychowawczą w stosunku do dzieci. - Uzależnienia oraz występujące wcześniej zachowania przestępcze (tj. pobyty w ośrodkach resocjalizacyjnych, postawy agresywne oraz łamanie norm prawnych). - Patologie występujące w rodzinie (tj. alkoholizm, kryzys bezdomności, samodzielne rodzicielstwo, nieodpowiednie warunki środowiskowe). - Niepełnosprawność oraz inne choroby. - Pochodzenie imigranckie. - Niskie wykształcenie własne, ale także wśród najbliższej rodziny; niskie dochody.
Poziom meso	<ul style="list-style-type: none"> - Zły klimat placówki edukacyjnej. - Brak jednostkowego podejścia do ucznia ze strony kadry. - Brak kompetencji czy narzędzi do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi występującymi w szkole, jak i poza nią. - Osobiste doświadczenie przemocy, bullingu. - Brak umiejętności zainteresowania tematami nauczania uczniów przez nauczycieli.

Poziom makro	<ul style="list-style-type: none"> - Fenomen przedłużonego zamieszkiwania u rodziców, widoczny zwłaszcza we włoskiej kulturze społecznej. - Kryzysy gospodarcze w skali globalnej czy państwowej. - Bezrobocie w zamieszkiwanym regionie. - Niedoskonałości dopasowania rynku pracy do młodych osób (objawiające się m.in. brakiem chęci do zatrudniania osób, które niedawno ukończyły szkołę lub studia).
--------------	---

Opracowanie własne na podstawie: M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, *Psychologia Społeczna*, 2011, 3(18); K. Rybicka, *Sytuacja młodzieży na polskim rynku pracy*, *Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania*, 2014, 37; E. Krause, *Zjawisko NEET, czyli o młodzieży trzy razy nic*, *Problemy Profesjologii*, 2016, 2; Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012, <http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf>.

Statystyki występowania zjawiska w Polsce

Jednym z problemów występujących w polskich studiach dotyczących próby opisanego charakterystyki NEET-sów jest przede wszystkim brak badań, które swoim zasięgiem objęłyby całą zbiorowość. Przeprowadzone dotychczas analizy ograniczyły się bowiem do wybranych województw lub powiatów¹⁹. Problematyka wynika z braku obligatoryjności wypełniania dodatkowych sprawozdań statystycznych przez obywateli (z wyjątkiem tzw. spisu powszechnego). Wymagane dane są szczegółowo określone przez Ustawę o statystyce, co skutkuje brakiem możliwości wymogu dodatkowych informacji od sprawozdawców. Główny Urząd Statystyczny może odnosić się jedynie do zewnętrznych źródeł danych płynących z różnego rodzaju jednostek administracyjnych, urzędów pracy, skarbowych oraz stanu cywilnego, podmiotów gospodarczych, placówek oświatowych i tym podobnych²⁰. Właśnie ten problem – braku dostępu do szerszej ilości danych – znacząco ogranicza możliwość opisu, diagnozowania oraz próby przewidzenia dalszego rozwoju zjawiska. Obecnie można jednak korzystać między innymi z corocznego zestawienia danych Eurostatu oraz opracowa-

¹⁹ Przykładowe badania zostały przeprowadzone przez obserwatorium rynku pracy dwóch województw: wielkopolskiego oraz mazowieckiego. Zob. D. Turek, A. Wojtczuk-Turek, K. Marczak, *Wsparcie młodych osób na mazowieckim rynku pracy*, Wojewódzki Urząd Pracy, Warszawa, 2014; *Możliwości i ograniczenia osób młodych na wielkopolskim rynku pracy*, Wielkopolskie Obserwatorium Rynku Pracy II, Poznań 2015; R. Muster, *Zjawisko NEET na europejskim rynku pracy – zarys problemu*, Górnośląskie Studia Socjologiczne. Seria Nowa, 2020, 11.

²⁰ L. Cybulski, *Analiza sytuacji osób młodych i diagnoza barier ich aktywizacji zawodowej na Dolnym Śląsku w kontekście realizacji „Gwarancji dla Młodzieży”*, Wrocław 2014, s. 49.

nej przez Fundację stopy NEET. Do jej teoretycznych założeń wykorzystano wcześniej stosowaną miarę bezrobocia oraz bezczynności zawodowej. Służą one do oszacowania liczby osób pozostających bez zatrudnienia, natomiast opisywane narzędzie – do oceny, ile z tych osób dodatkowo pozostaje poza systemem edukacyjnym, przy czym nie wykazuje chęci do zmiany tej sytuacji²¹. Przedział wiekowy obejmuje osoby od 15 do 29 lat, które spełniają wyżej wspomniane warunki, natomiast samo narzędzie składa się z dwóch elementów.

– Licznika – tworzy go ogólna liczba osób we wspomnianym wcześniej wieku oraz spełniających wyżej wymieniane warunki, a które ponadto przez ostatnie cztery tygodnie przed badaniem nie otrzymały żadnej propozycji bądź oferty kształcenia się lub dalszej edukacji.

– Mianownika – jego liczbę tworzy całkowita liczba populacji młodzieży w wyżej wymienionym przedziale wiekowym (nie są wliczane jednak osoby, które odmówiły udzielenia odpowiedzi na pytanie o uczestnictwo w edukacji lub na rynku pracy)²².

Na potrzeby niniejszego artykułu zostanie przedstawione coroczne badanie Eurostatu (Europejskiego Urzędu Statystycznego), sporządzone w latach 2013-2021. W niżej przedstawionych tabelach ukazano, jak przedstawia się zjawisko w przypadku osób w wieku od 15 do 29 lat oraz jak rozkłada się ono ze względu na płeć, wraz z odnośnikiem w postaci średniej unijnej. Na potrzeby podrozdziału wybrano odnośniki dotyczące *non employed persons* (bezrobotni, nieposiadający zatrudnienia) oraz *persons outside the labour force* (osoby nieaktywne zawodowo).

Tabela 2

Stopa NEET wśród osób w wieku 15-29 lat w Polsce
oraz unijna średnia w latach 2012-2021 (w %) dla obu płci

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Unia Europejska	16,0	16,1	15,7	15,2	14,5	13,7	13,1	12,6	13,8	13,2
Polska	15,7	16,2	15,5	14,6	13,8	12,9	12,1	12,0	12,9	13,4

Źródło: Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates) <<http://ec.europa.eu/eurostat/>> [24.08.2022].

²¹ K. Ziolo-Gwadera, *Młodzież NEET jako wyzwanie*, s. 99.

²² I. Kurzawa, *Generacja NEET w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Wrocław 2018, s. 153-154.

Tabela 3

Stopa NEET wśród mężczyzn w wieku 15-29 lat w Polsce
oraz unijna średnia w latach 2012-2021 (w %)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Unia Europejska	14,3	14,5	14,1	13,6	12,7	11,8	11,1	10,8	12,2	11,9
Polska	12,8	13,4	13,1	12,6	10,7	8,9	7,9	7,6	8,7	10,1

Źródło: <http://ec.europa.eu/eurostat/>

Tabela 4

Stopa NEET wśród kobiet w wieku 15-29 lat w Polsce
oraz unijna średnia w latach 2012-2021 (w %)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Unia Europejska	17,6	17,7	17,3	16,9	16,5	15,8	15,1	14,6	15,5	14,6
Polska	18,8	19,1	18,1	16,7	17,1	17,0	16,4	16,6	17,3	16,9

Źródło: <<http://ec.europa.eu/eurostat/>>

W Polsce, jak można zauważyć, występuje silna feminizacja tego zjawiska – NEET-sami zostaje więcej kobiet, aniżeli mężczyzn. Literatura przedmiotu wskazuje, iż kobiety w obecnej rzeczywistości społecznej muszą mierzyć się z większą liczbą utrudnień na rynku pracy. Najczęściej wynika to również z braku możliwości jednoczesnego pogodzenia dwóch ról społecznych – matki oraz pracowniczki. Kobiety stanowią najczęściej wysoki odsetek grupy tak zwanych *niedostępnych NEET-sów*, którzy ze względu na zobowiązania rodzinne są zmuszeni do bierności, bowiem tak ułożyli swoje priorytety²³. Eurofound opracował dodatkowo, na podstawie dostępnych danych, schematy kształtowania się zbiorowości NEET w różnych krajach europejskich i w Polsce zbiorowość tę tworzą – oprócz kobiet – głównie nieaktywni zawodowo, osoby nieposiadające doświadczenia, osoby z wysokimi kwalifikacjami oraz tak zwani „zniechęceni pracownicy”²⁴.

²³ E. Krause, *Zjawisko NEET, czyli o młodzieży*, s. 73-75.

²⁴ „Zniechęconym pracownikiem” nazywa się jednostkę, która kwalifikuje się jako osoba bezrobotna, jest zdolna do pracy, ale ze względu na brak motywacji jej nie podejmuje. Zob.

Wyzwania we fragmentarycznej rzeczywistości społecznej wobec młodzieży NEET

Współczesna rzeczywistość społeczna w literaturze jest zazwyczaj opisywana następującymi przymiotnikami: nieprzewidywalna, wielokulturowa, niekonsekwentna, dynamiczna, złożona. Niektórzy publicyści postrzegają ją jako ciągłą zmianę, dodatkowo pełną sprzeczności oraz rozbieżności. Taki stan rzeczy zyskał miano „ponowoczesności”. Słowo to stało się przeciwieństwem „nowoczesności”, która była określana jako rzeczywistość uporządkowana z jasnymi regułami partycypacji dla jej współtwórców. Jednakże, wydarzenia po II wojnie światowej odmieniły to postrzeganie obowiązującej rzeczywistości, stąd dodano przedrostek „po”, aby podkreślić początek nowej fazy życia ludzkości i rozgranicyć koniec nowoczesności²⁵. Jak pisze J. Szmyd, epokę ponowoczesności cechują przede wszystkim procesy globalizacyjne, przyspieszone tempo życia i postępujących zmian, kult pieniądza, informatyczny konsumpcjonizm, zwiększony wpływ mass mediów na społeczeństwo, a także nadmierne wywyższanie wartości materialnych²⁶. Funkcjonowanie w ciągle zmieniającej się rzeczywistości, w połączeniu z fragmentaryzacją współczesnej kultury, powoduje u młodzieży zagubienie oraz poczucie wyobcowania w społeczeństwie, bowiem nadaremnie poszukają stabilności oraz równowagi. Stąd, konieczne jest szybkie reagowanie wszystkich środowisk wychowawczych na pojawiające się nowe problemy społeczne, podejmując przy tym działania prewencyjne, mające na celu zmniejszenie skali nowych zagrożeń²⁷. Jednym z takich zagrożeń może być kwestia pozostawania bez zatrudnienia oraz idąca za tym marginalizacja społeczna młodych ludzi. Niewątpliwie, potencjalne działania w tym zakresie nastroczą nowego rodzaju wyzwań – politycznych, gospodarczych, społecznych, a także edukacyjnych, aby maksymalnie zminimalizować i zwiększyć integrację młodzieży na rynku pracy.

Jednym z takich wyzwań, stojącym przed państwami europejskimi, jest problem wykluczenia społecznego wśród osób biernych na rynku pracy oraz edukacji. We współczesnych społeczeństwach oraz ich nieuniknionym ciągłym rozwoju pojawiają się nowe reguły pozwalające jednostkom na funkcjonowanie w ramach społeczeństwa. To właśnie te zasady określają, jakie

B. Serafin-Juszczak, *Kim jest polski NEET?*, [w:] *Więzi społeczne, sieci społeczne w perspektywie procesów inkluzji i wykluczenia społecznego*, red. J. Grotowska-Leder, Łódź 2014, s. 179-180.

²⁵ L. Mysza, *Obraz ponowoczesnego świata z perspektywy współczesnej młodzieży*, *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2014, 2(6), s. 153-154.

²⁶ J. Szmyd, *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, Katowice 2015, s. 23.

²⁷ S. Przewoźnik, *Młodzież współczesna wobec bezprecedensowo zmiennej rzeczywistości – aspekty społeczne, kulturowe i pedagogiczne*, *Kultura – Przemiany – Edukacja*, 2018, VI.

warunki powinna spełnić jednostka, aby nie paść ofiarą wykluczenia poza margines społeczny. Niewątpliwie, młodzież pozostająca poza systemem edukacji oraz zatrudnienia nie chce dostosowywać się do nowych, narzuconych im standardów społecznych, co wskazuje na potencjalną ekskluzję społeczną w przyszłości²⁸. Można także postawić tezę, iż po przeanalizowaniu czynników ryzyka oraz determinantów przynależności do opisywanej zbiorowości, niejednokrotnie u tej grupy dochodzi do tak zwanego samowykluczenia społecznego i samomarginalizacji zawodowej. Jedną z cech charakterystycznych w psychologicznym funkcjonowaniu takich jednostek jest chociażby zaniżona samoocena oraz niepewność podejmowanych działań. Właściwości te niejednokrotnie skutkują strachem, wycofaniem oraz podjęciem decyzji o pozostaniu biernym na rynku pracy lub/i edukacji. Wskazuje się, iż najczęstszą motywacją jest lęk związany z pytaniem potencjalnych pracodawców o przerwę zawodową w CV lub brak doświadczenia²⁹. Pozostawanie biernym jest o tyle zjawiskiem negatywnym, że państwo zostaje w sposób bezpośredni zobligowane do poprawy sytuacji takich osób, co przekłada się na dodatkowe koszty w postaci zapewnienia świadczeń pomocy społecznej oraz utrzymanie różnorodnych ośrodków mających umożliwić podjęcie zatrudnienia (wskazuje się tutaj na urzędy pracy, ale też instytucje zajmujące się m.in. osobami znajdującymi się w kryzysie bezdomności czy zmarginalizowanymi)³⁰.

Nie bez znaczenia pozostają również wyzwania stojące przed państwami w kontekście gospodarczego funkcjonowania, a także uwarunkowań wykonywania pracy. Już w 1995 roku H. Silver poruszając tematykę wykluczenia społecznego wśród wybranych grup społecznych, wymienił łącznie 23 grupy, które są najbardziej narażone na ten proces. Wśród nich znaleźli się między innymi bezrobotni, zarówno długotrwale, jak i z krótkimi okresami zatrudnienia, analfabeci, osoby porzucające przedwcześnie naukę, dzieci dorastające w zaniedbanych środowiskach, a także młodzież – szczególnie nieposiadająca dyplomu ukończenia nauki szkolnej ani doświadczenia zawodowego³¹. Obecnie, poprzez zachodzące zmiany społeczno-gospodarcze w Polsce, badacze zajmujący się problemem marginalizacji społecznej wskazują na nową zbiorowość. Są to młodzi ludzie, którzy ukończyli edukację na poziomie szkoły średniej, po czym postanowili nie podejmować nauki na

²⁸ A. Kotlarska-Michalska, *Nowe wymiary wykluczenia społecznego*, [w:] *Wielowymiarowość wykluczenia społecznego. Diagnoza i profilaktyka*, red. B. Szluz, Spišská Nová Ves, 2015, s. 23.

²⁹ P. Barszcz, *Młodzież NEET jako grupa społeczna zagrożona wykluczeniem społecznym i zawodowym*, *Komparatystyka Pedagogiczna. Studia z Teorii Wychowania*, 2019, X, 2(27), s. 121.

³⁰ E. Krause, *Zjawisko NEET, czyli o młodzieży*, s. 77.

³¹ H. Silver, *Reconceptualizing social disadvantage: Three paradigms of social exclusion*, [w:] *Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses*, *International Institute for Labour Studies*, red. G. Rogers, Ch. Gore, J.B. Figueiredo, Genewa 1995, s. 74-75.

wyższym szczeblu. Niebezpieczeństwo wynika głównie z faktu, w jaki sposób uwarunkowana jest współczesna rzeczywistość rynku pracy. Przechodzi on coraz szybsze oraz gwałtowniejsze zmiany, stąd wielu pracodawców ma większe wymagania oraz oczekiwania w stosunku do posiadanych umiejętności, wiedzy oraz doświadczenia swoich przyszłych pracowników. Ta część absolwentów, która nie podejmuje się dalszego kształcenia, ma problemy z płynnym przejściem od systemu edukacyjnego do rynku pracy, a później pozostaniu na nim. Z powodu zdobytych niskich kwalifikacji lub nawet ich braku, jeżeli już podejmują się wykonywania pracy, najczęściej jest ona słabo płatna, na krótki czas, bez posiadanego ubezpieczenia, mająca charakter fizyczny oraz wykonywana w trudnych warunkach³². Od młodych pracowników także o wiele częściej wymaga się elastyczności oraz szybkiego dostosowywania się do zmieniających się warunków, co skutkuje wewnętrznym brakiem poczucia stabilności. Czynniki ten oraz zderzenie się z rzeczywistością uwarunkowań rynku pracy powoduje coś, z czym młodzi ludzie wcześniej nie byli zaznajomieni, czyli ciągłego napięcia i stresu, co z czasem może prowadzić do rozwoju zachowań destrukcyjnych³³. Taka konieczność, poszukiwania jakiegokolwiek zatrudnienia, najczęściej niskopłatnego, niezgodnego z posiadanym wykształceniem i zainteresowaniami, skutkuje przede wszystkim poczuciem rezygnacji, nieprzystosowania do społeczeństwa i wyobrażenia sobie własnej ułomności, co skutkuje przybraniem tożsamości negatywnej³⁴.

Jedną z negatywnych przemian na rynku pracy, które wyjątkowo mocno dotyka osoby młode, jest również zjawisko określane jako *underemployment*. Tenże fenomen został tak nazwany, bowiem wiąże się z brakiem możliwości posiadania stabilnego zatrudnienia, pracą poniżej zdobytych kwalifikacji, a także zaniżonym wynagrodzeniem. Raporty rządowe wskazują, iż Polska o wiele częściej niż inne kraje europejskie stosuje umowy cywilnoprawne (tj. umowę zlecenie lub o dzieło) jako podstawową formę zatrudnienia młodych pracowników. Sytuacja ta wiąże się z niskimi zarobkami oraz gorszymi uwarunkowaniami wykonywania pracy. Wskazuje się, iż poprzez takie funkcjonowanie na rynku pracy młodych osób uniemożliwia się im wcześniejsze usamodzielnienie się, co z kolei można prowadzić do wykluczenia ekonomicznego³⁵.

³² S. Golinowska, *Podatność młodzieży na ubóstwo i wykluczenie społeczne*, Kultura i Społeczeństwo, 2010, LIV, 3, s. 43-51.

³³ K.J. Wiatrowska, *Uczestnictwo młodych ludzi na rynku pracy*, Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek, 2019, s. 156.

³⁴ M. Karkowska, *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Łódź 2013, s. 27.

³⁵ E. Leś, *Negatywne konsekwencje ekonomiczne i społeczne przemian współczesnego rynku pracy w Polsce dla ludzi młodych. Główne obszary ryzyka i propozycje rozwiązań*, [w:] *Młody człowiek wobec*

Nie bez znaczenia pozostają również wszelkie kryzysy gospodarcze występujące cyklicznie w poszczególnych państwach. W momencie załamania gospodarki, najbardziej narażone na utratę zatrudnienia są osoby młode, o mniejszym doświadczeniu oraz najczęściej pracujące na umowach cywilnoprawnych. Najlepszym przykładem takiej sytuacji była pierwsza fala pandemii COVID-19. W jej wyniku, już na początku rozwoju, jedna na sześć osób była zmuszona porzucić wykonywaną dotychczas pracę ze względu na zamknięcie sektorów, które najmocniej ucierpiały w związku z decyzjami rządowymi mającymi ograniczyć liczbę zakażeń (m.in. gastronomia, hotelarstwo, handel detaliczny oraz hurtowy). Coraz częściej mówi się również o tym, iż osoby z pokolenia Z (urodzone pomiędzy latami 1995-2000) – poprzez utrudnienia spowodowane chociażby koniecznością podjęcia nauki w trybie zdalnym, mniejszą liczbą prowadzonych szkoleń, czy niechęcią pracodawców do zatrudniania młodych pracowników, nawet w sytuacji zmniejszenia liczby zakażeń – nie otrzymają takiej szansy na budowanie swojej kariery zawodowej, jaką miały poprzednie generacje. Osoby te, nazywane już „pokoleniem Lockdownu”, „Covidialsami”, „Coronialsami”, czy „generacją Zoom”, będą zmuszone do wykonywania gorzej płatnych prac, z perspektywą nieprędkiego uzyskania awansu zawodowego, co w oczywisty sposób może przyczynić się do poczucia braku sensu, marazmu i zrezygnowania, a co za tym idzie – rozwoju społeczności NEET w Polsce³⁶.

W kontekście kryzysów występujących w poszczególnych państwach, warto także poruszyć zagadnienie posiadania doświadczenia imigranckiego, a zostanie NEET-sem. Obecnie codziennie pojawiają się nowe informacje oraz liczby dotyczące ukraińskich uchodźców szukających schronienia w Polsce oraz innych krajach europejskich przed rosyjską agresją zbrojną. W przypadku polskiego prawa, aktualnie powstaje problem nostryfikacji, czyli uznania zdobytych kwalifikacji oraz dyplomów uzyskanych na terenie Ukrainy. Jak podają media, znacząco rośnie liczba obywateli tego kraju, którzy chcą potwierdzić swoje umiejętności, aby móc pracować w wyuczonym zawodzie. Mimo wprowadzonej tak zwanej specustawy ukraińskiej³⁷, w dalszym ciągu droga do potwierdzenia swoich kompetencji, a następnie wykonywania zawodu jest długotrwała oraz kosztowna. Mimo wprowadzenia na podstawie specustawy zmian mogących obniżyć koszty oraz skrócić cały proces, nie

pracy, wyzysku i bezrobocia. Perspektywy fides i ratio, red. A. Hennel-Brzozowska, Kraków 2016, s. 165-175; zob. także: K. Szafraniec, *Młodzi 2011*.

³⁶ Kryzys na rynku pracy dotyka przede wszystkim osoby młode (53/2020) <<https://tep.org.pl/kryzys-na-ryнку-pracy-dotyka-przedem-wszystkim-osoby-mlode/>> [dostęp: 15.08.2022].

³⁷ A dokładniej – Ustawa z 8 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw <<https://dziennikustaw.gov.pl/D2022000083001.pdf>> [dostęp: 15.08.2022].

wszystkie uczelnie wyższe w Polsce decydują się na podjęcie takich kroków³⁸. Tematyka posiadania doświadczenia imigranckiego, a przystąpienia do społeczności NEET była poruszana przez autorów niektórych raportów. Eurofound podejmując się zagadnienia determinantów i próby procentowego określenia ryzyka przynależności do społeczności młodzieży ani-ani, stwierdza, iż w przypadku imigrantów ryzyko zwiększa się o 70 procent³⁹. Jest to najczęściej spowodowane nieuniknionymi barierami językowymi oraz kulturowymi, a co za tym idzie – ograniczonym dostępem do rynku pracy czy edukacji. Z tego też powodu, w krajach ze znacznym procentem imigrantów zauważalny jest, utrzymujący się na stosunkowo wysokim poziomie, wskaźnik *Early School Leaving*, czyli przedwczesnego opuszczania edukacji szkolnej⁴⁰. Badania wskazują, iż takie osoby cechuje aż dwukrotnie wyższe ryzyko przedwczesnego wykluczenia edukacyjnego, w przeciwieństwie do dzieci, które wychowują się w tym samym kręgu kulturowym, co ich rodzice⁴¹. Problemem z czasem może również stać się narastająca niechęć i dyskryminacja wobec osób pochodzenia ukraińskiego, które są podsycane przez środowiska o charakterze nacjonalistycznym. Co warto wspomnieć, w determinantach przystąpienia do zbiorowości NEET wykazano, iż doświadczenie *bullyingu* i prześladowania w szkole może być jednym z czynników ryzyka. Początkowo powoduje ono podejmowanie ucieczek z zajęć lekcyjnych (tzw. waga-

³⁸ Według prawa wprowadzonej specustawy, polskie uczelnie mają aż 90 dni na uznanie lub odmowę uznania dyplomu ukończenia studiów za granicą, przy czym nic nie wskazuje na to, aby było można ten czas skrócić. Ponadto, koszt nostryfikacji w większości przypadków przekracza możliwości finansowe osób ubiegających się o nią, bowiem wynosi ona ponad trzy tysiące złotych, co stanowi 50% równowartości pensji profesora. Zob. *Problemy Ukraińców z nostryfikacją dyplomów* <<https://szukampracy.pl/blog/problemy-ukraincow-z-nostryfikacja-dyplomow/>> [dostęp: 15.08.2022].

³⁹ Pośród innych czynników mogących spowodować przystąpienie do zbiorowości NEET wymienia się także: posiadanie niepełnosprawności, niskiego wykształcenia, pochodzenie z rodziny o niskich dochodach i z terenów wiejskich, a także specyficzne czynniki rodzinne – doświadczenie braku zatrudnienia u obojga rodziców oraz występujące procesy dezintegracyjne rodziny (rozwoły). Zob. Eurofound, *NEETs - Young people not in employment*, s. 55-56.

⁴⁰ Pojęcie *Early School Leaving* zostało wprowadzone oraz ujednoczone przez Eurostat, który od ponad dwudziestu lat zbiera informacje oraz dane liczbowe dotyczące zjawiska, na podstawie prowadzonych Badań Siły Roboczej (*Labour force survey*). Jest to najczęściej używana definicja przez wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej, a określa sytuację, w której młodzi ludzie porzucają kształcenie w formalnym systemie edukacji przed ukończeniem szkoły średniej, a zarazem nie podejmują żadnej dalszej drogi kształcenia. Zob. J. Leek, *Młodzież zagrożona przedwczesnym kończeniem nauki a partycypacja w szkole – doniesienia z badań*, *Studia z Teorii Wychowania*, 2017, 8/1 (18), s. 83-102; P. Marchlik, H. Tomaszewska-Pękała, *Importance and dimensions of ESL in Poland – school staff's perception*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2016, 4(242).

⁴¹ A. Borkowska, *Przedwczesne kończenie nauki – droga ku wykluczeniu*, [w:] *Zrozumieć edukację w Europie. 20 lat EURYDICE w Polsce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017, s. 58.

rów), a to z kolei uruchamia nieunikniony problem stopniowo nawarstwiających się niepowodzeń szkolnych. Skutkiem tego jest najczęściej strach przed ponownym wróceniem na ścieżkę edukacyjną, co w oczywisty sposób może oddziaływać na strukturę zatrudnienia i edukacji w Polsce⁴².

Jednym z problemów polskiej społeczności NEET są rosnące różnicowania przestrzenne. W zeszłym roku najwyższą stopę zjawiska można było wyróżnić na obszarach Polski zachodniej (lubuskie), północnej (zachodniopomorskie, warmińsko-mazurskie), południowej (śląskie), południowo-wschodniej (podkarpackie). Problem ten pojawia się w tych regionach nie bez powodu, jako że miejscowa ludność posiada w nich niskie kwalifikacje wynikające z przemian ustrojowych. Wcześniej, w tych regionach znajdowały się Państwowe Gospodarstwa Rolne, w związku z czym ludzie trudnili się głównie uprawianiem roli. Po zmianach gospodarczych, mieszkańcy zostali na słabo rozwiniętych regionach rolniczych, które nie są odpowiednio zurbanizowane ani uprzemysłowione. Właściwości te powodują utrudnioną możliwość zmiany zatrudnienia czy miejsca zamieszkania, przez co strategie zwalczania chociażby problemu bezrobocia – zwłaszcza u młodych nieposiadających wystarczającej motywacji do zmiany miejsca zamieszkania – są znacząco utrudnione⁴³.

Przegląd dostępnych metod reintegracji społeczności NEET

Sytuacja młodych ludzi we współczesnych realiach europejskiego rynku pracy jest trudna. Jak wskazano wcześniej, wynika to między innymi z faktu, iż pracodawcy mają coraz większe wymagania w stosunku do potencjalnych pracowników, co jednocześnie nie przekłada się na jakość warunków wykonywanej pracy. Często zdarza się, iż absolwent szkoły wyższej nie może uzyskać pracy zgodnej z oczekiwaniami. W następstwie tego, nie może uniezależnić się od rodziny, odkłada decyzję o wyprowadzce oraz założeniu własnego gospodarstwa domowego z powodu braku niewystarczających środków. Czynniki te wpływają nie tylko na obniżenie demografii w kraju, ale także poziomu konsumpcji, co może prowadzić do spowodowania kryzysów gospodarczych. Dlatego, konieczne jest odnalezienie

⁴² „Nierzadko przyczyną rezygnacji uczniów z nauki jest osobiste doświadczenie psychologicznych lub fizycznych skutków różnych form przemocy i znęcania się (...), które sprawiają, że środowiska szkolne i pozaszkolne są mało bezpieczne, a młodzież po takich doświadczeniach izoluje się, szukając pewności i spokoju”. Zob. M. Szcześniak, G. Rondón, *Pokolenie „ani-ani”*, s. 247.

⁴³ W. Padowicz, *Rosnące bezrobocie i kryzys zatrudnienia w Polsce (przyczyny i uwarunkowania)*, Praca i Zabezpieczenie Społeczne, 2002, 1.

rozwiązań zapewniających odpowiednią integrację społeczności NEET⁴⁴. Inicjatywy podejmowane na rzecz prewencji ekskluzji społecznej młodych ludzi jest jednym z najważniejszych działań Unii Europejskiej, które zostały zawarte w polityce młodzieżowej, zatrudnienia oraz integracji społecznej. Obejmuje to między innymi łatwy dostęp do edukacji, jak również rynku pracy i zagwarantowanie środków potrzebnych do rozwoju własnego potencjału⁴⁵.

Eurofound sklasyfikowało Polskę jako państwo, w którym główną przyczyną przedwczesnego opuszczania edukacji szkolnej jest ubóstwo. Obecnie pomoc na tej płaszczyźnie jest udzielana przede wszystkim w postaci dotowanych podręczników szkolnych, darmowych posiłków w szkole, a także zasiłków społecznych oraz stypendiów. Autorzy cytowanego dokumentu skupili się również na innych pozytywnych rozwiązaniach, zastosowanych w poszczególnych państwach członkowskich. Jednym z pozytywnie ocenianych działań jest promowanie i zachęcanie do nauki w szkołach zawodowych, dzięki którym absolwenci mogą wykonywać pracę w konkretnym zawodzie, potrzebnym na rynku pracy. Dobrymi praktykami, wspomnianymi w polskim systemie edukacji, jest zatrudnianie psychologów oraz pedagogów szkolnych, których zadanie polega na zapobieganiu oraz prowadzeniu rozmów z uczniami zagrożonymi przedwczesnym wypadnięciem z systemu szkolnego. Rozwiązania te zostały zakwalifikowane jako metody zapobiegania „wejściu” do społeczności NEET⁴⁶.

Jednym z programów mających na celu poprawę sytuacji młodzieży NEET jest „Gwarancja dla Młodzieży” – projekt zaakceptowany oraz zatwierdzony przez Komisję Europejską 23 kwietnia 2013 roku. Główną ideą powstania tego przedsięwzięcia było przede wszystkim maksymalnie ograniczenie odsetka młodych ludzi, którzy mogą zostać potencjalnymi NEET-sami. Wszystkie państwa będące w Unii Europejskiej zobligowały się do podjęcia działań oraz wykorzystania dostępnych mechanizmów mających na celu zapewnienie zatrudnienia zgodnego z uzyskanym wykształceniem jednostkom, które ukończyły szkołę lub straciły pracę w ostatnich czterech miesiącach. Warto zaznaczyć, iż „Gwarancja dla Młodzieży” stanowi zbiór rozwiązań, które zostały starannie sprawdzone oraz zweryfikowane, aczkolwiek wszystkie kraje

⁴⁴ Aktywizacja zawodowa młodzieży NEET, neetaktywizacja, <<https://neetaktywizacja.pl/czytelnia/Program-aktywizacji-zawodowej-mlodziezy-NEET.pdf>>, s. 22 [dostęp: 20.08.2022].

⁴⁵ M. Sińczuch, *Młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym w polityce młodzieżowej UE*, [w:] *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży*, red. E. Giermanowska, J. Kotzian, Warszawa 2014, s. 159.

⁴⁶ Eurofound, *Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs)*, Eurofound, Dublin, 2012, <https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf> [dostęp: 18.08.2022].

otrzymały możliwość wyboru własnych sposobów oddziaływania. Program został zaadresowany do osób od 15 do 29 lat, aczkolwiek szczególnie wyróżniono cztery następujące grupy odbiorców:

- osoby przedwcześnie kończące naukę w formalnym systemie (od 15 do 17 r.ż.), zaniebujące obowiązkiem szkolny (jednostki do 16 r.ż.), a także obowiązkiem nauki (do 18 r.ż.);

- jednostki od 18 do 24 lat, które zgodnie z przyjętą definicją NEET – nie pracują, nie uczą się ani nie szkolą, a dodatkowo przebywają w zaniebanych środowiskach, pochodzą z regionów wiejskich, albo z innych powodów zostały wykluczone z rynku pracy;

- młodzi ludzie od 18 do 25 lat, figurujący jako bezrobotni w urzędach pracy (tzw. bezrobotni zarejestrowani), a także zarejestrowani, lecz jednocześnie podejmujący naukę na uczelniach wyższych w trybie zaocznym lub wieczorowym, przez co nie kwalifikują się jednoznacznie do opisywanej społeczności;

- osoby od 18 do 29 lat, poszukujące zatrudnienia od 48 miesięcy, od momentu ukończenia szkoły lub uzyskania innych kwalifikacji zawodowych⁴⁷.

Wszystkie wymienione powyżej grupy zostały objęte poszczególnymi działaniami.

- W przypadku zbiorowości pierwszej, nadrzędnym celem jest ograniczenie wykluczenia społecznego. W ramach prowadzonych oddziaływań, jednostki zostały objęte pracą Ochotniczych Hufców Pracy. Wsparcie w ich ramach udzielane jest na zasadzie motywowania do podjęcia dalszej edukacji, udziału w szkoleniach lub nabycia nowych kwalifikacji zawodowych.

- Druga wskazana grupa, w zależności od potrzeb, została objęta działaniami o charakterze standardowym lub pogłębionym (kompleksowym). Pierwszy typ obejmuje poradnictwo zawodowe oraz prowadzenie warsztatów w celu pobudzenia biernych do aktywności na rynku pracy. Natomiast w ramach działań drugiego typu, stosuje się, oprócz wcześniej wspomnianego poradnictwa zawodowego, dodatkowe zajęcia, które mają wyposażyć osoby objęte projektem w konkretne umiejętności, jak np. korzystanie ze stron internetowych czy baz danych mogących ułatwić znalezienie zatrudnienia.

- W stosunku do trzeciej opisywanej grupy osób, które są zarejestrowane jako bezrobotne, stosuje się przede wszystkim wsparcie urzędów pracy oraz Ochotniczych Hufców Pracy. Zadaniem tych pierwszych jest przede wszystkim pośrednictwo oraz poradnictwo zawodowe, co ma pozwolić na płynniejsze przejście na rynek pracy oraz znalezienie zatrudnienia. Ponadto, osoby objęte tymi oddziaływaniami mogą korzystać z bonów pieniężnych

⁴⁷ L. Cybulski, *Analiza sytuacji osób młodych*, s. 20-22.

finansowanych ze środków krajowych. Kolejnymi ważnymi elementami są m.in.: możliwość dofinansowania studiów podyplomowych (udzielając stypendiów na kontynuowanie nauki), udziału w stażach oraz różnorodnych szkoleniach, jak również umożliwienie brania udziału w projektach organizowanych na terenie kraju.

– Ostatnia grupa, jaką są absolwenci, została objęta działaniami mającymi podnieść stopień ich przedsiębiorczości. W związku z tym mają możliwość pobrania pożyczki w celu otwarcia własnej działalności gospodarczej, a tym samym utworzenia nowych stanowisk pracy dla innych osób pozostających bez zatrudnienia⁴⁸.

Dopełnieniem opisywanej „Gwarancji dla Młodzieży” jest tak zwana Inicjatywa na rzecz zatrudnienia młodych (*Youth Employment Initiative*), która także została zatwierdzona w tym samym roku. Projekt jest zorientowany na młodzież od 15 do 24 lat mieszkającą w tych regionach Polski, w których stopa bezrobocia wyniosła powyżej 25%. Przykładowymi rozwiązaniami wprowadzonymi w ramach opisywanego programu są między innymi: dofinansowanie praktyk zawodowych, staży oraz szkoleń na rzecz zatrudnienia, a także wprowadzenie ulg dla osób pragnących rozpocząć własną działalność gospodarczą. Od momentu wprowadzenia inicjatywy, corocznie ponad 3,5 mln młodzieży przyjmuje ofertę podjęcia zatrudnienia, stażu lub kontynuacji edukacji. Dane pochodzące z Eurostatu wskazują, iż w krajach członkowskich Unii Europejskiej rozmiary bezrobocia wśród młodych efektywnie zmniejszyły się o 2,3 mln osób, podobnie w przypadku odsetka NEET – 1,8 mln osób mniej⁴⁹.

W kontekście poprawy sytuacji zbiorowości NEET na rynku pracy, warto przywołać ponownie *Konkluzje Rady w sprawie większego włączenia społecznego młodzieży niepracującej, niekształcącej się ani nieszkolącej*, pochodzące z Dziennika Urzędowego Unii Europejskiej. W dokumencie znajdują się informacje, jak również zalecenia dotyczące zapobiegania, przechodzenia z etapu edukacji do etapu zatrudnienia, kształcenia i szkolenia, a także uczenia się pozaformalnego oraz samego zatrudnienia⁵⁰.

⁴⁸ Tamże, s. 24-25.

⁴⁹ E. Subocz, *O młodzieży wyłączonej z systemu edukacji i rynku pracy – wybrane aspekty zjawiska z perspektywy europejskiej i polskiej*, *Praca Socjalna*, 2020, 3(35), s. 159-160.

⁵⁰ *Konkluzje Rady w sprawie większego włączenia społecznego młodzieży niepracującej, niekształcącej się ani nieszkolącej*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, (2014/C 30/03) [dostęp: 20.08.2022].

Tabela 5

Zalecenia Rady Unii Europejskiej w sprawie większego włączenia społecznego młodzieży NEET

Zapobieganie zjawisku	<ul style="list-style-type: none"> - Rozpowszechnianie oraz promowanie świadczeń o charakterze socjalnym, tj. wczesna edukacja, lepszy dostęp do mieszkań oraz usług zdrowotnych. - Zachęcanie do pracy z młodzieżą podmiotów oraz ułatwianie drugiej stronie dostępu do usług związanych z edukacją. - Zastosowanie środków zapobiegawczych oraz interwencyjnych, zawartych w Zaleceniu Rady z 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityki na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki (DzU C 191 z 1.7.2011). - Opracowanie i wdrażanie nowych, innowacyjnych rozwiązań w celu lepszego włączenia młodzieży NEET w życie społeczne. - Wspieranie lepszego i bardziej kompleksowego doradztwa zawodowego. - Wzmacnianie takich form pracy, jak organizacje młodzieżowe pracujące z młodymi ludźmi. - Inicjatywy lokalne kierujące swoje działania konkretnie do młodzieży NEET.
Zalecenia w kontekście kształcenia, szkolenia oraz uczenia się poza systemem formalnym	<ul style="list-style-type: none"> - Poszerzenie dostępu do edukacji „drugiej szansy” oraz ułatwienie zdobywania oraz rozwijania umiejętności aktualnie poszukiwanych na rynku pracy. - Rozpowszechnianie doradztwa, a także poradnictwa społecznego, które będzie dostosowane do jednostek wykluczonych społecznie – niezależnie od etapu życia, na którym się znajdują. - Zwiększanie dostępu do wczesnej edukacji oraz podnoszenie jej jakości – zwłaszcza w kierunku dzieci ze środowisk zaniedbanych. - Kontynuowanie lub wdrażanie programu Erasmus+
Przechodzenie z etapu edukacji na rynek pracy	<ul style="list-style-type: none"> - Współpraca między instytucjami zajmującymi się osobami bezrobotnymi, organizacjami pozarządowymi, ośrodkami oraz stowarzyszeniami, co ma ułatwić łatwiejsze przejście pomiędzy tymi dwoma etapami. - Promowanie praktycznej nauki zawodu, które będzie na wysokim poziomie jakościowym. - Wykorzystanie środków pochodzących z Komisji Europejskiej na systemy mające zapobiegać bezrobociu wśród młodych osób.
Zatrudnienie	<ul style="list-style-type: none"> - Propagowanie wartości oraz takich cech, jak kreatywność oraz przedsiębiorczość, wspieranie zakładania własnych działalności gospodarczych. - Likwidowanie barier w zatrudnieniu. - Umożliwienie wszelkim organizacjom prowadzenia działań skierowanych dla młodzieży NEET. - Wspieranie <i>work-life balance</i>, czyli jednoczesnego godzenia pracy z życiem prywatnym.

Opracowanie własne na podstawie: *Konkluzje Rady w sprawie większego włączenia społecznego młodzieży niepracującej, niekształcącej się ani nieszkolącej*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (2014/C 30/03) [dostęp: 20.08.2022].

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu była analiza funkcjonowania specyficznej zbiorowości – w literaturze przedmiotu określanej jako NEET – we współczesnej rzeczywistości społecznej. Dokonano ustaleń terminologicznych definicji, charakterystyki zjawiska, przedstawiono statystyki występowania zjawiska w Polsce oraz przeprowadzono przegląd dostępnych strategii minimalizowania zjawiska na poziomie europejskim. Postępujące procesy globalizacyjne, występujące cyklicznie kryzysy gospodarcze, czy niekorzystne uwarunkowania zatrudnienia, niewątpliwie nie nastroją pozytywnie osób młodych, przechodzących z rynku edukacji do rynku pracy. Stąd, problem pozostawania w zbiorowości, a z tym powiększająca się marginalizacja społeczna młodzieży to jeden z największych problemów do przezwyciężenia w obecnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej. To właśnie od działań podjętych przez poszczególne państwa członkowskie Unii Europejskiej zależy dobrobyt całej populacji, dlatego powinno się maksymalnie wykorzystywać potencjał młodych ludzi, zapewniając im pełną integrację oraz wsparcie. Konsekwencje bierności państwa w tym zakresie mają wielowymiarowe skutki, bowiem nie ograniczają się tylko i wyłącznie do życia pojedynczej jednostki dotkniętej tym problemem. Pozytywnym aspektem jest to, iż wprowadzone dotychczas przez UE rozwiązania, a wraz z nimi dostępne wyniki oraz dane potwierdzają, iż przynoszą one pozytywne, jak też zaplanowane efekty. Dlatego, należy mieć nadzieję, iż będą miały one charakter długotrwały, a procentowy udział NEET-sów w polskim społeczeństwie będzie się stopniowo zmniejszał.

BIBLIOGRAFIA

- Barszcz P., *Młodzież NEET jako grupa społeczna zagrożona wykluczeniem społecznym i zawodowym*, Komparatystyka Pedagogiczna. Studia z Teorii Wychowania, 2019, X, 2(27).
- Borkowska A., *Przedwczesne kończenie nauki – droga ku wykluczeniu*, [w:] *Zrozumieć edukację w Europie. 20 lat EURYDICE w Polsce*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017.
- Cybulski L., *Analiza sytuacji osób młodych i diagnoza barier ich aktywizacji zawodowej na Dolnym Śląsku w kontekście realizacji „Gwarancji dla Młodzieży”*, Program Operacyjny Wiedza, Edukacja i Rozwój na lata 2014 - 2020, Wrocław 2014.
- Golinowska S., *Podatność młodzieży na ubóstwo i wykluczenie społeczne*, Kultura i Społeczeństwo, Polska Akademia Nauk, 2010, LIV, 3.
- Karkowska M., *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych. Wyzwania współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Kędzior J., *Młodzież jako specyficzna grupa społeczna*, [w:] *Współczesna młodzież. Pomiędzy Eros a Thanatos*, red. J. Kurzępa, A. Lisowska, A. Pierzchalska, FALOCHRON, Wrocław 2008.

- Kopertyńska M.W., Kmiotek K., *Budowanie zaangażowania pracowników pokolenia Y*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Management Forum, 2014, 4.
- Kotlarska-Michalska A., *Nowe wymiary wykluczenia społecznego*, [w:] *Wielowymiarowość wykluczenia społecznego. Diagnostyka i profilaktyka*, red. B. Szluz, Spišská Nová Ves, 2015.
- Krause E., *Zjawisko NEET, czyli o młodzieży trzy razy nic*, Problemy Profesjologii, 2016, 2.
- Kurzawa I., *Generacja NEET w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej*, Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, Wrocław 2018.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Komitet Badań Rejonów Uprzemysławianych i Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 1972.
- Leek J., *Młodzież zagrożona przedwczesnym kończeniem nauki a partycypacja w szkole – doniesienia z badań*, Studia z Teorii Wychowania, 2017, 8/1 (18).
- Leś E., *Negatywne konsekwencje ekonomiczne i społeczne przemian współczesnego rynku pracy w Polsce dla ludzi młodych. Główne obszary ryzyka i propozycje rozwiązań*, [w:] *Młody człowiek wobec pracy, wyzysku i bezrobocia. Perspektywy fides i ratio*, red. A. Hennel-Brzozowska, Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2016.
- Marchlik P., Tomaszewska-Pękała H., *Importance and dimensions of ESL in Poland – school staff's perception*, Kwartalnik Pedagogiczny, 2016, 4(242).
- Możliwości i ograniczenia osób młodych na wielkopolskim rynku pracy*, Wielkopolskie Obserwatorium Rynku Pracy II, Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu, Poznań 2015.
- Muster R., *Zjawisko NEET na europejskim rynku pracy – zarys problemu*, Górnośląskie Studia Socjologiczne, Seria Nowa, 2020, 11.
- Myszka L., *Obraz ponowoczesnego świata z perspektywy współczesnej młodzieży*, Kultura – Społeczeństwo – Edukacja, 2014, 2(6).
- Niezgoda M., *Młodzież. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, [w:] *Młodzież w społeczeństwie ryzyka*, red. P. Długosz, M. Niezgoda, S. Solecki, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Padowicz W., *Rosnące bezrobocie i kryzys zatrudnienia w Polsce (przyczyny i uwarunkowania)*, Praca i Zabezpieczenie Społeczne, 2002, 1.
- Popłonikowska N., *Dziady w reżyserii Kazimierza Dejmka – próba demitologizacji*, Acta Universitatis Lodzianensis, 2015, 1(27).
- Przewoźnik S., *Młodzież współczesna wobec bezprecedensowo zmiennej rzeczywistości – aspekty społeczne, kulturowe i pedagogiczne*, Kultura – Przemiany – Edukacja, 2018, VI.
- Putkiewicz E., Zahorska M., *Społeczne nierówności edukacyjne – studium sześciu gmin*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001.
- Rybicka K., *Sytuacja młodzieży na polskim rynku pracy*, Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania, 2014, 37.
- Rynkiewicz D., *Rola pokolenia Y w tworzeniu innowacji otwartych*, Edukacja Ekonomistów i Menadżerów, 2014, 4(34).
- Saczyńska-Sokół S., Łojko M., *Sytuacja młodzieży NEET na rynku pracy*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Seria: Administracja i Zarządzanie, 2016, 108.
- Serafin-Juszczak B., *NEET – nowa kategoria młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica, 2014, 49.
- Serafin-Juszczak B., *Kim jest polski NEET?*, [w:] *Więzi społeczne, sieci społeczne w perspektywie procesów inkluzji i wykluczenia społecznego*, red. J. Grotowska-Leder, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Silver H., *Reconceptualizing social disadvantage: Three paradigms of social exclusion*, [w:] *Social Exclusion: Rhetoric Reality Responses*, International Institute for Labour Studies, red. G. Rogers, Ch. Gore, J.B. Figueiredo, International Labour Organization, Genewa 1995.

- Sińczuch M., *Młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym w polityce młodzieżowej UE*, [w:] *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży*, red. E. Giermanowska, J. Kotzian, Ochotnicze Hufce Pracy Komenda Główna, Warszawa 2014.
- Subocz E., *O młodzieży wyłączonej z systemu edukacji i rynku pracy – wybrane aspekty zjawiska z perspektywy europejskiej i polskiej*, *Praca Socjalna*, 2020, 3(35).
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szczeniak M., Rondón G., *Pokolenie „ani-ani”: o młodzieży, która się nie uczy, nie pracuje i nie dba o samokształcenie*, *Psychologia Społeczna*, 2011, 3(18).
- Szmyd J., *Zagrożone człowieczeństwo. Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*, *The-saurus Silesiae*, Katowice 2015.
- Turek D., Wojtczuk-Turek A., Marczak K., *Wsparcie młodych osób na mazowieckim rynku pracy*, *Wojewódzki Urząd Pracy*, Warszawa, 2014.
- Ustawa z 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (DzU 2014, poz. 598).
- Ustawa z 8 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa oraz niektórych innych ustaw
- Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (DzU 2004, nr 99, poz. 1001).
- Wiatrowska K.J., *Uczestnictwo młodych ludzi na rynku pracy*, *Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin 2019.
- Williamson H., *Status Zero, youth and the “underclass”: Some considerations*, [w:] *Youth, the ‘underclass’ and social exclusion*, red. R. Macdonald, Routledge, London 1997.
- Wrzesiński W., *Jednostka – rodzina – pokolenie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2003.
- Ziolo-Gwadera K., *Młodzież NEET jako wyzwanie współczesnego rynku pracy*, *Zeszyty Naukowe ZPSB Firma i Rynek*, 2018, 1, (53).

Netografia

- Aktywizacja zawodowa młodzieży NEET, neetaktywizacja*, <<https://neetaktywizacja.pl/czytelnia/Program-aktywizacji-zawodowej-mlodziezy-NEET.pdf>>, (dostęp: 20.08.2022)
- Eurofound, *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012, <http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1254en.pdf>
- Eurofound, *Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs)*, Eurofound, Dublin, 2012, <https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf> [dostęp: 18.08.2022].
- Konkluzje Rady w sprawie większego włączenia społecznego młodzieży niepracującej, niekształcącej się ani nieszkolącej*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej*, (2014/C 30/03), 2014, <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201\(02\)&from=PL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0201(02)&from=PL)> [dostęp: 20.08.2022].
- Kryzys na rynku pracy dotyka przede wszystkim osoby młode (53/2020) <<https://tep.org.pl/kryzys-na-ryнку-pracy-dotyka-przedo-wszystkim-osoby-mlode/>> [dostęp: 15.08.2022].
- Problemy Ukraińców z nostryfikacją dyplomów* <<https://szukampracy.pl/blog/problemy-ukraincow-z-nostryfikacja-dyplomow/>> [dostęp: 15.08.2022].

MARTYNA PŁOWUSZYŃSKA

ORCID 0000-0002-5584-947X

Fundacja „Strachota”
we Wrocławiu

SERIAL JAKO MEDIUM EDUKACYJNE, CZYLI MŁODZIEŻ I RODZINA W SERIALACH „EUFORIA” I „13 POWODÓW”

ABSTRACT. Płowuszyńska Martyna, *Serial jako medium edukacyjne, czyli młodzież i rodzina w serialach „Euforia” i „13 powodów”* [A TV series as an Educational Medium – Youth and Family in the *Euforia* and *13 Reasons Why* Series]. *Studia Edukacyjne* no. 66, 2022, Poznań 2022, pp. 135-155. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.66.10

Popular culture surrounds us all and becomes an indispensable part of our lives, which is why it is important to conduct research in this field. The article is based on two series dedicated to youth, *Euforia* and *13 Reasons Why*. In this text, I described the educational potential of popular culture, introduced the phenomenon of the series and mentioned these types. Moreover, I included information about what attracts the viewer to this type of audiovisual messages. The dominant topic in this analysis of the series is the intra-family relations of young people. I described parenting styles, relationships in adolescent families, family types, conflict issues in families, and the trust and autonomy of adolescents. The crucial important issue of social, emotional and spiritual orphanage was raised, too.

Key words: popular culture, education, TV series

Kultura popularna i edukacja

Część społeczeństwa skłonna jest do degradowania popkultury, niedoceniającej jej siły. Jednakże, jest ona obecna w życiu codziennym każdego człowieka, a co ważniejsze – kształtuje go oraz nadaje sens jego światu, w którym funkcjonuje¹. Bez względu na świadomość istnienia popkultury, wzorce, które przekazuje, są odbierane przez społeczeństwo. Ponadto, działa-

¹ W. Jakubowski, *Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*, Utopia i Edukacja, 2020, 4, s. 93.

nia mające na celu przybliżenie postaci sławnych artystów, pisarzy za pomocą na przykład zabawek, postaci w grach, filmach, mogą pomagać we wchodzeniu w kulturę wysoką².

Cenne są słowa Zbyszka Melosika, który głosi, że

ignorowanie kultury popularnej jest równoznaczne z ignorowaniem młodzieży i przynosi nieuchronnie ignorowanie pedagogiki przez młodzież, a (...) kultura popularna (a wraz z nią media) może stanowić płaszczyznę działania pedagogicznego³.

Należy pamiętać, że kultura popularna daje wybór dostępnych twórczości, a co za tym idzie – zaspokaja skrajne potrzeby różnych jednostek⁴. Jest uniwersalna i może być wyznacznikiem wyzwolenia, związanego z emancypacją od dominującej kultury⁵. Popkultura jest miejscem, gdzie można podzielić się wielością punktów widzenia, a sposoby interpretacji są zależne wyłącznie od odbiorcy⁶. Ponadto, stanowi pole inspiracji – to właśnie kultura popularna kreuje modę i styl życia, wpaja ludziom aspiracje⁷. Różnorodność kultury i jej ciągłą zmianę dobrze podsumował Marek Krajewski mówiąc, że niezaprzeczalnie jest ona najbardziej dynamicznie zmieniającą się kulturą i nie można wskazać limitów popkultury⁸. Ludzkość obcuje z nią cały czas, bezustannie ją wchłania, żyje nią⁹.

Jak podkreślał Marian Golka, kultura masowa i kultura popularna mają wiele wspólnego, niemniej jednak różnią się między sobą. M. Golka podkreślał także, że ich wspólnym mianownikiem jest duża liczba odbiorców¹⁰. Kultura popularna ma cechy kultury ludowej, ponieważ jest niezależna od władz Kościoła, mediów, tworzy tożsamość, można dostrzec bezpośredni kontakt twórcy z odbiorcą, lecz, jak zostało to już wspomniane, nie należy

² M. Szumera, *Biografie na Facebooku*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie metody, obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017, s. 347.

³ Z. Melosik, *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, Poznań 2012, s. 18, cyt. za P. Wierzbą, *Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2015, 18, 2, s. 24.

⁴ W. Jakubowski, *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*, *Studia Edukacyjne*, 2014, 30, s. 95.

⁵ Tamże.

⁶ W. Jakubowski, *Fifty Years After, czyli kilka refleksji o dzisiejszej kulturze młodzieżowej*, *Studia Edukacyjne*, 2017, 46, s. 119.

⁷ W. Kiwior, *Edukacyjne i socjalizacyjne aspekty kultury popularnej. Fascynacje literackie młodych Polaków*, *Ogrody Nauk i Sztuk*, 2014, s. 131.

⁸ M. Sokołowski, *Mass culture versus popular culture*, Olsztyn 2012, s. 313.

⁹ A. Drabina, *Męskość i homoseksualizm w popkulturze – tożsamość gejów w wybranych współcześnie filmach i serialach. Zarys problematyki*, [w:] *Genderowe filtry. Różnorodność doświadczenia i percepcji płci w przestrzeni publicznej i prywatnej*, red. D. Majka-Rostek, E. Banaszak, P. Czajkowski, Wrocław 2015, s. 78.

¹⁰ M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2008; M. Sokołowski, *Mass culture*, s. 312.

zamiennie nazywać jej kulturą masową¹¹. Kultura masowa, zdaniem Johna Fiske, jest terminem dla tych, którzy wierzą, że „towary produkowane i rozpowszechniane przez przemysł kulturowy mogą wpłynąć na zniwelowanie różnic społecznych”¹².

Ważne jest podkreślenie, iż kultura popularna jest sposobem na łączenie odmiennych rzeczywistości młodzieży pochodzącej z różnych stron świata¹³. Co ciekawe, otacza ona społeczeństwo do tego stopnia, że staje się wręcz przezroczysta „jesteśmy jej użytkownikami, zazwyczaj nie zdając sobie z tego sprawy”¹⁴. Dzięki przekazowi popkultury kreowane są ludzkie postawy, pryzmaty roli płci, rodziny, określonego stylu życia, co wiąże się z całościową edukacją człowieka¹⁵. Nawiązując do całościowej edukacji, można przytoczyć słowa Kamili Rudnickiej, która mówi, że „uczenie się nie kończy się wraz z otrzymaniem dyplomu, trwa permanentnie do końca życia, nawet jeśli nie jesteśmy tego świadomi”¹⁶. Należy pamiętać, że edukacja nie jest przeprowadzana tylko za pomocą edukacji formalnej w murach szkoły, Kościoła, czy muzeum. Nie jest ona stała, a jednostki, do których edukacja jest kierowana cechują się różnorodnością wiekową¹⁷. Biorąc pod uwagę fakt, iż odbiorcami kultury popularnej, w większym bądź mniejszym stopniu, jest całe społeczeństwo, nie możemy zapominać, jakie podłoże edukacyjne ona ze sobą niesie. Warto przywołać tu słowa Zbyszka Melosika, który podkreśla, że „luka między rzeczywistością nastolatków a rzeczywistością, która istnieje w umysłach pedagogów jest coraz większa”¹⁸. Powyższy cytat również nawiązuje do tego, że edukacja formalna nie zawsze oddziałuje na wychowanków w sposób adekwatny, ponieważ często nie rozumieją oni, czego się od nich wymaga. Mają inny punkt widzenia, niż pedagodzy, którzy pracują z jednostką.

¹¹ W. Jakubowski, *Media i kultura popularna*, s. 96.

¹² W. Jakubowski, *Edukacja wobec kultury globalnej (media i kultura globalna jako wyzwanie edukacyjne)*, *Kultura – Historia – Globalizacja*, 2007, 1, s. 22.

¹³ P. Wierzba, *Edukacja w czasach popkultury*, s. 27.

¹⁴ J. Anioł, „Gorsza” i „lepsza” popkultura. O „kłopotliwych” obszarach kultury popularnej w perspektywie pedagogiki krytycznej, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016, s. 98.

¹⁵ Tamże, s. 76.

¹⁶ K. Rudnicka, *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym*, [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2010, s. 167.

¹⁷ Tamże, s. 168.

¹⁸ Z. Melosik, *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja – społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak, Poznań 2000, s. 378, cyt. za: A. Wiśniewska, *Seriale telewizyjne i jego bohaterowie w przestrzeni edukacyjnej*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2007, 1, s. 181.

Serial jako miejsce uczenia się

Jednym z innowacyjnych nośników kultury jest serial. Można powiedzieć, że stanowi dla niektórych jednostek pewnego rodzaju okno na świat. Dzięki nim mają one szansę dowiedzieć się, jak wyglądają tropikalne wyspy czy nieprzystępne szczyty gór, a także jakie tradycje posiadają mieszkańcy tamtych zakątków. Dodatkowo, widz może poznać ciekawe informacje historyczne czy też przyrodnicze bez opuszczania swoich „czterech ścian”. Ponadto, serial może wywierać znaczący wpływ na człowieka – oddziaływać na niego w sposób nieprzewidywany, jednocześnie go socjalizując.

Rodzaje seriali

Denis McQuail wyróżnił specyficzne cechy, według których następuje określenie podziału danego serialu na różne gatunki. Są nimi:

- 1) charakterystyczne cechy rozpoznane przez widza, nadawcę i producenta;
- 2) zróżnicowanie danych gatunków ze względu na funkcję, jaką pełnią, formę oraz przekonania, jakie są w nich prezentowane;
- 3) przejawianie określonego zbioru pojęć i obrazów, którymi operują i wplatają w struktury narracyjne, a także akcję serialu;
- 4) rozwijanie się według pewnej pierwotnej formy gatunkowej¹⁹.

Należy wspomnieć również o podziale na dwie *antologie*, z którymi spotykamy się podczas oglądania seriali. Antologia klasyczna opiera się na modelu, w którym każdy odcinek jest oddzielną opowieścią, niemającą nic wspólnego z pozostałymi odcinkami zawartymi w całej serii. Przykładem antologii klasycznej może być serial kryminalny „Criminals”. Drugi rodzaj to taki, w którym każdy sezon opowiada inną historię niż poprzedni, na przykład serial „American Horror Story”, łączący elementy *fantasy* i *horroru*²⁰. Elastyczność w oglądaniu, jaką posiada widz, w tego typu serialach sprowadza się do wyboru poszczególnych odcinków, sezonów, które chce zobaczyć – takich, które odpowiadają jego upodobaniom, wyznawanemu światopoglądowi czy nastrojowi, z jakim zaczyna oglądać serial²¹.

Pierwszym typem serialu, który zostanie opisany, jest miniserial, obecnie coraz bardziej popularny. Składa się z jednego sezonu, w którym mamy do obejrzenia trzy dziesięćdziesięciminutowe odcinki. Przykładem może być

¹⁹ D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2008, s. 365, cyt. za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Między fikcją a rzeczywistością, czyli po co i dlaczego ogląda się seriale paradokumentalne*, Kultura Popularna, 2015, 2 s. 215.

²⁰ K. Lutka, *Antologia: stara/nowa forma serialu: czyli ile twarzy może mieć bohater*, [w:] *Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015, s. 21.

²¹ Tamże, s. 29.

serial „Sherlock”. Każdy odcinek dotyczy innej sprawy, jednak przewijające się w trakcie seansu główne postacie łączą serial w jedno. W tym typie serialu ważne jest trzymanie w napięciu, dawkowanie emocji i sprytnie, otwarte zakończenie, dające możliwość dalszej kontynuacji serialu. Ponadto, na przykładzie powyższego serialu możemy wymienić także seryjność, która cechuje miniserial oraz znamiona kompozycji szkatułkowej w zdarzeniach rozgrywających się w czasie jego trwania. W główne wątki mamy wplecione wydarzenia personalne, pomniejsze, że może się wydawać – nieistotne sceny. Ważna jest tutaj aktywność odbiorcy, ponieważ każdy szczegół jest ważny w ogólnie rozgrywanej akcji²².

Inny typ serialu stanowi *sitcom*. Zazwyczaj składa się on z 15-30-minutowych odcinków²³. Przykładem może być serial, umieszczony na platformie HBO, „Breeders”, którego głównym wątkiem jest opieka rodzicielska przedstawiona w formie mrocznej komedii.

Kolejnym rodzajem serialu może być serial proceduralny, odnoszący się do określonej grupy zawodowej, na przykład branży medycznej. Jednym z najbardziej znanych seriali tego typu jest „Dr House”, opisujący codzienność życia szpitala i jego personelu. Należy podkreślić, że każdy odcinek opowiada o innym pacjencie szpitala, w którym pracują bohaterowie produkcji²⁴.

Seriale tworzące własne uniwersum to kolejny przykład podziału, w którym świat może być podobny do rzeczywistego, jednak różnią się w nim obowiązujące prawa, czyli to, co jest normą i anomalią. Serial podzielony na kolejne epizody opowiada historię bohaterów, wskazuje na problemy, z którymi zmagają się postacie oraz pozwala nam na swoistego rodzaju przywiązanie²⁵.

Maciej Łukowski wyróżnił trzy kolejne typy seriali:

1) seryjne – związane wspólnym bohaterem lub grupą bohaterów (np. „Święty”);

2) odcinkowe – posiadające wspólną i kontynuowaną fabułę, będące rodzajem filmowej opowieści pociętej na części (np. „Saga rodu Forsythe’ów”);

3) cykliczne – połączone ze sobą formalnie, które łączy wspólna tematyka bądź nazwisko twórcy (np. „Alfred Hitchcock przedstawia”)²⁶.

W literaturze przedmiotu możemy również znaleźć informacje o amerykańskich serialach jakościowych, które Sarah Cardwell charakteryzuje w następujący sposób:

²² K. Muszyńska, *MUSISZ TO OBEJRZEĆ! Analiza funkcjonowania oraz oddziaływania seryjności i serialu telewizyjnego w kulturę popularnej*, [w:] *Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015, s. 10.

²³ Tamże, s. 14.

²⁴ Tamże, s. 16.

²⁵ Tamże.

²⁶ M. Łukowski, *Film seryjny w programie telewizji polskiej (lata 1959-1970)*, Warszawa 1980, cyt. za: W. Jakubowski, *Edukacja wobec kultury globalnej*, s. 149.

z reguły są dobrze zrealizowane, charakteryzują je: naturalistyczna gra aktorska, obecność znanych i szanowanych aktorów, oraz stylowa ścieżka dźwiękowa, tworzona przez przemyślane użycie odpowiedniej, często oryginalnej muzyki²⁷.

Witold Jakubowski zwrócił także uwagę, że klasyfikacja serialu zależy od nastawienia odbiorcy i można wyróżnić podział na między innymi seriale kryminalne (np. „Detektywi”), sensacyjne (np. „Ruchome piaski”), science fiction (np. „Alter carbon”), komediowe (np. „Jak poznałem waszą matkę”), obyczajowe (np. „Na Wspólnej”), erotyczne (np. „Sex w wielkim mieście”). Ponadto, wspomniany autor w jednej ze swoich prac wymienia dodatkowo gatunki klasyfikujące seriale, które podobne są do rodzaju filmów, a mianowicie seriale historyczne (np. „Dynastia”), wojenne (np. „Czas honoru”), rodzinne (np. „Ania nie Anna”), dziecięce (np. „Smerfy”), czy młodzieżowe (np. „Teen Wolf”)²⁸. Wiesław Godzic wymienia także opery mydlane (np. „Klan”), fabularne serie (np. „Ojciec Mateusz”), telenowele (np. „Zbuntowany anioł”), telenowele dokumentalne (np. „Królowe życia”)²⁹.

Odbiorcy seriali

Widzowie seriali podzieleni są na pewne podgrupy odbiorców, które wymieniła między innymi Agnieszka Gil. Zwróciła ona uwagę na cztery typy użytkowników, którymi są:

- widz rozsądny - oglądający sprawdzone źródła, selektywnie dobierający program, promedialny;
- ekranoholicy - oglądający programy po kolei, co mu wpadnie w ręce;
- nałogowcy - telemaniacy i maniacy komputerowi, uzależnieni od przekazu medialnego³⁰.

Fenomen oglądalności seriali przez widzów stanowi chęć spełnienia ludzkich codziennych marzeń - o byciu pięknym, wysportowanym, czy bogatym. W trakcie konsumpcji serialu pojawia się szansa na zagłębienie się w całkiem innym wyrafinowanym świecie, podziwianie urody bohaterki, muskularnej postury bohatera, podziwianie wnętrza salonów, pokoi, egzotycznych pejzaży za oknem, czy też przeżywania razem z bohaterami ich wzlotów i upad-

²⁷ S. Cardwell, *Czy telewizja jakościowa jest dobra? Różnice gatunkowe, oceny oraz kłopotliwa kwestia krytycznego osądu*, cyt. za: A. Smoręda, *Internetowy serial telewizyjny. Netflix i jego konkurencja, a tradycyjna telewizja*, [w:] *Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015, s. 49.

²⁸ W. Jakubowski, *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2011, s. 151-152.

²⁹ W. Godzic, *Telewizja - najważniejsze medium XX wieku*, [w:] *Telewizja i jej gatunki. Po Wielkim Bracie*, red. W. Godzic, Kraków 2004, s. 39, cyt. za: J. Wrzochul-Stawinoga, *Między fikcją a rzeczywistością*, s. 216.

³⁰ A. Drabina, *Męskość i homoseksualizm w popkulturze*, s. 82.

ków³¹. To, co przyciąga widzów, to także chęć poszukiwania wrażeń, sukcesów, masochizmu, urody, wyładowania agresji, a jednocześnie poczucie pewnego rodzaju bezpieczeństwa. Nie mając innych możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, marzeń lub/i po prostu z chęci do odreagowania ciężkiego dnia i oddania się chwili relaksu, widzowie oglądają seriale, które dają im satysfakcję i spełnienie³². Ponadto, umiejscowienie akcji serialu w świetle wydarzeń nawiązujących do współczesnej sytuacji na świecie pozwala łatwiej utożsamić się z elementami problemowymi bohaterów produkcji³³. Następnym powodem ku popularności seriali jest fakt, iż rzeczywistość, w której funkcjonują fikcyjni bohaterowie, niejednokrotnie tożsama jest z tą prawdziwą, dzięki czemu można przeżywać razem z nimi perypetie dnia codziennego. Ludzie pożądamy akcji, zawiloci w fabule, ale jednocześnie także autentyczności, realistyczności i życiowego charakteru³⁴. Doświadczanie nieznanego w bezpiecznej formie to kolejny powód, dla którego seriale stały się popularne.

Serial może również zapewniać poczucie przynależności społecznej do jakiejś grupy oraz poczucie więzi³⁵. Dodatkowo stanowiąc część kultury popularnej, może być czynnikiem kształtującym relacje wewnątrzgrupowe³⁶.

Ten rodzaj rozrywki pozwala także zaspokoić ludzką potrzebę plotkowania, co niewątpliwie wiąże się także z pogłębieniem relacji społecznych, a tym samym podwyższeniem swojej samooceny. Jest to niezwykle ważne w okresie dojrzewania, kiedy młody człowiek szuka akceptacji i zrozumienia, porozumienia oraz przynależności grupowej³⁷. Od produkcji telewizyjnych oczekuje się dokumentowania marzeń, tęsknot społecznych, życiowych doświadczeń. Zjawisko to Paulina Wierzba nazwała wizualną rewolucją, ponieważ jak tłumaczy, „mieszkańcy państw zachodnich żyją w społeczeństwie niekończących się spektakli”³⁸.

Maryla Hopfinger zwraca uwagę na trzy funkcje, jakie pełnią seriale z punktu widzenia tworzenia się wspólnoty, a są nimi funkcje:

- poznawcza - utożsamiana z małym realizmem;
- integracyjna - zwracająca uwagę na różnice warstw społecznych, odmiennosc doświadczeń, zróżnicowania środowiskowe, pokoleniowe;

³¹ Tamże.

³² G. Stachówna, *Seriale – opowieści telewizyjne*, [w:] *Mitologie popularne*, red. D. Czaja, Kraków 1994, s. 78.

³³ A. Drabina, *Męskość i homoseksualizm w popkulturze*, s. 82-83.

³⁴ G. Stachówna, *Seriale – opowieści telewizyjne*, s. 79-81.

³⁵ A. Wiśniewska, *Seriale telewizyjne*, s. 184.

³⁶ W. Jakubowski, *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016, s. 23.

³⁷ A. Wiśniewska, *Seriale telewizyjne*, s. 185-186.

³⁸ P. Wierzba, *Edukacja w czasach popkultury*, s. 32.

– wzorcotwórcza – zawierająca moc kształtowania wzorów, zachowań, postaw etycznych czy emocjonalnych³⁹.

Co więcej, nie należy zapomnieć, że serial może służyć także jako nośnik informacyjny, z którego może korzystać cała rodzina, spełniając w ten sposób funkcję edukacyjną⁴⁰.

Należy powiedzieć, że siła presji kulturowej, jaką odczuwają zarówno młodzi jak i starsi odbiorcy seriali, stanowi również istotną rolę mobilizującą ludzi do ich oglądania.

Tło metodologiczne analiz

W celu spojrzenia na serial pod kątem jego aspektów edukacyjnych posłużono się typologią Krzysztofa Konarzewskiego, dotyczącą metod zbierania danych w badaniach jakościowych, w której autor wyróżnia *przeszukiwanie archiwów*. Upraszczając, archiwa są miejscami, w których przechowywane są stare dokumenty. Wszelkie dokumenty celowo wytworzone i gromadzone przez człowieka na przestrzeni lat stanowią bazę do pracy przy wykorzystaniu powyższej metody. Nie zostało określone, jaki ma być dany dokument – może być on niekompletny, stroniczy, czy zawierający błędy. Mogą to być na przykład dyplomy, świadectwa, dzienniki lekcyjne, pamiętniki, przedmioty zbudowane przez daną osobę, fotografie⁴¹. Konarzewski zwraca uwagę na to, że „musimy też zmienić pojęcie archiwum i uznać, że jest nim cały świat społeczny”⁴². Idąc tą ścieżką, można także analizować blogi, platformy streamingowe oraz przekazy telewizyjne. Dają one przestrzeń do dzielenia się swoimi obserwacjami, przeżyciami oraz do zaprezentowania, jak wygląda życie danej grupy, społeczności w szerokiej skali. Technika, która została zastosowana do poniższych badań to analiza treści.

Analiza treści w badaniach jakościowych może służyć do

analizowania tego, co jest rozpoznawalne symbolicznie, do odkrywania symbolicznych znaczeń oraz roli przekazów, do opisu cech komunikacji – co, jak, do kogo i dlaczego jest mówione, jakie wywiera skutki⁴³.

Jak więc dobrze wykonać taką analizę? Analizując tak zwany dokument obrazowy, powinno się podążać według poniższego schematu:

³⁹ M. Hopfinger, *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa 2010, s. 239.

⁴⁰ B. Mikołajski, *Czego Jaś nauczył się z telewizji?* [w:] *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków 2012, s. 94-96.

⁴¹ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 126-127.

⁴² Tamże, s. 126.

⁴³ Tamże, s. 20.

- 1) film/serial oglądany i traktowany jako całość (w trakcie: notowanie własnych obserwacji, odczuć, nasuwających się wątpliwości, pytań);
- 2) sformułowanie pytań badawczych i odnalezienie scen, które im odpowiadają;
- 3) szczegółowa analiza epizodów, scena po scenie;
- 4) ponowne obejrzenie całej produkcji, odpowiadając na postawione pytania badawcze wraz z wcześniej przygotowanymi notatkami;
- 5) porównanie subiektywnej opinii z opinią innych widzów, na przykład krytyków filmowych oraz zwrócenie uwagi na własne doświadczenie życiowe, które może sprawić, że inaczej bądź podobnie zinterpretowana zostanie dana produkcja⁴⁴.

Style wychowania w analizowanych serialach

W analizowanych serialach można zaobserwować podstawowe style wychowania, jakimi są: styl autokrytyczny, styl demokratyczny oraz styl liberalny.

Przykładem relacji z wykorzystaniem wychowania autokrytycznego może być sytuacja w domu Chrisa McKaya czy Nate’a Jacobsa z serialu „Euforia” oraz Marcusa Cole’a czy Zacha Dempseya z serialu „13 powodów”. Ich rodzice nie zwracali uwagi na emocje swoich nastoletnich dzieci. Narzucali im działania i zachowania, co można spostrzec podczas jednej z rozmów Chrisa ze swoim ojcem:

Ojciec: *Ponoszą cię emocje, przegrywasz. Złościsz się, przegrywasz.*

Chris: [w nawiązaniu do bójki na boisku] *Nazwał mnie....*

Ojciec: *Mam to gdzieś! Dlaczego się do ciebie odezwał? Chciał cię sprowokować. Dąży do tego, żebyś się nie skupił. Tak działa cały świat. Będą ci dokuczać, sprawdzając, ile zniesiesz. A to, ile zniesiesz stanowi o tym, ile osiągniesz. Reakcje świadczą o mężczyźnie.*

Chris: *Jak mam reagować?*

Ojciec: *Zgromadź swoje uczucia, frustrację, złość i wściekłość. Zajmij pozycję, a gdy zacznie się mecz, pozwól im wybuchnąć⁴⁵.*

Możemy więc zaobserwować, jak przekazywane są tutaj wzorce nieliczenia się z emocjami, poczucie presji by być w czymś najlepszym, jednocześnie tłamsząc swoje prawdziwe odczucia i przekonania. Podkreślona jest również pozycja ojca, jego nieomyślność i zaprezentowany nacisk, jak również presja, jaką obciąża swojego syna.

⁴⁴ Tamże, s. 170.

⁴⁵ Serial „Euforia” – sezon 1, odcinek 6.

Demokratyczny styl wychowania przedstawiali z kolei rodzice Claya Jensena z serialu „13 powodów”. Chłopak mógł przyjść do rodziców w każdej chwili i z nimi porozmawiać, co wielokrotnie było podkreślane. Rodzice starali się zrozumieć syna, wspierać go i dawać mu autonomię, na przykład pozwalając mu wyprowadzić się do domku w ogrodzie, gdzie miał ze swoim adoptowanym bratem własną kuchnię, łazienkę oraz pokój do spania, co dawało im pełną niezależność pod okiem troskliwych rodziców.

Przykładem stylu wychowania liberalnego jest rodzina Jules Vaughn z serialu „Euforia”. Prezentuje ona pełne podporządkowanie się pod dziecko i jego działania. Nigdy nie ukazano Jules kłócącej się ze swoim ojcem. Nawet w sytuacji, kiedy Jules wsiadła do pociągu, aby uciec z miasta, a jej dziewczyna zrezygnowała z tego pomysłu chcąc zatrzymać ją przy sobie i rodzinie, ta mimo wszystko pojechała w nieznaną. Po tym wydarzeniu ojciec bohaterki dalej tak uważał, że to jej dziewczyna ma na nią zły wpływ i nie widział w tym działaniu winy swojego dziecka.

Typy rodzin w analizowanych serialach

David Field wyróżnił następujące typologie rodzin: „rodzina związków, rodzina władzy, rodzina nadopiekuńcza, rodzina chaotyczna oraz rodzina nadmiernie uzależniona”⁴⁶. Szczególnie ważnym problemem, który warto przybliżyć, jest nadmierna opiekuńczość. Charakteryzuje się ona takimi postawami

dzięki którym dziecko ma wszystko, a czasem więcej, niż powinno, bez obowiązków wobec rodziny, [a] hamują [one] proces dojrzewania społecznego. Nadmierne ochranianie dziecka opóźnia dojrzałość emocjonalną, rodzi bezradność lub jest powodem przesadnej pewności siebie i nastawienia egoistycznego. Niedojrzałość emocjonalna, która ma podłoże [w] niewłaściwych postawach rodziców, może przejawiać się w nieumiejętności nawiązywania trwałych związków uczuciowych przez dzieci⁴⁷.

Model ten jest charakterystyczny dla rodziny jednego z bohaterów serialu „13 powodów” – Bryce’a Walkera. Jego rodzice robili wszystko, by miał to co najlepsze, a nie wymagali za wiele. Chcieli tym zrekompensować ich ciągłą nieobecność w domu, a dokładniej bycie rodzicami nieobecny. Tacy

rodzice często są nieobecni w doświadczeniach i przeżyciach dzieci, nie dają im wystarczającego oparcia, co rodzi niepewność, nieufność i lęk oraz prowadzi do swoistego zagubienia dziecka⁴⁸.

⁴⁶ D. Młodak, *Jakość relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a jej rodzicami*, [w:] *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami*, red. E. Karmolińska-Jagodziki, Leszno 2016, s. 104.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ M. Kowalska, A. Goździalska, J. Jaśkiewicz, *Cierpienie w samotności wśród ludzi – o samotności dziecka we współczesnej rodzinie*, Państwo i Społeczeństwo, 2013, 13, s. 97.

Poczucie osamotnienia, jakiego doświadczył Bryce można zauważyć w scenie rozgrywki meczu futbolu amerykańskiego, w którym brał udział bohater. Rodzice Bryce'a ponownie nie pojawili się na meczu, podczas gdy rodzice jego rówieśników przyszli wspierać swoje dzieci w trakcie rozgrywek.

Na przeciwnym biegunie względem nadopieczonych rodziców możemy postawić Justina Foleya z serialu „13 powodów”, który wychowywał się w rodzinie chaotycznej, nadmiernie uzależnionej od alkoholu oraz narkotyków. W literaturze przedmiotu umożliwia to określenie rodziny dysfunkcyjnej, które opisuje dokładnie rodzaj rodziny powyższego bohatera. Charakterystyczne w tym typie rodziny jest to, że występują tutaj trudne warunki społeczno-ekonomiczne, zaburzona struktura rodziny oraz niskie kompetencje rodzicielskie⁴⁹. Ponadto, uwagę zwraca to, iż rodzina patologiczna nie spełnia podstawowych funkcji rodziny, co więcej

nie współpracuje w tym zakresie z instytucjami wychowawczymi, np. ze szkołą. Pojawiają się tutaj skumulowane czynniki patogenne, jej członkowie zazwyczaj pozostają w kolizji z prawem. Poważnie zaburzona jest funkcja ekonomiczna, a kondycja finansowa takiej rodziny jest na ogół krytyczna. Z powodu niemożności zagwarantowania nawet minimum zabezpieczenia w trudnej sytuacji, nie pełni ona funkcji opiekuńczej⁵⁰.

Mając na uwadze niewydolność wychowawczą matki Justina, jej postawy odbiły się na nim w taki sposób, jak jest to opisywane w literaturze przedmiotu.

Osoba, która wychowuje się w nieprawidłowej rodzinie, ma w późniejszym życiu problemy z przystosowaniem społecznym oraz jest nieufna wobec innych. Negatywny obraz siebie wpływa na niską zdolność znoszenia przykrych stanów emocjonalnych⁵¹.

Innym typem rodzin są rodziny niepełne. Sytuacja ta ma miejsce w wyniku rozvodu rodziców. Zdarza się jednak, że śmierć jednego z opiekunów również rzutuje na wykreowanie takiego typu rodziny. Z monoparentalnością mamy również do czynienia w sytuacji separacji lub urodzenia dziecka przez samotną kobietę⁵². W analizowanych serialach z jednej strony przykład rodziny niepełnej stanowi przykład Justina, gdzie matka nie radziła sobie finansowo i zaniedbywała syna. Z drugiej zaś ten typ rodziny reprezentowany jest przez rodzinę Bryce'a, gdzie matka chłopaka po rozstaniu z mężem szuka nici porozumienia

⁴⁹ K. Sigda, R. Matusiak, *Dysfunkcjonalność współczesnej rodziny skutkiem różnego rodzaju uzależnień*, Społeczeństwo i Rodzina, 2016, 46, s. 144.

⁵⁰ A. Zaborowska, *Zbyt wczesna inicjacja seksualna kobiet jako współczesna patologia i zagrożenie dla funkcjonowania rodziny*, [w:] *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, tom 1, red. S. Bębas, E. Jasiuk, Radom 2011, s. 553.

⁵¹ K. Sigda, R. Matusiak, *Dysfunkcjonalność współczesnej rodziny*, s. 104.

⁵² A. Dybich, *Sytuacja wychowawcza w nowych typach rodzin a zagrożenie niedostosowaniem społecznym*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Katowice 2016, s. 79.

ze swoim synem, stawiając tę relację na pierwszym miejscu, a nie skupia się tylko i wyłącznie na zapewnieniu finansowego bytu rodziny.

Postawy rodzin w analizowanych serialach

Postawy rodziców mogą mieć dwie formy: postawy ujemne oraz „postawy dodatnie, takie jak: akceptacji dziecka, współdziałania, dawania rozumnej swobody i akceptacji praw dziecka”⁵³. Te drugie reprezentowane są przez rodziców Jessici Davis, bohaterki serialu „13 powodów”. Byli oni dla niej nieustannym wsparciem podczas procesu dotyczącego jej gwałtu i dawali jej czas do pogodzenia się z sytuacją, między innymi poprzez przyzwyczajenie się na przykład do spania na nowo we własnym łóżku, a nie u nich na podłodze.

Nawiązując do typu rodziny dysfunkcjonalnej, należałoby wspomnieć o zjawisku *parentyfikacji*, czyli przejęcia obowiązków, emocji rodzica/opiekuna przez dziecko (przejęcia przez nie roli opiekuna)⁵⁴. Zjawisko to można zaobserwować w serialu „Euforia”, a dokładniej w przypadku Feza. Opiekuje się on swoją babcią (będącą jego opiekunem prawnym), która w wyniku długoletniego przyjmowania narkotyków, spożywania alkoholu i palenia papierosów, pewnego dnia straciła przytomność i zapadła w śpiączkę. Bohater zostaje sam z obowiązkami związanymi z prowadzeniem domu, opieką nad młodszym bratem oraz biznesem narkotykowym (który wcześniej prowadziła jego babcia). Tym samym, nie może on podążać za swoimi marzeniami i planami na życie⁵⁵.

Rozwód rodziców

Przykładem obrazującym rozwód rodziców, a dokładniej jego wpływ na domową sytuację jest przytaczana już wielokrotnie rodzina Bryce’a z „13 powodów”. Jego rodzice rozwiedli się po ujawnieniu sprawy gwałtu, którego dopuścił się ich syn. W czasie rozwodu Bryce przeżywał, że żadne z rodziców nie chce podjąć się jego dalszego wychowywania. Finalnie chłopak został z matką i to z nią zaczął odkrywać, czym jest „prawdziwa rodzina” (do tej pory jego opiekunowie byli rodzicami nieobecnyimi). Przełomem w relacjach z mamą jest rozmowa przeprowadzona pod nadzorem szkolnego pedagoga, który poprzez terapię pokazał im, co jest problemem, dlaczego nie umieją się porozumiewać oraz ile negatywnych emocji w sobie noszą. Sposób, w jaki Bryce uważa, że postrzega go matka opisał w liście:

⁵³ S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, Toruń 1998, cyt. za: M. Dyrdół, *Relacje rodzice-dziecko i ich prawne konteksty*, Wydarzenie w Rodzinie, 2014, 10, s. 285.

⁵⁴ J. Jakubowska-Baranek, *(Nie)osiąganie autonomii psychicznej u młodzieży w kontekście relacji z rodzicami*, [w:] *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami*, red. E. Karmolińska-Jagodzick, Leszno 2016, s. 77.

⁵⁵ Tamże.

Zawsze był niegrzeczny. Zostawiał ślady na białym dywanie. Miewał napady furii w środku przyjęcia z kolacją. Moczył łóżko na wakacjach w pięciogwiazdkowym hotelu. Wyrzucał nowe zabawki do śmieci i mówił pokojówce, że ucieknie. A teraz całkiem zrujnował sobie życie. Ojciec go nie chce. Koledzy z klasy go nienawidzą. Reszta świata uważa go za potwora. Ale jestem jego matką, więc powinnam odłożyć na bok jego zachowanie, przyjmując go, choć nikt inny nie chce. Ale tak naprawdę nigdy go nie kochałam, bo zawsze był tylko ciężarem i wstydem, i moje życie byłoby bez niego lepsze⁵⁶.

Dziecko podczas rozvodu może doświadczyć licznych sytuacji traumatyzujących, które wymienił i podzielił w swojej pracy Jerzy Dzierżanowski:

pierwsza – poprzedzająca rozwód, dotyczy sytuacji związanych z rozejściem się rodziców; dziecko przebywa w atmosferze pełnej napięć, braku naturalnych kontaktów i pozytywnych stosunków między rodzicami. Druga sytuacja traumatyzująca wiąże się z wychowaniem w rodzinie niepełnej, gdzie brakuje wzoru osobowego matki lub ojca⁵⁷.

Dzieciom osób rozwodzących się mogą towarzyszyć poczucie osamotnienia, odrzucenia, widoczne jest ich przygnębienie oraz stopniowe zamykanie się w sobie⁵⁸.

W literaturze przedmiotu można także znaleźć informacje, że rozwód rodziców może oddziaływać na podniesienie się stresu i lęku ich dzieci⁵⁹, co możliwe jest przy obserwacji przemiany zachowania Bryce’a. Scena z płaczącym nastolatkiem przy basenie, bezradność, która maluje się na jego twarzy oraz emanuje z całej jego postawy ukazuje, jak bardzo ma on obniżoną własną wartość, a także jak bezradny czuje się w danej sytuacji. Zmiana szkoły, wejście w nowe środowisko, a tym samym pozbawienie go kontaktu z rówieśnikami osłabia jego pewność siebie. W starej szkole był osobą dominującą, to on ustalał zasady. W nowej placówce role te się odwróciły – chłopak stał się kozłem ofiarnym, który jest wyśmiewany i nad którym się znęcają. Ponadto, utracił jeden ze wzorców osobowych w rodzinie, jakim był ojciec, Bryce nie miał z kim porozmawiać o całej sytuacji. Natłok myśli i nawarstwiający się problemy przytłaczają bohatera, który daje upust swoim emocjom właśnie płacząc nad wspomnianym basenem.

Inaczej zachowują się dziewczęta, które

⁵⁶ Serial „13 powodów” – sezon 3, odcinek 8.

⁵⁷ J. Dzierżanowski, *Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się*, [w:] *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, red. D. Krok, P. Landwójtowicz, Opole 2010, s. 256.

⁵⁸ Tamże, s. 257.

⁵⁹ Tamże, s. 261.

wykazują większą łatwość w zakresie psychicznego przystosowania się do nowych sytuacji niż chłopcy. Głębiej i mocniej przeżywają swoje problemy, ale potrafią się lepiej dostosować do otoczenia; mają skłonność do depresyjnych nastrojów i lęków; częściej też nękają je dolegliwości psychosomatyczne; mają skłonność do przejmowania zbyt dużej odpowiedzialności za wszystkie sprawy w rodzinie⁶⁰.

Przykładem takiej bohaterki może być Jules z „Euforii”. Na początku serialu pojawia się informacja o rozwodzie jej rodziców, jednak zostaje podkreślone, że dziewczyna nie chce o tym rozmawiać, unika tematu. W jej zachowaniu nie można bezpośrednio zaobserwować, że potrzebuje wsparcia, rozmowy, czy wysłuchania, co może wskazywać na łatwość w dostosowywaniu się do otoczenia. Jednak później daje się zauważyć, że przytłacza ją relacja, w jaką weszła z Rue. Wie, że dziewczyna jest uzależniona i stara się wyjść z nałogu. Zarówno ojciec Jules, jak i matka Rue oraz znajomi bardzo często podkreślali, jak dobry wpływ dziewczyna ma na Rue. Sytuacja ta oraz inne dodatkowe czynniki (uzależnienie Rue – dziewczyny Jules) przerosły ją, ponieważ zrozumiała, jak wielką odpowiedzialność na siebie wzięła, dlatego z dnia na dzień postanawia wyjechać do poprzedniego miejsca zamieszkania, by zapomnieć o problemach i chociaż na chwilę odzyskać swoje dawne życie w gronie przyjaciół. Pomimo takich decyzji, które miały poprawić jej nastrój, Jules często powtarzała, że jest smutna, ma depresję oraz szuka wzmocnień pozytywnych w swoim otoczeniu.

Powyższe przykłady wskazują, w jak dużym stopniu rozwód oddziałuje na dziecko, jego relacje z rówieśnikami, a także z samymi rodzicami.

Konflikty w rodzinie

Jedną z pierwszych kwestii, która może stanowić podłoże pod rozwinięcie się konfliktu w rodzinie dotyczy poczucia „dorosłości” przez młodzież. Nastolatkom odczuwają, że nie są już dziećmi, a zaczynają czuć się i zachowywać, jak dorośli. Niezaakceptowanie tego faktu przez rodziców może wiązać się z niezrozumieniem i rzutować na pogorszenie się stosunków w rodzinie. Adolescenci w tym wieku zaczynają interesować się płcią przeciwną. Może się to wiązać z tym, iż wybrany przez nich partner niekoniecznie musi być zgodny z tym, który zostałby zaakceptowany przez ich rodziców. Świetnie obrazuje to sytuacja Maddy z serialu „Euforia”.

Matka: *To nie jest prawdziwa miłość.*

Maddy: *Ty mnie oceniasz? Ojciec śpi na kanapie od kiedy skończyłam dziesięć lat.*

Matka: *Nie bądź okrutna!*

Maddy: *Mówię tylko, że miłość bywa przeróżna. Czasem cieszy, czasem boli. Nate kocha mnie bez względu na wszystko. Zabiłby dla mnie, a ja dla niego. Dobrze*

⁶⁰ Tamże, s. 262.

wiedzieć, że ktoś na tym świecie mnie wspiera. Myślisz, że marzę o czymś takim? [wskazuje na ojca na kanapie] Mieszkacie razem i ze sobą nie rozmawiacie. Nie jestem tobą!

Matka: Masz rację. W twoim wieku myślałam podobnie o każdym swoim chłopaku⁶¹.

Dziewczyna zakochała się w chłopaku, który stosuje wobec niej przemoc, jest apodyktyczny i wybuchowy. Nie podoba się to jej matce, jednak pomimo licznych przeszkód młodzi w dalszym ciągu spotykają się oraz rozwijają swoją relację.

Nadmierna pobudliwość i wrażliwość na sygnały płynące z otoczenia mogą stanowić kolejny powód do pojawienia się konfliktu pokoleń.

Wyraża się to w większej pobudliwości i impulsywności nastolatków, nadmiernej ich drażliwości, braku równowagi psychicznej, trudności skupienia uwagi, niechęci do wysiłku umysłowego, apatii, zmęczenia, braku samokontroli, niepokoju, płaczliwości u dziewcząt, agresywności u chłopców. Taki stan powoduje huśtawkę nastrojów, impulsywność, co prowokuje scysje i kłótnie, często z błahych powodów⁶².

Przykładem zachowania agresywnego, które wymknęło się spod kontroli jest sytuacja z trzeciego sezonu „13 powodów”, kiedy podczas jednego z meczów Bryce przepełniony gniewem i nienawiścią do Zacha, wbił się w jego kolano, miażdżąc je i uniemożliwiając tym samym Zachowi dalszą grę. Powodem takiego stanu emocjonalnego Bryce’a było podejrzenie, iż Zach „ukradł” mu jego dziewczynę. Innym przykładem zmiany zachowań nastolatków może być opis zachowania Hannah (główniej bohaterki „13 powodów”), opisany przez jej matkę w trakcie spotkania z dyrektorem szkoły. Matka wspominała, że „w domu Hannah śpiewała różne szlagiery, zmieniając głos i przytulała się do nas, a innym razem była wycofana, humorzasta i trudno było coś z niej wyciągnąć”⁶³.

Kolejnym powodem, kiedy rodzice i ich nastoletnie dzieci mogą się kłócić jest rozwój świadomości młodzieży. Zaczynają dostrzegać sprawy, które wcześniej ich nie interesowały, które przyjmowały bez dyskusji, a teraz chcą zająć odpowiadające im stanowisko w swoich działaniach. Taki konflikt obrazuje przykład Justina, który zawsze był przy swojej mamie, pomimo jej nałogu i ciągłych zmian partnerów, jednak później był już na tyle zdeterminowany, że postanowił uciec z domu i nie chciał więcej do niego wracać.

⁶¹ Serial „Euforia” – sezon 1, odcinek 5.

⁶² M. Kliś, *Konflikt pokoleń w rodzinach dorastającej młodzieży*, Państwo i Społeczeństwo, 2011, 3, s. 43.

⁶³ Serial „13 powodów”, sezon 1, odcinek 3.

Oprócz powyższych powodów rozwijania się konfliktów między pokoleniami wymienić można również ujawnienie się skłonności młodocianych do stawiania problemów, prowadzenia dyskusji i sporów, dociekań myślowych, „filozofowania”⁶⁴. Kwestią sporną może być także nowy wygląd, fryzura, sposób zachowywania i wypowiadania się nastolatków, co można zaobserwować w przypadku Kat Hernandez, bohaterki serialu „Euforia”, która w krótkim czasie zmieniła swój wygląd oraz sposób zachowywania się i ograniczyła rolę matki w swoim życiu.

Kolejną przeszkodą oraz powodem konfliktów międzypokoleniowych mogą być

napotkane przeszkody i niepowodzenia oraz stawiane przez rodziców zakazy i ograniczenia [które] wywołują złość, wyrażającą się w aroganckich wypowiedziach, aktach agresji skierowanej na przedmioty lub osoby. W stosunku do rodziców agresja ta przejawia się w ironicznym wypowiedziach, ignorowaniu poleceń lub uporczywym milczeniu. U młodzieży, u której rozwój przebiega bardzo burzliwie, mogą się też zdarzyć czynne napaści na rodziców⁶⁵.

Inną przyczyną konfliktów może stać się chęć usamodzielnienia nastolatków od własnych rodziców, które mogą przyjmować formę nieposłuszeństwa i buntu względem obowiązujących norm, co obrazuje postać Tylera Downa z „13 powodów”, który razem z Cyprusem strzelali z broni w lesie należącym do sąsiada, robili koszulki z wulgarnymi napisami, czy dewastowali szkolne boisko. Był to przejaw nastoletniego buntu, chęci zwrócenia na siebie uwagi i pokazania, że oni też mają coś do powiedzenia.

Następnym powodem do pojawiania się konfliktów jest odnajdowanie nowych autorytetów w otoczeniu, co może nie podobać się rodzicom⁶⁶. Pozytywnym autorytetem w analizowanych serialach jest trener Justina, który motywował go do zmiany, treningów, jak też dawał mu wsparcie oraz pokazywał drogi, które mogą pomóc mu ułożyć własne życie. Był on przykładem alternatywnego autorytetu, ponieważ matka Justina nie odgrywała swojej roli w zadowalający sposób.

Autonomia i zaufanie w rodzinie

Zaufanie do swoich dzieci jest bardzo dużym wyzwaniem dla rodziców. W obu serialach poddanych analizie miały miejsce sytuacje, w której zaufanie to zostało nadszarpnięte. W „Euforii” dotyczyło to sceny, w której matka Rue nakazała córce robienie testów na obecność narkotyków, ponieważ straciła

⁶⁴ M. Kliś, *Konflikt pokoleń*, s. 43.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże, s. 44.

zaufanie do swojego dziecka w kwestii zażywania substancji psychoaktywnych. Innym przykładem, z „13 powodów”, związanym z kwestią zaufania oraz również narkotykami jest rozmowa Justina, Claya i jego rodziców:

Matka Claya: *No cóż. Zapowiadaliśmy, że będziemy wam robić testy narkotykowe, gdy Justin był po odwyku. Myślę, że to dobry moment.*

Justin: *Teraz?*

Matka Claya: *Tak teraz. To jakiś problem?*

Justin: *Nie, to żaden problem.*

Clay: *Jezu, ale przesadzacie.*

Ojciec Claya: *Chcemy się upewnić, że jesteście bezpieczni i że możemy wam ufać⁶⁷.*

Przykładem desperacji w zdobyciu wiedzy o tym, co dzieje się z dziećmi jest sytuacja z serialu „13 powodów”, kiedy rodzice uczestniczą w potajemnych spotkaniach z pedagogiem szkolnym, na których dowiadują się o aplikacji śledzącej aktywność ich podopiecznych w Internecie. Aplikacja ta pokazywała wiadomość i lokalizację młodzieży, co naruszało ich prywatność. Powyższy sposób śledzenia działań i lokalizacji swoich dzieci został wprowadzony dużo wcześniej przez niektóre sieci telefoniczne również w Polsce, o czym pisał Grzegorz Ignatowski.

Być może wyraźnym znakiem braku zaufania do najbliższych jest proponowana przez niektóre sieci telefonii komórkowej usługa, za pomocą której istnieje możliwość kontrolowania naszych najbliższych. Pozwala ona zlokalizować miejsce przebywania danej osoby⁶⁸.

Sieroctwo społeczne, duchowe i emocjonalne w rodzinach adolescentów

Kolejnym zagadnieniem, na które warto również zwrócić uwagę jest sieroctwo społeczne, a dokładniej – jak oddziałuje ono na dziecko oraz na relacje w rodzinie. Samo pojęcie sieroctwa społecznego może być definiowane i analizowane na wiele sposobów. Jednym z nich jest definicja Michała Tunkiewicza, który zwraca uwagę na to, że

dzieci, które doświadczają przeżyć związanych z porzuceniem już od chwili poczęcia czują się niechciane, odrzucone, pozbawione miłości rodzicielskiej⁶⁹.

Równie ważnym rodzajem sieroctwa, o którym pisał Adam Szwedzik, jest

⁶⁷ Serial „13 powodów” – sezon 4, odcinek 5.

⁶⁸ G. Ignatowski, *Kształtowanie zaufania w rodzinie podstawą życia społecznego i zawodowego*, Pedagogika Rodziny, 2013, 3, s. 10.

⁶⁹ M. Tunkiewicz, *Rodzina adopcyjna a potrzeby dziecka*, Studia Redemptorystowskie, 2011, 9(2), s. 170.

sieroctwo emocjonalne, czyli duchowe, to zjawisko subiektywne i występuje jako wewnętrzne poczucie izolacji emocjonalnej w rodzinie (...). Dziecko z takiej rodziny ma poczucie samotności i opuszczenia. Zanika potrzeba miłości i psychicznego zrozumienia. Powstałe na tym gruncie patologie mają swoje odbicie w jakości wychowywania dziecka, które pozostawione samo sobie nie potrafi poradzić sobie z narastającymi problemami. Czuje się zagubione i nieszczęśliwe⁷⁰.

Również Agnieszka Franczyk zwróciła uwagę na to, że sieroctwo duchowe

może także pojawić się samoistnie na tle braku zrozumienia i miłości w rodzinie, przy zaspokajaniu potrzeb biologicznych dziecka. Zdarza się, że doświadczają go dzieci ze środowisk rodzinnych funkcjonujących prawidłowo pod względem opiekuńczo-wychowawczym. Jest ono bowiem w wielu przypadkach ukryte za pozorami dobrego współżycia w rodzinie lub oznakami komfortu materialnego⁷¹.

Bryce: *Gdy dorastałem rodziców nie było. W liceum myślą, że to fajnie, bo możesz imprezować, kiedy chcesz, ale jak jesteś dzieckiem to *** smutnie*⁷².

Powyższe słowa zawierają w sobie kwintesencję wszystkich definicji, jakie zostały zamieszczone powyżej. Odbiór wizualny rozmowy psychologa z Bryce'em, podczas której pada powyższy cytat jest niezwykle wzruszający, ponieważ można w niej zaobserwować, ile smutku, żalu i bezsilności ma w sobie ten bohater, jak wyniszczające były dla niego te wszystkie samotne dni, a także brak okazywania uczuć ze strony jego rodziców.

Podsumowanie

Obraz relacji młodzieży z rodzicami, jaki został ukazany w analizowanych serialach może odzwierciedlać wiele kwestii życia powszedniego młodzieży w realnym świecie. Seriale ukazują istotne aspekty życia adolescentów. Zwracają uwagę na problemy oraz kwestie konfliktowe, które mogą umknąć w codziennym życiu. Różnorodność typów rodzin oraz systemów wychowania w rodzinie, jaki został zaprezentowany w serialach „Euforia” i „13 powodów” pokazuje również, jak różnorodne jest społeczeństwo, w jaki sposób można dostrzec i zwalczać narastające nieporozumienia w rodzinie. Kultura popularna dotyka coraz większej części życia każdego człowieka i należy zwracać uwagę na każdy jej aspekt, ponieważ jej obserwacja może przynieść istotne wnioski.

⁷⁰ Szwedzik A., *Skutki sieroctwa dziecka w wymiarze społecznym, moralnym i osobowościowym w wyniku emigracji rodziców*, Homo et Societas, 2019, 4, s. 55.

⁷¹ A. Franczyk, *Poczucie sieroctwa duchowego jako efekt zaniedbania*, Kultura – Przemiany – Edukacja, 2015, 3, s. 182.

⁷² Serial „13 powodów” – sezon 3, odcinek 8.

BIBLIOGRAFIA

- Anioł J., „Gorsza” i „lepsza” popkultura. O „kłopotliwych” obszarach kultury popularnej w perspektywie pedagogiki krytycznej, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.
- Brańgel J., *Skutki rozvodu rodziców – z perspektywy dorosłego życia*, Rocznik Socjologii Rodziny, 1999, 11.
- Cardwell S., *Czy telewizja jakościowa jest dobra? Różnice gatunkowe, oceny oraz kłopotliwa kwestia krytycznego osądu*, przekł. D. Kuźma [w:] *Zmierzch telewizji? Przemiany medium. Antologia*, red. T. Bielak, M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa 2011.
- Drabina A., *Męskość i homoseksualizm w popkulturze – tożsamość gejów w wybranych współczesnie filmach i serialach. Zarys problematyki*, [w:] *Genderowe filtry. Różnorodność doświadczenia i percepcji płci w przestrzeni publicznej i prywatnej*, red. D. Majka-Rostek, E. Banaszak, P. Czajkowski, Wrocław 2015.
- Dybiach A., *Sytuacja wychowawcza w nowych typach rodzin a zagrożenie niedostosowaniem społecznym*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Katowice 2016.
- Dyrdół M., *Relacje rodzice-dziecko i ich prawne konteksty*, Wydarzenie w Rodzinie, 2014, 10.
- Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków 2012.
- Dzierżanowski J., *Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się*, [w:] *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*, red. D. Krok, P. Landwójtowicz, Opole 2010.
- Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, red. M. Kondracka, A. Łysak, Wrocław 2009.
- Franczyk A., *Poczucie sieroctwa duchowego jako efekt zaniedbania*, Kultura – Przemiany – Edukacja, 2015, 3.
- Gil A., *Wychowani w kulturze pop – patrząca młodzież w trzech odstonach*, [w:] *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, red. M. Kondracka, A. Łysak, Wrocław 2009.
- Godzic W., *Telewizja – najważniejsze medium XX wieku*, [w:] *Telewizja i jej gatunki. Po Wielkim Bracie*, red. W. Godzic, Kraków 2004.
- Golka M., *Socjologia kultury*, Warszawa 2008.
- Hopfinger M., *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa 2010.
- Ignatowski G., *Kształtowanie zaufania w rodzinie podstawą życia społecznego i zawodowego*, Pedagogika Rodziny, 2013, 3.
- Jakubowska-Baranek J., *(Nie)osiąganie autonomii psychicznej u młodzieży w kontekście relacji z rodzicami*, [w:] *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami*, red. E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2016.
- Jakubowski W., *Edukacja wobec kultury globalnej (media i kultura globalna jako wyzwanie edukacyjne)*, Kultura – Historia – Globalizacja, 2007, 1.
- Jakubowski W., *Edukacja w świecie kultury popularnej*, Kraków 2011.
- Jakubowski W., *Media i kultura popularna jako obszar studiów nad edukacją*, Studia Edukacyjne, 2014, 30.
- Jakubowski W., *Pedagogika popkultury – prolegomena*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.
- Jakubowski W., *Fifty Years After, czyli kilka refleksji o dzisiejszej kulturze młodzieżowej*, Studia Edukacyjne, 2017, 46.
- Jakubowski W., *Popkulturowe ilustracje utopii społecznych, czyli o edukacyjnym potencjale kultury popularnej*, [w:] *Utopia a Edukacja*, 2020, 4.
- Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, Toruń 1998.

- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. red., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1998.
- Kiwior W., *Edukacyjne i socjalizacyjne aspekty kultury popularnej. Fascynacje literackie młodych Polaków*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2014.
- Kliś M., *Konflikt pokoleń w rodzinach dorastającej młodzieży*, Państwo i Społeczeństwo, 2011, 3.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe: metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Kowalska M., Goździalska A., Jaśkiewicz J., *Cierpienie w samotności wśród ludzi – o samotności dziecka we współczesnej rodzinie*, Państwo i Społeczeństwo, 2013, 13.
- Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2010.
- Lutka K., *Antologia: stara/nowa forma serialu: czyli ile twarzy może mieć bohater [w:] Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015.
- Łukowski M., *Film seryjny w programie telewizji polskiej (lata 1959-1970)*, Warszawa 1980.
- McQuail D., *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2008.
- Melosik Z., *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja – społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cyłkowska-Nowak, Poznań 2000.
- Melosik Z., *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej*, Poznań 2012.
- Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami*, red. E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2016.
- Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015.
- Mikołajski B., *Czego Jaś nauczył się z telewizji? [w:] Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych*, red. J. Aksman, J. Pułka, Kraków 2012.
- Mitologie popularne*, red. S. Czaja, Kraków 1994.
- Młodak D., *Jakość relacji międzypokoleniowych między młodzieżą licealną a jej rodzicami*, [w:] *Międzypokoleniowe relacje młodzieży z rodzicami*, red. E. Karmolińska-Jagodzik, Leszno 2016.
- Muszyńska K., *MUSISZ TO OBEJRZEĆ! Analiza funkcjonowania oraz oddziaływania seryjności i serialu telewizyjnego w kulturę popularną*, [w:] *Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015.
- Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2016.
- Pedagogika rodziny, Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, Toruń 1998.
- Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, tom 1, red. S. Bębas, E. Jasiuk, Radom 2011.
- Rudnicka K., *Edukacja mimowolna. W poszukiwaniu nowych przestrzeni edukacyjnych w społeczeństwie konsumpcyjnym* [w:] *Kultura i edukacja (konteksty i kontrowersje)*, red. W. Jakubowski, Kraków 2010.
- Sigda K., Matusiak R., *Dysfunkcyjność współczesnej rodziny skutkiem różnego rodzaju uzależnień*, Społeczeństwo i Rodzina, 2016, 46.
- Smoręda A., *Internetowy serial telewizyjny. Netflix i jego konkurencja, a tradycyjna telewizja*, [w:] *Między trendem a tradycją. Kulturowe oblicza seriali*, red. B. Panek, A. Wójtowicz, Lublin 2015.
- Sokołowski M., *Mass culture versus popular culture*, Olsztyn 2012.
- Stachówna G., *Seriale – opowieści telewizyjne*, [w:] *Mitologie popularne*, red. D. Czaja, Kraków 1994.
- Szumera M., *Biografie na Facebooku*, [w:] *Pedagogika kultury popularnej – teorie metody, obszary badań*, red. W. Jakubowski, Kraków 2017.
- Szwedzik A., *Skutki sieroctwa dziecka w wymiarze społecznym, moralnym i osobowościowym w wyniku emigracji rodziców*, Homo et Societas, 2019, 4.

- Tunkiewicz M., *Rodzina adopcyjna a potrzeby dziecka*, Studia Redemptorystowskie, 2011, 9(2).
- Wierzba P., *Edukacja w czasach popkultury. Pedagogika kultury popularnej we współczesnej praktyce edukacyjnej*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2015, 18, 2.
- Wiśniewska A., *Seriale telewizyjne i jego bohaterowie w przestrzeni edukacyjnej*, Przegląd Pedagogiczny, 2007, 1.
- Wrzochul-Stawinoga J., *Między fikcją a rzeczywistością, czyli po co i dlaczego ogląda się seriale paradokumentalne*, Kultura Popularna, 2015, 2.
- Zaborowska A., *Zbyt wczesna inicjacja seksualna kobiet jako współczesna patologia i zagrożenie dla funkcjonowania rodziny*, [w:] *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*, tom 1, red. S. Bębas, E. Jasiuk, Radom 2011.

Filmografia

- Serial „13 powodów”, Brian Yorkey – sezon 1-4, 2017- (...).
- Serial „Euforia”, Sam Levinson – sezon 1-2, 2019- (...).

II. RECENZJE I NOTY

MICHAEL J. SANDEL, *Tyrania merytokracji. Co się stało z dobrem wspólnym?* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, ss. 362

Książka, będącą przedmiotem recenzji, jest wyjątkowa nie tylko ze względu na przyciągający uwagę tytuł, ale przede wszystkim przez treść, która w sposób wielowątkowy ukazuje złożoność problemów, przed którymi zostały postawione współczesne państwa demokratyczne. Michael J. Sandel jest obecnie uważany za jednego z najwybitniejszych współczesnych amerykańskich filozofów. „The Guardian” okrzyknął go „jednym z najpopularniejszych nauczycieli na naszym globie”, natomiast chiński Newsweek – „najbardziej wpływową postacią zagraniczną roku” w Chinach. Jest on jednak przede wszystkim wykładownicą na jednym z najbardziej renomowanych uniwersytetów świata – Harvardzie, gdzie od wielu lat prowadzi pracę naukową związaną z filozofią polityczną. Największą popularność medialną zdobył dzięki prowadzonemu wykładowi, poświęconemu idei sprawiedliwości. Ze względu na poruszaną tematykę, bije on rekordy Uniwersytetu i zapisał się w historii pod względem największej liczby studentów, którzy wzięli w nim udział. Tym samym, wystąpienia filozofa szybko dotarły do szerszego grona zainteresowanych słuchaczy za pomocą transmisji telewizyjnych i internetowych. Pokłosie jego pracy badawczej stanowi kilka wydanych książek, z czego jedną z nich jest *Tyrania merytokracji*....

Ze względu na fakt wielowymiarowości oraz interdyscyplinarności publikacji, przedmiotem niniejszej recenzji będzie przede wszystkim rozumiana z perspektywy autora merytokracja, która w swoim teoretycznym założeniu miała stanowić panaceum na występujące nierówności społeczne. Koncepcja ta niejednokrotnie poruszana jest przez polskich akademików, między innymi Zbyszka Melosika, Tomasza Gmerka, czy Darię Hejwosz-Gromkowską w publikowanych przez nich opracowaniach. W tym miejscu warto przywołać cytata czołowego polskiego socjologa Zygmunta Baumana, który w nader interesujący sposób podjął się krytyki merytokracji w felietonie napisanym na łamach „Gazety Wyborczej”, pisząc, iż

w naszych społeczeństwach, gdzie jak słyszymy, gospodarkę napędza wiedza i karmi informacja, a sukces zależy od edukacji, wiedza przestaje być rękojmią powodzenia, a wykształcenie nie dostarcza gwarantującej sukces wiedzy¹,

co w niniejszej recenzji będzie fundamentem dyskusji na temat niepewnej przyszłości merytokracji z perspektywy autora publikacji.

Strukturę treściową książki wyznacza siedem rozdziałów, które stanowią logiczny oraz uporządkowany ciąg, oddający obraz współczesnych oraz minionych przemian, zachodzących w przestrzeni społeczno-kulturowej, edukacyjnej oraz politycznej. W moim odczuciu, na szczególną uwagę zasługuje rozdział trzeci, opisujący etykę merytokracji. Idea ta w swoim założeniu odwołuje się do mechanizmu rozdziału pozycji społecznej jednostki za pomocą edukacji, której zadaniem jest stwarzanie warunków pozwalających na swobodną mobilność społeczną oraz kreację poczucia społecznej sprawiedliwości i równości. W związku z tym, system edukacyjny stanowi bazę mającą za zadanie pokonywanie barier znajdujących się pomiędzy pochodzeniem jednostki a możliwością osiągnięcia sukcesu społecznego. Dzięki posiadanym talentom oraz tak zwanym zasługom, jednostka ma szansę znaleźć się wyżej w strukturze społecznej, pod warunkiem że wykorzysta swoje możliwości i będzie ciężko pracować na własne osiągnięcia. Wydawać mogłoby się, że merytokracja stanowi ideę bez wad i jest czymś, co odpowiada wewnętrznemu uczuciu sprawiedliwości oraz życiowego spełnienia jednostki, nadając jej przy tym poczucie możliwości pełnego kierowania własnym postępowaniem. W końcu zwycięzcy, czyli osoby znajdujące się najwyżej w zawodowej hierarchii, wpisują się w mit „samowystarczalności” i „samodzielności”, bowiem sami własną pracą zarobili na to, co posiadają. Co jednak z osobami, które nie odniosły tego sukcesu? Logicznie rzecz ujmując, odpowiedź na to pytanie brzmi: sami są sobie winni. To właśnie stanowi dla autora publikacji wyjście dla krytycznego opisu idei merytokracji, obnażając przy tym jej wszystkie wadliwe aspekty.

Michael J. Sandel otwiera swoją polemikę opisem uczelnianego skandalu w Stanach Zjednoczonych, który w 2019 roku wywołał ogromne oburzenie wśród wszystkich obywateli tego kraju. Twarzą oszustwa stał się niejaki William Singer, dotąd nikomu nieznanym właściciel firmy, zajmującej się między innymi fałszowaniem wyników egzaminów, podrabianiem potrzebnych dokumentów do zdobycia wysokich uczelnianych stypendiów oraz przekupywaniem nauczycieli. Wszystko po to, aby dzieci zamożniejszej części społeczeństwa mogły dostać się na jeden z ośmiu najbardziej prestiżowych i przy tym prywatnych uniwersytetów w USA, nazywanych zbiorczo *Ivy League*. To stanowi tylko wstęp do dalszych rozważań na temat amerykańskiego systemu rekrutacji na wyższe szczeble edukacji, które autor określa „wejściem frontowymi drzwiami” oraz „wejściem tylnymi”, z czego obydwa stanowią stały element praktyki rekrutacyjnej. Pierwszy z nich wynika z posiadania większego kapitału społeczno-kulturowego, który jest bezpośrednio powiązany z wysokim poziomem ekonomicznego statusu

¹ Z. Bauman, *Niepewna przyszłość merytokracji*, „Gazeta Wyborcza”, 2011, <<https://wyborcza.pl/magazyn/7,124059,9324083,niepewna-przyszlosc-merytokracji.html>> [dostęp: 19.11.2022].

rodziny. Sam autor wskazuje, iż biorąc pod uwagę tylko dwa z wcześniej wymienionych uniwersytetów – Princeton i Yale – więcej studentów wywodzi się z zaledwie 1 procenta górnego rozkładu dochodów, niż z 60 procent niższego. Wynika to z faktu, iż osoby o lepszym statusie materialnym mogą bez problemu pozwolić sobie na wszelkiego rodzaju ułatwienia w nauce, to jest opłacenie korepetycji u najlepszych edukatorów, kursów przygotowawczych do testów wstępnych na uczelnie, a w przypadku dostania się na jedną z nich – na opłacenie horrendalnie wysokiego czesnego za pobieranie nauki. Jednak w przypadku, kiedy to nie pomoże, rodzice mogą skorzystać z „wejścia tylnymi drzwiami”, które polega na zostaniu hojnym darczyńcą uniwersytetu, co w sposób szczególnie usprawnia rekrutację. Można by pomyśleć, że celem rodziców korzystających z usług Singera było ułatwienie podjęcia pracy naukowej, zdobycie lepszego wykształcenia, czy otwarcie drogi kariery w branżach, które wymagają wysokich kwalifikacji. Jednak jak przekonuje Sandel, chodziło o coś innego i tym czymś jest zdobyty prestiż społeczny. Po ukończeniu studiów osoby te zyskują nowe sposoby na odnalezienie się wyżej w stratyfikacji społecznej. Otrzymują kolejne przywileje w postaci pierwszeństwa na rynku pracy i możliwości zdobycia posady na wysoko płatnych stanowiskach. Z czasem zaczynają patrzeć „z góry” na osoby, które odniosły porażkę w wyścigu o lepszą pozycję społeczną, jednocześnie zapominając o wszystkich pomocach i okolicznościach, które pomogły im samym wznieść się na szczyt. Zwłaszcza ciekawe i zachęcające do głębszej dyskusji jest stwierdzenie autora, iż takie praktyki tworzą pewnego rodzaju system klasowy, a pozycja społeczna zaczyna być formą dziedziczonej arystokracji. Jak można zauważyć, Sandel kieruje największą uwagę na Stany Zjednoczone, które stanowią pewnego rodzaju fenomen merytokratyczny. Pomimo ogromnego potencjału gospodarczego, państwo to oparło swoją gospodarkę właśnie na merytokracji, a nie pojęciu sprawiedliwości społecznej. Zagadnienie to jest bliskie autorowi publikacji i wykorzystuje to do manifestowania w sposób szczególnie swoich poglądów komunitarystycznych. Uważa on bowiem, iż w każdym społeczeństwie istnieją wspólne dla wszystkich jednostek cele do spełnienia, które stanowią składową pojęcia, szerzej określonego tytułowym dobrem wspólnym. Na kolejnych stronach książki dowodzi, że kraje zachodnie w procesie budowania gospodarki wolnorynkowej na fundamentach porządku liberalnego i neoliberalnego mocno zakorzeniły w swoich społeczeństwach myślenie o samym sobie w kategoriach jednostkowego sukcesu oraz własnego interesu. Merytokracja stanowi tylko niejaki „zabetonowanie”, utrwalając występujące już wcześniej poczucie niesprawiedliwości u jednostek, których istnienie pomijane jest w debacie publicznej (filozof wskazuje tutaj na białe grupy robotnicze), a tym samym nierówności społeczne oraz rosnące uprzywilejowanie rządowych elit. Na duże uznanie zasługuje fakt zamieszczania statystyk oraz danych, które stanowią cenną wykładnię i dzięki którym autor w sposób rzeczowy i za pomocą liczb podważa idealną wizję społeczeństwa merytokratycznego oraz psuje wizerunek narodowego etosu Stanów Zjednoczonych zwanego *American Dream* czy koncepcję „od pacybuta do milionera”. Zderza Czytelnika z brutalną rzeczywistością – jeżeli urodziłeś/aś się w przeciętnej amerykańskiej rodzinie z niskimi dochodami, istnieje duże prawdopodobieństwo, że powielisz ten wzór.

Nawet jeżeli dostaniesz się do jednej z najbardziej selektywnych szkół wyższych, istnieje bardzo niewielki procent, że będziesz w stanie „przejsć” do wyższych przedziałów dochodu. Nie dlatego, że talent czy zasługi są zarezerwowane tylko dla bogatych, a dlatego, że ci posiadają więcej możliwości i przywilejów, których ty nigdy nie będziesz posiadał/a. Mimo zapewnień polityków z całego spektrum politycznego, że można odnieść sukces tylko dzięki zaparciu i ciężkiej pracy, idea merytokracji jest niczym innym niż tylko pustą retoryką, która nie ma odniesienia w rzeczywistości. Sandel w końcowej części swojej książki formułuje pewnego rodzaju sugestie, co można byłoby zmienić, aby uczynić społeczeństwo bardziej równym i mniej dzielącym. Zakłada on bowiem, że alokacja miejsc pracy i kapitału oparta na zasługach nie powinna zostać całkowicie zlikwidowana, a złagodzona koncepcją równości i dobra wspólnego. Można to uczynić na dwa podstawowe sposoby: sprawić, by szkolnictwo wyższe stało się mniej merytokratyczne, a także przywrócić godność zawodom, które są niedoceniane na rynku pracy, a stanowią ważny wkład w społeczeństwie. Podkreśla przy tym niebagatelną rolę i konieczność przywrócenia pojęcia wspólnoty, a wraz z nim grupowego poczucia solidarności, które mogłoby łączyć jednostki pomimo ich różnorodności.

Tyrania merytokracji... jest niewątpliwie książką ciekawą, wciągającą Czytelnika nawet nieszczególnie zainteresowanego problematyką socjologii edukacji czy występujących nierówności społecznych. Autor dzięki bogatemu i zasługującemu na uznanie wkładowi w pracę naukową prezentuje swoje poglądy w bardzo szerokim aspekcie – filozoficznym, socjologicznym i politycznym – zapewniając przy tym pełniejszy wgląd w najważniejszą koncepcję współczesnych Stanów Zjednoczonych, jaką jest merytokratyczna stratyfikacja społeczna. Ponadto, publikacja stanowi ważną próbę podzielenia się swoimi spostrzeżeniami i przemyśleniami na temat niepewnej przyszłości merytokracji, obnażając przy tym jej mechanizmy, które zamiast likwidować podziały społeczne, przyczyniają się do ich dalszej reprodukcji. Zdecydowanie największymi walorami publikacji jest podejmowanie aktualnej tematyki w sposób wielowątkowy, przemyślana konstrukcja pracy oraz wyważone proporcje pomiędzy wyżej wymienioną tematyką a teoriami socjopolitycznymi. Książka napisana jest jasnym, przystępnym językiem, z dużym stopniem systematyczności i konsekwencji, dzięki czemu stanowi szerokie pole do dyskusji, nie tylko w środowiskach badawczych czy akademickich.

Marta Stawska

ORCID 0000-0002-2299-171X

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z III edycji wydarzenia *International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results*

Poznań, 28.06 - 02.07.2022 roku

Od 26 czerwca do 7 lipca bieżącego roku miała miejsce trzecia edycja Międzynarodowej Letniej Szkoły – inicjatywy, która skierowana jest do doktorantów zainteresowanych tematyką szeroko pojętej doskonałości naukowej. Organizacji wydarzenia, znanego pod nazwą *International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results* podjęły się, podobnie jak miało to miejsce w przypadku lat poprzednich, Wydziały Studiów Edukacyjnych oraz Nauk Politycznych i Dziennikarstwa, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Współpracę wspomnianych jednostek koordynowała pomysłodawczyni projektu, prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Prodziekan ds. studiów doktoranckich i współpracy międzynarodowej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, która, jako przewodnicząca Komitetu Naukowego, sprawuje opiekę organizacyjną i merytoryczną nad przebiegiem wydarzenia od czasu jego pierwszej edycji. Jednocześnie, przy wsparciu członków Komitetu Naukowego, to jest prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, prof. dr hab. Zbyszka Melosika, prof. dr hab. Andrzeja Stelmacha, prof. dr hab. Roberta Kmiecika, prof. UAM dr hab. Aleksandry Boroń, prof. UAM dr hab. Jaremy Drozdowicza, prof. UAM dr hab. Bartosza Hordeckiego, prof. UAM dr hab. Pauliny Pospiesznej, prof. UAM dr hab. Tomasza R. Szymczyńskiego, dr Marcina Gierczyka oraz dr Anny Sakson-Boulet z powodzeniem realizuje kluczowe założenia skupione wokół wielowymiarowego pojęcia akademickiej doskonałości. Prawidłowy przebieg wydarzenia zapewniło także wsparcie osób zaangażowanych organizacyjnie: mgr Marzeny Wodzińskiej, mgr inż. Krzysztofa Bytow oraz mgr Dawida Tobolskiego. Wreszcie, Międzynarodową Letnią Szkołą Doktorantów wsparli członkowie społeczności akademickiej UAM: dr Anna Sobczak, dr Celi-
na Czech-Włodarczyk, mgr Iwona Kukowka, mgr Magdalena Biela-Cywka oraz autorzy niniejszego sprawozdania. Niezmiennie, finansowanie wydarzenia zapewniły środki pochodzące z grantu Narodowego Centrum Badań i Rozwoju.

Szeroko pojęta doskonałość w pracy badawczej, będąca jednocześnie przewodnim hasłem realizowanego projektu, jest odzwierciedlana w jego kluczowych celach. Służyć ma więc poszerzeniu wiedzy i kompetencji metodologicznych młodych naukowców, wspieraniu ich działań w międzynarodowej (a często także interdyscyplinarnej) przestrzeni akademickiej, nauce adekwatnych działań w praktyce badawczej i publikacyjnej. W ciągłym procesie stawania się badaczem doskonałym wspierać ma zaś nie tyle forma podawcza wiedzy opisowej, lecz aktywne i interakcyjne spotkania doktorantów z zaproszonymi gośćmi. Projekt, zainicjowany i prowadzony w duchu wzajemnej wymiany wiedzy oraz dialogu pomiędzy naukowcami reprezentującymi różnorodne podejścia badawcze, stanowi ogniwo łączące badaczy o zróżnicowanym stopniu doświadczenia. Tak zaprojektowana przestrzeń uczenia się ma więc stanowić dla młodych naukowców nie tylko okazję do czerpania z doświadczeń pozwalających na budowanie indywidualnej drogi do naukowej doskonałości, ale także być okazją do zawiązania kontaktów z reprezentantami międzynarodowego gremium naukowego. Zaproszenie do wspomnianego, zagranicznego grona gości przyjęli w tym roku: Monika Sus z Hertie School w Berlinie, Patrice McMahon z University of Nebraska-Lincoln, Garry Hornby z University of Plymouth, Daniela Irrera z University of Catania, Svitlana Soroka z Petro Mohyla Black Sea National University, Ian Gadd z Bath Spa University, Guido Benvenuto z Sapienza-Università di Roma, Christoph Wulf z Freie Universität, Jack Wu 吳文傑 z National Chengchi University, Emilia Smolak-Lozano z Universidad de Málaga, Frederico Penteado z Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, Juan Louis Fuentes z Universidad Complutense Madrid, Stefano Pelaggi z Sapienza-Università di Roma, Andrea Carteny z Sapienza-Università di Roma, Diana Odier Contreras Garduno z University College Utrecht oraz Adam Krzymowski z Zayed University.

Chociaż treść i fundamentalne założenia inicjatywy pozostają niezmiennie od jej początków, należy wspomnieć o zmianie, jaka zaistniała w roku bieżącym. Dotychczasowe działania w ramach inicjatywy odbywały się (z uwagi na zagrożenia pandemiczne) wyłącznie w przestrzeni wirtualnej. Tymczasem, tegoroczna Szkoła Letnia przyjęła już kształt hybrydowy – uczniowie mieli więc okazję do rozmów z niektórymi mistrzami, bezpośredniego udziału w wybranych warsztatach, wspólnych dyskusji i posiłków, a więc i pełniejszego uczestnictwa w akademickiej społeczności. Jednocześnie, możliwość realizacji za pomocą wideo połączeń wykładów, spotkań, czy konsultacji umożliwiła dotarcie do szerokiego grona zagranicznych gości i kontakt z osobami, które, w przypadku pełnej formy stacjonarnej, nie byłyby w stanie zjawić się w zaplanowanym terminie.

Inauguracji wydarzenia dokonała Rektor UAM prof. dr hab. Bogumiła Kanińska. W powitaniu skierowanym do wszystkich uczestników pani Rektor wyraziła nadzieję, iż nadchodzące dni będą obfitować w inspirujące dyskusje, a znajomości zawarte podczas Letniej Szkoły zaowocują nie tylko naukowym rozwojem jej uczestników, ale także wzmocnią poczucie wspólnotowości środowiska naukowego. Następnie głos zabrali: organizatorka wydarzenia, Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Me-

losik oraz Kierownik Szkoły Doktorskiej, prof. dr hab. Radosław Fiedler. Ich otwierające mowy wzbogaciły wiedzę słuchaczy o założeniach i historii Letniej Szkoły, idee, jakim służy, a ponadto umieściły ją w kontekście współczesnych, naukowo-badawczych wymagań. Swoimi powitalnymi przemowami uświetnili rozpoczęcie szkoły także: Prorektor UAM, prof. dr hab. Przemysław Wojtaszek, Prorektor UAM Zbyszko Melosik oraz Dziekan Wydziału Nauk Politycznych Dziennikarstwa UAM prof. dr hab. Andrzej Stelmach. Jako ostatnia głos zabrała Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, która dzięki wideokonferencyjnemu połączeniu mogła powitać zgromadzonych w Sali Lubrańskiego gości oraz nakreślić obraz goszczącej uczelni jako kultywującej najlepsze tradycje akademickie jednostki badawczej. Oficjalne otwarcie zakończyła prezentacja informacyjnego filmu o Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, po czym rozpoczęły się zaplanowane na ten dzień wykłady zagranicznych gości.

Pierwszą sesję plenarną moderowali wspólnie prof. UAM dr hab. Paulina Pospieszna oraz dr Bartosz Hordecki. W ramach tej części głos zabrały: Monika Sus z Hertie School w Berlinie, z wykładem zatytułowanym *Getting published in social science journals and book series?* oraz przedstawiająca wystąpienie *Interactions Matter: doing fieldwork in a data rich world* Patrice McMahon z University of Nebraska-Lincoln w USA. W ramach drugiej sesji plenarnej, moderowanej przez prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik oraz dr Marcina Gierczyka, głos zabrał Garry Hornby z University of Plymouth w Wielkiej Brytanii. Swój wykład zatytułował: *What makes for successful doctoral research: Using qualitative, quantitative or mixed methodology?* W ramach obu sesji uczestnicy Letniej Szkoły mieli okazję zadać występującym gościom pytania, a wiele rozpoczętych dyskusji kontynuowano w ramach osobistych konsultacji.

Kolejny dzień Letniej Szkoły rozpoczęła sesja moderowana przez dr Annę Sakson-Boulet oraz dr Bartosza Hordeckiego. Prowadzący poprosili o zabranie głosu, kolejno: Danielę Irrera z University of Catania, której wystąpienie było zatytułowane: *Researching in the International Relations field*, Svitlanę Soroka z Petro Mohyla Black Sea National University z wystąpieniem: *Model of PhD education in the field of social sciences in Ukraine*, oraz Iana Gadd z Bath Spa University, którego wykład nosił tytuł: *What is the 'History of the Book' and why does it matter?* W ramach drugiej części wykładowej, moderowanej przez prof. UAM dr hab. Jaremę Drozdowicza, Guido Benvenuto z Sapienza-Università di Roma wygłosił wykład zatytułowany: *Research paradigm and mixed methods in education*.

Dzień ten uświetnił także fortepianowy koncert dr Przemysława Witka z Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu. Wyróżniony licznymi odznaczeniami i nagrodami pianista zachwycił słuchaczy wykonaniem czterech utworów Chopina, a następnie, na prośbę swojej widowni, bisował, wykonując *Etiudę Rewolucyjną*.

Uczestnicy mieli tego dnia okazję do wzięcia udziału w konsultacjach z zagranicznymi gośćmi oraz realizacji dwóch warsztatów: *How to talk about translation? Communication in different languages* (prowadzonym przez prof. dr

hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik, prof. UAM dr hab. Tomasza Szymczyńskiego, prof. UAM dr hab. Aleksandrę Boroń, dr Bartosza Hordeckiego oraz dr Annę Sakson-Boulet) oraz *Problem-based supervision* (prowadzonym przez dr Tomasza Gierczyka).

Kolejny dzień Szkoły Letniej został zainaugurowany przez moderatorów sesji plenarnej, prorektora prof. dr hab. Zbyszka Melosika oraz prof. dr hab. Tomasza R. Szymczyńskiego. Otwierający wykład, pod tytułem *Global Citizenship Education as Challenge for the Planetary Community in the Anthropocene*, wygłosił prof. Christoph Wulf z berlińskiej uczelni Freie Universität. Doktoranci z wielką uwagą wysłuchali postulatów profesora, dotyczących rozszerzenia pojęcia edukacji poprzez przyjęcie odpowiedzialności człowieka za losy Ziemi oraz możliwych kierunków ochrony wspólnego dziedzictwa ludzkości.

Następny prelegent, prof. Jack Wu z National Chengchi University z Tajwanu, zaprezentował w swoim wystąpieniu *Political and economic situation of contemporary Taiwan* meandry uwarunkowań rzeczywistości, w jakiej znajdują się Tajwańczycy. Wiedza profesora, poparta bezpośrednimi doświadczeniami kryzysu chińsko-tajwańskiego, wzbogaciła słuchaczy o zniuansowaną orientację zarówno naukową, jak i metodologiczną.

Kolejne wystąpienie, *New methodological approaches to Social Media research in communication, political and social sciences*, prof. Emilii Smolak-Lozano, reprezentującej Universidad de Málaga, poszerzyło horyzonty uczestników o najnowocześniejsze metody badawcze, korzystające z baz danych dostępnych dzięki mediom społecznościowym. Zainteresowanie doktorantów było tak duże, iż jednogłośnie zgłosili do profesor prośbę o organizację warsztatu dotyczącego przedstawianych przez nią zagadnień.

Drugą część śródowej sesji plenarnej moderowali prof. UAM dr hab. Aleksandra Boroń oraz profesor UAM dr hab. Jarema Drozdowicz. Dzięki wykładowi *Art as Intermediation between the I, Society and Time*, prof. Frederico Penteadu z lizbońskiego Faculdade de Belas-Arte, słuchacze poznali wprawiający w zachwyt, nieustanny dialog pomiędzy sztuką a nauką, którego mediatorem jest badacz-artysta. Następna prezentacja, *Educating for awe: an antidote to instrumentalism*, prof. Juana Luisa Fuentez z Universidad Complutense Madrid, przybliżyła lukę badawczą w obszarze edukacji. Nowatorskie pojęcie edukacji zachwytem, bliskie pojęciu pedagogiki, stało się przyczynkiem do interesujących dyskusji na temat roli ucznia, jak i nauczyciela w procesie organizowania sytuacji wychowawczych, sprzeciwiających się systemowemu instrumentalizmowi.

Zgodnie z tradycją Szkoły Letniej, doktoranci mieli możliwość konsultacji swoich projektów badawczych, artykułów oraz idei z zagranicznymi gośćmi, których mieli okazję poznać tego dnia.

Podczas piątkowej sesji plenarnej, moderowanej przez prof. dr hab. Tomasza R. Szymczyńskiego oraz prof. UAM dr hab. Paulinę Pospieszna, słuchacze mieli okazję poznać włoskich naukowców – prof. Stefano Pelaggi oraz prof. Andrea Carteny, przedstawicieli Sapienza-Università di Roma. Pierwszy prelegent dzięki swojemu wykładowi *Creating the myth of the Country of Beauty: imagining*

Italy through the lens of a national cuisine zabrał słuchaczy w historyczno-społeczną podróż po włoskich księstwach, przybliżając sposoby, w jakie kuchnia Półwyspu Apenińskiego umacniała wspólnotę i tożsamość narodową niezależnych republik połączonych w Królestwo Italii. Profesor Carteny, kontynuując temat tożsamości, podczas prezentacji *Identity building and ethnicity between Indo-Pacific and Europe: a comparison between Taiwan with European cases* w komparatystyczny sposób przedstawił sposoby kreowania wspólnoty w Tajwanie i Europie. Doktoranci mieli niezwykle okazję zapoznać się z porównawczym studium przypadku sytuacji na Ukrainie, jak i wśród Tajwańczyków.

Ostatni z gości zagranicznych tego dnia, prof. Diana Odier Contreras z niderlandzkiego University College Utrecht, wystąpiła w drugiej części sesji plenarnej, moderowanej przez prodziekan prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik oraz dr Annę Sakson-Boulet. Prelegentka przedstawiła zawiloci metodologiczne prawoznawstwa w prezentacji *Methodology of legal research: how will I ever get out of this labyrinth?* Interdyscyplinarność badań coraz częściej sprawia, iż naukowcy sięgają także po akty prawne, co pozwoliło słuchaczom zrozumieć niuanse ich analizy oraz zapoznać się z bezcennymi wskazówkami zilustrowanymi case-studies, które przygotowała naukowczynie.

Przedostatni dzień Szkoły Letniej uświetniły wystąpienia doktorantów, zaplanowane w dwóch panelach, zarówno polsko- jak i anglojęzycznym. Doktoranci przedstawiający swoje wyniki badań, propozycje badawcze oraz idee w pierwszym panelu, zaprezentowali następujące tematy: Magdalena Biela-Cywka – *Dream Gap! Czy rzeczywiście dziewczynki mogą wszystko?* Żaneta Garbacik – *Pomoc w kryzysie suicydalnym. Praktyczne aspekty interwencji*, Weronika Klon – *Długi Stół Poznań jako przykład współpracy z otoczeniem społecznym*, Paulina Mencil – *Wsparcie w sieci, czyli o przyczynach poszukiwania grup samopomocowych online*, Monika Kiszka – *Dzieciństwo jako kategoria teoretyczno-badawcza. Inspiracje do badań własnych*, Marlena Kaźmierska – *Studenci z endometriozą jako wyzwanie dla współczesnego uniwersytetu* oraz Ewelina Milart – *Internet a związki partnerskie młodzieży studiującej*.

Natomiast, w anglojęzycznym panelu znalazły się prezentacje: Marta Syma Al Azab-Malinowska – *Between Instagram posts and a granny's advice – how narratives shape parents' identity*, Sylwester Matkowski – *Japanese representations of masculinities in video games, and its potentials in defying Western hegemonic masculinity*, Agata Trębacz-Ritter – *Why might it seem relevant to diagnose children with SSD in a holistic manner?* Radosław Trepanowski – *Does religion predict COVID-19 vaccination rates?* Jonasz Pawlaczyk – *Internet meme as a research subject*, Mikołaj Sokolski – *Metaverse as a new research field of social sciences*, Stefania Abasova – *The Power of Art. A study of relations between art, education and society in the contemporary world*.

Rosnąca interdyscyplinarność badań stała się dla wielu doktorantów okazją do ożywionych debat ze swoimi koleżankami i kolegami ze Szkoły Doktorskiej oraz poszukiwania inspiracji. Dzięki przedstawionym prezentacjom można zauważyć coraz większe zainteresowanie doktorantów rolą technologii i świata wirtualnego w tematyce swoich badań, jednak nie zabrakło też stanowisk o po-

dejszczu humanistycznym, akcentujących indywidualność i oryginalność osób badanych, czy też rolę sztuki w społeczeństwie.

Ostatni dzień trzeciej edycji International Summer School zamykały dwa wykłady: *Three Seas Initiative's countries from the United Arab Emirates Perspective*, prof. Adama Krzymowskiego z Zayed University, oraz wykład prof. dr hab. Zbyszka Melosika *The contribution of International Summer School to doctoral students identity*, moderowane przez dr Annę Sakson-Boulet oraz prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik.

Przez cały czas trwania Summer School obecna była idea pomysłodawczyni wydarzenia, prof. Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, podkreślającej rolę *Niewidzialnego College'u* – „wspólnoty naukowców z całego świata i młodych adeptów nauki, ponad granicami państw i ramami instytucjonalnymi, poza hierarchią akademicką”¹. Tegoroczna edycja pozwoliła na zapoznanie się z wieloma oryginalnymi podejściami do badań, jak na przykład analiza tożsamości narodowej poprzez kuchnię, rolę zachwyty w edukacji, czy też kognitywnych aspektów dialogu sztuki i nauki. Nie zabrakło także sekcji wzbogacających umiejętności metodologiczne doktorantów, którzy mieli okazję poznać nowe sposoby badań, dzięki bazom danych mediów społecznościowych, metodę fieldworku, przydatne rady dotyczące publikowania w zagranicznych, wysokopunktowanych czasopismach i monografiach. Podczas tego wydarzenia poruszone zostały również ważne współcześnie tematy, badań nad agresją rosyjską na Ukrainę, kryzysem w Tajwanie, inicjatywą Trójmorza, ale także zmianami związanymi z globalizacją, kryzysem klimatycznym i odpowiedzialnością za Ziemię jako wspólne dziedzictwo ludzkości.

Poruszone zostały tematy każdej dyscypliny wchodzącej w skład Szkoły Doktorskiej Nauk Społecznych, stwarzając okazję dla każdego z uczestników do poszerzenia swoich horyzontów badawczych. Jednakże, najbardziej cenny, zdaniem uczestników, pozostaje networking pomiędzy wysokiej rangi międzynarodowymi mentorami oraz liczne rozmowy z innymi doktorantami. Wspólnota powstała w ciągu tegorocznej edycji nie tylko pozwoliła uczestnikom na rozwój naukowy, ale także na zmianę własnej tożsamości jako naukowca, co zauważył prof. Zbyszko Melosik w słowach zamykających III Summer School. Oryginalność i nowatorskość tematyki poruszanej podczas tego niepowtarzalnego wydarzenia, przy jednoczesnym zakorzenieniu w tradycjach międzynarodowych szkół badawczych, z pewnością przełoży się na doskonałe rezultaty badań młodych naukowców.

Sylwester Matkowski

ORCID 0000-0003-2423-0655

Żaneta Garbacik

ORCID 0000-0003-1889-0542

¹ Fragment wywiadu udzielonego przez prof. dr hab. Agnieszkę Gromkowską-Melosik Radiu Meteor [dostęp: 29.12.2020].

Report on the 3rd edition of the event *International Summer School: Scientific excellence – origins, research, results*

Poznań, 28.06 - 02.07.2022

The third edition of the International Summer School, an initiative aimed at doctoral students interested in the field of scientific excellence in the broadest sense, took place from June 26 to July 7 this year. The organization of the event, known as the *International Summer School: scientific excellence – origins, research, results* was undertaken, as in previous years, by the Faculties of Educational Studies and Political Science and Journalism, Adam Mickiewicz University in Poznań. The cooperation of the above-mentioned units was coordinated by the originator of the project, Prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PhD, Deputy Dean for Doctoral Studies and International Cooperation at the Faculty of Educational Studies of the Adam Mickiewicz University, who as the Chairwoman of the Scientific Committee has been providing organizational and substantive care for the course of event since its first edition. At the same time, with the support of members of the Scientific Committee, i.e., Prof. Agnieszka Cybal-Michalskaya, PhD; Prof. Zbyszko Melosik, PhD; Prof. Andrzej Stelmach, PhD; Prof. Robert Kmiecik, PhD; UAM Prof. Aleksandra Boroń, PhD; UAM Prof. Jarema Drozdowicz, PhD; Prof. UAM Bartosz Hordecki, PhD; UAM Prof. Paulina Pospieszna, PhD, UAM Prof. Tomasz R. Szymczyński, PhD, Marcin Gierczyk, PhD, and Anna Sakson-Boulet, PhD, successfully implemented the key assumptions focused on the multidimensional concept of academic excellence. The proper conduct of the event was also ensured by the support of individuals involved organizationally: Marzena Wodzinska, M.Sc., Krzysztof Bytow, M.Sc., and David Tobolski, M.Sc. Finally, the International Summer School for doctoral students was supported by members of the Adam Mickiewicz University academic community: Anna Sobczak, PhD, Celina Czech-Włodarczyk, MA, Iwona Kukowka, MA, Magdalena Biela-Cywka, MA, and the authors of this report. Invariably, funding for the event was provided by a grant from the National Center for Research and Development.

The broad concept of excellence in research work, which is also the guiding motto of the ongoing project, is reflected in its key objectives. Thus, it is intended to expand the knowledge and methodological competence of young scientists, to support their activities in the international (and often interdisciplinary) academic space, to learn adequate actions in research and publication practice. In turn, the ongoing process of becoming an excellent researcher is to be supported not so much by the form of descriptive knowledge administration, but by active and interactive meetings between doctoral students and invited guests. The project, initiated and conducted in the spirit of mutual knowledge exchange and dialogue between scientists representing diverse research approaches, provides a link between researchers with varying degrees of experience. Therefore, the learning

space designed in this way is intended to provide an opportunity for young scientists not only to learn from experiences that allow them to build their individual path to scientific excellence, but also to establish contacts with representatives of the international scientific community. The invitation to the aforementioned foreign guests this year was accepted by: Monika Sus of the Hertie School in Berlin, Patrice McMahon of the University of Nebraska-Lincoln, Garry Hornby of the University of Plymouth, Daniela Irrera of the University of Catania, Svitlana Soroka of the Petro Mohyla Black Sea National University, Ian Gadd of the Bath Spa University, Guido Benvenuto of the Sapienza-Università di Roma, Italy, Christoph Wulf of the Freie Universität, Jack Wu 吳文傑 of the National Chengchi University, Emilia Smolak-Lozano of the Universidad de Málaga, Frederico Penteadó of the Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, Juan Louis Fuentes of the Universidad Complutense Madrid, Stefano Pelaggi of the Sapienza-Università di Roma, Andrea Carteny of the Sapienza-Università di Roma, Diana Odier Contreras Garduno of the University College Utrecht, and Adam Krzymowski of the Zayed University.

Although the content and fundamental assumptions of the initiative have remained the same since its inception, it is important to mention the change that occurred this year. So far, the initiative's activities have taken place (due to pandemic risks) exclusively in the virtual space. Meanwhile, this year's Summer School has already taken a hybrid form – hence students had the opportunity to talk with some of the masters, participate directly in selected workshops, share discussions and meals, and thus participate more fully in the academic community. At the same time, the possibility of video-linked lectures, meetings or consultations allowed the event to reach a wide range of foreign guests and contact people who, in the case of the full stationary form, would not have been able to appear at the scheduled time.

The event was inaugurated by the Rector of Adam Mickiewicz University, Professor Bogumiła Kaniewska, PhD. In her greeting to all the participants, the Rector expressed her hope that the coming days would be full of inspiring discussions, and that the acquaintances made during the Summer School would result not only in the scientific development of its participants, but also strengthen the sense of community of this scientific environment. The organizer of the event, Deputy Dean of the Faculty of Educational Studies, Prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PhD, and the Head of the Doctoral School, Prof. Radosław Fiedler, PhD, spoke next. Their opening speeches enriched the audience's knowledge of the assumptions and history of the Summer School, the ideas it serves, and furthermore placed it in the context of contemporary scientific and research requirements. With their welcome speeches, the opening of the school was also honored by: UAM Vice-Rector Prof. Przemysław Wojtaszek, PhD, UAM Vice-Rector Zbyszko Melosik and the Dean of the Faculty of Political Science Journalism at the Adam Mickiewicz University, Prof. Andrzej Stelmach, PhD. The last to speak was the Dean of the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University, Prof. Dr. Agnieszka Cybal-Michalska, who thanks to a videoconference connection, was able to welcome the guests gathered in Lubrański Hall and outline

the image of the host university as a research unit cultivating the best academic traditions. The official opening ended with the presentation of an informative video about Adam Mickiewicz University in Poznań, after which the lectures of foreign guests scheduled for the day began.

The first plenary session was moderated jointly by UAM Prof. Paulina Pospieszna, PhD, and Bartosz Hordecki, PhD. The speakers for this part were Monika Sus of the Hertie School in Berlin, with a lecture entitled *Getting published in social science journals and book series?* and the presenter of the presentation *Interactions Matter: doing fieldwork in a data rich world*, Patrice McMahon of the University of Nebraska-Lincoln in the United States. The second plenary session, moderated by Prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PhD, and Marcin Gierczyk, PhD, featured a speech by Garry Hornby of the University of Plymouth in the UK. His lecture was entitled *What makes for successful doctoral research: Using qualitative, quantitative or mixed methodology?* During both sessions, participants of the Summer School had the opportunity to ask the presenting guests questions, and many of the discussions that began were continued in personal consultations.

The next day of the Summer School began with a session moderated by Anna Sakson-Boulet, PhD, and Bartosz Hordecki, PhD. The moderators asked to speak, in turn, Daniela Irrera of the University of Catania, presenting a speech entitled *Researching in the International Relations field*, Svitlanę Soroka of the Petro Mohyla Black Sea National University with a speech entitled *Model of PhD education in the field of social sciences in Ukraine*, and Ian Gadd of the Bath Spa University, whose lecture was entitled *What is the 'History of the Book' and why does it matter?* During the second lecture part, moderated by UAM Prof. Jarema Drozdowicz, PhD, Guido Benvenuto of the Sapienza-Università di Roma gave a lecture entitled *Research paradigm and mixed methods in education*.

This day was also highlighted by a piano concert by Przemysław Witek, PhD, from the I. J. Paderewski Academy of Music in Poznań. The pianist, who has received numerous honors and awards, delighted the audience with his performance of four Chopin pieces, and then, at the request of his audience, encored by performing the *Revolutionary Etude*.

Participants had the opportunity to take part in consultations with foreign guests and implement two workshops: *How to talk about translation? Communication in different languages* (led by Prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PhD, UAM Prof. Tomasz Szymczyński, UAM Prof. Aleksandra Boroń, PhD, Tomasz Hordecki, PhD, and Anna Sakson-Boulet, PhD) and *Problem-based supervision* (led by Tomasz Gierczyk, PhD).

The joint chairs of Thursday's session were Vice-Rector, Prof. Zbyszko Melosik, PhD, and prof. Tomasz R. Szymczyński, PhD. The introductory speaker was Christoph Wulf from Freie Universität Berlin, with keynote on *Global Citizenship Education as Challenge for the Planetary Community in the Anthropocene*. The introductory address presenting issues of expanding education through human responsibilities for Earth and possible vectors of protecting common human heritage, garnered a lot of attention from doctoral students.

Professor Jack Wu, who represented Taiwan National Chengchi University, then delivered a speech: *Political and economic situation of contemporary Taiwan*, guiding the listeners through intricacies of Taiwanese social reality. Professors knowledge, backed up with first-hand experiences of China-Taiwan crisis, enriched audience with nuanced methodological and research and every-day puzzles of knowledge.

Professor Emilia Smolak-Lozano, from Universidad de Málaga, broadened audience research horizons by presenting the cutting-edge methods of social media research available through social media data bases in her presentation on *New methodological approaches to Social Media research in communication, political and social sciences*. Engaging doctoral students in this fascinating methodological approach resulted in unanimous plea for workshop on this topic in the future.

The second part of plenary session was chaired by prof. Aleksandra Boroń, PhD and prof. Jarema Drozdowicz, PhD. The opening was addressed by prof. Frederico Penteado from Faculdade de Belas-Arte Lisbon, with his presentation *Art as Intermediation between the I, Society and Time*. The listeners had mind-boggling opportunity to inspect the role of artist-researcher as mediator in perpetual dialogue between science and art. Universidad Complutense Madrids Professor Juan Luis Fuentez, then addressed the issue of *Educating for awe: an antidote to instrumentalism*, enunciating the research gap in educational studies. Innovative term "education for awe", resembling polish pedagogy, became a Segway for engrossing discussion on the role of both student and teacher in the process of creating opportunities opposing the educational instrumentalism.

Following the tradition of Summer School, doctoral students were presented with opportunity to consult their research projects, articles and ideas with international guest professors, who made appearance that day.

The joint chairs of Summer School's last day were prof. Tomasz R. Szymczyński, PhD, and prof. Paulina Pospieszna, PhD, introducing guest speakers from Italian Sapienza-Universita di Roma. Prof. Stefano Pelaggi then delivered a speech on *Creating the myth of the Country of Beauty: imagining Italy through the lens of a national cuisine*, guiding the audience through the socio-culinary journey in Kingdom of Italy. Professor emphasized how common food habits and recipes of Apennine peninsula, consolidated the common national identity of (ex-)autonomous republics in Italy. The speech was followed by prof. Andrea Carteny's *Identity building and ethnicity between Indo-Pacific and Europe: a comparison between Taiwan with European cases*, continuing leitmotif of national identity. Professor presented comparative case studies of creating ethnic identity in Taiwan and East-European countries, especially Ukraine.

Second part of Friday's plenary session, chaired by prorektor, prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PhD and Anna Sakson-Boulet, PhD, introduced to students methodological nuances of legal research in *Methodology of legal research: how will I ever get out of this labyrinth?* presentation of prof. Diana Odier Contreras from University College Utrecht. The guidelines provided by professor and illustrated by case-studies, became invaluable for doctoral students, in light of the

interdisciplinary research, increasingly impelling researchers to include analysis of legal acts in their thesis.

The long-awaited, bilingual, doctoral students' session, distinguished penultimate day of Summer School. Doctoral students presenting in Polish addressed the topics: *Dream Gap! Can girls really do everything?* by Magdalena Biela-Cywka, *Help in suicidal crisis. Practical aspects of intervention* by Żaneta Garbacik, *Długi Stół Poznań initiative as an example of partnership with local community* by Weronika Klon, *Online support. On causes of seeking the online self-help groups* by Paulina Mencil, *Childhood as theoretical research theory. Inspirations for individual research project* by Monika Kiszka, *Students with endometriosis as a challenge for modern university* by Marlena Kaźmierska, *Internet and students civil partnerships* by Ewelina Milart.

English doctoral panel covered the ideas: Marta Syma Al. Azab Malinowska – *Between Instagram posts and a granny's advice – how narratives shape parents' identity*, Sylwester Matkowski – *Japanese representations of masculinities in video games, and its potentials in defying Western hegemonic masculinity*, Agata Trębacz-Ritter – *Why might it seem relevant to diagnose children with SSD in a holistic manner?* Radosław Trepanowski – *Does religion predict COVID-19 vaccination rates?* Jonasz Pawlaczyk – *Internet meme as a research subject*, Mikołaj Sokolski – *Metaverse as a new research field of social sciences*, Stefania Abasova – *The Power of Art. A study of relations between art, education and society in the contemporary world*.

Growing interdisciplinarity of doctoral students' research became an opportunity for inspiring and lively debates. The presented research topics showed trends in acknowledging the role of new technologies and virtual world in society, albeit an humanistic, individual and art-oriented approach was also present.

The closing session of Summer School was chaired by Anna Sakson-Boulet, PhD and prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik, PhD. Last speech was addressed by prof. Adam Krzymowski, representing Zayed University UAE with presentation on *Three Seas Initiative's countries from the United Arab Emirates Perspective*. Professor speech was followed by prof. Zbyszko Melosik's *The contribution of International Summer School to doctoral students identity*, who summed up importance of the event we took part in.

The founders of Summer School event, prof. Agnieszka Gromkowska-Melosik's notion of Invisible College was ever present during the whole week of 3rd International Summer School. "A community of researchers from around the world and young scholars, without borders, institutional walls and academia hierarchy"² inspired many doctoral students, giving them opportunity to broaden their horizons, open up to networking with well-renowned, international mentors in research, and to collaborate with other students. Community which arose during this event, not only further developed academic and research abilities of participants but also touched them on the very personal level of their researcher identity, which was addressed by prof. Zbyszko Melosik in his closing words.

² Interview with prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Radio Meteor [29.12.2020].

Every field of study included Doctoral School of Social Science was present during the event. This edition of the Summer School, presented the participants with opportunity to get acquainted with many original approaches to research, like analysis of national identity through cuisine, education for awe or cognitive aspects of perpetual dialogue between art and science. Among the inspiring speeches, were held many methodological workshops and case-studies such as fieldwork, social-media research data bases or practical guidelines to get published in top journals. This edition also touched the topics of most importance, through the lens of academic research - Russian aggression on Ukraine, China-Taiwan crisis, Three Seas Initiative, but also climate crisis and responsibility for Earth as common human heritage.

Originality and innovativeness of research presented during the III Summer School, embedded in traditions of many, international research schools, will certainly result in excellent research of young scholars.

Sylwester Matkowski

ORCID 0000-0003-2423-0655

Żaneta Garbacik

ORCID 0000-0003-1889-0542

Sprawozdanie **z Międzynarodowej Konferencji Naukowej** **(Dis)Advantaged Youth – Studies, Contexts, Solutions** **Poznań, 27 - 28.06.2022 roku**

Pracownia Pedagogiki Szkolnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zorganizowała międzynarodowe spotkanie członków akcji COST Action CA 17114, zatytułowane *Transdisciplinary solutions to cross sectoral disadvantage in youth* (YOUNG-IN), realizowanej w latach 2018-2023. Akcja ta ma na celu między innymi zrozumienie wzajemnych powiązań nierówności społecznych młodzieży w całej Europie, budowanie świadomości i użyteczności wyników badań w różnych dyscyplinach badawczych oraz kontekstach społecznych, jak również w rezultacie przyczynić się do rozwijania inwestycji społecznych i odpowiednich interwencji politycznych, które można zastosować w celu wstrzymania lub/i niwelacji wzrostu nierówności w środowisku młodych ludzi. W dwudniowym wydarzeniu udział wzięło ponad 40 badaczy, reprezentujących niemal 30 ośrodków badawczych z 23 krajów. Językiem obrad podczas spotkania był język angielski.

Pierwszego dnia (27.06.2022) na Wydziale Nauk Politycznych i Dziennikarstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w godzinach od 11:00 do

18:00 odbyły się: zamknięte spotkanie zarządcze grupy badawczej oraz spotkania sześciu grup roboczych, w których naukowcy opracowywali rezultaty projektowe i dalsze plany działań akcji YOUNG-IN. W spotkaniu grup roboczych 1. i 5. moderatorami byli Triin Lauri oraz Matthias Drilling. Po czterech prezentacjach zespołowych odbyła się dyskusja i planowanie przyszłych aktywności projektowych. W spotkaniu grupy roboczej nr 2 moderatorem była Mirza Emirhafizović. W trakcie obrad tej grupy odbyła się dyskusja nad dalszymi projektami badawczymi. W grupie roboczej nr 3 moderatorami byli Slaven Gasparovic i Bartosz Hordecki. Podczas obrad badacze w składzie Bartosz Hordecki, Tomasz Brańka, Dobrochna Hildebrandt-Wypych prowadzili sesję naukową zatytułowaną: „Round Table Session: Inclusion and Integration of International Students at Adam Mickiewicz University after 24.02.2022 – Experiences and Challenges”. W grupie roboczej nr 4 moderatorem był Dirk Hofaecker, który prowadził dyskusję na temat kontynuacji prac badawczych. W trakcie wydarzenia do dyspozycji uczestników spotkania był Media Corner moderowany przez Marinę Stefanową (na cele spotkania udostępnione zostało studio filmowe na WNPiD). Wykonano w nim zdjęcia oraz nagrano krótkie wywiady i dyskusje. Pierwszy dzień obrad zakończył się spacerem tematycznym po Poznaniu.

Drugiego dnia (28.06.2022) obrady odbywały się na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W godzinach od 9:00 do 11:00 miało miejsce zamknięte spotkanie zarządu grupy YOUNG-IN (MCM5). Następnie o godzinie 11:00 rozpoczęły się obrady Międzynarodowej Konferencji Naukowej: *YOUNG-IN findings „(Dis)advantaged youth – studies, contexts, solutions”*. Miała ona formę hybrydową (z przewagą wystąpień w formie stacjonarnej). W skład Komitetu Programowego Konferencji wchodził: Anu Toots (Uniwersytet w Tallinie) – przewodnicząca, Mateusz Marciniak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – przewodniczący, Michalina Kasprzak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – koordynator oraz członkowie: Johannes Bergh (Instytut Badań Społecznych w Oslo), Sonia Bertolini (Uniwersytet w Turynie), Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Vasiliki Deliyanni-Kouimtzi (Uniwersytet Arystotelesa w Salonikach), Mirza Emirhafizovic (Uniwersytet w Sarajewie), Slaven Gasparovic (Uniwersytet w Zagrzebiu), Bartosz Hordecki (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tonu Idnurm (Uniwersytet w Tallinie), Sylwia Jaskulska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Dimokritos Kavadias (Uniwersytet w Brukseli), Bożena Kanclerz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Michał Klichowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Triin Lauri (Uniwersytet w Tallinie), Marina Stefanova (Uniwersytet Sofijski im. św. Klemensa z Ochrydy), Ursula Trummer (Centrum Zdrowia i Migracji w Wiedniu). W Komitecie Organizacyjnym Konferencji znajdowali się reprezentanci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przewodniczącym Komitetu Organizacyjnego Konferencji był Mateusz Marciniak, a koordynatorem Michalina Kasprzak. W skład Komitetu Organizacyjnego Konferencji wchodził: Karina Barecka, Karolina Domagalska-Nowak, Sylwia Jaskulska, Michał Klichowski, Agnieszka Kruszwicka, Tomasz Przybyła, Renata Wawrzyński-Beszterda oraz Anna Wojczyńska.

Konferencję otworzyły: Przewodnicząca akcji COST YOUNG-IN – prof. Anu Toots z Uniwersytetu w Tallinie (Estonia) oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Wystąpienia podzielone były na trzy sesje plenarne. W pierwszych dwóch reprezentanci wszystkich grup roboczych (Working Groups) przedstawili wyniki realizowanych dotychczas badań i projektów. Moderatorem pierwszej sesji plenarnej była Michalina Kasprzak. Udział w tej sesji wzięli: Triin Lauri, Anna Broka, Tom Chevalier, Anu Toots z referatem zatytułowanym: *Configurational Comparative Analysis of Youth Welfare Regimes in Europe*. Następnie Ursula Trummer, Doriana Matraku, Berihun Wagaw, Sonja Novak Zezula zaprezentowali referat: *The Needs and Challenge of Tacking Disadvantages of Youth: Austria, Albania and Switzerland Providing Cases for Action and Policy Responses*. Pepita Niemela, Mira Kalalahti, Daiva Skuciene, Triin Lauri wystąpili z referatem pod tytułem: *Four Worlds of Higher Education Funding, Perceived Difficulties and Drop-Outs: Analysis of Estonia, Finland, Lithuania and The Netherlands*. W kolejnym wystąpieniu Anna Broka, Matthias Brilling, Anu Toots, Francisco Javier Moreno-Fuentes zaprezentowali referat: *Housing Policy from Social Investment Perspective: Focus on Young Adults*, a następnie kolejno: Smiljka Tomanović wygłosiła referat zatytułowany: *Disadvantages in Starting a Family Among the Young in Europe: Outline of the Policy Brief*, a Mirza Emirhafizović referat: *Socio-Economic Challenges to Family Formation in a Non-EU Country: The Case of Bosnia and Herzegovina*. Pierwszą sesję zakończyła dyskusja i podsumowanie wszystkich przedstawionych projektów.

Po przerwie na kawę odbyła się druga sesja plenarna, moderatorem której była Bożena Kanclerz. W tej sesji referaty przedstawili: Bryony Hoskins: *The Intergenerational Transmission of the Political Engagement Gap*, Tomislav Pavlović i Renata Franc: *Inequality and Political Behavior among Youth from Ten European Countries*, Christian Christrup Kjeldsen: *Capabilities for Life: Inequalities in Substantial Freedoms for Agency and Democratic Participation in Vocational Training*, Mateusz Marciniak, Sylwia Jaskulska, Slaven Gasparovic, Brigita Janiunaite, Jolita Horbacauskiene: *The Psychological Well-Being of Academic Students and Their Civic Engagement During COVID-19 Outbreak*, Dirk Hofacker: *Youth Employment Insecurity and Future Pension Adequacy* oraz Valentina Goglio zaprezentowała temat: *Dropping out or... Cherry Picking? A Multi-Method Approach to Dropouts in Online Learning*. Ta sesja również zakończyła się interesującą dyskusją i podsumowaniem drugiej części obrad.

Następnie odbyła się trzecia sesja plenarna, z wystąpieniami młodych badaczy z UAM w Poznaniu oraz panelem dyskusyjnym z udziałem przedstawicieli kilku instytucji działających na rzecz młodzieży. Tę część plenarną rozpoczęła sesja Flash Talk, moderowana przez Michała Klichowskiego. Wystąpili w niej z referatami: Celina Czech-Włodarczyk – *European Union Values in Documents of Selected Youth Organizations Working in Poland*, Anna Michniuk – *Using Media in Education on the example of Gijaskola in Akureyri (Iceland)*, Lucyna Myszka-Strychalska – *Interpersonal Relations of Academic Youth During the Coronavirus Pandemic – Conclusions from Polish Research*, Joanna Sikorska – *Opportunities for Using Digital Technology Tools in Learning by Adolescents at Risk of Social Disadvantage* oraz zespół

badaczy w składzie: Bożena Kanclerz, Ewa Karmolińska-Jagodzick, Mateusz Marciniak, Lucyna Myszka-Strychalska i Paulina Peret-Drażewska – *The Changes in the Life Structure of Academic Students During COVID-19 Outbreak*. W dalszej części odbył się panel dyskusyjny, moderowany przez Mateusza Marciniaka, którego celem stanowiła wymiana dobrych praktyk przedstawicieli instytucji lokalnych (poznańskich) i ogólnopolskich, działających na rzecz młodzieży. W tym panelu głos zabrali: Bożena Kanclerz (Youth Pedagogy Section of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences), Agnieszka Kozłowska (Former MEP, Member of the European Parliament and Former Member of the National Polish Parliament), Konrad Kirsza (The Youth City Council of Poznań) oraz Jagoda Górecka (The Students Scientific Organization of Creative Development of Youth Activity, KRAM).

Na zakończenie głos zabrała Przewodnicząca akcji COST – Anu Toots, która dokonała podsumowania wszystkich sesji plenarnych, jednocześnie składając podziękowania Przewodniczącemu Konferencji – Mateuszowi Marciniakowi, jak również wszystkim członkom Komitetu Programowego i Organizacyjnego. Jako organizatorzy wydarzenia składamy serdeczne podziękowania za życzliwe przyjęcie uczestników akcji COST YOUNG-IN, pracownikom WSE, którzy wspierali nas na każdym etapie organizacji wydarzenia oraz pracownikom WNPiD za gościnne przyjęcie w murach swojego Wydziału. Szczególne podziękowania kierujemy do Pani Dziekan WSE – prof. dr hab. Agnieszki Cybał-Michalskiej oraz Dziekana WNPiD – prof. UAM dr hab. Andrzeja Stelmacha. Dziękujemy również członkom i członkiniom Komitetu Programowego i Organizacyjnego, zaproszonym gościom i wszystkim słuchaczom za cenne głosy w dyskusji nad sytuacją młodzieży w różnych kontekstach.

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

ANETA ROGALSKA-MARASIŃSKA, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

BARBARA ŻAKOWSKA, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński

PATRYK STĘPIEŃ, mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

HALINA MONIKA WRÓBLEWSKA, prof. UwB dr hab., Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

IWONA SZCZĘSNA, dr, Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego, Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku

ŁUCJA RECZEK-ZYMRÓZ, dr, Instytut Nauk Społecznych, Uczelnia Państwowa im. Jana Grodka w Sanoku

PAULINA PERSKA-GRADOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTA STAWSKA, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTYNA PŁOWUSZYŃSKA, mgr, Fundacja „Strachota” we Wrocławiu

II. RECENZJE I NOTY

MARTA STAWSKA, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

SYLWESTER MATKOWSKI, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ŻANETA GARBACIK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem (w wersji anglojęzycznej). Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej

W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma

B. Machalica, *Wirtualna klasa*, *Przegląd*, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety

Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny”, 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy

B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, <http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368>, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 12,50 Ark. druk. 11,375

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9