

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 68/2023



POZNAŃ 2023

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 Krzyško

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

*Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych
(RCN/SP/0133/2021/1)*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2023



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

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA PRZYBOROWSKA, <i>Rola liderów w zmieniających się paradygmatach organizacji ...</i>	7
ANDRZEJ TWARDOWSKI, <i>Kulturowy model niepełnosprawności wyzwaniem dla pedagogiki specjalnej</i>	19
DOMINIKA DOLIŃSKA, <i>Remote Speech Therapy in the Opinions of Speech Therapists</i>	33
KARINA LEKSY, <i>Różnice we wdrażaniu zasad promocji zdrowia w szkołach w czasie pandemii COVID-19. Rozważania oparte na badaniach przeprowadzonych wśród dyrektorów polskich szkół</i>	47
PATRYCJA LEWANDOWSKA, ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną przez studentów kierunków politechnicznych</i>	63
BARBARA GÓRA, <i>Życie i twórczość Józefa Łukaszewicza w świetle artykułów wspomnieniowych pras XIX-wiecznej</i>	73
MARIA JANECZKO-JANICKA, <i>Spotkanie przy mediacyjnym stole. Konteksty pedagogiczne</i>	89
PATRYK STĘPIEŃ, <i>Visca el Barça Visca Catalunya! Konteksty tożsamościowe i regionalne w wypowiedziach medialnych katalońskich piłkarzy klubu FC Barcelona</i>	107

II. RECENZJE I NOTY

Zbigniew Bujkiewicz, (2023). <i>Siostradiakonisa Anna Borchers i jej seminarium w Zielonej Górze (1905-1938) na tle ewangelickiego ruchu przedszkolnego</i> , (Rozprawy Społeczno-Ekonomiczne Łużyckiej Szkoły Wyższej, t. 6). Żary – Poznań: Wydawnictwo Rys, ss. 120 (KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK).....	123
---	-----

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z I Konferencji Naukowo-Metodycznej, „Dziecko w zaczarowanym kręgu książki. Czytajmy Dzieciom!”, Poznań, 29.05.2023 roku (MAŁGORZATA CYWIŃSKA)	127
---	-----

Sprawozdanie z I Międzynarodowego Spotkania Projektowego „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej. Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku dwu i wielojęzycznym” (Polish PIE), Poznań, 11-12.02.2023 roku (MICHALINA KASPRZAK).....	131
Sprawozdanie z wystąpienia Członków Koła Naukowego Mediocratum podczas Konferencji Naukowej, „Rodzina a społeczeństwo, społeczeństwo a rodzina”, Poznań, 14.06.2023 roku (MARIUSZ PRZYBYŁA, WERONIKA ROSZAK, BOGNA UTRATA).....	133
Sprawozdanie z uczelnianej konferencji naukowej, „Czym był, jest i będzie patriotyzm?”, Poznań, 15.06.2023 roku (PATRYK STĘPIEŃ, MARTA STAWSKA).....	137
Informacje o autorach.....	143
Informacje dla autorów	145

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

BEATA PRZYBOROWSKA, <i>The Role of Women in the Shifting Paradigms of Organizations.</i>	7
ANDRZEJ TWARDOWSKI, <i>The Cultural Model of Disability as a Challenge for Special Education</i>	19
DOMINIKA DOLIŃSKA, <i>Remote Speech Therapy in the Opinions of Speech Therapists</i>	33
KARINA LEKSY, <i>The Differences in Implementing Health Promotion Principles in Schools During the COVID-19 Pandemic. Considerations Based on Research Conducted Among Polish Schools Principals</i>	47
PATRYCJA LEWANDOWSKA, ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Perception of Individuals with Developmental Disabilities by Students of Technical Studies</i>	63
BARBARA GÓRA, <i>The Life and Work of Józef Łukasiewicz in the Light of Commemorative Articles in 19th-Century Press</i>	73
MARIA JANEZKO-JANICKA, <i>Meeting at the Mediation Table. Pedagogical Contexts</i> ...	89
PATRYK STĘPIEŃ, <i>Visca el Barça Visca Catalunya! The Identity and Regional Contexts in the Media Statements of FC Barcelona's Catalan Players</i>	107

II. REVIEWES AND NOTES

Zbigniew Bujkiewicz, (2023). <i>Siostra diakonisa Anna Borchers i jej seminarium w Zielonej Górze (1905-1938) na tle ewangelickiego ruchu przedszkolnego</i> , (Rozprawy Społeczno-Ekonomiczne Łużyckiej Szkoły Wyższej, t. 6). Żary – Poznań: Wydawnictwo Rys, ss. 120 (KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK).....	123
--	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the 1st Methodology Conference “The Child in the Enchanted Circle of the Book. Let us Read to Kids!”, Poznań, 29 May 2023 (MALGORZATA CYWIŃSKA).....	127
Report on the 1st International Project Meeting „Pedagogical Innovations in Polish Education. Supporting Teachers' Competences in Bilingual and	

Multilingual Environments" (Polish PIE), Poznań, 11-12 February 2023 (MICHALINA KASPRZAK)	131
Report on the paper read by the members of the Mediocratum Student Club during the Conference "Family vs. Society; Society vs. Family", Poznań, 14 June 2023 (MARIUSZ PRZYBYŁA, WERONIKA ROSZAK, BOGNA UTRATA)	133
Report on the AMU conference "Patriotism in the Past, Present, and Future", Poznań, 15 June 2023 (PATRYK STĘPIEŃ, MARTA STAWSKA)	137
Information of Authors	143
Information for Authors.....	145

I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA PRZYBOROWSKA

ORCID 0000-0003-3418-3709

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika
w Toruniu*

ROLA LIDEREK W ZMIENIAJĄCYCH SIĘ PARADYGMATACH ORGANIZACJI

ABSTRACT. Przyborowska Beata, *Rola liderek w zmieniających się paradygmatach organizacji* [The Role of Women in the Shifting Paradigms of Organizations]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 7-17. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 22.02.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 23.05.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.1

The text adopts the perspective of D. Back's Spiral Dynamics model, which was used by F. Laloux to search for a new optimal organizational model that would change the contemporary organizational reality. The text presents the evolution of women's leadership paradigms depending on the type of organization in which they operate. Answers were sought to the following questions: How do women leaders find themselves in different organizational paradigms? What opportunities and risks are associated with their functioning in the organization depending on its paradigm? Does women's leadership change its meaning and lose its specific character, with the development of human individual and social consciousness? If so, how does it take place?

Key words: organization, woman as leader, Spiral Dynamics, F. Laloux

Wprowadzenie

Kobiety i mężczyźni rodzą się z potencjałem twórczym. Jednakże, jak pisze C.P. Estes (2001), autorka popularnej książki zatytułowanej *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*, niewiele pisano o psychicznym życiu i drogach zawodowych kobiet utalentowanych, obdarzonych zdolnościami twórczymi i liderskimi. Powstało mnóstwo prac na temat słabości ludzkich, zwłaszcza kobiecych, a niewiele na temat ich twórczych możliwości. Przeglądając publikacje dotyczące kobiet, napotkałam niedużo pozycji naukowych odnośnie kobiet liderek. Z kolei, wśród modnych obecnie poradników można znaleźć te o znamienitych tytułach, jak *Złe kobiety czy*

Grzeczne dziewczynki nie siedzą w fotelu prezesa... Wspomnę tylko tutaj jeszcze o kilku aktualnych i interesująco brzmiących tytułach: *Kobieta w pewnym wieku* (tu mnóstwo publikacji o kobietach po 40., generalnie w perspektywie zdrowia), *Naga kobieta*, *Bogata kobieta*, *Kobieta namiętna*, *Kobieta niespodzianka*, *Kobieta zmienną jest*.

Estes porusza problemy współczesnej kobiecości z perspektywy międzynarodowych mitów, bajek, legend. Niosą one i odkrywają nieznanne dotąd treści oraz znaczenia, istotne również w życiu osobistym i zawodowym współczesnej kobiety. Autorka nawiązuje w książce do prowadzonych przez siebie badań nad dzikimi zwierzętami, szczególnie wilkami. Pisze: „Zdrowa kobieta przypomina wilka: krzepka, po brzegi pełna, potężna siła życiowa, życiodajna, świadoma swego terytorium, pomysłowa, lojalna, lubiąca wędrówki” (Estes, 2001, ss. 20-21). Odnajduje niespodziewane podobieństwa między światem kobiet i wilków: wyczulone zmysły, duch zabawy, ogromną zdolność do poświęceń i oddanie, dociekliwość, siłę i odporność. Kobiety, podobnie jak wilki, mają też głęboką intuicję, z poświęceniem troszczą się o potomstwo, partnerów, stado. Potrafią przystosować się do wciąż zmieniających się warunków, odznaczają silnym charakterem i wielką odwagą. Zarówno kobiety, jak i wilki często nie są rozumiane, jak również nierzadko traktuje się je jako mniej warte.

Podczas prowadzonych badań w umyśle Estes skryształizował się archetyp Dzikiej Kobiety, która drzemie w każdej kobiecie w postaci dobrych instynktów, mocy twórczej i prastarej mądrości życiowej. Natomiast, współczesna kobieta, jak pisze Estes, stanowi wir aktywności. „Świat zmusza ją by była we wszystkim dla wszystkich” (Estes, 2001, s. 11). Poprzez proces socjalizacji i wychowania społeczeństwo narzuca jej sztywne oraz wielorakie role, które zagłuszają w kobiecie jej pierwotną naturę i kobiecość. To z kolei powoduje w jej życiu wiele zawirowań, zwątpień, lęków i zahamowań – trwonienie swojego twórczego życia dla innych (źle wybrani partnerzy, nieodpowiednia praca, toksyczni ludzie), utrata energii w obliczu twórczych planów.

Archetyp Dzikiej Kobiety patronuje malarkom, pisarkom, rzeźbiarkom, myślicielkom – kobietom poszukującym i odnajdującym siebie w twórczej aktywności, ponieważ ich praca wymaga inwencji twórczej, pochodzącej głównie z instynktownej natury. Jedne widzą życie twórcze w ideach czy artystycznych wizjach, z kolei inne w działaniu.

Twórcza postawa wyrasta z miłości – do osoby, słowa, obrazu, jakiejś idei, z ziemi ludzkości – z umiłowania, które wzbiera i przepenia nas do tego stopnia, że musimy je uzewnętrznić, tworząc (Estes, 2001, s. 322).

Archetyp Dzikiej Kobiety obecny jest nie tylko w kobietach dokonujących niezwykłych czynów twórczości, która jest nowym wkładem do kultury

ogólnoludzkiej. Patronuje również każdej kobiecie, w każdej profesji i niemal w każdej codziennej czynności. Pod jednym jednak warunkiem – kobieta musi mieć jej świadomość i korzystać z jej źródła.

Współczesna liderka, twórczyni swojego życia, może dokonać rozwoju w każdej sferze. Zatem, twórczo do życia i swojej działalności może podejść zarówno kobieta dyrektor dużej firmy, jak i ta, która realizuje się, zajmując „tylko” dziećmi i domem. Jedna i druga może twórczo rozwijać swoje relacje z dziećmi, partnerem życiowym, upiększać swój dom i otoczenie, twórczo realizować swoje pasje i marzenia. Każda sfera życia kobiety może być przedmiotem jej odkrywczego podejścia, ponieważ, jak pisze Z. Pietrasinski (1990), rozwój człowieka dorosłego stanowi efekt uboczny praktyki życiowej, a ona przebiega nieustannie na styku życia osobistego i zawodowego.

Liderowanie kobiet w praktyce

Kobiety zdobywają wiedzę i umiejętności nie tylko w pracy oraz życiu codziennym, ale zdarza się, że swoje doświadczenia osiągają w ekstremalnych warunkach. Na przykład, autorki książki zatytułowanej *Bądź liderką. Strategie przywódcze dla kobiet* uzyskały bezcenne doświadczenia w Korpusie Piechoty Morskiej, które z powodzeniem wykorzystywały później w świecie biznesu. Stały się liderkami dzięki nauce przywództwa. Po latach służby oficerskiej i pracy w charakterze konsultantek, w cywilu sformułowały zasady, które pomogą każdej kobiecie stać się silną liderką. Przedstawiły je w dziesięciu punktach, gdzie kobiety:

1) **spełniają standardy, których spełnienia wymagają od innych.** Liderki starają się dawać dobry przykład wszystkim wokół. Traktują ludzi z szacunkiem, wychodzą z inicjatywą i planują przyszłość;

2) **podejmują szybkie decyzje.** Szybko przechodzą do kolejnych zadań;

3) **najpierw biorą odpowiedzialność, później szukają winy.** Liderki ponoszą odpowiedzialność za własne działania i są uczciwe w zakresie możliwości własnego rozwoju;

4) **troszczą się o tych, którym przewodzą.** Silna liderka nie ogranicza się tylko do dbania o kwestie zawodowe swoich pracowników, zwłaszcza jeśli zagadnienia te mogą być powiązane ze sprawami osobistymi. Dla liderki ludzkie sprawy są ważne;

5) **pomyśli, zanim zareaguje.** Zrównoważony lider wyznacza kanon zachowań swoim pracownikom. Zachowuje spokój, nie reaguje przesadnie;

6) **w obliczu kryzysu nie wypuszcza sterów z ręki.** Awiacja, nawigacja, komunikacja;

7) **odwaga plus inicjatywa plus wytrwałość plus uczciwość = sukces;**

8) **ujarzmia swoje emocje**. Przekształca emocje w energię;

9) **przeprasza wtedy, gdy zawiniła**;

10) **będąc liderką, zawsze jest sobą**. Nie udaje kogoś innego, nie zmienia swojej osobowości (Morgan, Lynch, 2010).

Zarysowana powyżej charakterystyka stanowi generalnie wizję, idealny stan, do którego można i pewnie warto dążyć. Jednakże, na drodze do jego urzeczywistnienia staje wiele przeszkód. Wymienione wyzwania mogą nieznacznie różnić się również w zależności od organizacji, którym liderują kobiety. Inspirująca w tym zakresie jest książka F. Laloux *Pracować inaczej* (2015), która stała się jedną z najbardziej popularnych publikacji propagujących nowy paradygmat zarządzania organizacją, inspirowany etapami rozwoju ludzkiej świadomości. Publikacja pobudza badaczy, menadżerów, przedsiębiorców i trenerów do dyskusji na temat, jak zmienić sposób zarządzania organizacją.

Przyjęta przez Laloux koncepcja opiera się głównie na integralnym modelu Spiralnej Dynamiki C. Gravesa, opisującej etapy rozwoju ludzkiej świadomości, a rozwinięta i zweryfikowana została empirycznie przez D. Becka.

Zakładając w niniejszym tekście perspektywę modelu Spiralnej Dynamiki, rodzą się nowe pytania dotyczące ewolucji liderowania kobiet w zależności od rodzaju organizacji, w której funkcjonują: Jak odnajdują się kobiety – liderki w różnych paradygmatach organizacji? Jakie szanse i zagrożenia wiążą się z ich funkcjonowaniem w organizacji w zależności od paradygmatu organizacji? Czy szklany sufit odchodzi powoli do lamusa czy nadal dobrze „sprawdza się” w codzienności? Czy i jak wraz z rozwojem ludzkiej świadomości jednostkowej i społecznej liderowanie kobiet zmienia swój sens i zatraca własny specyficzny charakter?

Przyjęte schematy pojęciowe

Model Spiralnej Dynamiki zweryfikowano w badaniach, którymi objęto ludzi na całym świecie w różnych kręgach kulturowych. Wykorzystywany był również w rozwiązywaniu problemów w gospodarce, polityce, administracji, biznesie i edukacji. Opiera się na przekonaniu, że rozwój istoty ludzkiej dokonuje się za sprawą procesów, nacechowanych progresywnym podporządkowywaniem się starszych i prymitywniejszych zachowań nowszym systemom wyższego rzędu, z uwzględnieniem zmian egzystencjalnych jednostki. Każdy następujący poziom egzystencji jest stanem, przez który ludzie przechodzą, podążając ku wyższym poziomom, jednocześnie rozwijają się poziomo na danym etapie. Człowiek na danym etapie rozwoju przejawia psychikę właściwą dla tego stanu. Poszczególne poziomy świadomości w tej koncepcji nazwane zostały kolorami. Dynamika Spiralna stanowi również

opis systemu wartości, który jest efektem interakcji między warunkami życia a ludzkimi zdolnościami adaptacyjnymi do problemów życiowych. Przekonania i zachowania są manifestacjami kodów podstawowych (systemów wartości na poszczególnych etapach rozwoju świadomości).

Poziom 1. *Beżowy: archaiczny-instynktowny*. Jest to poziom podstawowego przetrwania. Nawyki i instynkty na tym poziomie służą jednemu: przeżyciu. Kod – podstawowy.

Poziom 2. *Purpurowy: magiczny-animistyczny*. Dominuje na tym poziomie myślenie animistyczne. To poziom magiczny. Kod – więzi.

Poziom 3. *Czerwony: bogowie mocy*. Po raz pierwszy pojawia się self odrębne od grupy-szczepu: potężne, impulsywne, egocentryczne, heroiczne. Światem rządzą mityczne duchy, smoki, bestie i potężni ludzie. Kod – egocentryzm.

Poziom 4. *Niebieski: zasada konformisty*. Życie ma znaczenie, kierunek i cel określany przez wszechmocnego Innego lub Porządek. Często przybiera formę „religijną”, ale może też być świeckim lub ateistycznym Zakonem lub Mszą. Kod – celowość.

Poziom 5. *Pomarańczowy: osiągnięcia naukowe*. Na tej fali self „wyzwała się” od „mentalności tłumu” z niebieskiego poziomu, szukając porządku, prawdy i znaczenia w kategoriach indywidualistycznych – hipotetyczno-dedukcyjnych, eksperymentalnych, obiektywnych, mechanistycznych, operacyjnych – „naukowych” w typowym sensie. Świat jest racjonalnym, dobrze naoliwionym mechanizmem. Rządzą nim prawa natury, które można poznać, opanować, przewidywać ich skutki i wykorzystać do własnych celów. Kod – przedsiębiorczość.

Poziom 6. *Zielony: wrażliwe self*. Stanowi fundament życia społecznego, więzi ludzkich, wrażliwości ekologicznej. Ludzki duch został uwolniony od żądz, dogmatów i podziałów. Uczucia opiekuńcze zamieniają zimny racjonalizm. Człowiek na tym poziomie jest przeciwnikiem hierarchii; tworzy boczne więzi i połączenia, kładzie nacisk na dialog, związki. Decyzje podejmuje się poprzez pojednanie przeciwnych stron i konsensus. Wyznaje wartości silnie egalitarne, antyhierarchiczne, pluralistyczne. Kod – humanizm.

Poziom 7. *Żółty: integrujący*. Życie jest kalejdoskopem naturalnych hierarchii [holarchii], systemów i form. Bezwzględne pierwszeństwo mają elastyczność, spontaniczność i funkcjonalność. Różnice i wielorakość mogą być zintegrowane we wzajemnie zależne, naturalne strumienie. Kod – integralność.

Poziom 8. *Turkusowy: holistyczny*. Uniwersalny, holistyczny system jednoczy uczucie z wiedzą, wielorakie poziomy splecione w jeden świadomy system. Turkusowe myślenie używa całej spirali; widzi różnorodne poziomy interakcji, dostrzega harmonie, siły mistyczne i rozprzestrzeniające się płynne stany, które przenikają wszystkie organizacje. Kod – holizm (Wilber, 2006).

Bazując na koncepcji Dynamiki Spiralnej, F. Laloux poszukując nowego, optymalnego modelu organizacji, który zmieniłby współczesną rzeczywistość organizacyjną zauważył, że ewoluują one podobnie jak ewaluowała świadomość społeczeństwa, gdyż na każdym etapie tego rozwoju wynajdowaliśmy nowe typy organizacji (Laloux, 2015, s. 14). Ewolucji ulegał również sposób ludzkiej współpracy. „Z każdym nowym etapem świadomości człowieka pojawiał się również nowy przełom w zdolnościach organizacji pracy, doprowadzając ją do nowego modelu organizacji” (Laloux, 2015, s. 23). Tworząc własną typologię paradygmatów organizacji, Laloux nawiązuje do nazw etapów rozwoju organizacji, którą stworzył Graves i inni autorzy. Tworzy również własne nazwy kolorów na określenie paradygmatów organizacji, które wykorzystam do analizy pytań postawionych w niniejszym tekście.

Patrząc z takiej perspektywy, można dokonać próby spojrzenia na liderki, które funkcjonują w ramach „różnych kolorów społeczeństw i paradygmatów organizacji” oraz same przejawiają określony paradygmat danego koloru. Każda zmiana paradygmatu w sobie i organizacji generuje nowe umiejętności oraz możliwości, przy zachowaniu oczywiście poprzednich, które zostaną tu pokrótce omówione, jak też zapewne można je odnaleźć w instytucjach edukacyjnych, w których głównie pracują i liderują kobiety.

Paradygmat reaktywny podczerwony. Niniejszy etap rozwoju charakteryzuje poziom beżowy. To etap, w którym ludzie nie widzą siebie jako byty odmienne i oddzielne. Jest to paradygmat rządzący współpracą, nie wymagający podziału pracy we współczesnym rozumieniu, nie mający hierarchii, wodza (Laloux, 2015, s. 24). Liderowanie kobiet, jeśli w ogóle możliwe na tym poziomie, jest bardzo prymitywne. Otoczenie bywa postrzegane jako chaotyczne, działania liderki w organizacji będą reaktywne, impulsywne. Dominującą strategią liderowania kobiet stanowi głównie nastawienie na przetrwanie.

Paradygmat magiczny purpurowy. Na tym etapie rozwoju świadomości ludzkiej i społecznej organizacje we współczesnym rozumieniu jeszcze nie istnieją. Rozróżnianie zadań w ramach pewnych struktur jest niewielkie, „starszyzna” ma już pewien poziom władzy (Laloux, 2015, s. 25). Liderki w takiej organizacji będą tworzyły wspólnotę dla własnych celów, podobnie jak to się dzieje w rodzinie. Są manipulacyjne, uzależniają. Będą spajały ludzi, ustanawiały normy zapewniające przetrwanie i identyfikację z grupą. Trzymanie się norm grupowych, zachowania konformistyczne, poszukiwanie akceptacji przez innych to ich najczęstsze zachowania.

Paradygmat impulsywny czerwony. Stanowi etap narodzin współczesnych organizacji. Cechuje go świadomość istnienia ról; jest „wódz” i szeregowi „żołnierze”. Czerwona organizacja jest wysoce antagonistyczna. Myślenie kształtują przeciwieństwa. Ich spoiwo wykorzystuje siły w interpersonalnych

relacjach. W organizacjach na tym etapie rozwoju następuje silna koncentracja na terażniejszości, brakuje planowania i budowy strategii. Organizacja szybko reaguje na zagrożenia, ale jednocześnie demonstruje siłę i bezwzględną przemoc (Laloux, 2015, ss. 25-26).

Liderki o mentalności czerwonej zrobią wszystko w celu osiągnięcia sukcesu. Będą poszukiwać ludzi chcących zwyciężyć za wszelką cenę. Szybko mobilizują się w sytuacji zagrożenia. Dobrze funkcjonują w środowiskach pogrążonych w chaosie.

Paradygmat konformistyczny bursztynowy. Na tym etapie ludzkość internalizuje normy grupy, dopasowuje się do środowiska. Poziom organizacji bursztynowy stara się o porządek, stabilność i przewidywalność. Sprawuje kontrolę poprzez instytucje i biurokrację. „Bursztynowe społeczeństwa charakteryzuje tendencja do wyraźnego rozwarstwienia na klasy społeczne czy systemy kastowe oraz sztywne różnice między płciami” (Laloux, 2015, ss. 26-27). Bursztynowe organizacje tworzą struktury. Pierwsze korporacje rewolucji przemysłowej działały zgodnie z tym modelem. Współcześnie nadal są obecne pod postacią rządowych agencji, szkół publicznych, instytucji religijnych i wojskowych. Rządzą się perspektywą długoterminową. Dzięki odkryciu procesów doświadczenia są powtarzalne. Organizacje te świetnie funkcjonują w stabilnym otoczeniu, mają problem z akceptacją zmiany. Instytucje tego typu tworzą strukturę opartą na piramidzie. Rozdzielenie planowania i wykonywania wiedzy z góry na dół. Wszyscy wiedzą co mają robić. To jest system, w którym maski społeczne są dobrze widziane. My kontra oni wyznacza relacje społeczne na tym etapie ewolucji organizacji. Dla wielu pracowników życie osobiste zazębia się z zawodowym. Strata pracy równa się stracie tożsamości (Laloux, 2015, ss. 30-34).

Liderka w bursztynowej organizacji będzie zarządzać dyrektywnie. Wszystko wokół zostanie zorientowanie na reguły i obawę przed utratą pewności. Liderowanie jej opiera się na opisach stanowisk, regulaminach, działaniach regulowanych i zdefiniowanych. Stałość i powtarzalność zachowań jest normą. Następuje niemal całkowita identyfikacja jej z firmą, życie zawodowe splata się z osobistym. Ostry podział ról ze względu na płeć powoduje problem z jej tożsamością. Chcąc podjąć zadaniem, upodabnia ją do zachowań mężczyzn. Konsekwencją tego często jest rezygnacja z życia osobistego.

Paradygmat pomarańczowy. Nadejście pomarańczowych organizacji wiąże się z rewolucją przemysłową. Obecnie jest prawdopodobnie dominującym światopoglądem większości przywódców w biznesie i polityce. Pomarańczowe organizacje przejęły merytokrację. Ludzie biorą odpowiedzialność za własny rozwój, góruje racjonalność. W pomarańczowych organizacjach skuteczność zastępuje moralność jako punkt odniesienia do podejmowania decyzji. Celem życia staje się parcie do przodu, osiąganie sukcesu. Rozprzestrzenianie

tego kodu dokonało się za sprawą innowacji, badań i przedsiębiorczości. Na tym etapie możliwe jest kwestionowanie dogmatów i autorytetów, uwalnianie się od więzów myśli i zachowań, jakie płeć i klasa społeczna nakładała na nas w czasach wcześniejszych. Jest to życie w przyszłości, w wolności realizacji własnych celów. Cechuje je podejrzliwość wobec transcendencji i materializm. Ucieleśnieniem tej formy rozwoju organizacji są globalne korporacje.

Ten ruch i zmiana organizacji możliwa była dzięki trzem przełomom: innowacji, odpowiedzialności i merytokracji. W miejsce dowodzenia i kontroli poprzedniej fazy pojawia się przewidywanie oraz samokontrola. Na nowym etapie rozwoju organizacji wprowadzono konkurencyjną przewagę zaangażowania inteligencji wielu umysłów. Pomarańczowe organizacje wzbogaciły piramidę o zespoły projektowe; dla niej innowacja jest szansą, a nie zagrożeniem. Honoruje się w takiej organizacji zasługi i umiejętności. Każdy może stać się każdym. Zakłada się maskę profesjonalizmu, skrywa emocje i ceni racjonalność (Laloux, 2015, ss. 34-41). Liderowanie kobiet w organizacji na takim poziomie jest oczywiste. Są traktowane na równi z mężczyznami. Na poprzednim etapie starały się do nich upodobnić. Teraz mają do wykorzystania całą paletę zachowań.

Pomarańczowa mentalność liderki powoduje, że jej zachowanie oparte będzie na silnym zmyśle konkurencji oraz nastawieniu na wyniki i sukces. Kobieta funkcjonująca w tym paradygmacie żyje w świecie możliwości, w świecie tego, czego jeszcze nie ma, ale może być jutro (Laloux, 2015, s. 37). To liderka, która potrafi kwestionować *status quo*, buduje działy rozwoju i pion badań. Zarządza poprzez cele, kształtuje system motywowania pracowników głównie poprzez nagrody. Stwarza pracownikom pole do kreatywności. Tutaj trudno mówić o kobiecym stylu kierowania. Płeć zostaje „zamrożona”. Liczą się kompetencje. Jednakże, przy braku wzorca liderowania dla kobiet często liderki przejmują w dalszym ciągu wzorzec męski. Jednocześnie odradza się ruch tak zwanych silnych kobiet liderek. Tworzą sieci wsparcia realnego i wirtualnego. Poszukują siły kobiecości w liderowaniu w dziedzinie, w której się specjalizują (Chybicka, 2015). Spotykają się na warsztatach, kongresach kobiet, wspierają się, radzą, tworzą projekty z ...innymi kobietami. Szklany sufit w pomarańczowej organizacji pęka.

Paradygmaty zielony i turkusowy. Dla tego paradygmatu życie jest czymś więcej niż sukcesem czy porażką. Poziom zielony ma świadomość obsesji materializmu, społecznej nierówności, utraty ducha wspólnoty. Postrzega różne perspektywy, wszystkie zasługują na szacunek, szuka sprawiedliwości, wspólnoty, zgody. Tożsamość, która wynika z tej perspektywy pielęgnuje harmonię i bliskie relacje z innymi. Strategia dowodzenia ukazuje rolę przywódcy jako służenie tym, których prowadzą. Przyjmują strukturę hierarchiczną oranżu, ale przekazują władzę w dół i swobodę podejmowania de-

cyzji. Cechuje się decentralizacją i upelnomocnieniem. Jest to styl kierowania poprzez wartości. Tu rodzi się społeczna odpowiedzialność biznesu (Laloux, 2015, ss. 42-50). Od jakiegoś czasu głośno o niej również w Polsce.

Liderka funkcjonująca w tym paradygmacie organizacji jest świadoma potrzeb innych, poszukuje konsensusu. Będzie integrować i współpracować z ludźmi, traktując ich jako część swojej rodziny, także negocjować, tworzyć różnorodne zespoły. Rodzi się innowacyjność społeczna, działania organizacji nakierowane będą również na otoczenie, na poprawę jakości życia.

Na etapie turkusowego paradygmatu przechodzimy od zewnętrznych ocen do wewnętrznych. Tożsamość człowieka na tym poziomie charakteryzuje się tym, że zaczyna on żyć zgodnie ze swoją prawdziwą naturą oraz pracuje nad swoim prawdziwym powołaniem. Traktuje życie jako podróż odkrywania. Na tym etapie możliwe jest myślenie paradoksem. To etap integracji ciała umysłu i ducha. Przywódcy takich organizacji używają na jej określenie stwierdzenie – żywy organizm. W organizacji turkusowej dokonują się trzy przełomy: samozarządzanie, pełnia i cel ewolucyjny. Zakłada się, że tylko 5% ludzkości jest na tym poziomie świadomości (Laloux, 2015, ss. 58-65).

Liderka żółta i turkusowa będzie świadoma całej palety potrzeb ludzi. Cechuje ją zrównoważona zamierzona aktywność, troska o indywidualną i zbiorową pomyślność. Im wyższy poziom świadomości liderki, tym większa szansa na kreatywność, lepsze rozumienie siebie i innych. Dla liderki celem staje wzrost głównie kapitału ludzkiego, gdyż on jest nieograniczony żadną barierą wzrostu.

Każdy paradygmat organizacji ma swoje blaski i cienie, wyrażając się w zdrowych i niezdrowych formach. Każdy z nich jest przystosowany do określonych kontekstów. Każdy paradygmat zawiera i przekracza poprzedni. Człowiek rozwija się nierównomiernie i każdy z tych paradygmatów może przejawiać się w innej sferze jego funkcjonowania.

Współcześnie żyjemy w organizacjach o różnych paradygmatach. Laloux uważa, że organizacje te dalej ewoluują w kierunku kolejnych etapów żółci (Graves) i turkusu (Laloux). Podobnie, mam nadzieję, będą ewaluowały również organizacje edukacyjne.

Istnieje jeszcze jedna ważna kwestia. Jeżeli liderka funkcjonuje w otoczeniu, gdzie dominuje podobny kod, system wartości, który ona sama prezentuje, to jej relacje z otoczeniem będą układały się w miarę harmonijnie. Jednakże, a tak zazwyczaj jest, kiedy otoczenie liderki będzie prezentowało różne mentalności, wówczas pojawiają się problemy i zagrożenia. Jeżeli liderka będzie przejawiała niższy poziom świadomości niż otoczenie, nie będzie miała „narzędzi” do rozumienia i radzenia sobie z problemami innych ludzi.

Otoczenie będzie ją ignorowało, wykonywało polecenia tylko z powodu zajmowanej przez nią pozycji i to nie bez oporu. Wydaje się, że kiedy liderka przejawia wyższy poziom świadomości, to będzie łatwiej. Na pewno będzie rozumiała otoczenie, znała różne metody radzenia sobie z problemami, ale otoczenie nie będzie jej rozumiało, będzie się dystansować. Na przykład, kiedy otoczenie jest niebieskie, a liderka zielona, wówczas każde jej odstępstwo od zasad i norm grupy będzie budziło w otoczeniu opór, a często towarzyszyć jej będzie dyskryminacja i niezrozumienie. Mentalność purpurowa otoczenia, jak się wydaje, przypisywana jest kobietom i niestety często dokonuje się próby sprowadzenia liderki do tego poziomu, stąd może pojawić się w pracy *mobbing* oraz różne formy jej poniżania i pomijania w awansach.

Laloux twierdzi, że przywództwo warunkuje etap, na którym funkcjonuje organizacja. Świadomie lub nieświadomie przywódcy ustanawiają takie a nie inne struktury. Zdaniem tego Autora, dana organizacja nie jest w stanie rozwinąć się poza etap rozwoju jej przywódców (Laloux, 2015, s. 57). Jednakże, moim zdaniem, siła oddziaływania przywódców chociaż ciąży w stronę ich etapu świadomości, to może podnosić zarówno poziom świadomości organizacji, jak i go obniżyć. A to stanowi, z pewnością, ważne zadanie dla edukacji.

Jedyną drogą do radzenia sobie z otoczeniem jest samorozwój liderki, zarówno w sferze osobistej jak i zawodowej. Wtedy ma szansę stać się względnie niezależną oraz pewną swych i innych zalet, a tym samym pociągnie za sobą rozwój organizacji.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Chybicka, A., Zubrzycka, E. (2015). *Siła kobiet w biznesie*. Warszawa
- Estes, C.P. (2001). *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*. Poznań
- Gromkowska-Melosik, A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków
- Gromkowska-Melosik, A. (2013). *Kobiecość epoki wiktoriańskiej. Tożsamość. Ciało. Medykali-zacja*. Kraków
- Gromkowska-Melosik, A. (2019). *Kobiecość jako źródło społeczno-kulturowych niepokojów. Kry-stalizacje i rozproszenia*. Poznań
- Laloux, F. (2015). *Pracować inaczej*. Warszawa
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Poznań
- Morgan, A., Lynch, C. (2010). *Bądź liderką. Strategie przywódcze dla kobiet*. Warszawa
- Pietrański, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa
- Przyborowska, B., Błajet, P., Murawska, I. (2017). *Kompetencje dyrektora szkoły jako lidera. Raport z badań*. Studia Edukacyjne, 44
- Wilber, K. (2006). *Integralna teoria wszystkiego*. Poznań

ANDRZEJ TWARDOWSKI

ORCID 0000-0001-7980-2935

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KULTUROWY MODEL NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI WYZWANIEM DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ABSTRACT. Twardowski Andrzej, *Kulturowy model niepełnosprawności wyzwaniem dla pedagogiki specjalnej* [The Cultural Model of Disability as a Challenge for Special Education]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 19-31. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 15.05.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 30.05.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.2

The aim of the article is to present the cultural model of disability and its consequences for special education. I will start by presenting the origins and essence of the cultural model of disability. Next, I will characterize the four main assumptions underlying this model: 1) disability can be understood differently in different cultures, 2) people perceive disability through the prism of the experiences they have acquired in their culture, 3) the understanding of disability depends on the type of discourse that constitutes its meaning, 4) the commonly unquestionable "efficiency" usually referred to as "normality" should be questioned. In the second part of the article, I will discuss the most important implications of the cultural model of disability for the theory and practice of special education.

Key words: disability, culture, society, education, transdisciplinary approach

Wstęp

Osoby z niepełnosprawnościami stanowią 15% populacji, co oznacza, że obecnie na całym świecie jest ich około 1,2 miliarda. Odsetek ten systematycznie rośnie z powodu zwiększającej się liczby ludności, wzrostu przeciętnej długości życia człowieka i postępów w medycynie, ale również na skutek degradacji środowiska, złych warunków pracy, klęsk żywiołowych, epidemii, czy toczących się wojen¹. Należy pamiętać, że każdy człowiek narażony

¹ Kiedy piszę te słowa (początek stycznia 2023 roku) świat nadal zмага się z pandemią COVID-19, zaś w Ukrainie, od prawie roku, trwa krwawa wojna, podczas której każdego tygodnia giną setki ludzi, a tysiące odnosi rany.

jest na różne dysfunkcje oraz uszkodzenia i wraz z upływem lat będzie doświadczał spadku sprawności oraz częściej zapadał na różne choroby. Niewątpliwie, niepełnosprawności i choroby to nieodłączne elementy ludzkiej kondycji, a śmierć jest przypisana do egzystencji każdego człowieka.

W związku z powyższym nasuwa się pytanie: czy można stworzyć taki model niepełnosprawności, który integrowałby jej wszystkie wymiary: cielesny, psychologiczny i społeczno-kulturowy? Wszak sposób rozumienia pojęcia „niepełnosprawność” ma kluczowe znaczenie dla wszystkich, którzy zajmują się osobami niepełnosprawnymi tak w badaniach naukowych, jak i w praktyce. Od tego, jak zostanie ono zdefiniowane, zależy polityka społeczna wobec osób z niepełnosprawnościami oraz działania profesjonalistów – pedagogów specjalnych, psychologów, pracowników socjalnych, lekarzy, terapeutów i innych. Od dominującego modelu niepełnosprawności zależy miejsce, jakie osoby nią dotknięte zajmują w społeczeństwie i jak będą realizowane ich prawa obywatelskie – do równego traktowania, samostanowienia, pracy, wypoczynku, edukacji.

Celem artykułu jest zaprezentowanie kulturowego modelu niepełnosprawności oraz konsekwencji, jakie niesie on dla pedagogiki specjalnej. Rozpocznę od przedstawienia genezy kulturowego modelu niepełnosprawności. Następnie scharakteryzuję jego cztery główne założenia. W drugiej części artykułu omówię najważniejsze implikacje kulturowego modelu niepełnosprawności dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej.

Geneza kulturowego modelu niepełnosprawności

Pierwszy terminem „kulturowy model niepełnosprawności” posłużył się Patrick Devlinger. Autor opowiedział się za stworzeniem takiego modelu, który pozwoliłby prowadzić badania nad niepełnosprawnością na trzech poziomach – jednostki, społeczeństwa i kultury. Zdaniem Devlingera, „poszerzenie dotychczasowego zakresu badań jest konieczne, ponieważ niepełnosprawność jest nieodłączną częścią kultury” (Devlinger, 2005). Jednakże, za twórców modelu kulturowego uznaje się Sharon Snyder i Davida Mitchella z Uniwersytetu Chicagowskiego. Zdaniem tych autorów, model społeczny opierał się na błędnym założeniu, że uszkodzenie i niepełnosprawność to wyraźnie oddzielone kategorie, z których pierwsza nieuchronnie, na zasadzie związku przyczynowo-skutkowego, prowadzi do społecznej dyskryminacji osoby dotkniętej uszkodzeniem. W konsekwencji, zwolennicy modelu społecznego ignorowali uszkodzenie i koncentrowali się wyłącznie na niekorzystnej sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnościami. Natomiast, w modelu kulturowym przyjmuje się, że

uszkodzenie to zarówno ludzka odmienność napotykaną na bariery środowiskowe, jak i społecznie zapośredniczona różnica, która nadaje osobom z uszkodzeniem grupową tożsamość, a badaniom tych osób – fenomenologiczną perspektywę (Snyder, Mitchell, 2005, s. 10).

Zatem, można powiedzieć, że model kulturowy odrzuca, powielaną przez zwolenników społecznego modelu niepełnosprawności, kartezjańską dualistyczną koncepcję człowieka. Kartezjusz nadając człowiekowi status „rzeczy myślącej”, zmarginalizował rolę ludzkiego ciała, sprowadzając je do roli maszyny, „którą można całkowicie zrozumieć w kategoriach układu i działania jego części” (Melosik, 2017, s. 124). Natomiast, kulturowy model niepełnosprawności, za sprawą fenomenologii, przeformułowuje relację jednostki z ciałem². Ciało przestaje być „traktowane jedynie jako obiektywny przedmiot, zewnętrzny wobec «ja», a staje się „ważnym elementem «ja»” (Jakubowska, 2009, s. 108).

Przedstawiciele modelu kulturowego uważają, że niepełnosprawności nie należy traktować ani w kategoriach medycznej patologii, ani społecznej dyskryminacji. Nie negują, że uszkodzenia, czyli nieprawidłowości w budowie lub funkcjonowaniu organizmu, mogą być przyczynami niepełnosprawności. Jednakże, opowiadają się za postrzeganiem uszkodzenia jako „potencjalnej materialności”, która może dotknąć organizm, czyli ulec ucieleśnieniu (*embodiment*), co będzie skutkować „bólem, dyskomfortem lub niezdolnością do wykonania określonych czynności”, ale może też prowadzić do „dyskryminacji społecznej osoby dotkniętej uszkodzeniem” (Snyder, Mitchell, 2005, s. 10). Tym samym, model kulturowy przelamuje dualistyczny podział „ciało – umysł” i integruje te pojęcia w koncepcji ucieleśnienia. Ucieleśnienie pozwala traktować człowieka jako obdarzonego zmysłami, wrażliwego na otaczającą rzeczywistość społeczną i materialną, a przede wszystkim – pozwala analizować subiektywne doświadczanie przez człowieka stanów zdrowotnych własnego organizmu. Zatem, można powiedzieć, że kulturowy model niepełnosprawności uwzględnia zarówno biologię, jak i kulturę „jako czynniki pozostające we wzajemnych relacjach, również konfliktowych” (Plichta, 2017, s. 24).

Założenia kulturowego modelu niepełnosprawności

W porównaniu z modelami medycznym i społecznym, charakteryzującymi się dużą spójnością i precyzją, kulturowy model niepełnosprawności jest

² Aby unaocnić istotę tego przeformułowania, Sharon Snyder i David Mitchell przywołują postać Sfinksa z mitologii greckiej, który zadał kulejącemu królowi Edypowi zagadkę: „co to za zwierzę obdarzone głosem, które z rana chodzi na czworakach, w południe na dwóch nogach, a wieczorem na trzech?” Edypowi w udzieleniu poprawnej odpowiedzi, że to człowiek, pomogło osobiste doświadczanie niepełnosprawności ruchowej.

słabo skonkretyzowany. Zwolennicy tego modelu koncentrują się na różnych czynnikach o charakterze kulturowym, w tym także medycznych i społecznych. Jednak, nie dążą do

zdefiniowania niepełnosprawności w jakikolwiek konkretny sposób, a raczej koncentrują się na tym, jak różne pojęcia sprawności i niepełnosprawności funkcjonują w kontekście określonej kultury (Retief, Letšosa, 2018, s. 6).

A zatem, ramy teoretyczne kulturowego modelu niepełnosprawności nie zostały jasno sprecyzowane. Są ukryte w toczących się w ostatnich latach dyskusjach na temat kulturowych uwarunkowań rozumienia niepełnosprawności. Przedstawię cztery główne założenia modelu kulturowego, które wyprowadziłem z tych dyskusji.

Według pierwszego założenia, niepełnosprawność może być różnie rozumiana w różnych kulturach, bowiem różnią się one pod względem poglądów na temat ludzkiego organizmu. Te odmienne poglądy „wpływają na podejście przedstawicieli różnych kultur do zdrowia i choroby oraz do leczenia” (Matsumoto, Juang, 2007, s. 254). Kultura kształtuje przekonania i postawy jednostki odnośnie własnego ciała i, w konsekwencji, wpływa na to, jak jednostka spostrzega swoje problemy zdrowotne i jakie sposoby radzenia sobie z nimi wybiera. Pojęcie niepełnosprawności oraz reakcje społeczne na odmienność fizyczną i psychiczną nie mają charakteru uniwersalnego.

Zależą one od ukształtowanego kulturowo i powszechnie podzielanego pojęcia „normalności”, które wyznacza granice akceptacji dla odmienności związanej z deficytami sprawności zmysłowej, fizycznej i psychicznej (Stojkow, 2020, s. 84).

Przy czym, należy zaznaczyć, że w jednej kulturze określona dysfunkcja fizyczna lub psychiczna może być uznawana za czynnik stygmatyzujący i wykluczający, zaś w innej – traktowana jako neutralna, a nawet oceniana pozytywnie (Shuttleworth, Kasnitz, 2006). Status społeczny osób niepełnosprawnych w znacznej mierze kształtowany jest przez kulturę danej społeczności, w tym przez dominujący w tej społeczności system wierzeń religijnych (Devlinger, 1995).

Drugie założenie kulturowego modelu niepełnosprawności zostało zaczerpnięte z teorii konstruktywizmu społecznego i można je wyrazić następująco: ludzie postrzegają rzeczywistość przez pryzmat swojej kultury i nabytych w niej doświadczeń, przypisując temu co spostrzegają określone znaczenia (Berger, Luckmann, 2018). Tym samym, nie można postrzegać obiektywnej rzeczywistości społecznej, która byłaby oderwana od nadawanych jej znaczeń. Zwolennicy kulturowego modelu niepełnosprawności odkrywają społeczne artefakty, czyli przejawy funkcjonowania danej kultury istotne dla osób z niepełnosprawnościami. Szczególnie interesują ich artefakty mające znaczenie

symboliczne. Na przykład, typowy artefakt behawioralny, jakim jest udzielenie osobie poruszającej się o kulach pierwszeństwa w przejściu przez drzwi, może być rozumiany jako gest pomocy i szacunku. Ale może też być zinterpretowany jako oznaka litości lub gest stygmatyzujący, czyli podkreślający sprawność osoby udzielającej pierwszeństwa i słabość osoby, której pierwszeństwo jest udzielane. Przytoczony przykład uzasadnia tezę, że

bez pogłębionej analizy przejawów funkcjonowania kultury nie sposób ustalić, jak zjawisko niepełnosprawności jest rozumiane w danej kulturze i dlaczego osoby z niepełnosprawnościami są w tej kulturze traktowane w taki, a nie inny sposób (Twardowski, 2022, ss. 54-55).

Trzecie założenie kulturowego modelu niepełnosprawności pochodzi z teorii dyskursu Ernesta Laclaua i Chantal Mouffe (2007). Dyskurs to „zdarzenie komunikacyjne, polegające na tym, że ludzie używają języka, by przekazać swoje idee, przekonania lub wyrazić emocje” (Dobrołowicz, 2016, s. 38). Owo przekazywanie odbywa się w różnych sytuacjach społecznych, w toku interakcji między ludźmi. W analizie dyskursu przyjmuje się, że „wszelkie znaczenia nadawane są przedmiotom i praktykom społecznym w ramach systemu składającego się ze znaczących różnic” (Przyłęcki, 2013, s. 12). A zatem, niepełnosprawność może mieć różne znaczenia w zależności od tego, jaki rodzaj dyskursu konstytuuje jej znaczenie. Na przykład, w dyskursie medycznym będzie to uszkodzenie lub dysfunkcja ciała, w dyskursie społecznym – rezultat barier fizycznych i opresyjnego traktowania, w dyskursie emancypacyjnym – prawo do samostanowienia, zaś w dyskursie politycznym – prawo do korzystania z pełni praw obywatelskich. „Gdyby na temat niepełnosprawności nie funkcjonowało tak wiele dyskursów, to nikt nie zastanawiałby się nad jej istotą” (Twardowski, 2022, s. 55).

Zgodnie z czwartym założeniem modelu kulturowego, w podejściu do problemu niepełnosprawności należy odwrócić dotychczasową perspektywę epistemologiczną, czyli podać w wątpliwość powszechnie niekwestionowaną „sprawność”, zazwyczaj nazywaną „normalnością”. Zdaniem przedstawicieli kulturowego modelu niepełnosprawności, skoncentrowanie się na „drugiej stronie medalu”, czyli normalności pozwala uzyskać pełniejszy wgląd w ponowoczesne społeczeństwa i przemiany zachodzące w ich kulturach. Nie wystarczy bowiem tylko „przyglądać” się osobom z niepełnosprawnościami i pytać z jakimi problemami się zmagają oraz jakiego wsparcia ze strony społeczeństwa potrzebują. Należy

rozszerzyć dotychczasowe spojrzenie i objąć nim całe społeczeństwo i jego kulturę w celu zrozumienia, w jaki sposób rozpatrywane są w nich kwestie zdrowia, normalności i funkcjonowania (Waldschmidt, 2017, s. 25).

Na przykład, należy pytać: Dlaczego pewne różnice traktowane są jako naturalne przejawy ludzkiej różnorodności, a inne uznawane za symptomy niepełnosprawności? Dlaczego w społeczeństwach istnieje potrzeba klasyfikowania ludzi na „sprawnych” i „niepełnosprawnych”? Dlaczego niepełnosprawność spotyka się z negatywnymi ocenami? W jaki sposób inność jest konstruowana i rekonstruowana w różnych społeczeństwach i kulturach? Konieczny jest również namysł nad tym, w jaki sposób w danej kulturze

wiedza o ciele jest tworzona, modyfikowana i przekazywana; które normy i zaburzenia są społecznie konstruowane oraz w jaki sposób; jak w codziennym funkcjonowaniu różnych instytucji tworzą się wykluczające i włączające praktyki; jak dana kultura tworzy i modyfikuje podmiotowości i tożsamości swoich uczestników (Waldschmidt, 2018, s. 76).

Implikacje kulturowego modelu niepełnosprawności dla teorii pedagogiki specjalnej

Wykorzystanie modelu kulturowego w badaniach nad zjawiskiem niepełnosprawności wymaga zaangażowania przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Tradycyjnie problematyką niepełnosprawności zajmowała się pedagogika specjalna oraz: medycyna, psychologia, socjologia, w mniejszym stopniu filozofia, prawo i ekonomia. Zwolennicy modelu kulturowego znacznie poszerzają obszar badań, co wymaga posługiwania się narzędziami dyscyplin, „które na pierwszy rzut oka wyglądają tak, jakby nie miały nic wspólnego z niepełnosprawnością” (Waldschmidt, 2018, s. 70). Konieczne jest skorzystanie z dorobku: kulturoznawstwa, religioznawstwa, literaturoznawstwa, antropologii, etnologii, archeologii, językoznawstwa, nauki o mediach i komunikacji społecznej. Niewątpliwie, akceptacja kulturowego modelu niepełnosprawności wymaga znacznych zmian w funkcjonowaniu zespołów badawczych. Nie mogą to być zespoły interdyscyplinarne, których członkowie wymieniają się informacjami pochodzącymi z dyscyplin, które reprezentują. Konieczne jest tworzenie transdyscyplinarnych zespołów badawczych, skupiających przedstawicieli różnych dziedzin nauki, którzy podejmują współpracę w celu rozwiązywania problemów, jakich sami nie byliby w stanie rozwiązać. Członkowie zespołu muszą wykroczyć poza granice własnych dyscyplin i zintegrować posiadane kompetencje. Transdyscyplinarna współpraca nie jest łatwym zadaniem, ponieważ przedstawiciele poszczególnych dyscyplin nauki mogą być przywiązani do pewnych teorii, preferować określone metody badań, różnie rozumieć te same terminy, mieć odmienne podejścia do upowszechniania wyników badań i przenoszenia ich do praktyki. Dlatego, bardzo ważna jest świadomość

wspólnej misji oraz stałe dążenie do wzajemnego uczenia się, inspirowania i wypracowywania wspólnych rozwiązań.

Kulturowy model niepełnosprawności jest przydatnym narzędziem analitycznym w badaniach nad kulturą niepełnosprawności (*disability culture*). Najczęściej podkreśla się odrębność kultury Głuchych, która opiera się na własnym języku oraz silnym poczuciu przynależności grupowej (Podgórska-Jachnik, 2013). Ale, wskazywana jest również odrębność kulturowa innych grup: niewidomych, niepełnosprawnych fizycznie i niepełnosprawnych intelektualnie (Borowska-Beszta, 2012). Tym samym rodzi się pytanie o relacje między kulturami osób z niepełnosprawnościami a kulturą dominującą w ich otoczeniu. Nasuwa się jeszcze inne, ważne pytanie: jak pogodzić ideę włączenia społecznego będącego nadrzędnym hasłem Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z odrębnością kulturową poszczególnych grup tych osób? Czy idea włączenia społecznego powinna

prowadzić do zaniku osobnej kultury (kultur) osób z niepełnosprawnościami i włączenia ich w nurt kultury dominującej, czy też jest to niemożliwe (lub niepożądane) – zarówno ze względu na postawy otoczenia społecznego, jak i samych osób z niepełnosprawnościami? (Głąb, 2020, ss. 339-340).

Kulturowy model niepełnosprawności zakłada konieczność odejścia od etycznej (*etic*) perspektywy badawczej, czyli spoglądania na zjawisko niepełnosprawności i problemy osób niepełnosprawnych z perspektywy badacza. Podejście etyczne rodzi obawę o zafałszowywanie wyników, ponieważ pełnosprawni badacze mogą słyszeć tylko to, co chcą usłyszeć i co zgadza się z ich poglądami na niepełnosprawność. Obiektywny opis doświadczeń i zachowań osób niepełnosprawnych wymaga zastosowania podejścia emicznego (*emic*), czyli spojrzenia na zjawisko z perspektywy badanych osób. Zakłada ono badanie niepełnosprawności od wewnątrz – poprzez bezpośredni kontakt z osobami niepełnosprawnymi i dążenie do zrozumienia zachowania tych osób zgodnie z ich własnymi układami odniesienia. W tym celu należy przeprowadzać z osobami niepełnosprawnymi pogłębione wywiady jakościowe oraz analizować ich wypowiedzi. Należy oddać głos osobom niepełnosprawnym, analizować ich dyskursy i dążyć do zrozumienia ich punktów widzenia.

Badanie od wewnątrz może sprzyjać pogłębianiu wiedzy o specyfice kultury, którą mogą w różnicowany sposób przejawiać osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności (Tomaszewski, Bargiel-Matusiewicz, Pisula, 2015, s. 14).

Kulturowy model niepełnosprawności wymaga odejścia od tradycyjnej strategii prowadzenia badań. Dotychczas, najczęściej, osoby niepełnosprawne były traktowane jako przedmioty, a nie podmioty postępowania badaw-

czego. W konsekwencji, uzyskiwane wyniki tworzyły niepełny, a nawet zafałszowany obraz tych osób. Zatem, potrzebne jest podejście badawcze, które pozwoliłoby odzwierciedlać perspektywy osób z niepełnosprawnościami w określonych kontekstach społeczno-kulturowych. Takie możliwości stwarzają badania partycypacyjne, w których osoby z niepełnosprawnościami występują w roli współbadaczy (Parchomiuk, 2014). Dzięki temu obraz złożonego zjawiska, jaki stanowi niepełnosprawność nie jest tworzony

wyłącznie przez pełnosprawnych badaczy i badaczki, z których część rości sobie prawo do definiowania i opisywania tego, co nie jest ich doświadczeniem (Kamecka-Antczak, Szafranski, Wos, 2020, s. 133).

Badania partycypacyjne przełamują panujące w danej kulturze stereotypy osób z niepełnosprawnościami oraz wzmacniają rozumienie niepełnosprawności jako konstruktu podlegającego wieloznacznym interpretacjom i społeczno-kulturowym przemianom.

Problemy, z jakimi borykają się osoby niepełnosprawne w różnych kulturach przecinają się z dodatkowymi kategoriami społecznymi, jak: klasa społeczna, pochodzenie etniczne, płeć, rasa, orientacja seksualna, wykształcenie, czy wiek. Dlatego, wykorzystywanie modelu kulturowego w badaniach nad zjawiskiem niepełnosprawności wymaga uwzględnienia owej intersekcyjności. W nowoczesnym społeczeństwie kapitalistycznym osoba niepełnosprawna z klasy niższej może doświadczać silniejszego ucisku niż osoba z klasy wyższej, z powodu nieposiadania odpowiedniego kapitału kulturowego oraz środków na zakup różnych usług i pomocy technologicznych. Również przecięcie niepełnosprawności i płci jest uzależnione od kontekstu kulturowego. Jeśli w danej kulturze posiadanie syna jest wyznacznikiem pozycji rodziny w strukturze społecznej i zabezpieczeniem jej egzystencji w przyszłości, to

ponoszenie kosztów edukacji czy zaawansowanej opieki medycznej lub zajęć dodatkowych dla dziewczynek z niepełnosprawnością może być traktowane jako mniej istotne niż ponoszenie tych kosztów w przypadku niepełnosprawnych chłopców (Stojkow, 2020, s. 88).

Implikacje kulturowego modelu niepełnosprawności dla praktyki pedagogiki specjalnej

Niewątpliwie, akceptowane przez pedagogów modele niepełnosprawności decydują, w jakim zakresie możliwa będzie realizacja idei edukacji włączającej. W Polsce programy studiów na kierunku pedagogika specjalna umożliwiają słuchaczom zaznajomienie się z różnymi modelami niepełno-

sprawności i przygotowują ich do pracy w warunkach kształcenia włączającego. Ponadto, w ostatnich latach programy tych studiów zostały wzbogacone o przedmioty poświęcone krytycznym studiom o niepełnosprawności. Znacznie gorzej prezentuje się to na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Co prawda, ogólne efekty uczenia się na tych studiach przewidują, że absolwent zna i rozumie zagadnienie edukacji włączającej oraz sposoby realizacji zasady inkluzji, ale nie przewidują zaznajomienia z modelami niepełnosprawności. Zatem, konieczna jest modyfikacja programów studiów nauczycielskich.

Kulturowy model niepełnosprawności zakłada konieczność jak najpełniejszego włączenia wszystkich uczniów do klas kształcenia ogólnego. Oznacza to, że w każdej klasie powinno znaleźć się miejsce zarówno dla uczniów odmiennych pod względem koloru skóry, płci, religii, narodowości, pochodzenia etnicznego, społecznego, czy kulturowego, jak i dla uczniów z różnego typu niepełnosprawnościami. Wszystkim uczniom należy zapewnić jak najlepszą edukację w warunkach pełnego włączenia, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Aby sprostać temu zadaniu, konieczne są zmiany w sposobie konstruowania programów nauczania poprzez zastosowanie strategii uniwersalnego projektowania dla uczenia się (*universal design for education*). Celem tej strategii jest zapewnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami równych szans w dostępie do edukacji. Nauczyciele powinni tak zaprojektować: programy nauczania, scenariusze zajęć, karty pracy, ćwiczenia, zadania, teksty, pomoce dydaktyczne, kryteria oceniania, aby mogli z nich korzystać wszyscy uczniowie w klasie, bez potrzeby szczegółowych dostosowań (Domagała-Zyśk, 2015).

Akceptacja kulturowego modelu niepełnosprawności wymaga nie tylko zmian w sposobach konstruowania programów nauczania, ale także poszukiwania nowych form organizacji procesu dydaktycznego. Nauczyciele powinni dążyć do tego, aby w procesie edukacji uczniowie, w znacznie szerszym zakresie, mogli uczyć się od siebie nawzajem. Osiągnięcie tego celu jest możliwe dzięki zastosowaniu różnych form nauczania za pośrednictwem rówieśników (Twardowski, 2020). Nauczanie za pośrednictwem rówieśników znacząco zmienia rolę nauczyciela. Przestaje być głównym „dostarczycielem” wiedzy, a zaczyna pełnić funkcję organizatora sytuacji, w których uczniowie mogą uczyć się od siebie nawzajem, a on im w tym pomaga.

Warunkiem wdrożenia kulturowego modelu niepełnosprawności do praktyki edukacyjnej jest zbudowanie proinkluzyjnej atmosfery w klasie szkolnej. Sprzyja temu eliminowanie działań pobudzających rywalizację między uczniami. Do takich działań należą między innymi: ogłaszanie wyników różnych rankingów, organizowanie konkursów, wręczanie dy-

plomów i nagród uczniom osiągającym najlepsze wyniki z różnych przedmiotów. Poza eliminowaniem rywalizacji nauczyciele powinni rozmawiać z uczniami o różnicach, wyjaśniać im, że różnice są naturalnym zjawiskiem i nie przesądzają o wartości człowieka. Niewątpliwie, uczniowie powinni wiedzieć, że ludzie różnią się nie tylko zdolnościami, umiejętnościami i zainteresowaniami, ale również: kolorem skóry, narodowością, wyznawaną religią, używanym językiem, statusem społecznym, pochodzeniem etnicznym i tym podobnymi. Jednakże, należy zauważyć, że podkreślanie różnic bez zwracania uwagi na podobieństwa może kształtować u uczniów przekonanie, że nie ma płaszczyzny do budowania wzajemnych relacji. Dlatego, rozmowy o różnicach muszą być równoważone rozmowami o podobieństwach. O tym, że wszyscy uczniowie przychodzą do szkoły, żeby się uczyć, że chociaż każdy pewne rzeczy robi lepiej, a inne gorzej, to wszyscy mogą osiągnąć więcej, jeśli będą współpracować i sobie pomagać. Ponadto, w budowaniu proinkluzyjnej atmosfery w klasie nie można zapominać o konieczności eliminowania wykluczającego języka. Nauczyciele powinni dyskutować z uczniami o naganności obraźliwych słów kierowanych do tych, którzy pod jakimś względem różnią się od większości osób, tak w klasie jak i w społeczeństwie.

Zakończenie

Niewątpliwie model kulturowy wzbogaca dotychczasowe rozumienie niepełnosprawności, ponieważ nie tylko redefiniuje jej biologiczne i społeczne uwarunkowania, ale bierze pod uwagę również kontekst kulturowy. Tym samym, badania nad niepełnosprawnością muszą uwzględniać, jak niepełnosprawność jest rozumiana w danej kulturze oraz jak osoby dotknięte niepełnosprawnością funkcjonują w tej kulturze. Ponadto, bardzo ważnym pytaniem jest, jak osoby z niepełnosprawnością budują swoje tożsamości, konfrontując się z powszechnie przyjmowanym w danej kulturze rozumieniem sprawności.

Kulturowy model niepełnosprawności ma również duże znaczenie dla edukacji włączającej. Przekonanie, że szkoły ogólnodostępne powinny zapewnić edukację wszystkim dzieciom jest w polskim społeczeństwie coraz bardziej powszechne. Coraz częściej podzielają je rodzice, nauczyciele i władze oświatowe. Nikt nie kwestionuje tezy, że dzieci chodzą do szkoły, aby zdobywać wiedzę i umiejętności niezbędne do życia w społeczeństwie. Jednak tej tezie nie towarzyszy klarowna odpowiedź na pytanie: do życia w jakim społeczeństwie szkoła ma przygotowywać?

Jeśli ma to być społeczeństwo, w którym wszyscy obywatele są równi i jednakowo wartościowi, to środowisko szkolne musi być odzwierciedleniem tak pojmowanego społeczeństwa (Twardowski, 2019, s. 119).

A to oznacza, że szkoła ma obowiązek tworzyć możliwość wspólnego uczenia się wszystkim dzieciom, niezależnie od różnic między nimi.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Berger, P., Luckmann, T. (2018). *Spoleczne tworzenie rzeczywistosci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Borowska-Beszta, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Devlinger, P. (1995). *Why disabled? The cultural understanding of physical disability in an African society*. W: B. Ingstad, S. Whyte (red.), *Disability and Culture*. Berkeley: University of California Press
- Dobrołowicz, J. (2016). *Analiza dyskursu i jej zastosowanie w badaniach pedagogicznych*. Jakościowe Badania Pedagogiczne, 1
- Domagała-Zyśk, E. (2015). *Projektowanie uniwersalne w edukacji uczniów z wadą słuchu*. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki*. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Marii Barbarze Styk. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Głąb, Z. (2020). *Badania nad społeczną historią niepełnosprawności w Polsce – kierunki, metody, wyzwania*. Historyka. Studia Metodologiczne, 50
- Jakubowska, H. (2009). *Socjologia ciała*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kamecka-Antczak, C., Szafranski, M., Wos, K. (2020). *Wyzwania dla badań włączających osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia własne*. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Laclau, E., Mouffe, Ch. (2007). *Hegemonia i socjalistyczna strategia. Przyczynek do projektu radykalnej polityki demokratycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu
- Matsumoto, D., Juang, L. (2007). *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Melosik, Z. (2017). *Dyskursy medycyzacji i farmakolizacji: rekonstrukcje tożsamości człowieka*. Przegląd Badań Edukacyjnych, 2
- Parchomiuk, M. (2014). „Nic o nas bez nas”. *Udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach*. Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo, 3
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi
- Przyłęcki, P. (2013). *Założenia teorii dyskursu Ernsta Laclaua i Chantal Mouffe*. Przegląd Socjologiczny, 4
- Retief, M., Letšosa, R. (2018). *Models of disability: A brief overview*. HTS Theologiese Studies [Theological Studies], 1
- Shuttleworth, R., Kasnitz, D. (2006). *Cultural context of disability*. W: G. Albrecht (red.). *Encyclopedia of Disability*. London: Sage Publications
- Snyder, S.L., Mitchell, D.T. (2005). *Cultural location of disability*, Chicago: The University of Chicago Press
- Stojkow, M. (2020). *Czy niepełnosprawność zawsze znaczy to samo? – Analiza wpływu kultury na rozumienie niepełnosprawności*. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych*

- i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Tomaszewski, P., Bargiel-Matusiewicz, K., Pisula, E. (2015). *Między patologią a kulturą: społeczne uwarunkowania niepełnosprawności – wprowadzenie*. W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (red.), *Kulturowe i społeczne aspekty zdrowia i niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- Twardowski, A. (2019). *Formy organizacyjne pracy uczniów w procesie edukacji inkluzyjnej*. *Rocznik Pedagogiczny*, 42
- Twardowski, A. (2020). *Nauczanie za pośrednictwem rówieśników w procesie edukacji inkluzyjnej*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Twardowski, A. (2022). *Cultural Model of Disability – Origins, Assumptions, Advantages*. *Kultura i Edukacja*, 2
- Waldschmidt, A. (2017). *Disability Goes Cultural. The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool*. W: A. Waldschmidt, H. Berressem, M. Moritz (red.), *Culture – Theory – Disability. Encounters between Disability Studies and Cultural Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag
- Waldschmidt, A. (2018). *Disability – Culture – Society: Strengths and weakness of a cultural model of disability*. *European Journal of Disability Research*, 2

Źródła internetowe

- Devlieger P., *Generating a cultural model of disability*, 2005, pobrano z: https://www.researchgate.net/publication/237762101_Generating_a_cultural_model_of_disability [dostęp: 19.01.2023].

DOMINIKA DOLIŃSKA
ORCID 0009-0003-6945-8140

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

REMOTE SPEECH THERAPY IN THE OPINIONS OF SPEECH THERAPISTS

ABSTRACT. Dolińska Dominika, *Remote Speech Therapy in the Opinions of Speech Therapists* [Zdalna terapia mowy w opinii logopedów]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 33–45. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 22.02.2023. Accepted: 05.04.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.3

The article presents the findings of a study that aimed to explore the opinion of speech therapists regarding remote speech therapy. The study was conducted between January and March of 2023 and the data was collected through a quantitative method via a diagnostic survey. The sample comprised 62 speech therapists with varying levels of work experience and geographical locations. The outcomes indicated that speech therapists generally held a negative opinion of remote speech therapy, perceiving it as more problematic and limiting than beneficial. Most respondents had not participated in online training or courses aimed at improving their qualifications in remote speech therapy, which could potentially influence their attitudes towards it. The study suggests the need to develop and share practical tips on remote speech therapy to better prepare specialists for a possible transition to remote modes of service delivery.

Key words: speech development, speech disorders, speech therapy, mediated communication, new media, remote education, and remote speech therapy

Introduction

Communication ability is important to functioning in society because it enables the transmission of information. Of particular importance is speech, the development of which is a complicated process, the correctness of which depends, among others, on cognitive, motor, social and emotional development as well as auditory and visual perception. During speech acquisition, there may be disorders or situations that negatively affect the development of language and communication skills.

One of the abnormalities related to communication is delayed speech development, which is characterised by slower development of language skills than in peers and different developmental dynamics. The literature on this topic also describes speech disorders caused by neurological abnormalities. These children do not have deficits in terms of intelligence and hearing, and their articulation apparatus enables the correct realisation of sounds. The most frequent participants in speech therapy are children with dyslalia, i.e., an articulation disorder consisting of incorrect production of at least one sound. The following types of dyslalia are distinguished in the literature:

- substitutions - replacing a sound or sounds by others, correctly implemented,
- elisions - dropping a sound or sounds in a word,
- deformations - distortion of a sound or sounds by changing the place or manner of production, resulting in the articulation of a sound that does not fit into the phonetic resources of a given language.

An important group of speech disorders is stuttering and cluttering, which are described as pathological disfluencies of speech that persist for a long time. People with these disorders repeat or drag out parts of the message they are broadcasting or block out in the middle, or use frequent pauses. All speech defects or disorders cause difficulties in sending or receiving messages and require the help of a specialist (Jastrzębowska, 1999, 2005; Panasiuk, 2021; Pąchalska, 2005; Pilarska, 2017; Jeżewska-Krasnodębska, 2017; Krakowiak, 2019; Pluta-Wojciechowska, 2018, 2019; Minczakiewicz, 1997; Skorek, 2001; Sołtys-Chmielowicz, 2005; Woźniak, 2020; Tarkowski, 1999, 2005).

Speech therapy is a specific and intended impact, whose purpose is to eliminate any abnormalities related to communication. It is possible to carry out this process both in the case of articulation disorders, delayed or disturbed speech development, as well as in any other problems related to communication. The effectiveness of therapy depends on the diagnosis of speech and communication disorders and the determination of the causes of their occurrence. The effectiveness of therapy is influenced by the early start of speech therapy, the individual and holistic approach to the patient. What is also important is the patient's conscious participation in therapy and the inclusion of his immediate environment in the whole process. It is important that the participants of speech therapy classes are motivated, but also that they take place systematically (Grabias, 2015; Jastrzębowska, Pelc-Pękała, 1999; Hamerlińska-Latecka, 2012; Małachowska, 2016; Panasiuk, 2021; Pluta-Wojciechowska, 2019; Demel, 1994; Pacura-Syrocka, 2016; Styczek, 1983; Banaszekiewicz & Walencik-Topińko, 2021).

Speech therapy is not only meetings between the patient and the specialist. Media are usually used to support and diversify this process. The issues

dealt with by media pedagogy are important, concerning, among others, education and learning with the use of media and communication with their use. In addition, they contribute to the development of polysensory cognition of the world and thus prepare for practical statements about the reality that surrounds us. Currently, one of the most popular media is digital media, i.e., those for which the Internet is used. These include, for example, interactive computer games, social networking sites, or digital telephony and instant messaging. It is important to teach the correct use of digital media to limit unwanted effects from an educational point of view. Therefore, the use of these measures also in speech therapy allows the transfer of information necessary to function in a remote reality. The outbreak of the COVID-19 pandemic forced the use of mediated communication in speech therapy. Currently, remote speech therapy may be the only form of conducting classes, but only to support traditional therapy. Even before the pandemic, there was a cybertheater, i.e. specialised classes conducted using mediated communication. It is used by people who do not want or cannot meet a specialist directly. However, it should be remembered that e-learning and specialist classes conducted remotely are not always able to replace face-to-face contact. However, it should be noted that the need for remote teaching has made remote communication, education, and therapy more accessible and tailored to the needs of its users. And some of them may want to use the online form in other circumstances, not forced by the pandemic (Bereźnicka, 2021; Lichota, 2015; Siemienicki, 2021; Juszczuk, 2021; Tanaś & Siemienicki, 2021; Makara-Studzińska & Madej, 2017; Plichta, 2020).

Literature review

Remote speech therapy was used mainly by people who live far from a specialist who speaks their native language, e.g. outside of Poland. The COVID-19 pandemic and the closure of educational institutions and speech therapy offices contributed to the dissemination of this form. The treatment of a child's speech therapy using mediated communication has become a subject of scientific research, which I will quote in this part of the article (Skoczylas, 2020).

Between 2011 and 2013, Joanna Jatkowska conducted pilot studies that examined the effectiveness of using an e-learning platform, which supported therapy performed in a direct form. The researcher pointed out the increased involvement of parents and patients and the increased awareness of speech therapy. These studies also tested the effectiveness of therapy in the case of various speech defects. It turned out that this form of therapy yields

the best results in the case of single and multiple dyslalia. In children with total dyslalia and speech disorders caused by intellectual or hearing disabilities, speech therapy interventions were not very effective. It is important that some of the participants resigned from participation in the study due, for example, to technical difficulties, low competency of the guardian in the field of computer use, or individual characteristics of the child. According to the researcher, the low scores of people with profound speech impediments were influenced by materials that were not adapted to the needs of this group. Furthermore, it was observed that longer use of the platform reduces the interest and motivation of the children. However, it should be noted that none of the therapies performed turned out to be ineffective (Jatkowska, 2020ab).

The transition of schools to remote mode forced online classes for children with special educational needs. Beata Górnicka conducted a pilot survey among teachers to collect opinions on the subject of remote education. It concerned students covered by therapeutic interventions. The respondents expressed concerns about the decrease in the sense of security and community of children, which could increase their difficulties. Possibilities to provide additional support to those students who need it have also been a problem. The people covered by the pilot study also noticed the advantages of remote education. They exchanged, e.g. increasing students' independence, better contact with parents, and the ability to provide them with the necessary information about the exercises performed. Online classes facilitated individual conversations between the teacher and the student, who, feeling more confident than in the classroom, was more willing to seek help. Respondents emphasised that, as far as possible, therapeutic classes are conducted online, but in their opinion, they cannot completely replace face-to-face meetings (Górnicka, 2020).

Jolanta Gebreselassie conducted research in 2020, whose purpose was to determine how the guidelines for providing speech therapy changed during the COVID-19 pandemic and how speech therapists managed to carry out mandatory classes during the suspension of stationary classes. She analysed documents and Internet discourse. It turned out that official announcements, which were supposed to normalise and facilitate the work of speech therapists during the pandemic, were published with delays and contained general information. The study showed that online self-help groups provided particular support for speech therapists. There were many doubts about copyright and the quality of services provided remotely. The development of this social group was also noticeable, as they initially limited their activities to sending materials asynchronously, and over time they also began to conduct activities in a synchronous form (Gebreselassie, 2022).

Also in 2020, Anna Karowicz studied the security measures used by speech therapists to minimize the possibility of contracting COVID-19. 340 speech therapists were surveyed using an online survey. It turned out that most speech therapists felt the negative impact of the pandemic on their psychological comfort and negatively assessed the change in working conditions. During the pandemic, more than 85% of the speech therapists surveyed decided to conduct classes using mediated communication, and for more than 40% it was the only form of work. The study also showed that the majority of the respondents believe that it is not possible to perform fully safe speech therapy work during a pandemic. One of the mentioned factors was the inability to keep a safe distance from the patient or parents who brought sick children to classes. Furthermore, respondents noticed the limitations of remote therapy, which prevents the use of, for example, speech therapy massage, which makes it difficult to provide effective interactions. Although most speech therapists negatively evaluated remote therapy, the time of the pandemic allowed them to develop their skills in using technology and expand their knowledge in the field of speech therapy (Karowicz, 2021).

Researchers pay special attention to forced and sudden change in therapy, which was a challenge for specialists who had previously worked only in a direct form. Research conducted by Michał Mazur in 2020 shows that despite initial reluctance, most speech therapists decided to perform remote speech therapy (Mazur, 2021).

Remote speech therapy of a child cannot replace all direct specialist interactions. Moreover, not everyone can participate in this form of influence. However, it is an alternative to traditional forms, for which it can also be an effective support. During the pandemic, these interactions became the only way to provide speech therapy. However, it should be remembered that the effectiveness of this form is influenced by many factors, such as the type of speech defect, the participation of parents, or the individual characteristics and competences of the child, guardian, and speech therapist.

Methods

The subject of my research is to examine the opinions of speech therapists about the use of remote speech therapy. In the study, I used the diagnostic survey method with the use of a questionnaire. Due to the chosen research method and technique, I used a questionnaire prepared in an online form in my own research. The survey was conducted between January and March 2023 using a survey form posted on the Internet. The link to the questionnaire was placed on a social networking site in groups whose mem-

bers are speech therapists and sent to members of the Polish Association of Logopedists.

The study involved 62 people, including a man who worked as a speech therapist. Almost half of the respondents were over 46 years of age. The 36-46 age group constitutes 33.9% of the respondents and 11.3% are people aged 25-35. Among the respondents, 6.5% were under 25, i.e. they had just graduated from university. 25.8% of the respondents work in a large provincial city, 8.1% in a large city, 24.2% in a medium city, and 25.8% in a small city. 11.3% of the respondents work in the village to the suburbs of the city, and 4.8% in the village. 61.3% of the respondents have at least 16 years of professional experience. Groups with 11-15 and 6-10 years of work experience were equal and represented a total of 23.6%. People with 1-5 years of work experience accounted for 14.5% of the respondents, and only one respondent worked for less than 1 year. Only 8 people among the respondents participated in trainings/workshops on work or remote education. Most of these trainings concerned the use of platforms, e.g. Teams or mobile applications.

In my research, the following goals were set:

- Cognitive objective: Examine the opinion of speech therapists about the use of remote speech therapy.
- Theoretical goal: Making theoretical studies and conclusions based on literature and own research on speech therapy with the use of digital media.
- Practical objective: Developing guidelines and recommendations for speech therapists on remote speech therapy.

In my research, the following main research problem was set:

How do speech therapists perceive the possibilities of using online speech therapy?

I also formulated the following specific problems:

1. How often do speech therapists conduct or have performed remote speech therapy?
2. Do speech therapists decide to conduct speech therapy remotely and for what reasons?
3. Do speech therapists give up remote speech therapy, and for what reasons?
4. What media do speech therapists use during remote speech therapy?
5. Do and if so, what difficulties do speech therapists notice in remote speech therapy?
6. Is there and if so, what are the benefits, according to speech therapists, of remote speech therapy?
7. Does the type of speech defect/speech disorder affect the decision to start online therapy, and if so, to what extent?

8. What speech defects/disorders do patients undergoing remote speech therapy have?

9. How do speech therapists evaluate the experience of remote speech therapy during the COVID-19 pandemic?

Results

Remote speech therapy was conducted mainly during the COVID-19 pandemic. Currently, it is run by a few speech therapists, only 8 people among the respondents. They decide on this form of therapy only for individual patients or occasionally. It is interesting that up to 19.4% of the respondents did not conduct online therapy during the pandemic. It is important that these are people with little experience and people with more than 16 years of experience. It is puzzling whether these people did not work during the pandemic or performed therapy directly. This is confirmed by the research conducted by Michał Mazur and Anna Karowicz in 2020, indicating that not all speech therapists decided to switch to remote work. Karowicz's research indicated a group of 85% of respondents who undertook remote speech therapy, which is similar to the result obtained in my research – 80.6%.

92% of respondents out of 50 people who have ever conducted remote speech therapy indicate a pandemic and / or war as the reason for taking this form of classes. Given previous research and the negative attitude of speech therapists toward online therapy, this is not a surprising result. This indicates that most specialists choose this form only for reasons beyond the control of specialists and patients. The patient's illness was an argument for 8 respondents and 2 people also considered their illness as a reason. For some people, the reasons for choosing this form of therapy were the imposed work duties, difficulties with the patient's travel, interviewing the parent, supplementing the therapy in the office, and an additional source of income. Only six people decided to undergo online therapy due to the patient's departure abroad. This is one of the most frequently mentioned arguments for the activity of remote therapies, which was mentioned on websites and articles prior to the pandemic. The study was probably carried out in a group in which this experience was not so frequent or the departing patients changed speech therapists. The patient's illness was the reason for remote therapy for eight speech therapists. This allows for the continuity of speech therapy with safety, which can keep the patient and their parents/carers motivated and engaged.

26 respondents resigned from remote speech therapy due to the type of speech defect. This is related to the specificity of a given disorder and the methods used to eliminate them. However, it should be noted that a speech

impediment is the reason for leaving remote therapy for 52% of respondents who have ever completed this form. 19 people indicated poor cooperation with parents during classes. As I mentioned in my work, the parent/guardian is an important participant in therapy, especially in the online form. In this case, the speech therapist must support activities that are only possible in direct or hindered by the quality of the equipment. This is an important aspect, because the difficult access to equipment and the Internet was the reason why 7 people resigned from remote speech therapy. The respondents also mentioned the end of the pandemic and the return to stationary education. For speech therapists, limitations related to remote therapy were also important, eg, the inability to use speech therapy massage. This is a significant limitation of this form of interaction, because some of the methods used in speech therapy assume direct contact with the patient. Some of the activities can be performed by a parent or guardian, but they may have a significant problem with their application. According to patient No. 7: "In my opinion, nothing can replace individual contact with the patient, sometimes this is the only way I can lie down, how to do exercises, palpate the type of problem, flaccidity, other problems with the speech apparatus." The sentence of respondent No. 11 is also interesting: "Remote "speech therapy" is only a necessity during a pandemic or in exceptional situations of contact restrictions. Therapists should be aware of the negative consequences of excessive use of technology in the child's development. This sentence contradicts the research that indicates the need for digital education, also during specialist classes. However, this opinion may be due to the speech therapist's low digital skills or lack of awareness of the importance of teaching children to use these tools. Subject 16 stated: 'I don't recognise remote therapy. The basis of therapy is live contact with the patient. This shows a very negative attitude towards remote therapy, the existence of which cannot be denied. At the same time, it should be noted that although direct contact may be necessary, especially in the case of some working methods, it is not the basis of speech therapy.

During remote speech therapy, 39 people use or have used video meeting tools. In their work, 36 speech therapists used email and 29 made phone calls. 26 respondents used mobile or Internet applications. Individuals also used the blog and Messenger. It follows that the same media are used in remote speech therapy as in the case of education and remote work.

85.5% of the respondents stated that difficulties in remote speech therapy may result from limitations in access to equipment and 77.4% also pointed out poor internet connection. 69% of the respondents also pointed to the limited possibilities of using speech therapy methods. 66% say that contact with a parent/guardian is worse during remote therapy than in direct ther-

apy, and half of the respondents say that such cooperation is more difficult. 74% of the respondents cite lower patient participation and 64.5% to reduced involvement of the speech therapist during remote therapy than in direct contact. Additionally, 64.5% of the respondents claim that patients are less bold during online meetings. 43.5% of the respondents claim that patients are less motivated than during stationary therapy, and 33.9% note reduced motivation from the speech therapist. In addition, 33.9% of the respondents claim that there are too few available materials that can be used in online therapy. 45% of the respondents believe that remote therapy allows for the continuation of therapy after the patient moves. Half of the respondents say that remote therapy saves time to commute and 51% say that it eliminates the costs associated with travelling to therapy. When analysing these results, it can be seen that most of the respondents see the negative aspects of remote therapy. Only a few aspects seem to be in favour of online therapy. This may be due to both the negative attitude towards this form of work and the experience of working with patients whose cases were not suitable for conducting such interactions.

According to 56.5% of the respondents, dyslalia is a speech impediment that lends itself to online therapy. It is worth recalling Joanna Jatkowska's research, which indicates a higher effectiveness of remote interactions among children with dyslalia than with other defects or disorders. 38.7% of the respondents indicated speech fluency disorders. This may be due to the possibility of conducting remote activities, for example, breathing exercises, which are often used in the therapy of this disorder. 12 people believe that aphasia is also suitable, 10 respondents indicated delayed speech development, and 7 people pointed to selective mutism. Individuals indicated other speech defects or speech disorders suitable for remote therapy. 11 respondents stated that no speech defect or disorder is suitable for remote management. It is interesting that 3 people indicated that the type of defect or disorder does not matter to them and that they accept everyone for remote therapy. A comparison of these statements shows a large diversity of opinions among speech therapists. At the same time, taking into account research on the effectiveness of online therapy, this may indicate bad experiences of specialists or a negative attitude towards deviations from traditional therapy.

The assessment of the experience of remote speech therapy during the COVID-19 pandemic is interesting. As many as 58% of the respondents consider it definitely or rather negative, although 30% of the respondents consider this experience definitely or rather positive. This shows that although most specialists are still negative about remote speech therapy, a large group of respondents see positive aspects of this experience.

Discussion and recommendation

The results of the research indicate the persistent negative opinions of speech therapists about remote speech therapy. Most of the respondents see mainly the negative sides of this form of work, and single benefits cannot compensate for them. It is also important that the study group did not include people for whom remote therapy is the main form. It is necessary to carry out the second part of the research devoted to examining this professional group.

Remote speech therapy has significant limitations due to the specificity of work and recognised therapeutic methods. Another problem is the lack of education of specialists in the field of online therapy. According to research by Jolanta Gebreselassie, during the COVID-19 pandemic, a significant difficulty was the problem with access to guidelines and guidelines for conducting online therapy. Also, my research indicates little knowledge of therapists, which can also affect negative opinions (Gebreselassie, 2022).

Speech therapists decide to perform remote therapy primarily for reasons beyond their control, such as a pandemic. We cannot predict whether, and if so, when, another threat will appear that will force you to switch to remote mode. For this reason, it is reasonable to educate both those already working in the profession and speech therapy students in this area. The Polish Association of Speech Therapists has created rules for conducting remote speech therapy, but practical advice and tips that would help specialists conduct online classes are also necessary.

As Michał Mazur noted in his research, during the COVID-19 pandemic, speech therapists were suddenly forced to switch to remote mode, for which they were not prepared. Therefore, such negative opinions of speech therapists are worrying, because in the event of a possible return to remote work, their attitude will not change. Therefore, it is necessary to inform this professional group that remote speech therapy can at least partially replace or support traditional therapy. It is important to take action, such as speeches at conferences, publications, that would help change the opinion of speech therapists about online therapy (Mazur, 2021).

It is not about forcing or persuading speech therapists to change the form of work, but about becoming better acquainted with the possibilities and methods of remote work. This would be a preventive measure, preparing specialists for the possible next forced remote work. Due to proper preparation and a less negative attitude, there is a better chance of conducting effective therapy in a calm atmosphere.

Conclusions

In conclusion, the research indicates that the negative opinions of speech therapists about online therapy are still persistent. It is necessary to take action to improve remote speech therapy, in the opinion of therapists. It is also important to develop and disseminate practical tips on how to conduct online speech therapy classes. It is also worth considering education in this area during speech therapy studies. The experience of the COVID-19 pandemic and the problems associated with the transition to remote mode should be an argument to prepare for a similar circumstance. It should be remembered that it is not about forcing speech therapists to change their working mode, but rather about better preparation for the use of remote therapy in their practise.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

- Banaszkiewicz, A., Walencik-Topiłko, A. (2021). *Współpraca logopedy z rodzicami dzieci poddawanych terapii logopedycznej*. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (s. 728-741). Gdańsk: Harmonia Universalis
- Bereźnicka, M. (2021). *Nowe media w komunikacji – wyzwania i potrzeby*. *Logopedia Silesiana*, 10(1), 1-22
- Demel, G. (1994). *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Gebreselassie, J. (2022). *Logopedzi i pomoc logopedyczna w czasie pandemii COVID-19 – doniesienia z badań*. *Wychowanie w Rodzinie* 26(1), 245-257
- Górnicka, B. (2020). „*W trybie zdalnym...*” – nauka – wychowanie – opieka nad uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czasie pandemii. *Refleksje i rozterki pedagoga*. W: R. Pelczar, R. Pęczkowski, Z. Frączek (red.). *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. VIII, (s. 91-105). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
- Grabias, S. (2015). *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego. Podręcznik akademicki* (s. 13-35). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Hamerlińska-Latecka, A. (2012). *Dyslalia. Psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
- Jastrzębowska, G. (1999). *Zakłócenia i zaburzenia rozwoju mowy*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 309-351). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Jastrzębowska, G. (2005). *Opóźnienie rozwoju mowy*. W: T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 360-377). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Jastrzębowska, G., Pelc-Pękala, O. (1999). *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 633-669). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Jatkowska, J. (2020). *Nowe technologie w terapii logopedycznej dzieci z zaburzeniami mowy*. *Logopaedica Lodziensia*, 4, 73-84
- Jatkowska, J. (2020). *Współpraca logopedy z rodzicem w b-learningu*. *e-mentor*, 1(83), 26-34
- Jeżewska-Krasnodębska, E. (2017). *Zaburzenia artykulacji spółgłosek u dzieci rozpoczynających naukę szkolną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Juszczak, S. (2021). *Media cyfrowe w edukacji a kultura*. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna* (s. 141-161). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Karowicz, A. (2021). *Przeszkody i wyzwania w pracy zawodowej logopedy podczas pandemii COVID-19*. *Logopaedica Lodziensia* 5, 87-104
- Krakowiak, K. (2019). *Typologia zaburzeń mowy u osób z uszkodzonym słuchem*. W: E. Muzyka-Furtak (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (s. 114-133). Gdańsk: Harmonia Universalis
- Lichota, E.J. (2015). *Technika komputerowa w terapii logopedycznej – dlaczego warto ją wykorzystywać w pracy z dziećmi*. *Studia Paedagogica* 4, 113-133
- Makara-Studzińska, M., Madej, A. (2017). *Cybertherapy – a modern form of therapy*. *Journal of Education. Health and Sport*. 7(7), 21-28
- Małachowska, E. (2016). *Wieloaspektowość terapii logopedycznej*. *Czasopismo logopedyczne Forum Logopedy*, 12, 4-7

- Mazur, M. (2021). *Diagnoza i terapia logopedyczna w okresie pandemii COVID-19 w Polsce*. W: A. Smakosz, M. Dąsal (red.), *Epidemie: od historycznych postaci leku po COVID-19*, tom 1 (s. 213-226). Wrocław: Wydawnictwo Pharmacopola
- Minczakiewicz, E.M. (1997). *Mowa. Rozwój – zaburzenia – terapia*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP
- Pacura-Syrocka, J. (2016). *Motywacja w terapii logopedycznej*. Czasopismo logopedyczne Forum Logopedy, 12, 12-16
- Panasiuk, J. (2021). *Specyficzne zaburzenia rozwoju mowy w diagnozie i terapii logopedycznej*. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (s. 211-246). Gdańsk: Harmonia Universalis
- Pąchalska, M. (2005). *Kierunki współczesnej terapii chorych z afazją*. W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 846-906). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Pilarska, E. (2017). *Neurologiczne podstawy zaburzeń mowy u dzieci*. W: S. Milewski, J. Kuczowski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Biomedyczne podstawy logopedii* (s. 68-82). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Uniwersalis
- Plichta, P. (2020). *Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 70-80). Warszawa: EduAkcja
- Pluta-Wojciechowska, D. (2018). *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum
- Pluta-Wojciechowska, D. (2019). *Dyslalia obwodowa. Diagnoza i terapia logopedyczna wybranych form zaburzeń*. Bytom: Wydawnictwo Ergo-Sum
- Siemieniecki, B. (2021). *Podstawowe koncepcje teoretyczne w pedagogice medialnej*. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna* (s. 105-124). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Skoczylas, A. (2020). *Czy możliwa jest zdalna terapia logopedyczna w dyslalii obwodowej? Czasopismo logopedyczne Forum Logopedy*, 38, 22-27
- Skorek, E.M. (2001). *Oblicza wad wymowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Sołtys-Chmielowicz, A. (2005). *Zaburzenia artykulacji*. W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 421-474). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Styczek, I. (1983). *Logopedia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Tanaś, M., Siemieniecki, B. (2021). *Wychowanie a media* (s. 125-139). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Tarkowski, Z. (2005). *Jąkanie*. W: T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki* (s. 693-735). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Tarkowski, Z. (1999). *Jąkanie. Giełkot*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (s. 462-488). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Woźniak, T. (2020). *Zaburzenia płynności mowy – stan badań i praktyki logopedycznej na początku XXI wieku*. W: K. Węsierska, M. Witkowski (red.), *Zaburzenia płynności mowy – teoria i praktyka t. 2*, (s. 35-49). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

Uniwersytet Śląski w Katowicach

RÓŻNICE WE WDRAŻANIU ZASAD PROMOCJI ZDROWIA W SZKOŁACH W CZASIE PANDEMII COVID-19. ROZWAŻANIA OPARTE NA BADANIACH PRZEPROWADZONYCH WŚRÓD DYREKTORÓW POLSKICH SZKÓŁ

ABSTRACT. Leksy Karina, *Różnice we wdrażaniu zasad promocji zdrowia w szkołach w czasie pandemii COVID-19. Rozważania oparte na badaniach przeprowadzonych wśród dyrektorów polskich szkół* [The Differences in Implementing Health Promotion Principles in Schools During the COVID-19 Pandemic. Considerations Based on Research Conducted Among Polish Schools Principals]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 47-61. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 29.03.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 12.04.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.4

During the coronavirus pandemic, health promotion became crucial for preventing COVID-19 disease and mitigating its consequences. Implementing health promotion principles was particularly essential in educational settings, where the possibility of infection was high. Simultaneously, only limited empirical studies have addressed school principals' perspectives on implementing health promotion issues during the COVID-19 pandemic. Thus, this study aims to examine the differences in implementing health promotion principles in schools during the COVID-19 pandemic. The results come from an online cross-sectional survey conducted in eight provinces of Poland from June to December 2021. The study was part of a global school principal health literacy survey under the COVID-HL Network. Research results have shown that schools in the Health Promoting Schools network tend to implement the whole-school approach to health more often. In addition, the longer the school belongs to the network, the more health promotion activities are implemented. It can be assumed that school principals play a crucial role in implementing health promotion principles in schools. Therefore, their health awareness and interest in health matters are essential for effectively promoting health in schools.

Key words: health promotion, health education, Health Promoting Schools, COVID-19, Polish school principals

Wprowadzenie

Nie ulega wątpliwości, że pandemia koronawirusa wpłynęła na wiele sfer życia społecznego, w tym także na system edukacji większości krajów

na świecie (Huber, Helm, 2020, ss. 237-270). W Polsce w okresie pandemii tryb kształcenia zmieniał się wielokrotnie, w zależności od sytuacji epidemiologicznej w kraju i poszczególnych jego regionach (Staszkiwicz-Grabarczyk, 2021, ss. 25-39). Zróżnicowanie sposobu nauczania było także związane z wiekiem uczniów – młodsi uczniowie (klasy I-III) w większości uczyli się w trybie stacjonarnym, starsi z kolei (klasy IV-VIII oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych) – głównie w systemie online (Najwyższa Izba Kontroli, <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/21/021/>). Globalny kryzys zdrowotny wymusił wdrażanie w szkołach wielu środków zapobiegawczych mających na celu powstrzymanie lub ograniczenie rozprzestrzeniania się koronawirusa. Należały do nich przede wszystkim: mycie i dezynfekcja rąk, noszenie maseczek oraz rękawiczek ochronnych, pomiar temperatury ciała, jak również zachowanie dystansu społecznego (Van den Broucke, 2020, ss. 181-186). Obok rekomendowanych zachowań profilaktycznych wdrażanych w większości szkół na świecie, istotne było także dostarczanie rzetelnych, opartych na wiedzy naukowej, informacji dotyczących ochrony przed panującym wirusem (zob. Chong i in., 2020).

Pomimo że w szkołach były podejmowane środki zapobiegawcze przeciwko zakażeniu, to jednak różniły się one pod względem stopnia i zakresu podejmowanych działań, jak też zaangażowania szkolnej kadry. Na przykład, w niektórych szkołach zwracano uwagę głównie na zdrowie fizyczne i psychiczne uczniów, w innych z kolei dbano również o zdrowie wszystkich członków społeczności szkolnej, a więc nauczycieli, pracowników szkolnej administracji i obsługi. Jedną z głównych przyczyn tak odmiennego podejścia do zdrowia w szkołach – zwłaszcza w obrębie tego samego kraju lub funkcjonujących w podobnych warunkach społeczno-kulturowych (np. w Europie) – mogły być różnice w podejściu do kwestii zdrowia kadry zarządzającej szkołami (zob. Betschart i in., 2022). Tymczasem, wdrażanie zasad promocji zdrowia w szkole (zgodnie z koncepcją Szkół Promujących Zdrowie) (Whole school approach | SHE (schoolsforhealth.org) może znacząco przyczynić się do poprawy/utrzymania zdrowia i dobrego samopoczucia wszystkich członków szkolnej społeczności (Sormuren i in., 2022, ss. 655-659), co w warunkach pandemicznego zagrożenia było szczególnie istotne (por. Velasco, 2021).

Szkolna edukacja zdrowotna oraz promocja zdrowia w poszczególnych krajach realizowana jest na różnych poziomach zaangażowania i entuzjazmu, jak też różne są rozwiązania systemowe w tym zakresie. Na przykład, w Polsce uczniowie zdobywają świadomość zdrowotną głównie poprzez realizację podstawy programowej z dziedziny edukacji zdrowotnej, szkolne programy profilaktyczno-wychowawcze oraz zewnętrzne inicjatywy i działania promujące zdrowie. Jednocześnie, w praktyce prowadzona w szkołach edukacja zdrowotna i jej efekty są często niejednoznaczne oraz zróżnicowane. Wydaje

się, że powodem takiego stanu jest to, iż w polskim systemie oświaty treści z dziedziny edukacji zdrowotnej są włączone do podstawy programowej wychowania fizycznego jako przedmiotu wiodącego. Powoduje to często brak czasu, przestrzeni i/lub motywacji do podejmowania zagadnień dotyczących edukacji zdrowotnej w trakcie zajęć wychowania fizycznego (Nowak, 2019; Leksy, 2020, ss. 241-251). Pewnym wsparciem są zapewne programy profilaktyczno-wychowawcze, które zwykle zawierają także treści z obszaru promocji zdrowia. Ich zaletę stanowi, że są one opracowywane na podstawie corocznej diagnozy potrzeb rozwojowych i zdrowotnych uczniów w środowisku szkolnym. Jednocześnie, wiele szkół w Polsce korzysta z zewnętrznych programów promocji zdrowia oferowanych przez rozmaite podmioty, jak na przykład stacje sanitarno-epidemiologiczne, stowarzyszenia, koalicje producentów żywności, Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz ośrodki naukowe. Przykładami najpopularniejszych programów są: „Trzymaj formę”; „Śniadanie daje moc”; „Zdrowo jem, więcej wiem”; „Szkoła promująca zalecenia Europejskiego Kodeksu Walki z Rakiem”.

Niezależnie od wymienionych działań w zakresie promocji i edukacji zdrowotnej, w Polsce od wielu lat realizowana jest koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie (SzPZ) (Szkoła Promująca Zdrowie w Polsce i w Europie. Kalendarium, fakty, ludzie – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl)), która po raz pierwszy została opisana w roku 1989 w raporcie „Zdrowa szkoła” (Young, Williams, 1989, za: Woynarowska, 20147, ss. 219-227). Natomiast, w roku 1992 Biuro Europejskie Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), Komisja Europejska i Rada Europy utworzyły Europejską Sieć Szkół Promujących Zdrowie (*European Network of Health Promoting Schools – ENHPS*), która w 2007 roku została przekształcona w sieć pod nazwą Szkoły dla Zdrowia w Europie [*School for Health in Europe – SHE* (SHE | Schools for Health in Europe Network Foundation)]. W Polsce wdrażanie koncepcji SzPZ jest koordynowane przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie (ore.edu.pl). Uczestnictwo szkół w programie jest dobrowolne, jednakże szkoła musi spełniać określone kryteria przynależności do sieci. W związku z tym, niezwykle ważną rolę przypada dyrektorom placówek oświatowych, którzy wraz ze szkolnymi koordynatorami promocji zdrowia są w największym stopniu odpowiedzialni za wdrażanie i realizację zasad SzPZ. Główną ideą SzPZ jest tworzenie warunków sprzyjających dobremu samopoczuciu całej społeczności szkolnej, przy czym samopoczucie jest tu rozumiane szeroko jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny (Woynarowska-Sołdan, Węziak-Białowolska, 2012, ss. 211-216). Można zatem zakładać, że szkoły promujące zdrowie stwarzają warunki fizyczne i społeczne sprzyjające ochronie zdrowia oraz umożliwiają aktywne uczestnictwo całej społeczności szkolnej w działaniach prozdrowotnych.

Głównymi komponentami SzPZ są: polityka szkoły dotycząca promocji zdrowia; środowisko fizyczne i klimat społeczny szkoły; kompetencje zdrowotne; współpraca ze środowiskiem lokalnym; opieka zdrowotna (lokalna) lub usługi medyczne związane ze szkołą (np. opieka zdrowotna w szkole) (materials-for-teachers-2019-english.pdf [schoolsforhealth.org]). Ponadto, sieć wypracowała swoje wartości i filary. Wśród kluczowych wartości SzPZ znajdują się:

- równość szans - co oznacza między innymi równość płci, brak dyskryminacji i uprzedzeń, równy dostęp dla wszystkich oraz aktywne uczestnictwo w każdym przedsięwzięciu szkoły;
- zrównoważony rozwój - szkoły powinny przygotowywać uczniów między innymi do roli obywateli aktywnych społecznie;
- włączenie - uwzględnienie w działalności szkoły różnorodności, kreowanie atmosfery zaufania i poszanowania godności każdego jej członka;
- upodmiotowienie - odnosi się głównie do aktywnego angażowania się członków społeczności szkolnej w podejmowanie decyzji w szkole i - w długofalowej perspektywie - poza nią;
- demokracja - działaniom z zakresu promocji zdrowia w szkole powinna przyświecać idea dialogu, wymiany pomysłów oraz zaangażowania całej społeczności szkolnej (Teachers' resources | SHE [schoolsforhealth.org]).

Z kolei filarami SzPZ są:

- całościowe podejście do zdrowia w szkole - łączenie edukacji zdrowotnej z polityką szkoły, środowiskiem szkolnym oraz kształtowaniem umiejętności życiowych; powinna być realizowana w udziale całej społeczności szkolnej i uwzględniać szersze środowisko społeczne;
- uczestnictwo - poprzez zaangażowanie w działania promujące zdrowie kształtowane jest poczucie przynależności, współtworzenia i wpływu na rzeczywistość szkolną;
- jakość szkoły - zakłada się tu, że zdrowie jest wyznacznikiem osiągnięć szkolnych uczniów, jak również efektów i satysfakcji z pracy nauczycieli;
- dowody naukowe - promocja zdrowia w europejskich szkołach opiera się na wynikach badań naukowych, potwierdzających skuteczność podejmowanych działań ukierunkowanych na zdrowie;
- interakcja między szkołą a społecznością lokalną - podkreślenie roli i znaczenia współpracy między szkołą a różnymi podmiotami zewnętrznymi (Young i in., SHE Factsheet 2 background paper_final (schoolsforhealth.org); Dadaczynski i in., 2020, ss. 11-19).

Należy podkreślić, że podstawowym założeniem SzPZ jest przekonanie, że całe środowisko szkolne stanowi „arenę” działań na rzecz zdrowia. Dlatego, nacisk kładzie się nie tylko na uczenie się i nauczanie, ale „cały etos i kulturę szkoły, to znaczy relacje międzyludzkie, zarządzanie szkołą, pro-

gram nauczania, zasady, praktyki i fizyczne środowisko szkoły” (materials-for-teachers-2019-english.pdf [schoolsforhealth.org]). Należy też podkreślić, że szkoła jest także środowiskiem niezbędnym do rozwoju i dobrego samopoczucia jej pracowników (Woynarowska-Sołdan, Węziak-Białowolska, 2012, ss. 211-216; por. Woynarowska-Sołdan, Tabak, 2013, ss. 659-670).

Pandemia COVID-19 potwierdziła, że promocja zdrowia może mieć jeszcze większe znaczenie w czasach kryzysu epidemiologicznego niż kiedykolwiek wcześniej (Van den Broucke, 2020, ss. 181-186). W tym szczególnym czasie ważne bowiem było nie tylko stosowanie się do wytycznych środowisk medycznych w celu ochrony przed zakażeniem, ale także rzetelna wiedza i świadomość zagrożenia, zrozumienie znaczenia i celowości nakładanych ograniczeń, jak również przekonania zdrowotne (Champion, Skinner, 2008, ss. 45-65) i wewnętrzna motywacja do zachowań prozdrowotnych (Prentice-Dunn, Rogers, 1986, ss. 153-161). Wydaje się, że wiedza i świadomość zdrowotna nabyta przed pandemią COVID-19 była istotnym czynnikiem sprzyjającym ochronie zdrowia swojego i innych osób oraz pozwoliła na spojrzenie na epidemię i jej potencjalne skutki z szerokiej, długofalowej perspektywy. Jednocześnie, biorąc pod uwagę, że edukacja zdrowotna w polskim systemie oświaty nie jest realizowana jako osobny przedmiot, co sprawia, że jej efekty nie są oczywiste i jednoznaczne, interesujące było sprawdzenie, czy podejmowane działania i szkolna polityka zdrowotna w czasie COVID-19 różniły się w szkołach należących do sieci SzPZ oraz tych, które do sieci nie przynależały. W celu zidentyfikowania potencjalnych różnic, analizie poddano opinie dyrektorów polskich szkół na temat realizacji działań z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki w zarządzanych przez nich szkołach w czasie pandemii koronawirusa. W związku z tym, w prezentowanych badaniach zmiennymi niezależnymi uczyniono przynależność lub brak przynależności szkoły (zarówno podstawowej, jak i ponadpodstawowej) do sieci SzPZ. Ponadto, pod uwagę wzięto także czas członkostwa szkoły w sieci SzPZ. Warto podkreślić, że było to pierwsze ogólnopolskie badanie opinii dyrektorów polskich szkół na temat realizacji działań z dziedziny promocji zdrowia i profilaktyki zakażenia koronawirusem w czasie pandemii COVID-19, które miało na celu ukazanie potencjalnych różnic w podejściu do kwestii zdrowotnych w szkołach, w zależności od przynależności do sieci SzPZ. W związku z powyższym, sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czy i jaka istnieje różnica w realizacji promocji zdrowia w obliczu pandemii COVID-19 pomiędzy szkołami przynależącymi do sieci SzPZ a szkołami, które nie przynależą do sieci?

2. Czy i w jaki sposób czas przynależności szkoły do sieci SzPZ różnicował podejmowane w szkołach działania związane z promocją zdrowia w okresie pandemii koronawirusa?

W odniesieniu do tak sformułowanych pytań badawczych sprecyzowano następujące hipotezy badawcze.

H1. Istnieje różnica w realizacji zasad promocji zdrowia w obliczu pandemii COVID-19 pomiędzy szkołami przynależącymi do sieci SzPZ a szkołami, które nie przynależą do sieci. W tych pierwszych podejmowano więcej działań ukierunkowanych na całą społeczność szkolną, a nie tylko na uczniów i ich zdrowie (głównie fizyczne).

H2. Im dłużej szkoła przynależała do sieci SzPZ, tym częściej podejmowano działania promujące zdrowie wśród całej społeczności szkolnej.

Metodologia badań własnych

Informacja o badaniu i próbie badawczej

Niniejsze badanie opinii dyrektorów polskich szkół na temat wdrażania działań promujących zdrowie w ich szkołach w czasie pandemii koronawirusa zostało przeprowadzone jako badania o charakterze międzynarodowym, w ramach globalnej sieci badawczej COVID-HL (www.covid-hl.org). Badania przeprowadzono w 8 z 16 losowo wybranych województw w Polsce¹ – od czerwca 2021 do grudnia 2021 roku. Narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety został opracowany przez Dadaczyńskiego i in. (2021), który dostosowano do warunków polskich i rozesłano drogą elektroniczną do dyrektorów szkół, z zaproszeniem do wzięcia udziału i wypełnienia ankiety internetowej. Do badań przystąpiło łącznie 1899 dyrektorów, jednak całą ankietę wypełniło 832 respondentów. Biorąc pod uwagę zmienne społeczno-demograficzne, 80,4% reprezentowały kobiety, a 19,6% – mężczyźni. Największy odsetek badanych (46,1%) stanowili dyrektorzy w wieku 45-54 lata, natomiast 39,6% – osoby w wieku powyżej 55 roku życia. Analizując rodzaj szkoły, jaką reprezentowali respondenci, znaczącą większość stanowili dyrektorzy szkół podstawowych (76,6%). Ponadto, 49% badanych dyrektorów reprezentowało Szkoły Promujące Zdrowie.

Zmienne zależne i niezależne

Zmienną zależną (wynikową) w prezentowanych badaniach stanowił stopień wdrażania poszczególnych zasad SzPZ w polskich szkołach podczas COVID-19 w opinii badanych dyrektorów. Respondentów pytano, w jakim zakresie w ich szkołach prowadzono działania promujące zdrowie w czasie pandemii COVID-19 poprzez podanie czternastu stwierdzeń, do których ankietowani odnosili się w 4-stopniowej skali, gdzie 1 oznaczało zdecydowanie nie, a 4 – zdecydowanie tak. Przykładowe stwierdzenia w ankiecie to:

¹ Województwa, w których przeprowadzono prezentowane badania to: śląskie, podkarpackie, podlaskie, kujawsko-pomorskie, łódzkie, warmińsko-mazurskie, wielkopolskie i lubuskie.

W naszej szkole uczniowie otrzymują wsparcie w radzeniu sobie z obawami i lękiem związanym z koronawirusem; W naszej szkole uczniowie są zaangażowani w planowanie działań prewencyjnych i promujących zdrowie. Opisywana skala została opracowana przez Dadaczyńskiego i innych (2021a), i dostosowana do kontekstu pandemii koronawirusa. Rzetelność polskiej adaptacji skali była wysoka (por. Bedyńska, Cypryańska, 2013, ss. 245-283) i wynosiła $\alpha = 0,954$.

Za zmienne niezależne przyjęto przynależność szkoły do sieci SzPZ oraz czas przynależności. Na pytanie dotyczące przynależności do sieci SzPZ respondenci mieli dwie możliwości odpowiedzi: Tak/Nie. W przypadku odpowiedzi twierdzącej, badani byli proszeni o określenie czasu przynależności, gdzie mogli wskazać jedną z następujących opcji: krócej niż rok; 1-2 lata; 2-3 lata; powyżej 3 lat.

Sposób przedstawienia i interpretacji wyników

Dla sprawdzenia różnic w zakresie implementacji zasad SzPZ pomiędzy szkołami należącymi do SzPZ a nienależącymi do sieci zastosowano test U Manna-Whitneya, w którym przyjęto poziom istotności statystycznej $p < 0,05$. Dane zostały przeanalizowane na poziomie poszczególnych *item'ów* (a nie całej skali czy poszczególnych wymiarów) w celu precyzyjniejszego zobrazowania różnic pomiędzy odpowiedziami dyrektorów reprezentujących obydwie typy szkół. Poszczególne *itemy* skali stanowią egzemplifikację całościowego podejścia szkoły do promocji zdrowia. Zawierają bowiem stwierdzenia odnoszące się nie tylko do działań z zakresu ochrony i promocji zdrowia uczniów (co prawdopodobnie miało miejsce we wszystkich szkołach w kraju), ale także w stosunku do pozostałych członków szkolnej społeczności (pracowników szkoły, rodziców), uwzględniając zasadę partycypacji uczniów, rodziców i przedstawicieli społeczności lokalnej. Znajdują się tu także stwierdzenia odnoszące się do dbałości o zdrowie psychospołeczne uczniów i pracowników szkoły oraz opinia stanowiąca przeświadczenie, że zdrowie uczniów i osiągnane przez nich wyniki w nauce są ze sobą ściśle powiązane (co stanowi jeden z najważniejszych filarów SzPZ). W odniesieniu do szkół przynależących do sieci sprawdzono, czy czas przynależności jest powiązany z działaniami z zakresu promocji zdrowia w szkole. W tym celu zastosowano test Tau-b Kendalla, ze stopniem istotności statystycznej $p < 0,05$. Wszystkie analizy statystyczne zostały wykonane z użyciem IBM SPSS wersja 28.0 dla Windows.

Kwestie etyczne i finansowanie badań

Badanie zostało zweryfikowane i zatwierdzone przez Komisję Etyki Badań Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (KEUS.118/04.2021). Osoby badane poinformowano o celu badania, jego dobrowolności i anonimowości. Działanie

badawcze zostało wsparte ze środków przyznanych w ramach programu Inicjatywa Doskonałości Badawczej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Wyniki badań własnych

Przeprowadzona analiza statystyczna wykazała, że dla połowy stwierdzeń (7 z 14) występują istotne statystycznie różnice we wdrażaniu zasad promocji zdrowia w szkołach należących do sieci SzPZ oraz tych, które do niej nie przynależą. We wszystkich przypadkach wyniki średnich rang potwierdzały, że dyrektorzy szkół należących do sieci częściej zgadzali się z podanymi stwierdzeniami. Co więcej, znaczne różnice pomiędzy szkołami zaobserwowano w przypadku tych opinii, które były silnie związane z całościowym podejściem szkoły do promocji zdrowia (a zatem podejmowanie działań wspierających pracowników szkoły, zwrócenie uwagi na kwestie zdrowia psychospołecznego, udział rodziców i uczniów w planowaniu działań z zakresu promocji zdrowia, czy współpraca ze środowiskiem lokalnym). Dodatkowo, w przypadku czterech stwierdzeń zaobserwowano tendencję do różnic, gdzie ponownie szkoły należące do sieci osiągnęły lepsze wyniki średnich rang, wskazujące, że w szkołach tych podejmowano więcej działań z dziedziny promocji zdrowia w okresie pandemii (tab. 1).

Tabela 1
Wyniki testu U Manna-Whitneya dotyczące wdrażania zasad SzPZ
w zależności od przynależności szkoły do sieci SzPZ

W naszej szkole...	Średnia ranga - szkoła nie przynależy do sieci SzPZ	Średnia ranga - szkoła przynależy do sieci SzPZ	Z	p	r
Uczniom przekazuje się podstawowe informacje na temat koronawirusa (np. przyczyn, dróg szerzenia się)	422,7	431,3	-0,77	0,441	0,020
Uczniowie uczą się, w jaki sposób należy chronić się przed zakażeniem	415,9	438,2	-1,83	0,068 (tend.)	0,052
Uczniowie uczą się, w jaki sposób zachować wystarczającą aktywność fizyczną mimo ograniczeń związanych z koronawirusem	416,2	437,0	-1,50	0,135	0,049

Uczniowie uczą się, jak się zdrowo odżywiać mimo ograniczeń związanych z koronawirusem	410,6	443,6	-2,31	0,021*	0,078
Uczniowie otrzymują wsparcie w radzeniu sobie z obawami i lękiem związanym z koronawirusem	413,7	440,4	-1,87	0,061 (tend.)	0,063
Pracownicy szkoły otrzymują wsparcie w radzeniu sobie ze stresującymi sytuacjami związanymi z koronawirusem	409,6	444,6	-2,31	0,021*	0,082
Aspekty związane z promocją zdrowia odgrywają istotną rolę w planowaniu warunków pracy (łącznie z nauczaniem w domu)	413,8	439,3	-1,72	0,085 (tend.)	0,060
Odbywają się regularne szkolenia odnośnie tematów dotyczących zdrowia (ochrona przed zakażeniem koronawirusem, postępowanie z uczniami poddanymi działaniu stresu)	405,7	447,5	-2,67	0,008*	0,098
Regularnie podejmowany jest problem stresu wynikającego z pandemii COVID-19 (obciążenie pracą, stres u uczniów)	411,7	441,4	-1,94	0,053 (tend.)	0,070
Współpracujemy ściśle z rodzicami w kwestiach związanych z promocją i ochroną zdrowia dzieci	403,6	448,7	-3,01	0,003*	0,106
Współpracujemy ściśle z przedstawicielami społeczności reprezentującymi sektor zdrowotny i społeczny w zakresie promocji i ochrony zdrowia naszych uczniów	404,1	446,3	-2,74	0,006*	0,099
Panuje zgoda, że zdrowie i wyniki osiągnięte w szkole przez uczniów są ze sobą powiązane	411,3	442,0	-2,04	0,041*	0,072

Uczniowie są angażowani w planowanie działań prewencyjnych i promujących zdrowie	406,1	448,1	-2,75	0,006*	0,098
Tworzone są przestrzenie (także cyfrowe) umożliwiające interakcje społeczne w warunkach ograniczeń związanych z koronawirusem	418,4	432,6	-0,93	0,351	0,033

Źródło: badania własne.

*Przyjęty poziom istotności $p < 0,05$.

Analizując znaczenie czasu przynależności szkoły do sieci SzPZ, w przypadku pięciu stwierdzeń dotyczących wdrażania zasad promocji zdrowia stwierdzono występowanie związku z czasem przynależności do sieci. Tu jednak związek ten częściej dotyczył działań ukierunkowanych na ochronę zdrowia uczniów w sytuacji pandemii. Ponadto, w szkołach dłużej przynależących do sieci częściej zwracano uwagę na planowanie pracy z uwzględnieniem zasad promocji zdrowia oraz częściej zgadzano się, że zdrowie i wyniki osiągnane w szkole przez uczniów są ze sobą powiązane (tab. 2).

Tabela 2
Wyniki testu Tau-b Kendalla dotyczące wdrażania zasad SzPZ
w zależności od czasu przynależności szkoły do sieci SzPZ

W naszej szkole...	Kendall's τ coefficient
Uczniom przekazuje się podstawowe informacje na temat koronawirusa (np. przyczyn, dróg szerzenia się)	0,11*
Uczniowie uczą się, w jaki sposób należy chronić się przed zakażeniem	0,07*
Uczniowie uczą się, w jaki sposób zachować wystarczającą aktywność fizyczną mimo ograniczeń związanych z koronawirusem	0,06*
Aspekty związane z promocją zdrowia odgrywają istotną rolę w planowaniu warunków pracy (łącznie z nauczaniem w domu)	0,10*
Panuje zgoda, że zdrowie i wyniki osiągnane w szkole przez uczniów są ze sobą powiązane	0,12*

Źródło: badania własne; analiza tylko dla szkół należących do sieci SzPZ; przedstawiono tylko istotne statystycznie związki pomiędzy zmiennymi.

*Przyjęty poziom istotności $p < 0,05$.

Dyskusja wyników

Doświadczenia nauczania w czasie pandemii COVID-19 pozwoliły na wyciągnięcie wniosku, że „zasady promocji zdrowia w szkole są jeszcze ważniejsze w czasie pandemii” (WHO. Schooling during the COVID-19. Recommendations from the European Technical Advisory Group for schooling during COVID-19 (who.int)). Stwierdzenie to podkreśla związek między zdrowiem i edukacją oraz znaczenie wdrażania zasad SzPZ dla zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego uczniów (Velasco, 2021). Z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że kształtowanie świadomości zdrowotnej wśród uczniów (i całej społeczności szkolnej) przed pandemią mogło przyczynić się do lepszego funkcjonowania fizycznego i psychospołecznego w okresie COVID-19, jak również bardziej sumiennego stosowania się do zaleceń medycznych, większego rozumienia zasadności wprowadzanych ograniczeń i ich respektowania. Ku takiemu przekonaniu skłaniają zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań własnych potwierdzających ważną rolę szkół należących do sieci SzPZ w kontekście dbałości o zdrowie i promowania zdrowia wśród całej społeczności szkolnej. Wyniki te potwierdziły bowiem obie postawione na wstępie hipotezy, głoszące, że istnieje różnica w realizacji zasad promocji zdrowia w obliczu pandemii COVID-19 pomiędzy szkołami przynależącymi do sieci SzPZ a szkołami do niej nie przynależącymi. Okazało się, że w tych pierwszych podejmowano więcej działań promujących zdrowie z uwzględnieniem całej społeczności szkolnej, a nie tylko samych uczniów. W analizowanym kontekście warto dodać, że literatura przedmiotu podkreśla znaczenie implementacji zasad SzPZ w czasie pandemii COVID-19:

- w zakresie przestrzegania przepisów sanitarnych i zaleceń dotyczących szczepień przeciwko COVID-19 – sugeruje się, że pozytywny klimat szkoły, nabyte umiejętności życiowe i wiedza na temat zdrowia mogły pozytywnie wpływać na stosowanie się do wytycznych służb medycznych. Ponadto, podejście partycypacyjne do promocji zdrowia, wsparcie społeczne oraz wyznaczenie norm społecznych ukierunkowanych na zdrowie również mogły przyczynić się do przestrzegania przepisów sanitarnych i zaleceń dotyczących szczepień przeciwko COVID-19;

- w kontekście uczenia i nauczania – szkoły promujące zdrowie propagują strategię równego traktowania zdrowia i edukacji. Badania wykazały, że zdrowsze dzieci uczą się lepiej, a zdrowsi nauczyciele są bardziej skuteczni w pracy (Kolbe, 2019, ss. 443-463);

- w obszarze zdrowia fizycznego i psychospołecznego uczniów oraz pracowników szkoły – niewątpliwe zamknięcie szkół, nauczanie na odległość i dystans społeczny wpłynęły na zdrowie i bezpieczeństwo uczniów. Jed-

nocześnie, badania sugerują, że sposób odżywiania się, poziom aktywności fizycznej, czy (nad)używanie mediów cyfrowych w okresie pandemii będą miały znaczący i długotrwały wpływ na zdrowie dzieci i młodzieży (Velasco, 2021). Stąd, realizacja edukacji i promocji zdrowia w szkole mogą w jakimś stopniu przeciwdziałać negatywnym skutkom pandemicznego *lockdownu*.

W odniesieniu do prezentowanych badań własnych warto także zwrócić uwagę, że w kontekście działań promujących zdrowie w okresie pandemii również znaczenie miał czas przynależności szkoły do sieci SzPZ. Ogólnie można stwierdzić, że im dłużej szkoła do niej przynależała, tym częściej podejmowano działania promujące zdrowie. Wyniki te potwierdzają potrzebę budowania prozdrowotnej polityki szkolnej oraz świadczą o zasadności przynależności szkół do sieci SzPZ. Wyniki badań sugerują, że w szkołach sieci świadomość zdrowotna była większa, dlatego oddziaływania promujące zdrowie kierowano nie tylko w stosunku do uczniów, ale i pracowników szkoły. Należy przy tym pamiętać, że to dyrektorzy szkół w największym stopniu odpowiadają za wdrażanie polityki zdrowotnej w szkole oraz potwierdzają chęć przynależności szkoły do sieci SzPZ. Zatem, nie ulega wątpliwości, że silnie wpływają oni na organizację pracy szkoły, podejmowane inicjatywy, zaangażowanie w działania promujące zdrowie i dobrostan wszystkich członków szkolnej społeczności (Dadaczynski, Paulus, 2015, ss. 253-273). Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w Niemczech wśród dyrektorów szkół w okresie pandemii koronawirusa także podkreślają znaczenie tej grupy zawodowej dla wdrażania zasad promocji zdrowia w szkole. Dyrektorzy o wyższym poziomie świadomości zdrowotnej częściej deklarowali realizację promocji zdrowia w szkole. Podobne powiązania stwierdzono dla postrzeganego stresu i dobrego samopoczucia dyrektorów szkół. Na przykład, gorszy stan zdrowia był powiązany z niższym stopniem realizacji działań prozdrowotnych w szkole (Dadaczynski i in., 2020a). W kontekście wdrażania i realizacji zasad promocji zdrowia w szkole duże znaczenie mają także postawy dyrektorów szkół względem zdrowia i jego promocji, co zostało potwierdzone w badaniach przeprowadzonych w okresie pandemii w Szwajcarii przez Betschart i współpracowników (2022).

Podsumowując, można przypuszczać, że świadomość zdrowotna i zainteresowanie sprawami zdrowia dyrektorów szkół stanowią istotne czynniki determinujące wdrażanie idei promocji zdrowia w szkołach. Uzyskane wyniki badań pozwalają przypuszczać, że świadomość zdrowotna dyrektorów szkół reprezentujących szkoły należące do sieci SzPZ była większa, co ma kluczowe znaczenie dla efektywnej realizacji szkolnej edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia. W związku z tym, myśląc o podnoszeniu kompetencji zdrowotnych uczniów i pozostałych członków społeczności szkolnej, należy mieć przede wszystkim na uwadze świadomość zdrowotną dyrektorów

szkół oraz ich postawy względem spraw związanych ze zdrowiem. Ważne jest także tak zwane „przywództwo promujące zdrowie” (*health promoting leadership*), zdefiniowane jako „(...) przywództwo, które zajmuje się tworzeniem kultury miejsc pracy promujących zdrowie i wartości, które mają inspirować i motywować pracowników do udziału w rozwoju ukierunkowanym na zdrowie” (Eriksson i in., 2010, ss. 109-123). Jednocześnie należy mieć na uwadze, że wdrażanie idei promocji zdrowia w szkołach jest także w dużym stopniu uzależnione od uwarunkowań politycznych i infrastrukturalnych na poziomie szkolnym, lokalnym oraz krajowym (Dadaczynski i in., 2022). Dlatego, niezbędne są rozwiązania systemowe i polityka edukacyjna ukierunkowana na zdrowie. Ułatwi to i zapewni efektywną realizację edukacji zdrowotnej oraz promocji zdrowia w szkołach, które nie będą tylko i wyłącznie zależne od postaw względem zdrowia kadr zarządzających szkołami.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bedyńska, S., Cypryńska, M. (2013). *Zaawansowane metody tworzenia wskaźników – eksploracyjna analiza czynnikowa i testowanie rzetelności skali*. W: S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno
- Betschart, S., Sandmeier, A., Skedsmo, G., Hascher, T., Okan, O., Dadaczynski, K. (2022). *The Importance of School Leaders' Attitudes and Health Literacy to the Implementation of a Health-Promoting Schools Approach*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19
- Champion, V.L., Skinner, C.S. (2008). *The health belief model*. W: K. Glanz, B.K. Rimer, K. Viswanath (red.), *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- Chong, Y.Y., Cheng, H.Y., Chan, H.Y.L., Chien, W.T., Wong, S.Y.S. (2020). *COVID-19 pandemic, infodemic and the role of eHealth literacy*. *International Journal of Nursing Studies*, 108
- Dadaczynski, K., Carlsson, M., Gu, Q. (2022). *Guest editorial: Leadership in school health promotion. The multiple perspectives of a neglected research area*. *Health Education*, 122(3), 261-266
- Dadaczynski, K., Hering, T. (2021a). *Health Promoting Schools in Germany. Mapping the Implementation of Holistic Strategies to Tackle NCDs and Promote Health*. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 2623
- Dadaczynski, K., Jensen, B.B., Viig, N.G., Sormunen, M., von Seelen, J., Kuchma, V., Vilaça, T. (2020). *Health, well-being and education: Building a sustainable future. The Moscow statement on Health Promoting Schools*. *Health Education*, 120(1), 11-19
- Dadaczynski, K., Okan, O., Messer, M. (2021). *COVID-19 Health Literacy School Principals Survey (COVID-HL: School Principal)*. *Questionnaire and Scale Documentation*. Bielefeld University, Interdisciplinary Centre for Health Literacy Research and Fulda University of Applied Sciences, Public Health Centre: Bielefeld, Germany
- Dadaczynski, K., Paulus, P. (2015). *Healthy Principals – Healthy Schools? A Neglected Perspective to School Health Promotion*. W: V. Simovska, P. Mannix-McNamara (red.), *Schools for Health and Sustainability Theory, Research and Practice*. Dodrecht: Springer Science+Business Media.
- Dadaczynski, K., Rathmann, K., Hering, T., Okan, O. (2020a). *The Role of School Leaders' Health Literacy for the Implementation of Health Promoting Schools*. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 17, 1855
- Eriksson, A., Axelsson, R. Axelsson, S.B. (2010). *Development of health promoting leadership-experiences of a training programme*. *Health Education*, 110, 109-123
- Huber, S.G., Helm, C. (2020). *COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270
- Kolbe, L.J. (2019). *School Health as a Strategy to Improve Both Public Health and Education*. *Annu Rev Public Health*, 40, 443-463
- Leksy, K. (2020). *Młodzież we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej. Wybrane aspekty zdrowotne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin

- Nowak, P.F. (2019). *Postawy nauczycieli wychowania fizycznego wobec edukacji zdrowotnej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Prentice-Dunn, S. Rogers, R.W. (1986). *Protection motivation theory and preventive health: beyond the health belief model*. Health Education Research, 1
- Sormunen, M., Lattke, L., Leksy, K., Dadaczynski, K., Sakellari, E., Velasco, V., Borzucka-Sitkiewicz, K., Miranda-Velasco, M.J., Rabaglietti, E., Rosario, R. (2022). *Health promoting schools and COVID-19: preparing for the future*. Scandinavian Journal of Public Health, 50, 655-659
- Staszkiwicz-Grabarczyk, I. (2021). *Edukacja w czasie pandemii COVID-19 w świetle aktów prawnych*. Rozprawy Społeczne, 15(2), 25-39
- Van den Broucke, S. (2020). *Why health promotion matters to the COVID-19 pandemic, and vice versa*. Health Promotion International, 35(2), 181-186
- Woynarowska, B. (2017). *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Woynarowska-Sołdan, M., Tabak, I. (2013). *Zachowania prozdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły*. Medycyna Pracy, 64(5), 659-670
- Woynarowska-Sołdan, M., Węziak-Białowolska, D. (2012). *Profil czynników sprzyjających dobremu samopoczuciu zawodowemu nauczycieli i sposób ich wykorzystania w Szkołach Promujących Zdrowie*. Medycyna Pracy, 63(2), 211-216
- Young, I., Williams, T. (1989). *The healthy school*. Edinburgh: Scottish Health Education Group/WHO

Źródła internetowe

- materials-for-teachers-2019-english.pdf (schoolsforhealth.org)
- Najwyższa Izba Kontroli: *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19*; pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/kontrola/P/21/021/> [dostęp: 20 listopad 2022].
- Ośrodek Rozwoju Edukacji – Strona główna (ore.edu.pl)
- SHE | Schools for Health in Europe Network Foundation
- Szkoła Promująca Zdrowie w Polsce i w Europie. Kalendarium, fakty, ludzie – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ore.edu.pl) [dostęp 12.10.2021]
- Teachers' resources | SHE (schoolsforhealth.org)
- Velasco, V. (2021). *Health-Promoting Schools in the time of the Covid-19 pandemic*. Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE), Haderslev, Denmark. SHE-HPS-in-time-of-pandemic.pdf (schoolsforhealth.org) [dostęp: 25 listopad 2022].
- WHO. *Schooling during the COVID-19. Recommendations from the European Technical Advisory Group for schooling during COVID-19* (who.int) [dostęp 25.01.2023].
- Whole school approach | SHE (schoolsforhealth.org)
- www.covid-hl.org
- Young, I, Leger, L.St., Buijs, G. (2013). *School health promotion: evidence for effective action. Background paper SHE Factsheet 2*. SHE Factsheet 2 background paper_final (schoolsforhealth.org) [dostęp 14.05.2018]

PATRYCJA LEWANDOWSKA

ORCID 0009-0005-2576-1599

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

POSTRZEGANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ PRZEZ STUDENTÓW KIERUNKÓW POLITECHNICZNYCH

ABSTRACT. Lewandowska Patrycja, Jakoniuk-Diallo Anna, *Postrzeżanie osób z niepełnosprawnością intelektualną przez studentów kierunków politechnicznych* [Perception of Individuals with Developmental Disabilities by Students of Technical Studies]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 63-72. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 22.02.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 23.05.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.5

The perception of a person with a disability is determined by qualities that are commonly desired in society. In this text, we have attempted to analyze to what extent the contemporary normalization paradigm, which assumes the necessity of treating every person with the dignity that belongs to them, while respecting their rights, translates into social perceptions of people with intellectual disabilities. For this we used a diagnostic survey, conducted among non-humanities (technical programs) students, i.e. young adults with theoretically less knowledge of psychology, sociology, or pedagogy, which could significantly affect what they think about people with intellectual disabilities. In the text, we also touched on social barriers, social tasks, and opportunities for people with intellectual disabilities.

Key words: social perception, developmental disability, stereotype

Wstęp

W otaczającej nas rzeczywistości o postrzeganiu innej osoby decydują te spośród jej przymiotów, które bywają powszechnie pożądane. Im więcej

zatem ktoś posiada takich, upragnionych przez innych, cech, tym wyższa może okazać się jego pozycja społeczna. O miejscu, jakie w danej zbiorowości zajmuje jednostka decyduje z pewnością jeden z takich atrybutów. Jest nim sprawność, rozumiana w jak najszerszym tego słowa znaczeniu. W tym kontekście, osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają mniejsze szanse, by zaistnieć w świadomości społecznej jako atrakcyjne czy pełnowartościowe. Z powodu nieodpowiedniego postrzegania, a w konsekwencji traktowania ich przez środowisko, same niejednokrotnie wycofują się z udziału w życiu społecznym (Ostrowska, 2015). Chociażby z tego względu, postrzeganie osób z niepełnosprawnością wydaje się zagadnieniem wciąż aktualnym i niezwykle istotnym, nie tylko na gruncie pedagogiki specjalnej, psychologii społecznej, czy antropologii kulturowej, lecz w życiu codziennym każdego z nas.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż zmiany następujące od pewnego czasu w podejściu do sfery ograniczeń, związanych z niepełnosprawnością intelektualną, wpływają na nowe tendencje w postrzeganiu osób dotkniętych tego typu niepełnosprawnością. Podejście aktywizujące zwiększa, przynajmniej teoretycznie, wsparcie udzielane tej grupie w zakresie usamodzielniania się (Rymsza, 2013). Stwarza tym samym pewną możliwość do zmiany oceny osób z niepełnosprawnością intelektualną, jako bardziej zdolnych do niezależnego życia, mających prawo do pracy, wchodzenia w związki intymne, czy zakładania rodziny (Gąciarz, 2014). W niniejszym tekście podjęliśmy próbę analizy tego, na ile współczesny paradygmat normalizacyjny, zakładający konieczność traktowania każdej osoby z przynależną jej godnością, przy respektowaniu przysługujących jej praw, przekłada się na społeczne postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Posłużył nam do tego sondaż diagnostyczny, przeprowadzony wśród studentów kierunków niehumanistycznych (politechnicznych), a więc młodych dorosłych o teoretycznie mniejszym zasobie wiedzy z dziedziny psychologii, socjologii, czy pedagogiki, która w istotny sposób mogłaby rzutować na to, co sądzą o osobach z niepełnosprawnością intelektualną.

Postrzeganie niepełnosprawności intelektualnej a zmiany w zakresie stosowanej terminologii

Na przestrzeni lat niepełnosprawność intelektualna określana była takimi terminami, jak: niedorozwój umysłowy, oligofrenia, upośledzenie umysłowe. Dochodzenie do terminu niepełnosprawność intelektualna okazało się długotrwałym procesem. Jednakże, sam proces formowania się definicji nie zachodzi jedynie po to, aby dokładnie nazwać dane zjawisko. Terminy, jakich

używamy w definicjach, zapisują się trwale w ludzkich umysłach, a już z pewnością wchodzą do słownika osób z daną niepełnosprawnością czy chorobą, członków ich rodzin, a także specjalistów. I. Lukasson i A. Reeve zauważyli, że poprawnie sformułowana definicja określa konkretne granice definiowanego przedmiotu, a słowa wyjaśniające termin, jakie są w niej użyte, powinny być proste i nieskomplikowane (Domagała-Zyśk, 2004). Definicja odnosząca się do zaburzenia, którym dotknięte są jakieś osoby, powinna „przyczyniać się do pozytywnego obrazu tych osób” (Mental Retardation, 2003). Należy więc zauważyć, że wybór określenia dotyczącego danej osoby oznacza przyjęcie go zarówno za podstawę dla rozważań teoretycznych, jak i działań praktycznych do niej się odnoszących. Termin „niepełnosprawność intelektualna” służy więc nie tylko określeniu osoby nią dotkniętej, lecz determinuje niejako jej postrzeganie, a także pomaga w wyznaczaniu celów pracy terapeutycznej, rehabilitacyjnej, czy edukacyjnej. Operowanie definicją niepełnosprawność intelektualna i mówienie o osobie nią dotkniętej, jako osobie z niepełnosprawnością intelektualną, samo w sobie może stanowić formę wsparcia społecznego w sytuacji, kiedy najpierw zauważamy osobę ze wszystkimi jej prawami i podobieństwem do innych, a dopiero potem pewne ograniczenia współwystępujące „z” tą osobą. Wsparcie, rozumiane w ten sposób, zwiększa możliwość zmotywowania samej osoby z niepełnosprawnością do walki o zaspokojenie własnych potrzeb, realizację swoich praw, w tym również tych o charakterze społecznym (Licitra-Kleckler, Waas, 1993).

Funkcjonowanie społeczne osób z niepełnosprawnością intelektualną

Wyznacznikiem funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną jest pełnienie przez nie ról społecznych. Niewypełnianie bądź niepodejmowanie takich ról, z jednej strony wskazuje na zaburzenie procesu socjalizacji i świadczy o trudnościach w zakresie przystosowania społecznego, z drugiej – może wywoływać krytykę ze strony otoczenia. Niemożność wywiązania się przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną ze społecznych zadań oraz presja kładziona na ich realizację, mogą stać się przyczyną niskiego poziomu aspiracji i nieadekwatnej samooceny, co w konsekwencji może prowadzić do zaburzeń osobowości (Otrębski, 2001). Tymczasem, owo „niewywiązywanie się” nie zawsze wynika z rzeczywistych ograniczeń, a w równym stopniu może być wtórnym następstwem braku przyzwolenia społecznego na realizację pewnych potrzeb i wchodzenia w pewne role. Takie bariery społeczne są przecież odbiciem postrzegania osób z niepełnosprawnością przez pełnosprawnych.

Oczywiście, niektóre ograniczenia w zakresie funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną wynikają z większych, niż u osób o prawidłowym rozwoju, trudności w zakresie opanowywania umiejętności społecznych i kontrolowania własnych zachowań (Otrębski, 1997). Odpowiedzią na tego typu ograniczenia może stać się jednak psychospołeczne wsparcie. Oddziaływaniem takim należy objąć nie tylko samą osobę, ale także jej środowisko, począwszy od rodziny, a skończywszy na placówkach edukacyjnych, czy miejscu pracy (Otrębski, 2001). W celu zapewnienia osobom z niepełnosprawnością intelektualną warunków do nabywania kompetencji psychospołecznych, które w konsekwencji decydują o ich społecznym postrzeganiu, konieczne jest stymulowanie rozwoju ich samodzielności, autonomii i umiejętności komunikacyjnych oraz edukacja środowiska, w którym żyją wspomniane osoby, nie tylko na temat ich ograniczeń, ale także, a może przede wszystkim, potencjału. Możliwości środowiska w zakresie rozpoznania tego potencjału są bardzo zróżnicowane. Z tego względu, oferta edukacyjno-terapeutyczna powinna w maksymalnym stopniu skupiać się na tym obszarze interwencji (Głodkowska, 2017).

Rozwijaniu kompetencji psychospołecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną powinna zawsze towarzyszyć refleksja, iż są one, nie tylko z racji rzeczywistych ograniczeń, ale właśnie tego, jak są postrzegane, grupą szczególnie narażoną na wykluczenie. Jego efektem staje się ograniczanie im możliwości uczestnictwa w różnych sferach życia społecznego, problemy w zakresie korzystania z podstawowych instytucji, które należą do sfery publicznej oraz rynkowej. E. Kossewska (2003) podkreśla, iż osoby z niepełnosprawnością są postrzegane oraz identyfikowane przez zbiorowość jako odmienne od pełnosprawnej części społeczeństwa. Nadal przeważa wizerunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako bezbronnej, niesamodzielnej, niepotrafiącej zadbać o siebie, a więc wizerunek osoby określanej, jako „inna”, „gorsza”. Tego typu naruszenie standardu tak zwanej „normalności” może prowadzić do stygmatyzacji (Czykwin, 2007).

Postrzeganie społeczne a postawy względem osób z niepełnosprawnością intelektualną

Postawy osób pełnosprawnych względem osób z niepełnosprawnością intelektualną można najprościej podzielić na dwie kategorie: pozytywne (przejawiające się akceptacją) i negatywne (skutkujące unikaniem lub odrzuceniem) (Ostrowska, 2015). Owe postawy możemy scharakteryzować, uwzględniając podstawowe kryteria: ocenę osoby z niepełnosprawnością oraz nastawienie społeczne do tej osoby. Wymienione kryteria dają możliwość scharakteryzowania postaw pozytywnych, które wyróżniają się (Niedbalski, 2019):

- obiektywną oraz realną oceną wpływu danej dysfunkcji na psychikę i funkcjonowanie danego człowieka;
- pozytywnym nastawieniem poznawczym, w którym podmiotem zainteresowania nie jest niepełnosprawność a człowiek;
- znajomością potrzeb danego człowieka oraz poziomu ich zaspokojenia;
- społeczną akceptacją oraz innymi pozytywnymi postawami społecznymi.

W temacie tym swoje spostrzeżenia wyraziła A. Ostrowska (2015), która po przeprowadzonych badaniach stwierdziła, że stosunek, jaki ma społeczeństwo do osoby z niepełnosprawnością oraz dystansowanie się do niej zależy od rodzaju i stopnia niepełnosprawności. Badania CBOS (2017), które dotyczyły postrzegania osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie, wskazały, że jedna czwarta osób badanych zna takie osoby z widzenia albo niezbyt dobrze, tylko jedna czwarta ma bądź miała takie osoby pośród swoich znajomych, a co trzecia osoba ma bądź miała osobę z niepełnosprawnością w rodzinie. Zapytano również badanych, jak postrzegają problemy osób z niepełnosprawnością. Najczęściej podawano trudności finansowe i niewystarczającą dostępność opieki zdrowotnej czy rehabilitacji. Do trudności rodzin osób z niepełnosprawnościami zaliczano przede wszystkim godzenie pracy zawodowej z opieką nad osobą z niepełnosprawnością.

W ciągu ostatnich dwóch dekad, jak podkreśla wspomniana autorka, zaobserwowano tendencję do zacierania się negatywnego stereotypu osoby z niepełnosprawnością, który podkreślał bierność, niezadowolenie z życia, słabość, czy też uzależnienie od innych. Wskazano również na zmniejszającą się stereotypizację, co wiąże się z dostępem osób z niepełnosprawnością do kultury, edukacji oraz zatrudnienia (Ostrowska, 2015).

Zdaniem R. Szarfenberga (2008), osoby z niepełnosprawnością intelektualną na skutek niewłaściwych postaw bliższego i dalszego otoczenia mogą mieć problemy z podmiotowością, wolnością wyboru, uprawnieniami, pracą, edukacją, dochodami, równouprawnieniem, wypoczynkiem, zabezpieczeniem na niepewną przyszłość oraz wizerunkiem społecznym. Brak relacji pomiędzy osobami z niepełnosprawnością intelektualną a osobami pełnosprawnymi wpływa na negatywne postawy społeczne, wynikające z panujących stereotypów (np. „osoba niepełnosprawna intelektualnie nie nadaje się do pracy”). Przejawem negatywnych postaw jest z kolei piętnowanie, odrzucanie oraz izolowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną lub też okazywanie im litości, współczucia i nadopiekuńczości (Kolwicz, Radlińska, 2015). Niestety, następstwem takich negatywnych postaw stają się negatywne oczekiwania osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec samych siebie, tak zwana autostygmatyzacja (Larkowa, 1970; Hulek, 1985).

Stosunek społeczeństwa do niepełnosprawności intelektualnej ma charakter swoistego problemu społecznego (Zakrzewska-Manterys, 2003). Zdaniem H. Blumera (2007), jest on tworzony w specyficznym kontekście, poprzez

daną grupę osób. Aby sytuacja tego typu miała miejsce, muszą pojawić się stosowne ku temu warunki. Na początku, aby wyłonić problem społeczny, musi on przykuwać uwagę publiczną. Po drugie, musi być legitymizowany, a dalej – zdefiniowany. Zestawienie cech negatywnych, jako charakterystyki niepełnosprawności intelektualnej, zostaje więc zaakceptowane oraz wciągnięte do obiegu poprzez wpływowe grupy społeczne, na przykład lekarzy bądź osoby dysponujące zasobami finansowymi (Zakrzewska-Manterys, 2003). Ponadto, pojęcie niepełnosprawności intelektualnej jest stworzone ze złożonych interakcji pomiędzy osobistymi oraz kontekstualnymi procesami tworzenia znaczeń, natomiast wiedza na temat tej niepełnosprawności jest konstruowana oraz dystrybuowana według procedur i mechanizmów posiadających charakter wiedzy społecznej. W świetle powyższego, niepełnosprawność jest niejako tworzona przez samo społeczeństwo, które działaniom oraz zachowaniom danych osób nadaje definicję upośledzonych czy niepełnosprawnych (Zakrzewska-Manterys, 2003). Użycie terminu osoba upośledzona lub niepełnosprawna intelektualnie nasuwa przypuszczenie, że cechy posiadane przez nią samą nie są istotne czy konieczne dla adekwatnego opisu osoby. Kluczową rolę zaczynają odgrywać wyróżniki spośród standardów „normalności” i niespełnienie kryteriów normalności. Bywa tak, że inne, bardzo charakterystyczne cechy, które stanowią pewną podstawę do wyodrębniania różniących się od siebie osób, wkłada się do tak zwanego „jednego worka”, zwracając uwagę jedynie na fakt niespełnienia społecznych kryteriów „bycia w normie” (Zakrzewska-Manterys, 2003). Należy mieć na uwadze, że zakres zjawisk uznawanych za normalne różni się w zależności od danego społeczeństwa. Przesądzają o tym czynniki: ekonomiczne, historyczne, ideologiczne, polityczne, czy religijne (Niedbalski, 2013). Zatem, pomimo występowania wyżej wymienionych różnic w podejściu do tego, co normą jest a co nią nie jest, pewne postawy, zachowania oraz cechy ludzi są w wielu społeczeństwach klasyfikowane jako niezgodne z panującymi wzorcami społecznymi. Kategoria tych zjawisk zawiera w sobie zwykle te, które związane są z zachowaniami osób z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności kiedy dana dysfunkcja jest widoczna (Erenc, 2008). Osoby, u których widać takie zachowania definiuje się zwykle mianem „wariatów”, „psychicznych”, „zaburzonych”, podkreślając istotę odmienności ich zachowań od ogólnie przyjętych standardów.

Tego typu potoczne myślenie często opiera się na skłonności do niekontrolowanych uogólnień. W ten negatywny, nacechowany lękiem, sposób stosunek do niepełnosprawności intelektualnej zostaje uogólniony na devaluację całej osoby, będąc jednocześnie nośnikiem jej negatywnej charakterystyki, która w swej istocie jest stygmatyzująca (Ostrowska, 1997). Tego typu uogólnienia zwykle nie mają poparcia w bezpośrednim doświadczeniu

posługujących się nimi ludzi, ponieważ osoby z niepełnosprawnością intelektualną w codziennym życiu nie spotyka się notorycznie. Jednak tego typu uogólnione postrzeganie: „jest silnie utrwalonym wyobrażeniem, powtarzaną z ust do ust tzw. zbiorową mądrością, krążącą w charakterze społecznej przestrogi, czyli po prostu społecznym stereotypem” (Erenc, 2008).

Zakres wyobrażeń wskazuje na znikomy oraz wybiórczy charakter powtarzanych ocen, które skrótowo o osobie z niepełnosprawnością intelektualną pozwalają myśleć, że w jej wypadku mamy do czynienia z osobą inną, niż „normalny” człowiek. Takie stwierdzenie sprawia, że informacje na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną są zabarwione elementami emocjonalnymi: lękiem, strachem, emocjonalnym dystansem, wynikającym z poczucia obcości (Niedbalski, 2015).

Poruszone tym, w jaki sposób społeczne postrzeganie osób z niepełnosprawnością intelektualną może skutkować wtórnie ich unieważnianiem się, postanowiliśmy przeprowadzić sondaż społeczny wśród młodych dorosłych, studiujących kierunki politechniczne, a więc pozbawione przedmiotów, w centrum zainteresowań których znajduje się człowiek.

Wyniki sondażu

W badaniu sondażowym, którego głównym celem była analiza społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną przez studentów kierunków politechnicznych wzięło udział 60 osób w wieku 23 lat.

Spośród badanych najczęściej jako przyczynę niepełnosprawności intelektualnej wskazało wady wrodzone – 26 osób, 10 osób za etiologię uznało przemoc, 10 osób – brak bodźców stymulujących rozwój, a 14 osób jako przyczynę niepełnosprawności intelektualnej podało używki, stosowane przez matkę podczas ciąży.

Na pytanie o źródła wiedzy studentów kierunków politechnicznych na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną, najczęściej – 31 badanych wskazało Internet, 18 osób odpowiedziało, że czerpie ją od przyjaciół i znajomych, ponieważ wśród nich spotyka się z tym problemem. Tylko 14 osób wiedzę na temat niepełnosprawności intelektualnej czerpie od lekarzy, pedagogów i innych specjalistów. Nikt nie wskazał innych źródeł, jak na przykład książki.

Na pytanie dotyczące zachowania się podczas ewentualnego kontaktu z osobą z niepełnosprawnością intelektualną, najczęściej – 34 osoby stwierdziły, że ogarnia je współczucie, starają się pomóc osobie z niepełnosprawnością intelektualną, 16. studentów stwierdziło, że podczas kontaktu stara się zrozumieć osoby z niepełnosprawnością intelektualną, 15. badanych wskazało, że

ogarnia ich smutek i niepewność podczas kontaktu z osobą niepełnosprawną intelektualnie. Dwie osoby zadeklarowały unikanie kontaktu „z tego typu osobami”.

Interesujące wyniki dotyczyły odpowiedzi na pytanie: „Jak zachowałbyś/zachowałabyś się, gdyby osoba z niepełnosprawnością intelektualną poprosiła ciebie o pomoc (np. podczas zakupów w sklepie)?” 47 osób odpowiedziało, że pomogłoby w takiej sytuacji tej osobie. Jednakże, 3 osoby spośród badanych odpowiedziały: „udałbym/udałabym, że nie słyszę prośby, ponieważ wolałbym/wolałabym uniknąć bliższego kontaktu z taką osobą”.

Kolejne pytanie: „Co myślisz o sytuacji, w której osoba z niepełnosprawnością intelektualną zachowuje się ‘niepoprawnie’ (np. łamie jakieś ogólnie przyjęte zasady)?” ukazało pewną dysproporcję odpowiedzi. Tylko 14 osób, spośród 60. badanych, potraktowałoby osobę z niepełnosprawnością intelektualną z większą wyrozumiałością. Większość z nich zadeklarowała konieczność zastosowania jakiejś formy kary, która miałaby na celu zapobieganie takim sytuacjom w przyszłości. Jeden badany zadeklarował, że nie zależy mu, aby być *fair* wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, izolowałby ją w takim wypadku.

Badani studenci kierunków politechnicznych w większości zadeklarowali, iż pozytywnie postrzegają osoby z niepełnosprawnością intelektualną i ich sposób funkcjonowania społecznego. Deklaracja ta stoi jednak w sprzeczności z tym, że większość badanych – 49 osób odniosła się sceptycznie do związków intymnych wspomnianych osób i odmówiła im prawa do posiadania potomstwa, nawet adoptowanego. Badani studenci wykazali się jedynie podstawową, chociaż w odniesieniu do większości z nich ogólnie poprawną wiedzą na temat przyczyn niepełnosprawności intelektualnej. Brak zrozumienia dla specyfiki ograniczeń w zakresie kontroli zachowania u osób z niepełnosprawnością intelektualną skłonił większość badanych do braku okazywania wspomnianym osobom wyrozumiałości w przypadku łamania przez nie reguł współżycia społecznego.

Zakończenie

To, jak postrzegamy osoby z niepełnosprawnością intelektualną wpływa wtórnie na ich funkcjonowanie. Procesom tym towarzyszą z jednej strony przemiany społeczne, dotyczące postaw wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, z drugiej zmiany systemowe związane są z wprowadzeniem nowych rozwiązań prawnych, zabezpieczających prawa tych osób. Pełne i równoprawne uczestnictwo osób z niepełnosprawnością intelektualną w życiu społecznym zależy w dużym stopniu od ich własnych umiejętności in-

terpersonalnych oraz edukowania społeczności, w której żyją na temat praw mniejszości. Naszym zadaniem, jako społeczeństwa, jest zapewnienie tej grupie osób warunków godnego, możliwie samodzielnego życia oraz czynnego uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu społecznym. Działania normalizacyjne powinny mieć zatem na celu integrację społeczną, w tym edukacyjną wspomnianej grupy oraz poprawę warunków życia osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich bliskich. Jest to swego rodzaju obowiązek moralny wobec wszystkich tych, którzy zrzędzeniem losu stali się mniej sprawni.

Zrealizowane przez nas i zaprezentowane w dużym skrócie badania pokazują jednak, że mamy sporo do zrobienia w obszarze społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Możemy żywić nadzieję, że z pomocą w tym zakresie przyjdą nam kampanie społeczne oraz coraz częściej emitowane programy dokumentalne, urealnijające wizerunek osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos
- Czykwin, E. (2007). *Stygmat społeczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Czykwin, E. (2008). *Wstęp*. W: E. Czykwin, M. Rusaczyk (red.), „Gorsi inni” – badania. Białystok: Trans Humana
- Domagała-Zyśk, E. (2004). *Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia*. Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny
- Erenc, J. (2008). *Bycie innym. Problem wykluczenia i izolacji ludzi niepełnosprawnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
- Gąciarz, B. (2014). *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych jako wyzwanie dla nauki i praktyki społecznej. Wprowadzenie*, *Studia Socjologiczne*, 2
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyki specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hulek, A. (1985). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Kolwitz, M., Radlińska, I. (2015). *Kształtowanie się współczesnego paradygmatu niepełnosprawności*. *Pomeranian Journal of Life Sciences*
- Kossewska, E. (2003). *Spółeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych – postawy i ich determinanty*. *Studia Psychologica* I
- Larkowa, H. (1970). *Postawy otoczenia wobec osób niepełnosprawnych*. Warszawa: PZWL
- Licitra-Kleckler, D.M., Waas, G.A. (1993). *Perceived social support among high-stress adolescents. The role of peers and family*. *Journal of Adolescent Research*
- Mental Retardation. *Definition, Classification and System of Supports* (2002). New York: American Association on Mental Retardation [wyd. 10]
- Niedbalski, J. (2013). *Żyć i pracować w domu pomocy społecznej. Socjologiczne studium interakcji personelu z upośledzonymi umysłowo podopiecznymi*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Niedbalski, J. (2019). *Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnością. Od pasywności i wykluczenia do aktywności życiowej i integracji społecznej*. Łódź: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk
- Ostrowska, A. (1997). *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*. W: E. Zakrzewska-Manterys, A. Gustavsson (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Ostrowska, A. (2015). *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993-2013*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk
- Otrębski, W. (1997). *Szansa na społeczną akceptację*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL
- Otrębski, W. (2001). *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL
- Rymsza, M. (2013). *Aktywizacja w polityce społecznej. W stronę rekonstrukcji europejskich welfare states*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk
- Szarfenberg, R. (2008). *Pojęcie wykluczenia społecznego*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego
- Zakrzewska-Manterys, E. (2003). *Dziecko upośledzone – nieuchronność stereotypu*. W: A. Gustavsson, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk
- Zakrzewska-Manterys, E., Gustavsson, A. (1997). *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak

BARBARA GÓRA

ORCID 0000-0002-1191-5869

*Biblioteka Uniwersytecka
w Poznaniu*

ŻYCIE I TWÓRCZOŚĆ JÓZEFA ŁUKASZEWICZA W ŚWIETLE ARTYKUŁÓW WSPOMNIENIOWYCH PRASY XIX-WIECZNEJ

ABSTRACT. Góra Barbara, *Życie i twórczość Józefa Łukaszewicza w świetle artykułów wspomnieniowych prasy XIX-wiecznej* [The Life and Work of Józef Łukaszewicz in the Light of Commemorative Articles in 19th-Century Press]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 73-88. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 22.02.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 29.05.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.6

The article focuses on Józef Łukaszewicz (1799-1873), a historian, director of the Raczyński Library, librarian, publisher, editor, and founder of *Tygodnik Literacki*, *Przyjaciel Ludu* and *Orędownik Naukowy*. Author of monographs on the history of cities in terms of material culture, history of Catholicism and the Reformation in Poland in the 17th century, as well as on the history of education. The review of 19th-century press included in the article is a selection from the published texts after Łukaszewicz's death, summarizing the life and legacy of this distinguished scholar, an outstanding figure who made a lasting mark on the history of the Raczyński Library, the history of the city of Poznań and the region of Wielkopolska.

Key words: Józef Łukaszewicz (1799-1873), librarian, historian, writer, editor of periodicals, commemorative 19th-century press

Józef Łukaszewicz był nieodrodnym synem swojej epoki, typowym przedstawicielem pozytywistów, jeżeli tak można powiedzieć. Poznańczyk, ukształtowany wśród niemilkących odgłosów walk napoleońskich i powstańczych, z całym bezmiarem pogrzebanych nadziei na odzyskaną wolność i z całym bezmiarem represji ze strony zaborców. Dlatego był stuprocentowym organicznikiem, którego cechowało całkowite oddanie się pracy, bez oglądania na korzyści, jak również branie czynnego udziału w działalności publicystycznej, popularyzatorskiej tak, aby społeczeństwo dokształcić, zainteresować kulturą materialną, historią religii, historią kraju, swoim miastem,

najbliższym otoczeniu. W swojej działalności pisarskiej, korzystając z dokumentów archiwalnych, eksponował przeszłość i zachowywał od niepamięci, wskrzeszał obraz minionych czasów naszych miast, miasteczek i wsi pod względem historyczno-obyczajowym (por. *Józef Łukaszewicz (w 50-tą rocznicę śmierci)*, 1923, ss. 2-3).

Wybór artykułów z XIX-wiecznej prasy ukazuje portret pierwszego bibliotekarza niezależnej Biblioteki Raczyńskich, uznanego pisarza, historyka, archiwistę, powszechnie znanego i lubianego człowieka – osoby rozpoznawalnej i szanowanej.

Obraz, który się wyłania z tego pośmiertnego materiału prasowego stanowi na ogół pochwałę życia Łukaszewicza, jednak pojawiają się i takie oceny, w których niewiele jest z chęci do polemiki, a dużo zajadłości niezwiązanej z twórczością zmarłego, aż czasem można pomyśleć, iż dobrze, że nasz bohater już ich nie przeczytał.

„Dziennik Poznański” w sobotę 15 lutego 1873 roku zamieszcza na pierwszej stronie żałobny anons:

Znów śmierć zabrała jednego z najznakomitszych członków naszego społeczeństwa. W dniu wczorajszym telegraf przyniósł nam smutną wiadomość o zgonie we wsi Targoszycach nader zasłużonego w literaturze i społeczeństwie naszym Józefa Łukaszewicza. W tej chwili niepodobna nam jest całościowe nakreślenie pracowitego i chwalebego żywota zmarłego odkładając więc ten opis do następnych numerów pisma naszego w tem miejscu wynurzamy tylko serdeczny żal nad świeżo rozwarętą mogiłą zacnego a zasłużonego pracownika i ograniczamy się na kilku pobieżnych szczegółach życia jego dotyczących, oczekując na następne wspomnienia o zmarłym („Dziennik Poznański”, 1873, s. 1).

Zacznijmy jednak od początku. Józef Łukaszewicz urodził się w 1799 roku we wsi Kraplewo, w Księstwie Poznańskim. Był historykiem. Prowadził badania nad historią reformacji w Polsce. Podczas studiów uniwersyteckich zetknął się z Jerzym Samuelem Bandtkie, który wprowadził go w tajniki prowadzenia bibliografii, znajomości druków i historii drukarni polskich (Wojtkowski, 1931, s. 3). Edward Raczyński, fundator Biblioteki Raczyńskich, powołuje go na pierwszego bibliotekarza. Po wydaniu pracy historycznej *Wiadomość historyczna o dysydentach w mieście Poznaniu w XVI i XVII wieku* i kolejnych monografiach poświęconych historii miast oraz dziejom reformacji staje się rozpoznawalną postacią, wywołującą swoimi tekstami czasem nawet skrajne opinie. Rozpoznawalna była także jego działalność publicystyczna jako twórcy poczytnych czasopism (Wojtkowski, 1931, s. 2)². Znany był ze

² Od roku 1838 do 1840 Łukaszewicz wydawał „Tygodnik Literacki”, w latach 1840-1846 wspólnie z Antonim Poplińskim był redaktorem „Ogródownika Naukowego” i samodzielnym redaktorem „Przyjaciela Ludu”.

swojej otwartości na potrzeby drugiego człowieka: „Słowo i czyn były w najzupełniejszej harmonii, tworząc żywot piękny, pracowity, zasłużony a czysty. Cześć jego pamięci” (Wojtkowski, 1931, s. 1). Redakcja oczekiwała „bicia w dzwony” po śmierci tak znanej postaci, jednak do *Dziennika Poznańskiego* nie napływały żadne wspomnienia. Czyżby miały się spełnić słowa samego Łukaszewicza: „po śmierci mojej nikt o mnie pisać nie będzie”?

Współcześnie jego biogramy znajdziemy w *Polskim słowniku biograficznym* i *Wielkopolskim słowniku biograficznym*, Wikipedii oraz opracowaniach dotyczących ludzi książki i historii Poznania oraz Wielkopolski. Profesor Przemysław Matusik nazywa go „ojcem historiografii miasta Poznania” (*Polski słownik biograficzny*, 1973, ss. 542-544; *Wielkopolski słownik biograficzny*, 1983, ss. 438-439; Matusik, 2022, ss. 157-172; [https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C3%B3zef_%C5%81lukaszewicz_\(historyk\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/J%C3%B3zef_%C5%81lukaszewicz_(historyk))).

Jest sierpień 1873 roku, redakcja „*Dziennika Poznańskiego*”, ratując niejako honor czytelników, drukuje obszerne wspomnienia o Józefie Łukaszewiczu, uważając, iż jego postać zasługuje na pamięć i szacunek potomnych. W dwóch kolejnych numerach ukazują się w nim, na kilku stronicach wielkoformatowej gazety, obszerne artykuły omawiające jego życie i działalność. Poczynając od domu rodzinnego w Krąplewie, a kończąc na dniu śmierci w rodzinnym majątku w Targoszycach w lutym 1873 roku (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 1).

Józef Łukaszewicz po przedwczesnej śmierci ojca znalazł się wraz z matką w ciężkim położeniu, „zwłaszcza iż bankructwo bankiera Kluga pozbawiło ją odłożonych kapitałów, a zaburzenia krajowe i przechody wojsk francuzkich wyczerpnęły resztę zasobów” (Wojtkowski, 1931, s. 1). Początkowo uczył się w domu, dalej u franciszkanów w Pyzdrach, gdzie przyswoił biegle łacinę. Franciszkanie kładli większy nacisk nie na naukę, a patriotyzm i surową obyczajność, która w starości u Łukaszewicza przeszła w fanatyzm, posunięty nawet do ascetyzmu, jak wspomina autor artykułu.

Nie byli to wprawdzie zbyt uczeni ludzie owi Bernardyni, Reformaci, Pijarzy, Franciszkanie i rozmaite inne rozbitki klasztorne, które się wówczas jeszcze tu i ówdzie na powierzchni kraju naszego zachowały” (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 1).

Po ukończeniu szkół, zbiegiem okoliczności, dostał się w Bninie pod opiekę pastora Rothwieda. Jak czytamy,

był to wprawdzie człowiek niemieckiego pochodzenia i żarliwy protestant, lecz ani uczucia narodowo-polskie, ani religijno-katolickie jego wychowawców nie znalazły się narażone na żadne zgoła niebezpieczeństwo (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 1).

To dobry czas w jego życiu. Pastor mając serdeczny stosunek do chłopca, zapewne zastąpił mu wcześniej zmarłego ojca. Rothwied podkształcił go w łacinie i niemieckim. Łukaszewicz do końca zachował o nim czule wspomnienie. Autor artykułu sugeruje, że późniejsze fascynacje historyczne innymi religiami tu właśnie mają swoje korzenie. Dalej uczęszczał do gimnazjum poznańskiego.

Było to w pierwszych latach po drugiej okupacji, kiedy jeszcze owa szkoła, pod kierunkiem X. Przybylskiego, a później dyrektora Kaulfussa, mając po większej części profesorów z czasu Księstwa Warszawskiego, cieszyła się zupełnie polskim życiem. Młodzież pracowała gorliwie, rozumnie, z uczuciem obowiązku i celu, a przeto z niemalym skutkiem; uczyła się bowiem wszystkiego w języku ojczystym, nie ogłupiona obcą mową i pojmując łatwo co jej wykładano; uczyła się od ludzi życzliwych i jej dobra szczerze pragnących, nie zaś od osobistości, które nienawiścią rodową i religijną przesiąkły, do powierzonych im uczniów przystępując jako do wstrętnego i wrogiego pomiotu (*Józef Łukaszewicz. Wspomnienie pośmiertne, 1873, s. 1*).

W szkole Józef Łukaszewicz, nadal chętny w nauce, zaprzyjaźnił się z kolegami młodszymi i starszymi:

był między nimi jednym z najruchliwszych, najweselszych, gotowych do zabaw i figli studenckich, a nawet odznaczał się starannością ubioru i nowymi nieraz pod tym względem pomysłami, co mu jednak nie przeszkodziło, właśnie w owym, że tak powiemy, najbardziej światowym okresie jego życia, stawiać pierwsze kroki na tej drodze, której się trzymał potem statecznie do końca dni swoich (*Józef Łukaszewicz. Wspomnienie pośmiertne, 1873, s. 1*).

Mieszkał u profesora Tomasza Szumskiego, wydawcy licznych gramatyk i wynalazcy różnego rodzaju broni odpornej, znanego także z licznych swoich dziwactw. Zaslugą jego było stworzenie pierwszej księgarni polskiej w Poznaniu, którą, niestety, z powodu nieumiejętnego zarządzania, po paru latach musiał sprzedać. Łukaszewicz spędzał tam większą część czasu wolnego

czytał chciwie książki polskie, obeznał się z bieżącą literaturą, a znajdując wkrótce w rozrywce takowej największe zadowolenie, rozbudził w sobie namiętne przywiązanie do literatury i bibliografii ojczystej (*Józef Łukaszewicz. Wspomnienie pośmiertne, 1873, s. 1*).

W ukończeniu szkoły w Poznaniu przeszkodziła mu niebezpieczna i uporczywa choroba. Trzyletnia przerwa w nauce była zapewne ciężką próbą. Ostatecznie gimnazjum ukończył w Kaliszu, które miało opinię jednego z najlepszych w Królestwie Kongresowym. Po gimnazjum zatrudnił się jako nauczyciel, by za zarobione pieniądze kontynuować naukę.

Wszakże w wyborze miejsca pomyślniej trafić nie mógł, dostał się do państwa Żółtowskich w Ujeździe, którzy mu przysposobienie do szkół najstarszego syna swego

Stanisława powierzyli. Po paru latach uskładał potrzebną kwotę (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 2).

Dzięki temu rozpoczął studia w Krakowie, gdzie z pasją oddawał się nauce bez cudzysłowu, bo wszystko trzeba zmienić. Dni i noce trawił w uniwersytecie, w bibliotece i w domu, badając przede wszystkim źródła dziejów naszych, zapoznając się ze starymi i rzadkimi drukami, ślęcząc nad manuskryptami. Miał fenomenalną pamięć do nazwisk, dat i faktów oraz żelazną zasadę prowadzenia zapisków i notatek przy każdym czytaniu – te stworzone przez siebie fiszki stały się dlań podstawą prac historycznych. Jerzy Samuel Bandtkie zaproponował mu pracę w bibliotece uniwersyteckiej w stolicy Galicji, jednak Łukaszewicz nie skorzystał z tej propozycji. W Poznaniu znany mecenas i krzewiciel kultury narodowej zaoferował mu pracę w nowo otwartej bibliotece im. Raczyńskich, którą przyjął. Edward Raczyński finansował jego podróże do miast w poznańskim, gnieźnieńskim i kaliskiem. Odwiedzał też Wrocław, Warszawę, Królewiec, Gdańsk, Elbląg i Toruń, przeglądając szczegółowo biblioteki i archiwa – wyszukiwał i kupował cenne druki polskie i polonica. Wyjazdy te i mozolna praca spowodowały, że doszedł do biegłości bibliografii polskiej, szczegółowej znajomości dziejów politycznych i kościelnych narodu, również stosunków rodzinnych i rodowych szlachty tak, że mało kto mógł mu pod tym względem dorównać (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 2)³. Prywatnie posiadał wielki i doborowy zbiór książek.

Udało się Łukaszewiczowi tak ogromną ilość książek nagromadzić, iż choć temu lat kilkanaście znanemu antykwariuszowi Asherowi, sprzedał bardzo znaczną bibliotekę, pozostawił umierając daleko cenniejszy księgozbiór z doborowych dzieł i białych kruków, jak to mówią złożony, który zięć jego pan sędzia Łyskowski w dziale zatrzymał (Polski słownik biograficzny, 1973, s. 544; Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 2)⁴.

Edward Raczyński w świeżo ufundowanej przez siebie bibliotece stanowisko pierwszego bibliotekarza powierzył Józefowi Łukaszewiczowi. Pełnił tę funkcję dwadzieścia lat. Był niezwykle sumienny, nie opuszczał ani minuty ze służbowych godzin, chyba że choroba przykuła go do łóżka. Oprócz zajęć bibliotekarskich, Edward Raczyński zatrudnił go w wydawnictwie biblioteki. Sprowadzał do Poznania i wydawał je własnym kosztem wszelkie nieznanne

³ „Była to chodząca encyklopedia polska i śmiało mógł przyjąć każdy do niego z zapytaniem, tycać się literatury, bibliografii, historii, jeografii i heraldyki ojczystej (...) z tem fachowem poniekąd wykształceniem łączył Łukaszewicz znaczną wprawę w mówieniu i pisanii kilku językami nowszemi zachodnio-europejskich narodów, nie trudno będzie przyznać, iż policzyć go należy do zastępu najznakomitszych erudytów, jakich kraj nasz wydał”.

⁴ „Księgozbiór Łukaszewicza został sprzedany do Anglii, a papiery przeszły w posiadanie zięcia Mieczysława Łysakowskiego”.

rękopisy polskie, zabytki dziejowe, prawnicze i archeologiczne oraz zapomniane druki (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 2)⁵. Odczytywanie, przepisywanie manuskryptów, przygotowanie ich do druku, przedmowy, uwagi, poboczne prace związane z wydawnictwem – uciążliwe nawet korekty wykonywał w większości Łukaszewicz. W wydawnictwie ukazała się *Historia naturalna* Pliniusza w tłumaczeniu Łukaszewicza.

Dzieło to wymagało długiej i mozolnej pracy, już dla obszerności swojej, zajmuje bowiem dziesięć grubych tomów, już dla trudności tłumaczenia, wynikającej głównie z nieskończonej liczby nazw i wyrażen technicznych (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 2).

Niestrudzona była także jego działalność na polu czasopiśmiennictwa: był redaktorem „Przyjaciela Ludu”, wraz z braćmi Poplińskimi Janem i Antonim, „Tygodnika Literackiego” i „Orędownika Naukowego” (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, 1873, s. 1)⁶.

Łukaszewicz był zwolennikiem pracy organicznej – nie można mu zarzucić, aby nie interesował się polityką europejską i sprawami krajowymi. Podobnie w kwestii wiary, zachował swoje przekonania religijne

(...) zaprzeczyć jednak nie można, że ze studiów swoich historycznych wyniósł uczucia niezbyt przychylnie dla stronnictwa bezwzględnej wszechwładzy duchownej i nie podzielał opinii, iż wpływ duchowieństwa na sprawy naszego kraju były wszędzie i zawsze najzbawiennejszym (Józef Łukaszewicz. *Wspomnienie pośmiertne. Dokończenie*, 1873, s. 1).

Również przekonania społeczne miał, można powiedzieć, w pełni demokratyczne. Uważał, że pochodzenie społeczne, szlacheckie lub arystokratyczne nie jest wartością samą w sobie: dla niego największe znaczenie miał człowiek. Jako pozytywista był nieprzejednany w ocenie powstań zbrojnych, deklarując, iż nie służą one narodowi, odwodząc ludzi od „zbawiennej” pracy.

„Przegląd Polski” wydawany w Krakowie, w sierpniu 1873 otwiera numer artykułem zatytułowanym Józef Łukaszewicz (*notatka biograficzna*). Czytamy w nim:

⁵ „Edward Raczyński i Tytus Działyński, pomijając wszelkie między nimi zachodzące różnice, byli to ostatni w W. Księstwie magnaci, w których przekonaniu wielkie fortuny i starożytny rody powinny być nie podstawą samolubnego i bezmyślnego używania lub zbierania, lecz obowiązkiem względem kraju, darem przypadkowo od Opatrzności uzyskanym, za który się należy narodowi wywdzięczyć, podtrzymując jego sztandar i pracując dla niego”.

⁶ „Jak poprzednio Tygodnik, tak i nie mniej Orędownik przyczynił się znacznie do rozbudzenia uśpionego dawniej naukowego i literackiego życia nie tylko w W. Księstwie, lecz i w innych częściach Polski, na które znaczny wpływ wywierał, przyciągając do siebie, a podniecając do pracy i produkcji starsze i młodsze siły autorskie”.

Rok 1873 dla literatury naszej, będącej dziś właściwie jedyną reprezentantką myśli i uczuć narodowych, zaczął się pod złą wróżbą. W przeciągu dwóch pierwszych miesięcy straciła ona kilku najdzielniejszych swych przedstawicieli, we wszystkich prawie kierunkach. W Kaysiewiczu straciliśmy jednego z najznakomitszych mówców kościelnych, w Antonim Czajkowskim mało znanego, ale prawdziwego poetę, pomnikowa postać dla wszystkich naszych rodaków, którzy studia swe odbywali na uniwersytecie petersburskim, Suffczyński był ostatni z nielicznego ale doborowego zastępu powieściopisarzy historycznych; śmierć Łukaszewicza przerzedziła szczerze grono naszych historyków (Józef Łukaszewicz (notatka biograficzna), 1873, s. 262).

W „Przeglądzie” znajdziemy dodatkowe wiadomości na temat podróży Łukaszewicza po krajowych oraz zagranicznych archiwach protestanckich i katolickich, które stały się jego pasją. Początkowo podróżował z polecenia Raczyńskiego w poszukiwaniu druków polskich, później szukał i gromadził materiały o historii reformacji w Polsce. Redakcja jest w posiadaniu ciekawej korespondencji. W liście do Juliana Bartoszewicza czytamy:

Posiadam tyle materiałów, pisze, że o samym zborze luterskim w Wilnie mógłbym gruby tom napisać, podając zupełnie nieznanne szczegóły m.in. wiadomość o zborach saskich, czyli luterskich w Litwie, udzieloną niegdyś sławnemu Jabłońskiemu, przez Abramowicza, pastora luterskiego w Sławatyczach na Podlasiu. O samych pastorach zboru w Wilnie, jak np. o Samuelu Dąbrowskim, Andrzeju Schönflissiusu, a nade wszystko o uczonym awanturniku [Janie – dopisek B.G.] Herbiniuszu, mógłbym grubą księgę niezupelnie jałową nagryzmolić itd. (Józef Łukaszewicz (notatka biograficzna), 1873, s. 265).

W 1832 roku Łukaszewicz wydaje swoją pierwszą pracę literacką: *Wiadomość historyczna o Dyssydentach w mieście Poznaniu w XVI i XVII wieku porządkiem lat zebrana*⁷. Dzieło dedykował Edwardowi Raczyńskiemu (por. Wojtkowski, 1931, s. 4)⁸. Przedstawia historię ruchów dysydenckich, w tym opisuje poszczególne zbory, szkoły, synody, wreszcie podaje poczet ministrów i nauczycieli.

Łukaszewicz podjął się też pracy nad wydawnictwami powierzonymi mu przez księgarzy poznańskich. Jednym z nich był *Nowy Parnas polski*. W 1832 księgarz Juliusz Adolf Munk powziął myśl wydania zbioru, w którym zamieszcza poezje Adama Mickiewicza, Antoniego Edwarda Odyńca, Józefa Bohdana Zaleskiego, Antoniego Goreckiego, Stefana Witwickiego, Juliana Korsaka i Aleksandra Chodźki. Łukaszewicz zwrócił się do Mickiewicza z prośbą, aby przesłał jemu swoje ostatnie wiersze, przekazując mu zarazem

⁷ Poznań, Druk Pompejusza i Spółki.

⁸ „(...) Mecenat Edwarda Raczyńskiego, który jak wynika z dochowanej korespondencji, dał Łukaszewiczowi pieniądze na druk pierwszej książki z zakresu historii reformacji w Polsce, mianowicie «Wiadomości historycznej o dysydentach w mieście Poznaniu w XVI i XVII wieku porządkiem zebrana»”.

honorarium w wysokości pięćdziesięciu talarów („Przegląd Polski”, 1873, s. 270; Jazdon, 2012, s. 39)⁹.

Kolejna praca to *Dzieje kościołów wyznania helweckiego w dawnej Małopolsce*, wydana w 1853 roku. Pozytywna ocena tego dzieła w „Bibliotece Warszawskiej”, autorstwa Juliana Bartoszewicza, spowodowała reakcję Łukaszewicza:

Po wielokroć zabierałem się z podziękowaniem Szanownemu Panu za ofiarowane mi szacowne i bardzo zajmujące dzieła pańskie, ale zawsze natłok najrozmaitszych zatrudnień i choroby po kilka tygodni trwające (...) wytrącały mi pióro z ręki. (...) Za recenzję ramoty mojej składam Szanownemu Panu najczulsze dzięki. Sprawiliś mi pan nią wielką przyjemność. Pracuję wprawdzie jedynie z najgorętszego zamiłowania rzeczy ojczystych i dla samej nauki, bez najmniejszej preytensyi do sławy literackiej (bo ta w narodzie jakim jest nasz, nie daje ani chleba ani poważania u współziomków, przekładających butelkę choćby i kwaśnego węgryzna nad najlepsze dzieło), jednakże wyznać szczerze muszę, że uznanie przez znakomitych pisarzy jakim i Pan jesteś, moich dobrych chęci przysługiwania się czem mogę krajowi, wznieca we mnie miłe uczucie. (...) Mało jest ludzi, których przeszłość nasza obchodzi, którzy szperania o różniewiczach, Żydach, Tatarach naszych, o szlachcie o stanie miejskim i t.p. zawarte trudu uznają („Przegląd Polski”, 1873, s. 272).

Obok tej życzliwej recenzji w „Przeglądzie”, pojawia się też niepocholebna, którą wypowiada Władysław Syrokomla w nawiązaniu do recenzji broszury o kościele augsburskim Adamowicza,

Powiedzmy tutaj śmiało, pisze Syrokomla, że drobna obecna broszura większą przynosi korzyść historii kraju i wyznania Augsburskiego, niż dwutomowe dzieło p. Łukaszewicza o wyznaniu helweckiem respective swego przedmiotu („Przegląd Polski”, 1873, s. 273).

Sprzeczką o broszurę ciągnęła się dość długo, ostatecznie przyznano rację Łukaszewiczowi, niemniej krzywdząca opinia na długo pozostawiła gorycz u autora. Mimo przyjaznych, zdawać się może, kontaktów z Bartoszewiczem, Łukaszewicz spotyka się z taką oto oceną swoich prac historycznych w *Historii literatury polskiej* Bartoszewicza z 1861 roku. Czytamy:

Radykaliści naukowci, podobni do Łukaszewicza już w samym zrodzie instytucji takich, jakie mieliśmy, gotowi widzieć przyszły upadek narodu, tworzą przesady (...) tolerancji religijnej dla dyssentów było więcej w Polsce, nawet w dobie upadku moralnego i za Sasów, jak wszędzie w Europie było jej dla katolików („Przegląd Polski”, 1873, s. 274).

„Kłosa” 13 marca 1873 roku zamieściły taką notę:

⁹ „Dwa listy pisane do Łukaszewicza dotyczące się owego wydawnictwa, z których wiadomość tę zaczerpnęliśmy znajdują się w Iszym tomie świeżo wydanej korespondencji Adama”.

pozwołcie dzisiejszą korespondencję z Poznania rozpocząć od wiadomości smutnej, sprzecnej tak bardzo z rozhulanem i rozkarnawałowaniem mimo różnych różności otoczeniem. D. 13 b. m. zakończył życie znany zaszczytnie w literaturze naszej historycznej ś. p. Józef Łukaszewicz, nie tyle może historyk, ile badacz, ale badacz z pewnością pierwszorzędnym, sięgający w swych pracach do samego, jeśli tak wolno powiedzieć, dna źródeł naszej przeszłości („Kłosa”, 1873, ss. 170-171).

Dalej korespondencja przedstawia krótki zyciorys i najważniejsze dzieła Łukaszewicza. Jak podkreśla gazeta, największą zaletą pisarstwa Łukaszewicza była najsumienniejsza źródłowość. Czasem przedkładał materiał nad treść i zbytnią polemikę w treści i przypisach „treść jednakże była dzięki bezpośredniemu dotknięciu się przeszłości, zawsze dla czytelnika wielce pouczająca, stanowisko uczciwe, język czystym i poprawnym” („Kłosa”, 1873, s. 170).

W „Przeglądzie Katolickim” z 30 marca 1873 roku zamieszczona jest obszerna recenzja, książki *Hieronim Savonarola*, w której czytamy następującą opinię:

Jednym słowem dziełko p. K. wydaje się nam pisanem nie przez katolika, a przez kogoś, co jak niegdyś p. Józef Łukaszewicz, nie przyznaje się do żadnej religii ani wyznania, a stawiając siebie wyżej od wszystkich, zamierza dopiero z tej wysokości, rozbierać ich wady i rozsądzać spory („Przegląd Katolicki”, 1873, s. 179).

Bardzo ciekawie są opisane wspomnienia o Łukaszewiczu we wrześniowych numerach „Dziennika Poznańskiego” z 1888 roku (od nr 223 do 225). W latach 1888-1891 były tam drukowane w odcinkach *Przechadzki po mieście* Marcelego Mottego¹⁰ (Audiobook). Tekst w gazecie nie odbiega zasadniczo od przytoczonych wspomnień, ale pojawiają się nowe informacje. Gawędziarski styl opowiadań daje pełniejszy obraz historii Józefa Łukaszewicza. Nagła śmierć ojca była na pewno ciosem dla rodziny:

Ale nasze matki Panie Ludwiku, w ogóle więcej warte są od ojców, to rzecz doświadczona tak i tu było. Chłopiec umiał już czytać, a matka nie puszczając Krąplewa, zdobyła się na niewielką sumkę, jaka wtenczas wystarczała w szkołach klasztornych i oddała go do Pyzdr, pod opiekę! Franciszkanów (*Przechadzki po mieście*, 1888, nr 223, s. 1).

Dalej, chłopiec dostaje się do szkoły prywatnej pastora Rothwieda, jakby pod całkiem przeciwny wpływ, jednak pastorowi przez głowę nie przeszło, aby go nawracać. Mimo pochodzenia niemieckiego uważał się

¹⁰ „Teksty Mottego wyróżniały się pięknem i bogactwem języka, a potomnym zostawiły wiele informacji na temat Poznania i jego mieszkańców pierwszej połowy XIX wieku. Dzieło to dzięki walorom poznawczym traktowane jest jako źródło historyczne do studiów nad epoką. Autor oprowadza w nim fikcyjnego pana Ludwika, opowiadając o mijanych miejscach, wspomina ludzi z nim związanych, ich losy i dokonania, nie stroniąc od dygresji i anegdot”.

za Polaka. Ten pobyt u niego był szczęśliwy, nauczył się doskonale łaciny i niemieckiego, dobrze się tam czuł i wspomnienia o Pastorze zachował jak najlepsze. Przypuszcza się, że styczność w młodym wieku z księdzem dysydenckim nie pozostała bez wpływu na jego zainteresowania innowiercami (*Przechadzki po mieście*, 1888, nr 224, s. 1). Praca w Bibliotece Raczyńskiego i kontakt z pracodawcą nie zawsze był łatwy. Raczyński miał charakter apodyktyczny i nie przyjmował do wiadomości żadnych sugestii, na przykład w kwestii wydawanych pozycji – Łukaszewicz nieraz musiał ugiąć się i podporządkować. Motty przedstawił w *Przechadzkach* postać Łukaszewicza obiektywnie, ale serdecznie, w opowiadaniu nie ma cienia złośliwości. Można domniemywać, że wręcz organiczna niechęć do tak zwanego czynu zbrojnego wiązała się z jego pracowitym i uporządkowanym życiem, w którym miał jasno wytyczony cel. Motty pisał o nim, że był bezkompromisowy, mocno przeciwstawiał się próbom zbrojnego odzyskania niepodległości, wręcz nie znosił stronnictwa postępowego i miał do niego „wstręt”, jak też nie ukrywał się z tym. Był zasadniczy nie tylko w ocenach literackich (nie tolerował niedojrzałości literackiej czy przeromantyzowania), ale i ludzi. Więc, jak słusznie zauważa autor *Przechadzek*, nie zbywało Łukaszewiczowi na niechęci i przeciwnikach.

Prace naukowe dotyczące innowierców nie zostały pozytywnie przyjęte, mimo że, podobnie do pozostałych monografii, oparte były na dokumentach archiwalnych. Strona ultrakatolicka upatrywała w nich sympatie do innowierców i krytykę Kościoła. Tymczasem, jak pisze Motty:

nie znajdziesz tam żadnego złego zamiaru, lecz spokojne i przedmiotowe wyjaśnienie na podstawie źródeł i stosunków, jakie były. Obraz miasta Poznania powszechnie wzbudził zadowolenie, bo rzadko która monografia tego rodzaju jest tak wyczerpującą i zajmującą. Nieraz, panie Ludwiku, gdy się terazniejszym Poznaniem przesyćę, biorę sobie ów stary do ręki, by ciemne myśli odpędzić (*Przechadzki po mieście*, 1888, nr 224, s. 1).

Z niechęcią spotkał się też Łukaszewicz po publikacji *Historii szkół w Koronie i na Litwie od czasów najdawniejszych aż do 1794 roku*. Niektórych niemile dotknęło w niej, że „z powodu, że Łukaszewicz czynności wychowawczej u Jezuitów, a osobliwie skutków jej dla naszego kraju, w świetle różowym nie wystawił” (*Przechadzki po mieście*, 1888, nr 225, s. 1). Motty uważa, że mimo tej krytyki Kościoła był do niego przychylnie nastawiony. Przypomina, że życie prywatne zgodne z przepisami Kościoła, a co więcej – liczne znajomości z klerem, są dowodem dla tych, którzy by wątpili w jego prawomyślność, jak też ważne i gruntownie opracowane dzieło *Opis historyczny kościołów parochialnych etc. dawnej diecezji poznańskiej* (*Przechadzki po mieście*, 1888, nr 225, s. 1).

Pozyskanie majątku, odziedziczonego przez jego żonę, nie wpłynęło w niczym na zmianę poglądów na świat i sposób życia rodziny. Teraz mógł się oddawać pracy naukowej w spokoju, tym bardziej że na gospodarstwie się nie znał, mając teraz znaczniejsze środki, nie szczędził ich na cele publiczne i dla potrzeb prywatnych.

Wiem o kilku przypadkach, w którym sam nie wezwany, wystąpił z znaczną ofiarą, bądź datkiem, bądź pożyczką, a nieraz bezimienne robił przesyłki, bo jak liczniejszych towarzyszy, tak i rozgłosu wszelkiego i ściągania uwagi na swoją osobę lekliwie niemal unikał (*Przechadzki po mieście*, 1888, nr 225, s. 1).

Cztery ostatnie lata jego życia były pasmem smutku i cierpień: umarła mu żona, a następnie podpora życia – najstarsza córka. Bardzo był tym zgnębiony, żał po nich zaowocował zwątpieniem i pesymistycznym poglądem na ludzi, a długa i ciężka choroba położyła kres jego życiu w lutym siedemdziesiątego trzeciego roku.

„Tygodnik Ilustrowany”, poczytne pismo warszawskie, w dwóch kolejnych numerach z sierpnia roku 1873 poświęca dużo miejsca Józefowi Łukaszewiczowi. W obszernym artykule wspomnieniowym, którego autorem jest Wincenty Korotyński, znany pisarz, poeta dziennikarz, który za pomocą obrazu pracy niewolniczej przy produkcji bawełny, nakreśla kolejne etapy pracy przy powstawaniu monografii:

(...) jedni niby Murzyni znad Missisipi zbierają bawełnę, surowego materiału historycznego, oczyszczoną pakują w potężne wałtuchy, czy tomy, ładują na statki i wyprowadzają aż za morze. Drudzy tę bawełnę i te dokumenty, powygrzebywane z archiwów, sortują według delikatności włókna i według treści dziejowej, przędą je na rozmaitej grubości nici i rozmaitej osnowy monografie i znowu w daleki świat wysyłają. Wtedy dopiero wielkie fabryki tkackie, przerabiają ostatecznie bawełnę na płótno i barwią w różnowzore desenie, a wielkie fabryki umysłu, z osnowy i wątku monografii, wyrabiają i barwią kolorytem własnych poglądów tkaninę dziejów ogólnych („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 50).

Autor zauważa, że wydawnictwa historyczne, już z racji przedsięwzięcia, powinny być wspierane przez państwo, jak to dzieje się w krajach bogatych i wolnych, można by dodać dzisiaj. „U nas badacz koniecznie musi być po trosze wszystkim i zbieraczem materiałów, i obrabiaczem ich krytycznym i nareszcie dziejopisem artystą” („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 50). Konstatując, Korytowski podziwia wszystkie za rozległość tematyczną wydanych dzieł i wprost porównuje tę benedyktyńską pracę z pracowitością mnichów w skryptoriach. I jako kolejny dziennikarz opisuje przebieg życia Łukaszewicza. Drobiazgowo wylicza pozycje Łukaszewicza, porównując je z podobnymi tematycznie pracami, które wcześniej

się ukazywały („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 2)¹¹. Dlatego, odkrycie archiwum braci czeskich w niedalekim Lesznie, które było nieruszane od XVI wieku („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 2)¹², było dla Łukaszewicza fascynującym przeżyciem, który swój zawód historyka rozpoczął od pracy nad reformacją, zatytułowaną *Wiadomość historyczna o dysydentach w mieście Poznaniu w XVI i XVII wieku*, wydaną w 1832 roku. Została ona również przełożona na język niemiecki i zyskała pochlebne oceny nawet u Niemców. Pomimo wysiłków ukazania prawdy historycznej w monografiach poświęconych reformacji, Łukaszewicz nie ustrzegł się przed emocjonalną oceną współczesnych. Katolicy (w tym też pisarze) posądzali go o stronniczość, przychyłność różnowiercom i poddawali pod ocenę jego prawowierność. Pastor protestancki na Litwie odmawia mu dostarczenia materiałów z powodu tego, że u Łukaszewicza, w jego pracach „niekiedy daje się słyszeć głos tego kościelnego społeczeństwa, które utrzymuje, że kto do niego, ten zbawion być nie może” (zob. „Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 1). Natomiast, sam Łukaszewicz uważał, że jest to dowód jego pisarskiej bezstronności, jednak ujmował się za różnowiercami z pobudek czysto ludzkich, obrony słabszych. Ale i ta jego skłonność nie przysporzyła mu zwolenników ani z tej, ani z tamtej strony („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 1)¹³. Autor artykułu, nawiązując do Łukaszewicza oraz wydawanych „Przyjaciela Ludu”, „Orędownika” i Tygodnika Literackiego”, używa po raz kolejny obrazowych porównań „lecz w chwili swojego wychodzenia, ponieważ nie szumiały jak proszki Seidlitz’a nie musiały budzić hałasu” („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 70). Artykuł zamyka fragmentem wspomnień, przysłanych do redakcji, jak go określa, świadka ostatnich lat jego życia

Pełna obywatelskiej powagi spokojność, zdanie pewne i wytrawne, były główną cechą tego poważnego, ze słodyczą połączonego charakteru. Mąż prawy, miłością kraju, uprzejmością dla wszystkich, którzy z nim w styczności zostawali, zjednał sobie powszechny szacunek. Czynny nie tracący ani jednej chwili na próżno, wstrzemięźliwy, skromny, rzetelny i sumienny, posiadał rzadką cnotę, iż danego słowa nie cofał. A co wyrzekł święcie dotrzymywał („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 71).

¹¹ Chodzi o opracowanie kaznodziei protestanckiego Andrzeja Węgierskiego *Historia reformacji w krajach słowiańskich*, wydane 1652 roku, i pijara Teodora Ostrowskiego *Dzieje i prawa kościoła polskiego*, wydane w roku 1793.

¹² „Znalazł je wszędzie, ale najwięcej w Lesznie, w archiwum braci czeskich, którzy zewsząd wyświęceni sromotnie, w tem mieście pod osłoną tolerancyi polskiej, głośne założyli byli siedlisko. Archiwum ich niezmiernie bogate, w materiały nietknięte do dziejów reformacyi w Polsce, pierwsze mu nasunęło myśl pracowanie nad tą całkiem zaniedbaną odnogą naszej historyi”.

¹³ „Tego w nim jedni usprawiedliwić, drudzy ocenić, a ci i tamci nie tylko uczyć, lecz i przebaczyć nie umieli”.

To wszystko daje mu prawo do czci po zgonie i pamięci potomnych, ale najdłużej, bez wątpienia, ziemia rodzinna będzie pamiętać, że „Jego sprawom sławnym nie dopuszczał zmierzchnąć w ciemnym wieku dawnym” („Tygodnik Ilustrowany”, 1873, s. 71).

W roku 1882, w dziewiątą rocznicę śmierci Józefa Łukaszewicza, w „Kłosach” (nr 866, s. 71) został zamieszczony obszerny wspomnieniowy artykuł autorstwa Adama Pługa (Antoni Pietkiewicz). Mottem tych wspomnień jest zdanie: „Chcąc być zanadto sprawiedliwym, nie dogodził nikomu”. Według Pługa, prasa nie zareagowała odpowiednio na wiadomość o śmierci Łukaszewicza, a przecież jego osoba już za życia została uznana za wybitną, mając notę w *Encyklopedii Orgelbranda*. Pług bije się w piersi swoje, a także redakcji i po przytoczeniu życiorysu oraz wyliczeniu tytułów dzieł zmarłego i wydawanych przez niego czasopism, przytacza bezkrytycznie opinię Juliana Bartoszewicza zawartą w *Historii literatury polskiej*, pod którą też się podpisuje, uważając, że jest trafna i uwierzytelniona autorytetem Bartoszewicza. Łukaszewicz: erudyta, ale zbyt drażliwy, brak kompetencji nadrabiając nieuzasadnionymi pretensjami. Dalej Adam Pług wymienia grzechy główne Łukaszewicza: w uprzedzeniach i sądach nieugięty, nie cierpi jezuitów. Owszem, Łukaszewicz poszerza historię dziejów reformy religijnej

nie przenosi się bezstronnie w wiek walki i nienawiści religijnych, i nie widzi tego, że katolicyzm, częstokroć miał za sobą prawdę, gdy z nowinkami wojował. Chcąc być zanadto sprawiedliwym, nie dogodził nikomu („Kłosy”, 1882, s. 74).

Krytyka autora wspomnień jest mało merytoryczna i nic nie wnosząca.

Józefa Ungra *Kalendarz Warszawski na rok 1874* w dziale „Życiorysy” wspomina ludzi znanych, zasłużonych, którzy odeszli w poprzednim roku, wśród których jest Józef Łukaszewicz (Józef Łukaszewicz, 1873, ss. 26-28). Podano, że był historykiem z powołania, jego dzieła pozostaną jako wzór dla potomnych, zasnął snem sprawiedliwych 13 lutego 1873 roku we wsi własnej Targoszycach. „Spokojnie też i bez przygód spędził swoje lata, odznaczając je tylko dziełami, wydanymi na świat, których złożył całą swoją duszę i serce” (Józef Łukaszewicz, 1873, ss. 26-28). Autor wspomnienia nie zapomina o dobroci charakteru, wybrzmiewa pamięć o wspieraniu potrzebujących: „zasilał do ostatnich dni żywota hojną ręką instytucje krajowe, nieszczęśliwych wsparcia potrzebujących, liczną młodzież kształcąca się po szkołach lub garnącą się do handlu i przemysłu” (Józef Łukaszewicz, 1873, s. 26). Autor przypomina, że był uznanym pisarzem, powszechnie szanowanym, można było na nim zawsze polegać: „Najznacześniejsze atoli imię zostawił w literaturze, tam bowiem na każdym kroku spotyka się wszechstronną niezmierną jego działalność” (Józef Łukaszewicz, 1873, s. 26). Dalej autor szkicuje w zarysie jego twórczość. Całość tego krótkiego wspomnieniowego tekstu jest spokojna, wyważona

i pozbawiona negatywnych emocji, wylicza niekwestionowane zasługi Łukaszewicza.

Andrzej Wojtkowski wiele lat później pisze:

Łatwą było rzeczą wypowiadać zastrzeżenia co do prawowierności katolickiej lub też przeciwnie, co do braku gorętszej sympatii ku protestantyzmowi polskiemu. Trudniej natomiast było wydawać sąd o treści wywodów historycznych Łukaszewicza (Wojtkowski, 1931, s. 10).

W przytoczonych artykułach wspomnieniowych wielokrotnie można się spotkać z opinią, że zgon Józefa Łukaszewicza niewielu poruszył. Prasa prawie nie zauważyła tej straty, nie zainteresowano się odejściem osoby, która była postacią wyjątkową. Wszak Łukaszewicz jako historyk dziejów Poznania, Krotoszyna, dziejów Kościoła w aspekcie diecezji, dziejów reformacji w Polsce i na Litwie, pierwszy dyrektor od momentu powstania Biblioteki Raczyńskich, twórca poczytnych czasopism i filantrop poniekąd zasłużył na lepszą, czytaj: natychmiastową reakcję prasy. Jedynie „Dziennik Poznański” już po dwóch dniach wyraził ubolewanie i napisał żarliwy anons. Reasumując, prasa XIX-wieczna posiada wiele artykułów wspomnieniowych. Jedne są napisane tuż po śmierci, kolejne po roku, inne po paru latach. Bardzo wielu pamiętało o nim i pisało – nie zawsze były to obiektywne oceny, niemniej trudno pogodzić się z opinią niektórych, że śmierć jego została niezauważona przez jemu współczesnych.

Autorzy wspomnieniowych tekstów chętnie zatrzymywali się przy czasopismach redagowanych przez Łukaszewicza i Poplińskich. Tekstów monografii nie omawiali, a większość jedynie je wymieniała. Trudno w tych artykułach spotkać wnikliwą i rzeczową ocenę. Najczęściej cytowano w nich opinie recenzentów z innych czasopism i często bezkrytycznie powtarzane opinie – nie tylko merytoryczne. W wielu artykułach sporo jest treści zjadliwych, *ad personam*. Powtarzalność tekstów, dublowanie całych fragmentów wynikało z korzystania z tych samych opracowań z *Encyklopedii Orgelbranda* i tekstu *Józef Łukaszewicz, wspomnienie pośmiertne*, wydanego w 1873 roku anonimowo (ale jak powszechnie było wiadomo, ich autorem był Marcei Motty) (Wojtkowski, 1931, s. 2).

Na jakieś wyjątkowe potwierdzenie i antytezę dla słów Łukaszewicza: „po śmierci mojej nikt o mnie pisać nie będzie” przytoczę niektóre żalobne anonse, które pojawiły się w prasie również w innych zaborach.

(...) W Targoszycach pod Kobylinem, zakończył życie ś.p. Józef Łukaszewicz. Był to, po Szajnosze i Bartoszewiczu, jeden z nasumienniejszych i najgłębszych badaczy naszych dziejów. Prace jego dotyczące kwestyi reformacyi w Polsce, mają powagę w nauce („Tygodnik Romansów i Powieści”, 1873, s. 256).

Kronika zagraniczna. W ciągu dwóch lat ubiegłych, straciliśmy najznakomitszych naszych dziejopisarzy – Szajnocha, Bartoszewicz, Przeździecki zakończyli żywot pełen pracy, zasługi i chwały. Obecnie z tem gronem umarłych co żyli: dla przeszłości połączył się ś.p. Józef Łukaszewicz, który umarł w majątku własnym w Targoszycach pod Kobylinem („Kurier Warszawski”, 1873, s. 3).

Wiadomości Bieżące Zagraniczne” – Ś.p. J. Łukaszewicz. Z Poznania piszą do nas pod dniem 14 bieżącego mies. Wczoraj, dnia 13 lutego zakończył życie w Targoszycach pod Kobylinem zasłużony historyk Józef Łukaszewicz. Donosząc wam o tym smutnym wypadku, zastrzegam sobie bliższą o życiu i pismach zmarłego wiadomość („Gazeta Warszawska”, 1873, s. 1).

W ubiegłym tygodniu ponieśliśmy dwie bolesne straty. Umarł Józef Łukaszewicz znany autor wielu dzieł historycznych, i z Chłapowskich hr. Czarnecka, prawdziwie staropolska matrona, której śmierć liczne a zacne rodziny wielkopolskie żałobą pokrywa („Czas”, 1873, s. 1).

A gdy będziecie sięgały po kwiaty, żeby niemi uwieńczyć obrońców praw z ciężkim trudem przez kraj zdobytych, rzućcie panie ich garstkę na świeże mogiły, które na różnych punktach naszej ziemi zasłużonych znakomitych i zacnych ludzi przyjęły. Należy się ten hołd pośmiertny zgasłym w ostatnich czasach takim mężom jak Józef Łukaszewicz, zmarły w Krotoszyńskim historyk, jak Antoni Czajkowski zmarły w Petersburgu, jak ks. Hieronim Kajsiewicz zmarły w Rzymie (...) („Dziennik Mód”, 1873, s. 142).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Źródła

- „Czas”, (1873). 44, 1.
„Dziennik Mód”, (1873). 1, 12, 142.
„Dziennik Poznański”, (1873). 15, 38, 1.
„Gazeta Warszawska”, (1873). 38, 1.
Józef Łukasiewicz (notatka biograficzna), „Przegląd Polski”, (1873). 8, 1, 2, 262.
Józef Łukasiewicz (w 50-tą rocznicę śmierci), „Dziennik Poznański”, (1923). 65, 67, 2-3.
Józef Łukasiewicz, „Józefa Ungra Kalendarz Warszawski Popularno-Naukowy Ilustrowany na rok zwyczajny 1874 który ma dni 365”, (1873), Warszawa, 26-28.
Józef Łukasiewicz. *Wspomnienie pośmiertne*, „Dziennik Poznański”, (1873). 15, 184, 1-2.
Józef Łukasiewicz. *Wspomnienie pośmiertne. Dokończenie*, „Dziennik Poznański”, (1873). 15, 185, 1-2.
„Kłosa”, (1873). 402, 16, 170-171.
„Kłosa”, (1882). 866, 34.
„Kurier Warszawski”, (1873). 53, 31, 3.
Motty, M. 1973, *Przechadzki po mieście*. Audiobook. Wprowadzenie Izabela Wyszowska, Poznań.
Polski słownik biograficzny, (2020), 18, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk, 542-544.
Przechadzki po mieście, „Dziennik Poznański”, (1888). 30, 223, 1.
Przechadzki po mieście, „Dziennik Poznański”, (1888). 30, 224, 1.
Przechadzki po mieście, „Dziennik Poznański”, (1888). 30, 225, 1.
„Przegląd Katolicki”, (1873). 11, 12, 179.
„Przegląd Polski”, (1873). 8, 1, 118-133
„Przegląd Polski”, (1873). 8, 1, 2, 270.
„Tygodnik Ilustrowany”, (1873). 12, 292, 50.
„Tygodnik Ilustrowany”, (1873). 12, 293, 69-71.
„Tygodnik Romansów i Powieści”, (1873). 217, 256.
Wielkopolski słownik biograficzny, (1983). Warszawa – Poznań, 438-439.
Wojtkowski, A. (1931). *Józef Łukasiewicz jako historyk*. „Kronika Miasta Poznania”, 14, 1-36.

Opracowania

- Jazdon, A., (2012). *Wydawcy Poznańscy 1815-1914*. Poznań.
Matusik, P. (2022). „Powinność miasta historycznego”. *Historiografia dziejów Poznania i jej instytucjonalne konteksty*. *Rocznik Przemyski*, 58: Historia, 4 (28), 157-172.
Wikipedia.org/wiki/J%C3%B3zef_%C5%81ukasiewicz_(historyk) [dostęp: 25.03.2023].

MARIA JANECZKO-JANICKA

ORCID 0009-0000-1019-744X

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

SPOTKANIE PRZY MEDIACYJNYM STOLE. KONTEKSTY PEDAGOGICZNE

ABSTRACT. Janeczko-Janicka Maria, *Spotkanie przy mediacyjnym stole. Konteksty pedagogiczne* [Meeting at the Mediation Table. Pedagogical Contexts]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 89-106. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 3.03.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 05.04.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.7

The aim of this paper is to analyze the potential connected with using mediation as an educational method. The role of technology in contemporary society is constantly growing. The COVID-19 pandemic makes us aware of how elementary and fundamental presence is. *Encounter* as a pedagogical category shows many dimensions and educational benefits. Peer mediation offers a constructive approach to peer conflict, resolving it through meeting and conversation in the presence of an impartial and neutral mediator (school peer). A mediation session teaches responsibility for the decisions taken and creates a sense of agency. Mediation is conducive to the development of key competences in the postmodern world.

Key words: encounter, mediation session, peer mediation, peer conflict, key competences

Pedagogiczne znaczenie spotkania

– Czy Pańskim zdaniem obecność wychowawcy (pana, jako jedyne go wówczas pracownika pedagogicznego) była w ogóle potrzebna w placówce wychowawczej, biorąc pod uwagę system monitoringu wizyjnego i inne stosowane zabezpieczenia techniczne i ochronne? – pytanie rzecznika dyscyplinarnego dla nauczycieli¹.

¹ Pytanie zostało zadane przez autorkę w kontekście pozostawienia wychowanków bez opieki, w odniesieniu do celów postępowania wykonawczego wobec nieletniego, określonych w obowiązującym w chwili popełnienia czynu art. 65 §1 i 2 Ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 2018 r., poz. 969 z późn. zm.) „wykonywanie środków wychowawczych i poprawczych ma na celu wychowanie nieletniego na świadomego

– *Nie wiem, trudno powiedzieć* – chwila namysłu obwinionego – *wychowawca raczej jest potrzebny?* – odpowiedź nauczyciela dyplomowanego z wieloletnim stażem².

Dialog ten został przywołany na podstawie Protokołu rozprawy prowadzonej przez Komisję Dyscyplinarną dla Nauczycieli w grudniu 2022 roku. Wydaje się jednak, że nie tylko sala rozpraw staje się przestrzenią krzyżowania mieczy (argumentów) w debacie o znaczeniu obecności pedagoga-wychowawcy i jego podmiotowości we współczesnym, „ponowoczesnym” (Bauman, 2007, s. 3) świecie oraz o relacjach i statusie uczniów w szkole. Na naszych oczach topi(ł) się wszak autorytet nauczyciela jako „kapłana wiedzy”, „chodzącej encyklopedii”, „omnibusa”.

W sytuacji, kiedy większość wymaganych „wiadomości”, sprecyzowanych w Podstawie programowej kształcenia³, można już „wygooglować”, a transmisyjny model wiedzy ulega dewaluacji (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 146; Witkowski, 2009, s. 352), potrzeba obecności i spotkania w przestrzeni szkoły staje się paradoksalnie jedną z pierwszoplanowych. W związku z pandemią COVID-19 opublikowano szereg badań, ukazujących, jak fundamentalną kwestią w procesie nauczania i wychowania dla wszystkich uczestników tego procesu jest obecność. Wśród negatywnych konsekwencji edukacji zdalnej najczęściej wymieniany jest „brak kontaktów bądź ograniczenie kontaktów z rówieśnikami i nauczycielami” (CBOS, 2021 ss. 8-10, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF; *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach*, 2020, s. 15; <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszach-domach-pobierz-raport>). Na tym tle Kamilla Frejusz dowodzi, że „kategoria obecności” zasługuje na miano metakategorii, będącej „nadrzędną w stosunku do innych kategorii pedagogicznych. Stanowi ona bowiem nieodłączny komponent procesu wychowania bez względu na jego ujęcie”. Kategoria ta przenika wszystkie systemy

i uczciwego obywatela i odbywa się z uwzględnieniem wskazań nauki i doświadczeń pedagogicznych. Działalność wychowawcza powinna zmierzać przede wszystkim do wszechstronnego rozwoju osobowości i uzdolnień nieletniego oraz do kształtowania i utrwalania w nim społecznie pożądanej postawy i poczucia odpowiedzialności, tak by był on odpowiednio przygotowany do społecznie użytecznej pracy”.

² Mimo że na podstawie art. 85e. ust. 1 Ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (DzU z 2021 r. poz. 1762 z późn. zm.) rozprawa dyscyplinarna jest jawna, jednakże mając na względzie szeroko pojętą ochronę praw podmiotowych uczestników, autorka nie podaje bliższych informacji na temat ww. sprawy.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (DzU poz. 356 z późn. zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (DzU poz. 467 z późn. zm.).

pedagogiczne, choć jako kategoria wychowawcza była i jest często pomijana w refleksji pedagogicznej (Frejusz, 2021, ss. 33-47). Obecność stanowi warunek *sine qua non* spotkania.

Szkoła jako „element społeczeństwa wychowującego” (Rajewska de Mezer, 2021, ss. 105-108), boryka się nie tylko ze skutkami pandemii, ale również z charakterystycznym dla ponowoczesności „zaniechaniem rozmowy”, zatracaniem się jednostek w konsumpcyjnym stylu życia, z „cywilizacją zamiast” (Mastalski, 2021, ss. 18-19)¹. Jak zauważa Olga Tokarczuk:

chyba jeszcze nigdy dystanse między generacjami nie były tak duże. Myślę o głębszych przepaściach między pokoleniami determinowanych przez rozwój sztucznej inteligencji i lawinowe zmiany w dostępie do informacji (...) Ta przepaść to nie tylko konflikt między starym a młodym, ale jakaś dziwna nieprzystawalność różnych grup wiekowych ludzi żyjących w jednej przestrzeni (Tokarczuk, 2020, ss. 19-21).

W dobie kultury *prefiguratywnej* szczególnego znaczenia nabierają założenia współczesnej psychologii i pedagogiki humanistycznej. Nurt ten przeciwstawia się technologizacji wychowania, czy postrzeganiu go wyłącznie poprzez utylitaryzm i funkcjonalizm, a postuluje dostrzeżenie wychowanka jako podmiotu działań edukacyjnych. Ekspozuje rolę spotkania (*encounter*), umożliwiającego uczenie się na podstawie doświadczenia, w atmosferze empatii, akceptacji i autentyczności (Jagiełło, 2012, ss. 52-54). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że współczesny kryzys szkoły jest kryzysem osobowym, gdyż

szkoła przestała być wspólnotą nauczycieli, jako mistrzów, i uczniów, wspólnotą, w której dokonuje się edukacja, gdzie wychowawca jako mistrz już idący ku prawdzie, dobru i pięknu, prowadzi za sobą wychowanków i dzięki nim także sam niejednokrotnie do prawdy, dobra i piękna się zbliża (Gadacz, 1991 9, ss. 62-68).

W zaproponowanej optyce wychowanie osobowe staje się „wciąż otwartą możliwością spotkania” mistrza i ucznia oraz wzajemnego uczenia się od siebie. Tak rozumiane spotkanie wpisuje się w *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023*: „Wychowanie zmierzające do osiągnięcia ludzkiej dojrzałości poprzez kształtowanie postaw ukierunkowanych na dobro i piękno, uzdalniających do odpowiedzialnych decyzji” (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-reali->

¹ Wyznacznikami „cywilizacji zamiast”, zdaniem Janusza Mastalskiego, jest: technologia informacji generująca szczególne aporie, takie jak: paradoks inteligencji, paradoks przestrzeni życiowej, paradoks elektronicznej demokracji; coraz większy dystans między rosnącą złożonością świata a umiejętnościami, które pozwolą ją ogarnąć; pojawienie się nowej formy zaufania do zdepersonalizowanych kompleksów urządzeń i form; płynność i nieprzejrzystość zasad etycznych i społecznych; preferowanie zastępników, erzaców i namiastek; „odkotwiczenie”, czyli rozpad więzi i oderwanie się człowieka od zasad opartych na godności ludzkiej, wolności.

zacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023)². W sposób naturalny, myśląc o cytowanym kierunku, nasuwa się obraz nauczyciela i mistrza uczącego sztuki rozwiązywania konfliktów w drodze mediacji, przygotowującego mediatorów rówieśniczych, pomagającego zwaśnionym wychowankom poszukiwać i wybrać optymalne rozwiązanie sytuacji problemowej, podjąć decyzję i wziąć za nią odpowiedzialność.

Najtrafniejszym określeniem precyzującym sens wychowania jako spotkania, według Bogusława Śliwerskiego, jest „szczególny typ relacji”, „wyznaczający szanse samorealizacyjne jednostki” (Śliwerski, 2012, ss. 198-204). To właśnie doświadczenie obecności „Innego” jest warunkiem konstytuującym osobę. Przechodząc na grunt filozoficznych rozważań Martina Bubera, spotkanie jest aktem stawania się „Ja dzięki Ty”; „w tajemnicy własnego bycia” człowiek doświadcza tajemnicy istnienia „Innego” (Buber, 1992, s. 45). Owo spotkanie ma nie tylko wymiar relacyjny, ale również społeczny, „podmioty tworzą nową rzeczywistość spotkania, w którym «JA» przekształca się w «My»” (Jagiello, 2012, s. 11). Spotkanie jako wydarzenie o znaczeniu wychowawczym stanowi przestrzeń zmiany orientacji życiowej, sprzyja *katharsis*. Jest „epizodem niezwykłym”, nadrzędnym sposobem „doznawania ludzi i świata”, któremu przypisywana jest „przemieniająca i osobotwórcza moc” (Jagiello, 2012, s. 10). Tak rozumiane spotkanie „może zaowocować «przewyższaniem siebie»”, pokonywaniem granic, transgresją – pojmowaną jako działania, poprzez które „człowiek wychodzi poza swoje ograniczone możliwości, poza swoją niedoskonałość”, kreując nowe potrzeby i wartości (Kozielecki, 2004, s. 45). Model transgresyjny, w aspekcie psychicznego rozwoju jednostki, określane jest również jako „wewnątrzsterowność” (Szewczyk, 2014, s. 1).

Przy mediacyjnym stole interlokutorzy mają szansę na doświadczenie scharakteryzowanych tu pozytywnych efektów wychowawczych, przypisywanych w pedagogice i psychologii spotkaniu. Szczególna cecha tego spotkania tkwi w tym, że do sesji dochodzi w sytuacji problemowej, trudnej dla uczestników – w okolicznościach konfliktu.

Konflikt

jako sytuacja wychowawcza oraz motyw spotkania mediacyjnego

„Wszystkie społeczeństwa, społeczności lokalne, organizacje oraz relacje interpersonalne prędeż czy później w procesie codziennych interakcji doświadcniają konfliktu” (Moore, 2012, s. 11). Tymi słowami Christopher W. Mo-

² Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023, ustalone 8 lipca 2022 r. przez Ministra Edukacji i Nauki na podstawie art. 60 ust. 3 pkt 1 Ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2021 r. poz. 1082, z późn. zm.).

ore dowodzi powszechności i nieuchronności występowania omawianego zjawiska, ukazując jednocześnie przechodzenie konfliktu od unikania do przemocy, przyjmującego skalę kontinuum. W tym kontekście rodzi się pytanie natury zasadniczej, czy konflikt w szkole stanowi niepożądane zjawisko czy neutralną sytuację wychowawczą, którą świadomy pedagog, a mówiąc precyzyjnie nauczyciel-mediator, potrafi efektywnie wykorzystać. W przestrzeni szkolnej niczym w soczewce odbijają się bowiem refleksy wszelkich interakcji społecznych. Tu – jak w tyglu – mieszają się rodzaje konfliktów i ich podmiotowe konstelacje. Wychowankowie są uważnymi obserwatorami i często nieświadomie transmitują wzorce zachowań osób dla siebie znaczących. Zwraca się przy tym uwagę na brak „zakotwiczenia” w rodzinie (Łacina-Łanowski, 2021, s. 236). Tym samym, uczniowie nie zawsze potrafią aktywować oczekiwane społecznie postawy, a rodzina stanowi niekiedy główne źródło uwarunkowań agresywnych, uzewnętrzniających się w przestrzeni szkoły (Borecka-Biernat, 2013, ss. 41-64; 2014, ss. 283-305).

Konflikt definiowany jest jako sytuacja, w której dwie (lub więcej) strony wzajemnie od siebie zależne

spozstrzegają niemożliwe do pogodzenia różnice lub niemożność zrealizowania własnych dążeń i podejmują działania, żeby tę sytuację zmienić. Dążenia te mogą dotyczyć zasobów, potrzeb, wartości. W wyniku podejmowanych działań spór może ulec rozwiązaniu, zaostrzeniu, bądź złagodzeniu (Deutsch, Coleman, 2005, s. 30).

Przytoczona definicja Mortona Deutscha wskazuje jednocześnie na poziomy postępowania konfliktu. Z zaproponowanego ujęcia wynika bowiem następująca prawidłowość – dla jego zaistnienia wystarczy wzajemna zależność od siebie co najmniej dwóch osób. Przekładając owe rozważania na grunt relacji interpersonalnych w jednostkach systemu oświaty, można zaobserwować, że uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrekcja, pracownicy niepedagogiczni już zaledwie przekraczając próg szkoły (również ten wirtualny w postaci np. *facebookowego* profilu, wewnętrznej grupy na komunikatorze WhatsApp czy Messenger, elektronicznego dziennika ocen) znajdują się na strukturalnym poziomie konfliktu, nazwanym konfliktem potencjalnym. Drugi poziom to etap ukryty, określanany również psychologicznym. Zachodzi wówczas, kiedy jednostka dostrzega i uświadamia sobie niemożliwe do pogodzenia różnice potrzeb, zagrożenie swoich interesów czy wyznawanych wartości. Ze względu na przyjmowane nawykowe, indywidualne reakcje na spór, takie jak: unikanie, odwlekanie, ignorowanie, oddanie pola przeciwnikowi (Chełpa, Witkowski, 2015, ss. 154-165)³, wiele konfliktów nie wychodzi

³ K.W. Thomas i R.H. Kilmann twierdzą, że reakcje ludzi w sytuacjach konfliktowych wyznaczają dwie podstawowe cechy – asertywność i kooperacyjność. Asertywność oznacza umiejętność efektywnego realizowania własnych zamierzeń. Zachowania asertywne charakteryzuje: zdecyd-

poza tę fazę. Z tego względu konflikt przyrównuje się do góry lodowej. Trzeci poziom to etap zachowań, określane jako konflikt ujawniony, przejawiający się w podejmowaniu przez strony konkretnych działań, które zmierzają do eskalacji, złagodzenia lub rozwiązania sporu.

W ponowoczesnym świecie, określanym jako postmodernizm lub „płynna nowoczesność”, zwraca się uwagę na „wielowersyjność” rzeczywistości. Tym bardziej, jak podkreśla Bogdan de Barbaro, konflikty są okolicznością naturalną, natomiast ich niedostrzeżenie „znacznie wypacza obraz skomplikowanej rzeczywistości”. Tymczasem, konflikt jest „sprężyną rozwoju osobowego”. Wspomniany autor używa pojęcia „pozytywnej konfliktowości”. Jego zdaniem, do dialogu społecznego w miejsce „bańki filtrującej”⁴ sprzyjającej „jednowersyjności” i unieważnianiu każdego przekonania innego niż własne, terapeuci mogą wprowadzić „ideę polifonicznego ja”, a zatem zgodę na pozytywną konfliktowość korespondującą z ponowoczesną wielowersyjnością (de Barbaro, 2020, s. 11). Sytuacja konfliktu niesie ze sobą „potencjał wychowawczy”, jest szansą dynamicznego rozwoju jako czynnik, dzięki któremu można osiągnąć wyższy poziom wzajemnego porozumienia, akceptacji, zaufania, jako element wzmacniający więzi oraz pobudzający do konstruktywnej aktywności (Olubiński, 2001, ss. 3-4).

W polskiej szkole nie brakuje czynników konfliktogennych, niosących potencjalną wartość wychowawczą, a stosunek do konfliktu stanowi istotny wskaźnik charakteru relacji wychowawczej, nawet więcej – stosunków społecznych jako takich (Olubiński, 2015, s. 91). Jednakże, nie zawsze są one traktowane jako sytuacja „normatywna”. Oznacza to, że konflikty te toczą się niejako „obok”, „poza systemem”, „w kularach”. Tym samym, niedostrzeżone i w pewnym sensie niedoceniane przez „świadomego wychowawcę” przyczyniają się do kształtowania postaw destrukcyjnych wśród młodzieży. Niekorzystne zjawisko w relacjach szkolnych stanowią nie tyle konflikty, a nierozwiązane konflikty lub niewłaściwe metody ich rozwiązywania (Gordon, 2004, s. 195).

wana postawa, odporność na niepowodzenia, pewność siebie i stanowczość, wytrwałe dążenie do celu. Kooperacyjność oznacza tendencje współdziałania z partnerem dla osiągnięcia obopólnych korzyści. Przejawia się również wówczas, kiedy istnieją warunki dla uzyskania wspomnianej korzyści wyłącznie dla siebie. Kooperacyjność znamionuje również zdolności do rezygnacji z doraźnych oraz indywidualnych efektów na korzyść przyszłych (możliwych do osiągnięcia we współpracy). Indywidualne dla każdej jednostki łączenie tych cech implikuje rodzaj reakcji podmiotu w sytuacjach konfliktowych: unikanie, akomodacja, kompromis, rywalizacja, kooperacja.

⁴ Terminem „bańka filtrująca” posłużył się internetowy aktywista Eliego Parisera w książce *The Filter Bubble: What the Internet Is Hiding from You* (2011). Według Parisera, użytkownicy mają mniejszy kontakt z konfliktogennym punktem widzenia, ponieważ osoba korzystająca z Internetu otrzymuje informacje wyselekcjonowane przez algorytmy na podstawie danych zgromadzonych na jej temat podczas wcześniejszej aktywności. Użytkownicy funkcjonują w Sieci we własnych bańkach informacyjnych, są tym samym intelektualnie odizolowani.

W tym zakresie mediacja znajduje bardzo szerokie zastosowanie jako metoda kształtowania codziennych, konstruktywnych relacji w przestrzeni wychowawczej, ale też jako swoisty „trening przed dorosłością”, kiedy instytucja ta służy realizacji interesów w postępowaniu cywilnym (w tym rodzinnym, pracowniczym, gospodarczym), karnym lub administracyjnym (https://krm.gov.pl/files/page_files/113/raport-z-badan-w-zakresie-potrzeb-i-oczekiwan-spoecznych-dotyczacych-krm-oraz-luk-kompetencyjnych.pdf)⁵. Zdaniem propagatorów mediacji rówieśniczej, poprzez wprowadzenie mediacji do szkół konflikt zostaje „oddemonizowany” i „odczarowany”, a uczenie dzieci i młodzieży technik mediacyjnych odgrywa znaczenie nie tylko doraźne, w zakresie zapobiegania agresji i przemocy, ale też wpływa na dalsze, satysfakcjonujące życie, w wymiarze społecznym i osobistym.

Diagnoza konfliktu – jako motywu przewodniego mediacji – rozpoczyna się od analizy danych pozyskanych jeszcze przed sesją wspólną. Przy określeniu rodzaju konfliktów zachodzących w konkretnej sytuacji wykorzystywane jest „Koło konfliktu” Ch. Moore’a. Przedstawia ono typologię możliwych źródeł, wyodrębniając spory powodowane przez: strukturę organizacyjną (proceduralny), wartości, relacje, interesy, dane (informacje). Przy czym, na jedną sytuację konfliktową może nakładać się kilka przyczyn jednocześnie, w zależności od jej przebiegu i eskalacji. Korzystając z narzędzia, jakim jest „Krąg konfliktu”, mediator przeprowadza swoisty eksperyment. Metodą prób i błędów, razem ze stronami, tworzy, testuje i weryfikuje hipotezy dotyczące źródeł konfliktu (Moore, 2012, ss. 73-79). Można zatem przyjąć, że „Koło konfliktu” stanowi nie tylko swoistą, uniwersalną mapę poruszania po potencjalnych przyczynach, ale jednocześnie zostało wyposażone przez Ch. Moore’a we wskazówki dla interwenienta, dotyczące dalszych etapów rozwiązywania sporu.

Konflikt rówieśniczy najczęściej będzie ujawniał się poprzez takie symptomy, jak: wyśmiewanie, przezywanie, bójka, uderzenie, kopanie, poszturchywanie, popychanie, poniżanie, drobne kradzieże, niszczenie mienia (Leszczyńska, 2011, ss. 30-46). Do tego katalogu można dodać: odrzucenie przez grupę, dyskryminowanie ucznia ze względu na pochodzenie, ubranie, wygląd, religię (Urbańska, 2018, s. 288). Badania pokazują, że konflikty coraz częściej przyjmują oblicze hejtu, bullyingu i cyberprzemocy (https://globaldignity.pl/wp-content/uploads/2018/03/Wilki-i-owce-w-internecie_raport_Glibal-Dignity-Poland_IQS_2016.pdf); <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK>

⁵ Raport z badań w zakresie potrzeb i oczekiwań społecznych dotyczących Krajowego Rejestru Mediatorów oraz luk kompetencyjnych w zakresie szkoleń mediatorów, przygotowany przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w ramach projektu: „Upowszechnienie alternatywnych metod rozwiązywania sporów poprzez podniesienie kompetencji mediatorów, utworzenie Krajowego Rejestru Mediatorów (KRM) oraz działania informacyjne”, POWR.02.17.00-00-0001/20”.

/article/download/782/633; https://globaldignity.pl/wp-content/uploads/2018/03/Wilki-i-owce-w-internecie_raport_Glibal-Dignity-Poland_IQS_2016.pdf). Owe działania podejmowane są przez rówieśników na trzecim poziomie (behawioralnym) według definicji M. Deutscha, ale to tylko wierzchołek góry lodowej. Przywołanych detektorów konfliktu nie należy bowiem utożsamiać z przyczynami, które (jak wyżej wspomniano) będą tkwić w czynnikach organizacyjnych, błędnych bądź niepełnych informacjach, sprzecznych interesach, odmiennych wartościach czy relacjach, które pogarszają się również wówczas, kiedy same w sobie nie stanowiły zarzewia konfliktu. Mediator rówieśniczy wraz ze swym mistrzem (opiekunem mediatorów) na podstawie danych pozyskanych przed sesją wspólną (zgłoszenie do mediacji, spotkania na osobności) dokonuje wstępnej diagnozy konfliktu, obejmującej: rzeczywistych uczestników, ujawnione rodzaje i stopień eskalacji oraz konstruuje możliwe scenariusze rozmowy. Następnie hipotezy dotyczące źródeł powstania sporu są weryfikowane podczas wspólnych spotkań mediacyjnych.

Fenomen mediacji rówieśniczych

Mediacja (łac. *mediatio* – pośrednictwo, *mediare* – pośredniczyć w sporze) to konstruktywny sposób rozwiązania konfliktu przy udziale osoby trzeciej w strategii wygrany – wygrany (*win-win*). Jako instytucja proceduralna zaliczana jest – obok arbitrażu, koncyliacji i negocjacji – do alternatywnych form rozwiązywania sporów, tak zwanych ADR (*Alternative Dispute Resolution*). Przy czym, owo sformułowanie „alternatywna”⁶ odnosi się do obecnie przyjętych mechanizmów, które wiążą się z „instytucjonalnym” wymiarem sprawiedliwości (Błaszczak, 2012, ss. 13-20).

Fenomen mediacji rówieśniczych tkwi przede wszystkim w tym ich aspekcie, że interwenientem pomagającym w rozwiązaniu konfliktów nie będzie nauczyciel czy dorosły mediator, tylko inny uczeń z tej samej grupy wiekowej (Leszczyńska, 2011, ss. 30-46). W *Standardach mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, ustalonych przez Rzecznika Praw Dziecka, mediacja została określona jako

⁶ Na tym tle dochodzi do smutnej konstatacji, jak to możliwe, że mediacja będąca sposobem rozwiązania sporu in droadze rozmowy moderowanej przez bezstronną i neutralną osobę stanowi w naszym społeczeństwie (cywilizacji zachodu) zaledwie alternatywę do arbitralnego rozstrzygnięcia „sprawy” w imieniu instytucji (szkoły, urzędu, państwa). Tym samym, rozmowa taka nie jest oczywistym, naturalnym sposobem postępowania w sytuacjach konfliktowych. Stosowanie mediacji w szkołach jawi się zatem również jako krok ku społeczeństwu współpracy i wewnątrzsterowności obywateli.

dobrowolne i poufne poszukiwanie rozwiązania konfliktu między uczniami, w obecności dwóch bezstronnych i neutralnych mediatorów – uczniów, przygotowanych do prowadzenia mediacji rówieśniczej. Konflikty te dotyczą spraw związanych z relacjami między uczniami (Rzecznik Praw Dziecka, 2017, s. 4).

Kluczową rolę odgrywa *mediator szkolny*, definiowany jako

osoba dorosła, np.: pedagog, psycholog (Bąk, 2015, ss. 85-100)⁷, nauczyciel, inny pracownik szkoły, przeszkolona w zakresie mediacji, ciesząca się autorytetem i zaufaniem w środowisku szkolnym. Wskazane jest, aby był opiekunem mediatorów rówieśniczych i posiadał kompetencje edukatora mediacji (Rzecznik Praw Dziecka, 2017, s. 4)

Dla skuteczności pozytywnego wykorzystania sytuacji konfliktowej w procesie wychowania nieodzowna jest jego pedagogiczna świadomość rozgrywania się konfliktu. W tym zakresie zwraca się uwagę na kompetencje mediacyjne nauczyciela (Łacina-Łanowski, 2021, ss. 231-241) oraz umiejętności diagnozowania konfliktów szkolnych: określenia strony podmiotowej, przedmiotu, rodzaju, dynamiki oraz znajomości metod ich rozwiązywania.

Niezwykle doniosłe znaczenie odgrywa edukowanie mediatorów rówieśniczych i sprawowanie nad nimi pieczy. To rola mistrza, który niejako dobiera grono odpowiednich kandydatów, przekazuje im wiedzę w dziedzinie konfliktów i mediacji, stwarza przestrzeń mentalną i organizacyjną dla mediacji w szkole, czuwa, aby proces przebiegał prawidłowo, jednakże pozostaje w tle. Najważniejszym jego zadaniem jest bowiem ukształtowanie autonomicznych mediatorów. To bowiem uczniowie-mediatorzy grają

⁷ Największy wachlarz działań dotyczących zarządzania w szkole procesem konfliktu został przypisany wybranym nauczycielom: pedagogowi i psychologowi szkolnemu, na podstawie regulacji zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU z 2020 r., poz. 1280 z późn. zm.). Na mocy §24 punkt 6 przywołanego aktu wykonawczego, do zadań pedagoga i psychologa w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Na uwagę zasługuje również pewna nieokreśloność wyrażenia „inicjowanie działań mediacyjnych”. Sformułowanie to wskazuje, że celem podejmowanych przez tych specjalistów działań nie ma być wyłącznie incydentalne rozwiązywanie konkretnych sporów, konfliktów między uczniami i nauczycielami czy nauczycielami i rodzicami. Ich rola na tle innych przypisanych zadań (diagnostycznych, terapeutycznych, psychoedukacyjnych, wychowawczych, profilaktycznych, interwencyjnych, organizacyjnych), których jako wspólny mianownik można wskazać cel: budowanie dobrych relacji w szkole, jest większa i bardziej doniosła. Mają dążyć do wyposażenia uczniów w kompetencje rozwiązywania konfliktów, a także eliminować spory poprzez integrację jednostek z grupą rówieśniczą, stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi umiejętności komunikacyjnych i wyrażania emocji bez przemocy. Istotna rola skutecznej komunikacji w realizacji korygujących celów edukacji została potwierdzona w badaniach.

pierwsze skrzypce, prowadząc rówieśników ku rozważeniu sytuacji problemowej, zwiększeniu efektywności komunikacji, konstruowaniu różnych scenariuszy finalizacji konfliktu, a w konsekwencji – wyboru satysfakcjonującego rozwiązania.

Obecność, stanowiąca warunek *sine qua non* spotkania, w mediacji rówieśniczej postrzegana będzie zatem w dwóch równie istotnych wymiarach:

1) przy mediacyjnym stole – w kontekście świadomego uczestnictwa w spotkaniu mediatora i „bohaterów” mediacji (skonfliktowanych stron); w tym ujęciu obecność wiąże się z zasadą dobrowolności spotkania;

2) obecność – nazwijmy ją na potrzeby niniejszego artykułu – „dyskretna”, „wspierająca” – w kontekście nieodzownej obecności nauczyciela, opiekuna mediatorów, kreatora sztuki porozumienia poprzez mediację w szkole, nadającego mediacji realny byt w konkretnej placówce oświatowej; obecność opiekuna mediatorów nieodzowna jest zarówno na etapie inicjowania działań mediacyjnych, jak i podczas każdej mediacji rówieśniczej – jako obecność „w tle”, „na drugim planie”, „metaperspektywa”.

Do tytułowego spotkania w przypadku mediacji rówieśniczej dochodzi w wielu wymiarach. Najpierw jako spotkanie z mistrzem (uczniów z edukatorem mediatorów) – gdzie zawija się owa „wspólnota nauczyciela i uczniów” w celu przekazania wiedzy, umiejętności, technik, narzędzi. Po wtóre – jako spotkania w roli „współpracowników” na rzecz mediacji – gdzie wychowawca i uczniowie w praktyce dzielą się obowiązkami i zadaniami w zakresie prowadzenia punktu mediacyjnego w szkole (aktualizacja terminarza spotkań, przyjmowanie zgłoszeń, analiza spraw) na wzór partnerów w profesjonalnych ośrodkach mediacyjnych. Nade wszystko – jako spotkania stron z mediatorami rówieśniczymi podczas sesji – gdzie ma miejsce owa „przemieniająca i osobotwórcza moc” – stanowiąca cel mediacji, zwłaszcza w modelu mediacji transformatywnej (Cybulko, 2018, s. 80; <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/3209/3402-DR-SC-ISNS-227699.pdf?sequence=1>)⁸. Przytoczona definicja mediacji rówieśniczej (poszukiwanie rozwiązania konfliktu; położenie nacisku na poprawę relacji) implikuje bowiem prowadzenie mediacji według modelu klasycznego (mediacja facyli-tatywna)⁹ lub transformatywnego.

⁸ Według modelu mediacji transformatywnej, celem spotkania staje się danie stronom możliwości moralnego rozwoju i transformacji oraz zmiany podejścia do problemów swoich i drugiej strony.

⁹ Zadania mediatora skupiają się wokół ułatwiania komunikacji, wspierania wzajemnego zrozumienia, koncentrowania stron na rozwiązaniach. Mediator jest strażnikiem procedury, a strony ekspertami w swojej sprawie (samostanowienie).

Spotkanie wspólne¹⁰ w mediacji rówieśniczej

Sesję wspólną otwiera „Monolog mediatora”, odgrywający istotną rolę w zakresie: normalizacji sytuacji, wyrażenia motywacji do rozwiązania konfliktu, dowartościowania uczestników (np. poprzez komplementy pośrednie), zaprezentowania zasad mediacji i reguł rozmowy oraz potwierdzenia zgody na udział¹¹.

Aby rozmowa przy wspólnym stole mogła być nazwana mediacją, odbywa się z poszanowaniem i akceptacją koronnych zasad: bezstronności mediatora, jego neutralności wobec przedmiotu sporu, poufności, a nade wszystko dobrowolności. Dobrowolność oznacza, że uczniowie przystępują do mediacji z własnej woli i mogą w każdej chwili z niej zrezygnować. Jednocześnie zasada ta stanowi rękojmię, że uczestnicy świadomie wyrażają zgodę na spotkanie i biorą udział w sesji mediacyjnej w dobrej wierze. Obejmuje ona swobodny wybór kwestii poruszanych podczas mediacji oraz propozycji rozwiązania sytuacji problemowej. Poufność gwarantuje, że wszelkie informacje przekazywane przez skłóconych uczniów mediatorowi, treści rozmów, proponowane rozwiązania, objęte są tajemnicą. Daje to poczucie bezpieczeństwa i stanowi przestrzeń do nieskrępowanej komunikacji („Cokolwiek się zdarzyło w Las Vegas, zostaje w Las Vegas”). Mediator jest bezstronny, nie opowiada się za racją jednego z uczniów, dba o równowagę, na przykład by każdy mógł się swobodnie wypowiedzieć, aby uczestnicy mieli równe prawa. Neutralność co do przedmiotu konfliktu oznacza, że mediator nie zakłada z góry, jak powinni postąpić uczestnicy, jak zakończyć spór, które rozwiązanie należy przyjąć ani które bardziej odpowiadałoby jego preferencjom czy interesom (Moore, 2012, ss. 216-224).

„Co się takiego wydarzyło, że dziś spotykamy się na mediacji?” – to jedno z pierwszych pytań, jakie pada z ust mediatora i otwiera drogę do uzwewnętrznienia perspektywy każdego z uczestników na sytuację. Nie chodzi o śledztwo czy rekonstrukcję zdarzeń, a tym bardziej wskazywanie winnego. Celem jest zmiana, rozwój, „ruszenie z miejsca” z mielizny konfliktu, z dna niesnasek, bezdroży komunikacyjnych.

Następnie głos, po kolei, mają uczestnicy. Na podstawie ich wypowiedzi określane są kwestie i problemy do rozwiązania. Sercem mediacji jest odkrywa-

¹⁰ W odróżnieniu od „spotkania na osobności”, które odbywa się zazwyczaj przed sesją wspólną z każdą ze stron (tzw. spotkanie *wstępne-informacyjne*), służąc diagnozie konfliktu, określeniu BATNA (*Najlepsza Alternatywa do Negocjowanego Porozumienia*) i WATNA (*Najgorsza Alternatywa do Negocjowanego Porozumienia*) uczestników. Spotkanie na osobności może mieć miejsce również na każdym etapie mediacji, np. wobec *Impasu*.

¹¹ Zgodnie ze *Standardem 6*, „Mediację rówieśniczą prowadzi dwóch mediatorów – uczniów”.

nie ukrytych interesów i rzeczywistych potrzeb uczestników. Najczęściej stosowaną techniką w tym zakresie jest przeformułowanie wypowiedzi, umożliwiające proces transformacji: emocji – na myślenie; wartości – na interesy i zadania; intencje negatywnych – na intencje pozytywne; perspektywy indywidualnej – na wspólną. Ujawnienie potrzeb pozwala przejść od stanowisk do generowania rozwiązań (Wojtanowicz, 2016, ss. 147-148). Znalezienie „wyjścia” satysfakcjonującego obie strony w praktyce nie jest łatwe i wymaga od mediatora umiejętności posługiwania się, a co ważniejsze – doboru w odpowiednim momencie właściwych technik mediacyjnych. Mówi się, że mediator powinien mieć „cierpliwość Hioba, wytrzymałość maratończyka, skórę nosorożca, przebiegłość Machiavellego i mądrość Salomona”. W sformułowaniu tym przejawia się całe spektrum kompetencji, jakie nabywają uczniowie w procesie szkoleń i pełnienia funkcji mediatora rówieśniczego. Wśród przydatnych technik wymienić można: aktywne słuchanie, wdrażanie „komunikacji bez przemocy” (Komunikat „Ja”), normalizowanie, odzwierciedlanie uczuć, parafrazę, podsumowywanie, wyjaśnianie, dowartościowanie, „złoty most”, „cudze buty”, „pójście na galerię”, wywoływanie wątpliwości i dysonansu.

Niezwykłą wagę, podobnie jak w *Podejściu Skoncentrowanym na Rozwiązaniach (PSR)*¹² (Krasiejko, 2009, s. 267), odgrywają pytania. Bezstronny, neutralny mediator nie narzuca stronom rozwiązania, nie sugeruje „kto ma rację w sporze”. Pytania są więc naturalnym sposobem na udrażnianie komunikacji i odkrywanie potrzeb stron. Struktura spotkania mediacyjnego utkana jest zgodnie z „lekkim pytań.” Mediator „przefiltrowuje” stanowiska i roszczenia stron, zadając pytania wyjaśniające o: problem, rozwiązanie, wybór; „cudze buty”, „adwokata diabła”. Etapy poszukiwania „wyjątków” dotyczących pozytywnych relacji w przeszłości, proponowania rozwiązań i wyboru sposobu zakończenia sporu w mediacji są oparte na analogicznych założeniach do *PSR*. Warte praktykowania w mediacji są również inne kojarzące się z *PSR* narzędzia, jak *pytania skalujące* i *pytanie o cud*¹³. Jeżeli uczestnicy dokonają wyboru sposobu rozwiązania ich sporu, najczęściej zostaje spisane porozumienie w formie ugody (Krasiejko, 2009, ss. 271-275; Wojtanowicz, 2016, ss. 147-148). Efektywność spotkania przy mediacyjnym stole mierzona jest za pomocą tak zwanego „trójkąta satysfakcji”, uwzględniającego (nie)zadowolenie opuszczających pokój mediacyjny uczestników, w trzech wymiarach:

¹² *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR)* jest metodą stosowaną zarówno w pracy z osobami indywidualnymi, jak też parami, rodzinami, czy grupami, która polega na poszukiwaniu rozwiązań dla sytuacji problemowych. Wywodzi się z praktyki M. Ericksona oraz niektórych metod pracy rozwijanych w Mental Research Institute w Palo Alto (USA), a jego tło filozoficzne stanowi konstrukcjonizm społeczny. Twórcami metody są S. de Shazer i I.K. Berg.

¹³ Wniosek poparty praktyką mediacyjną autorki, stosującej z korzyścią *pytania skalujące* i *pytanie o cud* podczas sesji.

merytorycznym, proceduralnym i emocjonalnym. Po zakończeniu mediacji odbywa się spotkanie o charakterze superwizyjnym opiekuna z mediatorami prowadzącymi mediację.

Wieloaspektowe korzyści spotkania w mediacji rówieśniczej

Wobec rosnącej technologizacji oraz jej roli w tworzeniu tożsamości i kształtowaniu codziennego życia jednostki, Zbyszko Melosik wskazuje na szczególne zadanie dla pedagogów (i pedagogiki technologii), polegające na kształtowaniu u młodego pokolenia podejścia opartego na zasadach krytycznego myślenia (Melosik, 2016, ss. 43-59). W kontekście wysuniętego wniosku – „technologia posiada więc wyłączność na mediowanie relacji” – warto za autorem przywołać słowa J. Ellula, który pisze:

Mediowanie przez technologię jest sterylne i sterylizujące, w przeciwieństwie do wszystkich uprzednich systemów mediacji, które były wielogłosowe, niejednoznaczne, niestabilne w swoim zastosowaniu (...) Ona [technologia] tworzy sterylny wszechświat (Melosik, 2016, s. 49).

Dokonując definicyjnego rozróżnienia pomiędzy rozumieniem pojęcia *mediacja* jako „pośrednictwo” a instytucją mediacji, stanowiącą przedmiot niniejszego artykułu, należy podkreślić, że mediacja w tym drugim znaczeniu jawi się jako naturalny sposób na odczarowanie owej sterylności dominującego współcześnie „mediowania przez technologię”, przywrócenia wielogłosowości i odbudowy więzi interpersonalnych.

Szczególnego znaczenia nabiera zatem uważność i troska wychowawcy o relacje oraz prawidłowe formatowanie tożsamości wychowanków, zwłaszcza tych znajdujących się w fazie konfliktu określonego przez E.H. Eriksona „tożsamość vs pomieszenie tożsamości” (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 247), budujących przekonanie o sobie przez pryzmat informacji zwrotnych otrzymywanych przede wszystkim od osób znaczących – rówieśników. W zapośredniczonych, stechnologizowanych kontaktach nierzadko zmuszanych do przyglądania się sobie w krzywym zwierciadle *hejtu*. Tym samym, czytając lub oglądając komentarz na swój temat, młody człowiek automatycznie staje się niejako „bezbroną” częścią tego „sterylnego wszechświata”, gdzie został „niepotwierdzony”, „zanegowany”, skąd tropy wiodą do destrukcji, a najczęściej „autodestrukcji”. Procesy te nie mogą zostać pominięte w programach profilaktycznych i wychowawczych¹⁴.

¹⁴ Zgodnie z art. 24 Ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2021 r. poz. 1082, z późn. zm.) szkoły i placówki opracowują *program wychowawczo-profilaktyczny* na

Na podstawie analizy czynników ryzyka, dotyczących problemowych aktywności uczniów związanych ze środowiskiem szkolnym, wskazuje się na „konflikty z nauczycielami i innymi uczniami”. Do zasobów wewnętrznych, stanowiących czynnik chroniący, zaliczono „umiejętności społeczne” – „na-stolatek potrafi rozwiązywać konflikty bez agresji i przemocy” (Dzielska, 2017, ss. 5-6). W Raporcie Rzecznika Praw Dziecka z *Ogólnopolskiego badania jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce* (Warszawa 2022) podkreśla się rolę umiejętności budowania pozytywnych relacji rówieśniczych jako ważnego obszaru edukacji, który w obecnych czasach jest często pomijany. Zarekomendowano szersze wdrażanie programów opartych na współpracy rówieśniczej, takich jak mediacja (<https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2022/03/Za%C5%82%C4%85cznik-do-informacji-o-dzia%C5%82alno%C5%9Bci-RPD-za-rok-2021-Raport-z-og%C3%B3lnopolskiego-badania-jako%C5%9Bci-C5%BCycia-dzieci-w-Polsce-PDF-42MB.pdf>).

Wychowankowi i wychowawcy potrzebny jest oręż w postaci kluczowych kompetencji, żeby odnaleźć się w nowych dla obydwu stron procesie wychowawczego sytuacjach problemowych. Głos za nagłą potrzebą kształtowania owych kluczowych kompetencji wybrzmiewa już nie tylko, jak „głos wołającego na puszczy”, lecz jest werbalizowany w formie nakazów instytucji europejskich.

W gospodarce opartej na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest kwestią kluczową, lecz nie wystarcza, by zapewnić postęp i sukcesy. W naszym szybko zmieniającym się społeczeństwie istotniejsze niż kiedykolwiek wcześniej są takie umiejętności, jak umiejętność rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, zdolność do współpracy, umiejętność kreatywnego myślenia, myślenia komputacyjnego i samoregulacji¹⁵.

W świetle zaleceń Rady Europy w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, wdrażanych w ramy *podstaw programowych*, to właśnie szkoła ma stawać się miejscem świadomego wyposażania uczniów w umiejętności pozwalające rozwiązywać sytuacje problemowe, w tym konfliktowe. Stawia się to jako zadanie najpierw przed rodzicami (w okresie wczesnego dzieciństwa), a później przed wszystkimi nauczycielami podczas realizowanych przedmiotów i prowadzonych zajęć.

podstawie wyników corocznej diagnozy w zakresie występujących w środowisku szkolnym potrzeb rozwojowych uczniów, w tym czynników chroniących i czynników ryzyka, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń związanych z używaniem substancji psychotropowych, środków zastępczych oraz nowych substancji psychoaktywnych.

¹⁵ Zalecenia Rady z 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01) zostało opublikowane w DzU UE C z 4 czerwca 2018 r.

W szkole spotkanie przy mediacyjnym stole jest szansą dla wszystkich uczestników na kształcenie pożądaných we współczesnym świecie wskazanych wyżej kompetencji, obserwację i trening efektywnych wzorców „komunikacji bez przemocy”, przewycięzanie sytuacji trudnych¹⁶. Ramy konstruktywnego prowadzenia sporu na podstawie zasad mediacji umożliwiają zdobycie umiejętności wyrażenia niezgody, argumentowania zdania odrębnego w stosunku do przeciwnika przy zachowaniu wzajemnego szacunku.

Przywołane wątki odzwierciedlają kierunki nowelizacji przepisów oświatowych wprowadzonych z początkiem roku szkolnego 2022/2023 (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20222023>)¹⁷. Należy zauważyć, że dyrektorzy szkół zyskali kompetencje zastrzeżone dotąd dla sądów rodzinnych. Nowelizacja wzmocniła rolę działań wychowawczych podejmowanych przez szkołę w duchu sprawiedliwości naprawczej wobec nieletniego, który dopuścił się czynu karalnego (na terenie szkoły lub w związku z realizacją obowiązku szkolnego bądź nauki). W takim przypadku dyrektor szkoły może, za zgodą rodzica/opiekuna oraz nieletniego, zastosować środek oddziaływania wychowawczego w postaci: pouczenia, ostrzeżenia ustnego albo ostrzeżenia na piśmie, przeproszenia pokrzywdzonego, przywrócenia stanu poprzedniego lub wykonania określonych prac porządkowych na rzecz szkoły. Pierwszoplanową rolą interwencji jest wspieranie i wychowywanie, w tym poprzez mediację. Jej cele zostały określone następująco: zmierzać do wzbudzenia w nieletnim poczucia odpowiedzialności za skutki czynu zabronionego, którego się dopuścił, oraz do zawarcia ugody w przedmiocie naprawienia wyrządzonej szkody lub zadośćuczynienia za doznaną krzywdę¹⁸.

Edukatorky mediatorów często podkreślają, że nie zawsze zachodzi potrzeba organizacji sesji w pokoju mediacyjnym. Sama możliwość spotkania z mediatorem-ucznem, choćby podczas przerwy czy dyżuru, wpływa pozytywnie na atmosferę w szkole. Wskazuje się na rolę mediatora jako obserwatora, wyczulonego na symptomy konfliktu i „stabilizatora” relacji rówieśniczych.

¹⁶ Cel ten przyświecał sformułowanym *Standardom mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*, co odzwierciedla zapis: „mając na uwadze konieczność budowania bezpiecznej i przyjaznej dzieciom szkoły, stworzenia warunków dla rozwoju kompetencji społecznych uczniów, nabycia przez nich umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, proponuje się wprowadzenie mediacji rówieśniczej do szkół i innych placówek oświatowych”.

¹⁷ *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023*, ustalone 8 lipca 2022 r. przez Ministra Edukacji i Nauki na podstawie art. 60 ust. 3 pkt 1 Ustawy z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (DzU z 2021 r., poz. 1082, z późn. zm.).

¹⁸ Art. 4 ust. 4 oraz 57 Ustawy z 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (DzU 1700).

Zakończenie

Na koniec należy dostrzec pragmatyczny dla nauczycieli aspekt zagadnienia. Znowelizowane kryteria oceny pracy nauczyciela i dyrektora szkoły obejmują w szczególności umiejętność: *rozwiązywania konfliktów wśród uczniów; rozpoznawania i stosowania komunikacji niewerbalnej oraz doskonalenie umiejętności komunikacyjnych*¹⁹. W tym kontekście stosowanie mediacji w szkole jako metody wychowawczej, uczenie technik mediacyjnych może przynieść wymierne korzyści w uzyskaniu wyższej oceny pracy, warunkującej otrzymanie awansu zawodowego lub powierzenie kierowniczego stanowiska w szkole. Z jednej strony, zalecenia Rady Europy wskazują na nagłą potrzebę kształtowania kompetencji kluczowych uczniów, z drugiej – ustawodawca krajowy wzmacnia rolę mediacji jako działania wychowawczego, podejmowanego w duchu sprawiedliwości naprawczej „tu i teraz”, niemal na „otwartym sercu” konfliktu, krzywdy, naruszonego prawa.

Wychowawcze oddziaływanie spotkania rezonuje w przyszłość. Spotkanie według koncepcji A. Nowickiego (Śliwerski, 2012, s. 202) zaczyna się tu i teraz – w tym przypadku przy mediacyjnym stole – ale zachodzi również wiele lat później, jako podróże do korzeni tożsamości, momentów znaczących dla kształtowania osoby.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

¹⁹ Art. 6a Ustawy z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (DzU z 2021 r., poz. 1762, z późn. zm.); §2 ust. 4 pkt 10 oraz §9 ust. pkt 9; 10; 11 oraz ust. 2 pkt 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli (DzU poz. 1822).

REFERENCES

Opracowania

- Bauman, Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne
- Borecka-Biernat, D. (2013). *Czynniki środowiska rodzinnego w warunkowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacjach konfliktu społecznego*. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18 (1)
- Borecka-Biernat, D., Cywińska, M. (2015). *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przekł. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax
- Chępa, S., Witkowski, T. (2015). *Psychologia konfliktów*. Wrocław: Wydawnictwo Bez Maski
- Deutsch, M., Coleman, P. (2005). *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, przekł. M. Cierpisz, M. Kodura, G. Kanas, A. Kurtyka. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Duda, A.K., Mróz, A., Mądry-Kupiec, M., Zawisza-Wilk, E., Skrzypek, W., Koperna, P. (2022). *Predyspozycje mediacyjne kandydatów na mediatorów rówieśniczych w wieku 11-13 lat*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 25, 1
- Dudzikowa, M., Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne
- Gadacz, T. (1991). *Wychowanie jako spotkanie osób*. Wydawnictwo Znak, 9
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2004.
- Gulczyńska, A., Rotberg, I. (2020). *Ponowoczesne modele pomagania*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Jagiello, M. (2012). *Spotkania, które zmieniają. O spotkaniu jako kategorii pedagogicznej i wydaniu wychowującym na drodze życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Krasiejko, I. (2009). *Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach w edukacji. Postawy Edukacji*, 2
- Łacina-Łanowski, A. (2021). *Propedeutyka wiedzy o mediacji w szkole. Kompetencje mediacyjne nauczyciela i ucznia*. *Studia Edukacyjne*, 62
- Urbańska, M. (2018). *Mediacje rówieśnicze – edukacja w kierunku pokojowego rozwiązywania konfliktów uczniowskich*. *Edukacja – Technika – Informatyka*
- Majerek, B., Domagała-Kręciach, A. (2021). *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Melosik, Z. (2016). *Technologizacja życia i tożsamości w kulturze współczesnej*. *Studia Edukacyjne*, 38
- Moore, Ch.W. (2012). *Mediacje: praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, przekł. A. Cybulko, M. Zieliński. Warszawa: Wolters Kluwer
- Olubiński, A. (2001). *Konflikty rodzice – dzieci. Dramat czy szansa?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Paszenda, I., Włodarczyk, R. (2014). *Transgresje w edukacji*, t. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Plucińska, M. (2014). *Rozwiązywanie sytuacji konfliktowych w wymiarze jednostkowym i społecznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM
- Rajewska de Mezer, J. (2021). *Mediacje rówieśnicze jako forma reakcji na konflikt w środowisku szkolnym*. *Studia Edukacyjne*, 62

- Rzecznik Praw Dziecka, (2017). *Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych*. Warszawa
- Szewczyk, W. (2014). *Czy człowiek potrafi siebie przekroczyć?* *Teologia i Moralność*, 2(16)
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuty narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Witkowski, L. (2009). *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Wojtanowicz, K. (2016). *Mediacje rówieśnicze jako metoda wychowawcza*. *Studia Socialia Cracoviensia*, 2 (15)

Źródła internetowe

- Cybulko, A. (2018). *Mediacja cywilna i rola mediatora w ujęciu psychologii społecznej*, Warszawa, 80; pobrane z: <https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/3209/3402-DR-SC-ISNS-227699.pdf?sequence=1> [dostęp: 10.02.2023]
- https://globaldignity.pl/wp-content/uploads/2018/03/Wilki-i-owce-w-internecie_report_Global-Dignity-Poland_IQS_2016.pdf [dostęp: 10.02.2023]
- <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/download/782/633>; [dostęp: 10.02.2023].
- https://globaldignity.pl/wp-content/uploads/2018/03/Wilki-i-owce-w-internecie_report_Global-Dignity-Poland_IQS_2016.pdf [dostęp: 10.02.2023]
- <https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2022/03/Za%C5%82%C4%85cznik-do-informacji-o-dzia%C5%82alno%C5%9Bci-RPD-za-rok-2021-Raport-z-og%C3%B3lnopolskiego-badania-jako%C5%9Bci-%C5%BCycia-dzieci-w-Polsce-PDF-42MB.pdf> [dostęp: 10.02.2023]
- Komunikat z badań CBOS, (2021). *Edukacja zdalna doświadczenia i oceny*, Warszawa, 19, s. 8-10; pobrane z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF [dostęp: 10.02.2023]
- Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach. Raport z badania ankietowego*. (2020). Katowice: Librus, 15; pobrane z: <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszach-domach-pobierz-raport> [dostęp: 10.02.2023]
- Raport z badań w zakresie potrzeb i oczekiwań społecznych dotyczących Krajowego Rejestru Mediatorów oraz luk kompetencyjnych w zakresie szkoleń mediatorów*, przygotowany przez Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w ramach projektu: „Upowszechnienie alternatywnych metod rozwiązywania sporów poprzez podniesienie kompetencji mediatorów, utworzenie Krajowego Rejestru Mediatorów (KRM) oraz działania informacyjne”, POWR.02.17.00-00-0001/20”; pobrane z: https://krm.gov.pl/files/page_files/113/raport-z-badan-w-zakresie-potrzeb-i-oczekiwan-spoecznych-dotyczacych-krm-oraz-luk-kompetencyjnych.pdf [dostęp: 10.02.2023]

PATRYK STĘPIEŃ

ORCID 0000-0002-5653-9895

Uniwersytet Śląski w Katowicach

**VISCA EL BARÇA VISCA CATALUNYA!
KONTEKSTY TOŻSAMOŚCIOWE I REGIONALNE
W WYPOWIEDZIACH MEDIALNYCH
KATALOŃSKICH PIŁKARZY KLUBU FC BARCELONA**

ABSTRACT. Stępień Patryk, *Visca el Barça Visca Catalunya! Konteksty tożsamościowe i regionalne w wypowiedziach medialnych katalońskich piłkarzy klubu FC Barcelona* [*Visca el Barça Visca Catalunya! The Identity and Regional Contexts in the Media Statements of FC Barcelona's Catalan Players*]. *Studia Edukacyjne* no. 68, 2023, Poznań 2023, pp. 107-122. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 01.03.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 05.04.2023. DOI: 10.14746/se.2023.68.8

Football is one of the best known global cultural practices, making it a research field for social scientists, including educators. FC Barcelona is one of the greatest clubs around the world, with numerous fans. The footballers of FC Barcelona are very popular, too, and many supporters follow them on social media. It means that footballers can become a kind of authorities for the fans, and their statements may be considered as an inspiration or model to find and explore self-identity, the value of the region in their lives, etc. The paper analyzes media interviews with the Catalan footballers of FC Barcelona and the identity and regional contexts found there. The results can be used as an introduction to research about the role of a footballer's authority in a fan's life and as reference materials for teachers in regional education and interculturalism.

Key words: identity, regional education, football, popular culture, authority

Wprowadzenie

Przedmiotem artykułu są konteksty tożsamościowe i regionalne pojawiające się w wypowiedziach medialnych popularnych piłkarzy katalońskich, reprezentujących w swojej profesjonalnej karierze klub FC Barcelona i reprezentację Katalonii. Piłka nożna jest jednym najpopularniejszych sportów w skali globalnej, gromadząc znaczącą liczbę zainteresowanych ludzi i sku-

piając ich wokół ulubionych klubów, reprezentacji, czy też zawodników. Zakładam, że w wypowiedziach medialnych mogą pojawić się deklaracje związane z poczuciem tożsamości regionalnej, odniesienia do świata wartości, a także z uwagi na specyficzną sytuację na linii Hiszpania – Katalonia, również stanowiska polityczne. Popularni w skali globalnej piłkarze mogą być odbierani i określani mianem autorytetu przez kibiców, a ich wypowiedzi stanowić pewne matryce definiowania tożsamości. Potencjał edukacyjny kultury popularnej jest szczególnie, zwłaszcza dla pedagogów pracujących z młodzieżą, gdyż to właśnie w przestrzeni kultury popularnej młodzi ludzie doświadczają wielu zjawisk społecznych, a także sami angażują się w rozmaite działania. Uważam, że wypowiedzi medialne popularnych w skali globalnej piłkarzy mogą stanowić cenny materiał dydaktyczny, możliwy do wykorzystania na zajęciach z dziedziny edukacji regionalnej i edukacji międzykulturowej, a także innych mających na celu dyskusję w obrębie poczucia tożsamości, regionalizmu i tym podobnych.

Założenia metodologiczne

Celem prowadzonych badań pilotażowych jest poznanie kontekstów tożsamościowych i regionalnych, pojawiających się w wypowiedziach udzielanych na potrzeby wywiadów medialnych przez popularnych w skali globalnej piłkarzy oraz trenerów związanych z regionem Katalonii i reprezentujących drużynę FC Barcelona. Zakładam, że pojawiające się tam odniesienia mogą stanowić źródło inspiracji dla kibiców do refleksji nad własną tożsamością regionalną oraz docenieniem wartości wynikającej z własnego pochodzenia. W badaniach zastosowałem metodę biograficzną (Łobocki, 2003, ss. 295-300) oraz analizę treści dokumentów. Analizę treści wykonałem na podstawie przygotowanego wykazu dyspozycji, inspirowanego założeniami Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT), autorstwa Tadeusza Lewowickiego. W ramach teorii TZT zwraca się uwagę na sześć obszarów: 1) identyfikacji z określonym regionem, grupą społeczną; 2) kultury i obyczajowości (język, tradycje, symbole); 3) historycznej genealogii (przynależność i odrębność, opozycja ja-obcy); 4) kondycji gospodarczo-ekonomicznej regionu; 5) homeostazy tożsamościowej (normy, wartości, wzory kulturowe); 6) światopoglądu i kontekstu politycznego (Lewowicki, 2001, s. 162). Wybierając badaną próbę, zdecydowałem się na wykorzystanie klucza doboru, gdzie głównymi jego kryteriami było miejsce urodzenia zlokalizowane w regionie katalońskim, aktywne reprezentowanie klubu FC Barcelona jako zawodnik i/ lub trener oraz zliczenie występów w reprezentacji Katalonii (<https://www>.

fcf.cat/)¹. Następnie skorzystałem z techniki nieprobabilistycznej – losowej (Miszczak, Walasek, 2013, ss. 101-103) i wybrałem 5 zawodników w moim przekonaniu reprezentatywnych, natomiast przy doborze wywiadów posłużyłem się techniką wyboru przypadkowego. Do analizy wykorzystałem łącznie 50 wywiadów, po 10 z każdym z badanych.

W toku prowadzonych badań poszukiwałem odpowiedzi na następujące problemy badawcze: 1) Jaką postawę przyjmują badani wobec regionu i tożsamości regionalnej (uwzględniając komponent emocjonalny) w trakcie wywiadów medialnych? 2) Do jakich komponentów tożsamościowych (wg TZT) odnoszą się badani w trakcie wywiadów medialnych? 3) W jaki sposób badani sytują swój region w kontekście terytorialnym? 4) W jaki sposób badani wypowiadają się na temat klubu FC Barcelona? 5) W jaki sposób badani wypowiadają się na temat polityki w kontekście relacji regionu i kraju?

W ramach metody biograficznej korzystałem z dokumentów o charakterze wywiadów opublikowanych w mediach (nagrania video, transkrypcje wywiadów dostępne w formie tekstowej).

Piłka nożna jako przestrzeń spotkania społecznego

Piłka nożna to jeden ze sportów osiągający wysoki status popularności w skali globalnej. Biorąc pod uwagę wielkie turnieje, można przyjąć, że futbol sprowadza ludzi różnych kultur do wspólnej przestrzeni, we wspólnym celu, którym jest współuczestniczenie w ważnym wydarzeniu, kibicowanie swoim ulubionym zawodnikom, czy też reprezentacji narodowej. Porównując oglądalność dwóch ostatnich turniejów mistrzostw świata w piłce nożnej – ten w Katarze w 2022 roku z tym w Rosji – można dostrzec znaczący wzrost zainteresowania. Turniej rozgrywany na stadionach w Rosji w 2018 roku obejrzało globalnie ponad 3,5 miliarda widzów, przy czym mecz finałowy zgromadził ponad 1,12 miliarda widzów (<https://www.fifa.com/tournaments/mens/worldcup/2018russia/media-releases/more-than-half-the-world-watched-record-breaking-2018-world-cup>)². Oficjalne dane z turnieju w Katarze opublikowane przez FIFA wskazują, że turniej obejrzało ponad 5 miliardów widzów na całym świecie, natomiast finałowy pojedynek pomiędzy Argentyną i Francją zanotował oglądalność 1,5 miliarda widzów

¹ Reprezentacja Katalonii, niezrzeszona z FIFA ani z UEFA, prowadzona jest przez Katalońską Federację Piłkarską, założoną w listopadzie 1900 roku.

² Wyniki oglądalności turnieju MŚ 2018 w piłce nożnej.

(<https://www.fifa.com/tournaments/mens/worldcup/qatar2022/news/one-month-on-5-billion-engaged-with-the-fifa-world-cup-qatar-2022-tm>)³. Dane te wskazują, że piłka nożna jest sportem o istotnej randze społecznej, cieszącym się znaczącym zainteresowaniem w skali globalnej, z tendencją rosnącą. W tej wspólnej przestrzeni mogą wystąpić rozmaite różnice, które wynikają z potrzeby rywalizacji, manifestowania własnych poglądów, czy też na tle negatywnych zjawisk społecznych, za jakie należy uznać wszelkie przejawy dyskryminacji. Wspólna przestrzeń futbolu podzielona jest więc na mniejsze przestrzenie zrzeszające sympatyków określonych drużyn, zawodników, lig. Zatem, można przyjąć, że piłka nożna pełni ważną rolę przy formowaniu się i przeobrażaniu współczesnych społeczeństw (Cedro, 2013, s. 85).

Zbyszko Melosik stwierdził, że ta dziedzina sportu jest jedną z najbardziej globalnych praktyk kulturowych. Utrzymując homogeniczność na poziomie globalnym, choćby z uwagi na przestrzeganie wszędzie jednakowych reguł, piłka nożna wkracza pod pewnym względem w heterogeniczność na poziomie lokalnym, tworząc przestrzeń do prezentowania specyfiki lokalnej kultury czy aspektów tożsamościowych. Globalny charakter dyscypliny sprawia, że staje się ona pryzmatem patrzenia określonych narodów na świat i świata na określone narody (Melosik, 2017, ss. 9-11). Trudno współcześnie wyobrazić sobie międzynarodowy futbol bez udziału zawodników pochodzących z Brazylii, Argentyny, Niemiec, Anglii, czy Holandii. Zbyszko Melosik podkreśla, że piłka nożna stanowi integralną część tożsamości narodowej – zwłaszcza w kontekście Brazylii i Argentyny. Za sprawą tego sportu i sprawnego odnajdywania się w nim (wysokie umiejętności grania), wielu przedstawicieli niższej klasy społecznej ma szansę odmienić swój los (Melosik, 2017, ss. 20-21). Wśród owych zawodników można wyróżnić takie gwiazdy globalnego futbolu, jak: Rivaldo, Ronaldo, Marcelo⁴. W Argentynie piłka nożna zagościła z uwagi na wpływy brytyjskie, lecz podobnie jak w kontekście Brazylii, przechodziła przez pewne fazy adaptacji kulturowo-społecznej. W latach 20-30. XX wieku powszechnie przyjmowano, że w argentyńskim stylu gry widoczne są cechy narodowe Argentyńczyków, to jest spontaniczność, improwizacja, kreatywność (Melosik, 2017, ss. 46-49). Do pewnego czasu uznawało się, że symbolami Argentyny są: tango, Diego Maradona i wołowina (Melosik, 2017, s. 46). W Japonii, gdzie piłka nożna nie jest uznawana za sport najwyższej wagi, udział w praktyce kulturowej futbolu jest możliwością realizowania własnej indywidualności, wbrew panującemu powszechnemu hierarchizowaniu (Melosik, 2017, s. 83). Rytualny charakter sportu dla zaangażowanych w widowisko stron może sprawiać wra-

³ Wyniki oglądalności turnieju MŚ 2022 w piłce nożnej.

⁴ Wymienieni zawodnicy to utalentowani piłkarze pochodzący z Brazylii, którzy swoją grą zapisali się znacząco w historii tego sportu, zarówno w kontekście piłki klubowej, jak również międzynarodowej.

zenie przeniesienia się do sfery *sacrum* i pełnić ważny element życia społecznego w perspektywie aksjologicznej (Kulesza-Gulczyńska, 2013, ss. 187-193). Piłka nożna jest powszechną globalną praktyką kulturową, która trwa w swojej stałej (niemalże) formie. W jej obszarze zacierają się klasowość i pojawia szansa na tworzenie określonej wspólnoty. Tworzone wokół niej identyfikacje i konteksty tożsamościowe są transmitowane z pokolenia na pokolenie w wymiarach indywidualnych oraz grupowych (Melosik, 2017, s. 179).

Krzysztof Łęcki w swoich badaniach socjologicznych określa wymiar społeczny piłki nożnej mianem „małego świątka futbolu”. Socjolog ten zauważa, że futbol nie jest obojętny dla współczesnego świata. Nawet wśród osób nie uznających tego sportu, znajdzie się liczne grono czyniących z niego pewien punkt odniesienia dla własnych przekonań (Łęcki, 2021, ss. 13-16). Badacz ten analizuje świat piłkarski od wewnątrz, trzymając w kręgu zainteresowania terminy *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*. Stanowią one przeciwieństwa pewnych ideałów, gdzie *Gemeinschaft* dotyczy wspólnoty naturalnej, z występującymi relacjami organicznymi, natomiast *Gesellschaft* – wtórnej, będącej pewną kreacją osiągniętą z uwagi na mniej lub bardziej przyjęty plan. Pierwszy dotyczy fundamentalnych wartości klubu, drugi – projektu zorientowanego na ekonomiczne aspekty (Łęcki, 2021, ss. 32-37). Z perspektywy socjologicznej istotna jest także widoczna w futbolu opozycja swój-obcy, która podobnie jak w życiu społecznym, tak i w świątku futbolowym jest wielowymiarowa. Krzysztof Łęcki podkreśla, że swojskość w futbolu nie zawsze musi dotyczyć konkretnego miejsca, lecz za swoich można uznawać zawodników pochodzących z danego miasta, lecz grających już w innym miejscu, kluby z danego kraju, czy też regionu (Łęcki, 2021, ss. 102-109). Perspektywa identyfikacji zawodnika z określonym miejscem w dużej mierze jest zależna od wielu aspektów. Trzeba wziąć pod uwagę fakt, że fascynacja piłką nożną ma swój początek, określony w konkretnym czasie oraz miejscu. Uwzględniając ten fakt, można dostrzec, że takim punktem identyfikacji może być klub lokalny, w którym zawodnik stawiał pierwsze kroki lub któremu kibicował, jak również klub znajdujący się w odległym miejscu, któremu kibicowano jedynie zza ekranu telewizora (Łęcki, 2021, ss. 80-83). Socjolog ten wyróżnia kilka powodów, które mogą świadczyć, że miejsce jest znaczące dla zawodnika w toku jego kariery: a) deklarowane podobieństwo miejsca rodzinnego do miejsca związanego z aktualnym klubem; b) podobieństwo obecnego klubu do klubu rodzimego pod względem atmosfery; c) stereotypy sugerowane przez otoczenie dotyczące pochodzenia; d) sentyment do miejsca rozpoczęcia kariery; e) punkt przejściowy; f) rodzinny klub; g) wyjazd jako szansa na powrót do formy; h) perspektywa włączności – osiadającego w określonym miejscu lub stale poszukującego nowej ziemi (Łęcki, 2021, ss. 84-90). Zatem, warto przyjrzeć się Katalonii, która jest znaczącym miejscem dla futbolowego świata.

Katalonia **- region, tożsamość zbiorowa i piłka nożna**

Katalonia to historyczna kraina położona na Półwyspie Iberyjskim. Za miasto stołeczne wspomnianego regionu uznaje się Barcelonę. Geograficznie rzecz biorąc, Katalonia jest regionem należącym do Królestwa Hiszpanii, jednakże uwzględniając pryzmat historyczny, niektóre grupy nacjonalistyczne o podejściu separatystycznym zachęcają do działań zwiększających autonomię regionu względem kraju.

Wioletta Husar-Poliszuk podkreśliła, że w 1978 roku, po śmierci generała Francisco Franco⁵ sytuacja polityczna w Królestwie Hiszpanii uległa zmianie. Ówczesna transformacja sprawiła, że Hiszpania stała się monarchią parlamentarną, państwem autonomicznym, utrzymując unitarną formę. Podyktowane zróżnicowaniem kulturowym i tożsamościowym rozwiązanie miało stać się złotym środkiem dla wszystkich wspólnot wchodzących w skład Królestwa Hiszpanii. Wśród nich wyróżniona została Katalonia i znalazła się w czołówce regionów z największymi uprawnieniami autonomicznymi, z zachowaniem możliwości do poszerzenia wspomnianych praw w przyszłości (Husar-Poliszuk, 2020, s. 7). Tożsamość narodowa stanowi punkt wyjścia do kształtowania się tożsamości Katalończyków, a jednocześnie, z uwagi na relacje z nacjonalizmem, prowadzi do formowania pewnych cech independentyzmu. Wskazane korelacje wiodą do powstania szczególnego modelu zależności independentyzmu katalońskiego (silne poczucie tożsamości narodowej umożliwiło powstanie katalonizmu oraz zawierającego się w nim radykalnego nacjonalizmu) (Husar-Poliszuk, 2020, s. 31). Tożsamość narodowa stanowi kapitał zarówno dla jednostki, jak i zbiorowości. Pozwala on na realizację pewnych celów korzystnych dla jednostki i zbiorowości. Manifestowanie swojej odrębności etnicznej oraz stosunek separatystyczny w pewien sposób charakteryzuje grupę katalońskich independentystów (Husar-Poliszuk, 2020, ss. 93-96). Independentyzm autorka określa mianem myśli politycznej, obejmującej warstwę wartości idei. W znaczeniu tak przedstawionym domaga się on uzyskania niepodległości poprzez działania, sposób myślenia i przekazywane poglądy (Husar-Poliszuk, 2020, s. 130). W kontekście tożsamości katalońskiej jest to o tyle istotne, ponieważ zaangażowanie polityczne Katalończyków widać w działaniach na rzecz próby separacji regionu od kraju poprzez organizowane referendum (Lesiewicz, 2020, ss. 73-75). Zdaniem Filipa Kubiaczyka, dyskurs historyczny ma istotne znaczenie w konstruowaniu tożsamości. Poczucie ciągłości i spójności jest efektem zbudowanego obrazu o przeszłości, tradycji. W kontekście katalońskim, autor dostrzega problem pamięci zbiorowej w selektywnym

⁵ Hiszpański dyktator panujący w latach 1937-1975.

korzystaniu z wiedzy zależnej od potrzeb. Pamięć zbiorowa, a w szczególności odniesienie do przeszłości stanowi główny środek do realizowania celów ideologicznych, głównie przez nacjonalistów katalońskich, czyli wspomnianych wcześniej independentystów. Kataloński nacjonalizm w większej mierze odnosi się do polityki, a nie do kultury. Sprawia to, że tożsamość katalońska zaczyna nabierać kolorytu politycznego. Zdaniem badacza, dominuje stereotyp postrzegania Hiszpana jako oprawcy (dominującego), a Katalończyka – jako kozła ofiarnego (zdominowanego), co w pewien sposób przypomina opozycje mitologiczne (ja-obcy) (Kubiacyk, 2021, ss. 60-61). Tradycja jest silnym punktem odniesienia przy konstruowaniu tożsamości zbiorowej. Odniesienie do niej budzi poczucie trwałości i ciągłości ukorzenia własnej grupy. Tradycja zawiera w sobie również twory kulturowe mające szczególne znaczenie dla danej grupy, stanowiące o ich wyrazistości, czy też odrębności od innych (Budyta-Budzyńska, 2010, s. 103). Bogata historia klubu piłkarskiego FC Barcelona wskazuje, że jest on istotnym elementem tradycji i kultury regionalnej. Jak to faktycznie wygląda w kontekście związku klubu z regionem?

FC Barcelona – *Més que un club*

FC Barcelona to jeden z wiodących klubów w światowej piłce. Jego maksymę z języka katalońskiego *Més que un club*, tłumaczy się: „więcej, niż klub”. Podobno motto zaistniało, kiedy jeden z prezydentów obejmujących drużynę pod koniec lat 60. XX wieku posłużył się właśnie takim stwierdzeniem, stawiając klub jako wizytówkę całej Katalonii (<https://9campnou.com/pl/retro-barca-charly-valdes/>). Zdaniem Filipa Kubiacyka, FC Barcelona była i jest, a w domyśle także przez długi czas będzie symbolem Katalonii, jak również katalońskiego oporu wobec Hiszpanii. Badacz podkreśla i wyraźnie oddziela znaczenie klubu dla katalońskości i katalonizmu, bo o ile w tym pierwszym przypadku, wiążącym się z tożsamością, jest to jasne i klarowne, o tyle w drugim, dotyczącym ruchu politycznego, nie do końca. Nie wszyscy kibice klubu są za ruchem politycznym prowadzącym do autonomii i separacji Katalonii od Hiszpanii (Kubiacyk, 2020, ss. 102-104). Należy jednak pamiętać, że fundamentem klubu jest jego aspekt historyczny. Założyciel klubu Hans Gamper, z pochodzenia Szwajcar, swoją aktywnością dążył do wzmocnienia więzi klubu i regionu, co prawdopodobnie sprawiło, że niektórzy mieszkańcy i sympatycy określali go mianem Katalończyka. Okresy dyktatury i reżimu w Hiszpanii wzmocniały klub jako symboliczną przestrzeń stawiania oporu dyktatorskiej władzy przez zawodników na boisku, a także kibiców na trybunach, którzy w ten jedyny sposób mogli akcentować swoją tożsamość (Kubiacyk, 2020, ss. 107-113). Do dziś mecze rozgrywane z odwiecznym rywalem Realem Madryt są uznawane

przez kibiców z Katalonii oraz całego świata jako forma święta futbolowego. Mecz, w symbolicznym znaczeniu, można rozpatrywać jako akt starcia pomiędzy Hiszpanią a Katalonią, a także podtrzymywania kultu opozycji dominującego i zdominowanego (Hussar, 2016, ss. 156-160). Istotną wartością, niemalże od początku istnienia klubu, było dbanie o relacje z kibicami. Zaangażowanie klubu w budowanie relacji ze społecznością lokalną oraz kibicami na całym świecie sprawia, że otrzymuje on znaczący dochód finansowy, a także wzmacnia więzi społeczne. Zarówno Camp Nou (stadion), jak również muzeum klubowe gromadzi turystów z całego świata. Powiązanie tych dwóch znaczących miejsc z historią klubu oraz regionu katalońskiego i organizowane w ich przestrzeni wydarzenia związane z regionem wzmacniają poczucie przynależności klubu do Katalonii. Wioleta Husar określa Barce mianem „wyrazicielki narodu Katalońskiego” z uwagi na fakt, że funkcjonuje jako miejsce scalenia, czynnik ekspresji, a także identyfikacji zbiorowej. Sam klub można określić mianem elementu tożsamościowego Katalończyków, co zdaniem badaczki sami deklarują, wskazując na wzajemność i współlistnienie klubu i regionu (Hussar, 2016, s. 163). Przyjrzyjmy się więc wypowiedziom medialnym zawodników pochodzących z regionu Katalonii.

Analiza wyników badań własnych

Łącznie przeanalizowano 50 wywiadów medialnych z 5 zawodnikami/trenerami związanymi w trakcie swojej kariery zawodowej z klubem FC Barcelona i reprezentacją Katalonii. Do analizy wybrano zawodników z uwzględnieniem spełnianych kryteriów przy doborze, co zawarto w tabeli 1.

Tabela 1
Zawodnicy FC Barcelony oraz reprezentacji Katalonii pochodzenia katalońskiego

Imię i nazwisko	Lata aktywności w klubie FC Barcelona	Lata aktywności w reprezentacji Katalonii	Miejsce urodzenia
<i>Josep Guardiola i Sala</i>	1984-1990, zawodnik drużyny młodzieżowej 1990-2001, zawodnik pierwszej drużyny 2008-2012, trener pierwszej drużyny	1995-2005, zawodnik reprezentacji Katalonii	Santpedor (obszar w prowincji Katalonii)
<i>Sergio Busquets Burgos</i>	2005-2007, zawodnik drużyn seniorskich 2006- obecnie, zawodnik drużyn seniorskich	2008-2009, zawodnik reprezentacji Katalonii	Sabadell (miejsce zaliczana do zespołu miejskiego Barcelony)

Sergi Roberto Carnice	2006-2009, zawodnik drużyny młodzieżowej 2009- obecnie, zawodnik drużyn seniorskich	2011-obecnie, zawodnik reprezentacji Katalonii	Reus (miasto w regionie Katalonii)
Jordi Alba Ramos	1998-2005, zawodnik drużyny młodzieżowej 2012- obecnie, zawodnik pierwszej drużyny	2013-obecnie, zawodnik reprezentacji Katalonii	L'Hospitalet de Llobregat (miasto w zespole miejskim Barcelony)
Gerard Piqué Bernabeu	1997-2004, zawodnik drużyny młodzieżowej 2008-2022, zawodnik pierwszej drużyny	2008-2019, zawodnik reprezentacji Katalonii	Barcelona

Źródło: opracowanie własne.

Każdy z wybranych zawodników spełnia założone kryteria – reprezentował barwy klubu FC Barcelona, reprezentacji Katalonii, a także pochodzi z regionu Katalonii. W czasie analizy zgromadzonego materiału w 36 z 50 wywiadów pojawiły się treści, które odnoszą się do kontekstów regionalnych i tożsamościowych. Badani identyfikują się ze swoim regionem pochodzenia, o czym świadczą ich wypowiedzi.

Joseph Guardiola (JG):

Czuję się mocno związany z moją ojczyzną, Katalonią, Kocham ją (<https://www.youtube.com/watch?v=uHRZgF5myKw>).

Urodziłem się w miasteczku Santpedor, w moim kraju Katalonii (<https://www.youtube.com/watch?v=8fzU1QvFN-k>).

Sergio Busquets (SB):

Nie mam wątpliwości skąd pochodzę (<https://www.thenationalnews.com/sport/rags-to-riches-for-textiles-barca-s-sergio-busquets-1.402248>)

Gerard Pique (GP):

Jestem i czuję się Katalończykiem. Jestem dumny z uwagi na działania Katalończyków (udział w referendum 2017 r.) (<https://www.express.co.uk/sport/football/862341/Barcelona-News-Gerard-Pique-Sergio-Busquets-Catalonia-referendum-La-Liga>)

Jordi Alba (JA):

To wspaniałe grać dla Barcy i wrócić w rodzinne strony, do rodziny (<https://www.youtube.com/watch?v=Kwhy4M0H2vw>)

Sergi Roberto (SR):

Wow, są super! To duma nosić na sobie Senyera (termin oznacza kolory flagi katalońskiej) (https://www.youtube.com/watch?v=sXMU_RYnsoM)

Badani sportowcy w swoich wypowiedziach odnieśli się do wszystkich komponentów tożsamościowych (wg TZI). Wyniki analizy przedstawiono w tabeli 2, gdzie uwzględniono liczbę wątków pojawiających się we wszystkich przeanalizowanych wywiadach z badanymi oraz przykłady wskazanych wypowiedzi.

Tabela 2

Wyniki analizy wypowiedzi z uwzględnieniem komponentów TZI

	JG	SB	GP	JA	SR
Identyfikacja z regionem/ tożsamością katalońską	5	1	3	3	1
	<i>Czuję się mocno związany z moją ojczyzną, Katalonią, kocham ją</i>	<i>Nie mam wątpliwości skąd pochodzę</i>	<i>Jestem i czuję się Katalończykiem.</i>	<i>To wspaniałe grać dla Barcy i wrócić w rodzinne strony, do rodziny</i>	<i>Wow, są super! To duma nosić na sobie Senyera [kontekst dotyczy nowych koszulek klubu, a termin oznacza kolory flagi katalońskiej]</i>
Kultura i obyczajowość	4	3	3	2	2
	<i>Odpowiedziałem w naszym języku, to jest nasz język, mamy swój kraj i język</i>	<i>W dzieciństwie lubiłem jeść. Canalones, które przyrządziła moja mama, to było moje ulubione danie. Poza tym Fideuà i paella.</i>	<i>Możemy po katalońsku?</i>	<i>[Ulubiona muzyka] -Wszystkie piosenki Antonio Orozco [piosenkarz pochodzący z Barcelony]</i>	<i>Będę używać takiego języka jakiego będę chciał. Dziś był to kataloński, jutro może będzie hiszpański, a za tydzień angielski</i>
Historyczność i genealogia	3	1	1	0	1
	<i>Nasz kraj ma swój język od ponad 800 lat</i>	<i>To normalne, że znamy przysięwki. Od kiedy dorastamy doświadczamy Barcy, więc później pamiętamy to wszystko na boisku.</i>	<i>Zgodnie z tym, co głosi fraza „Więcej niż klub”, jesteśmy jak rodzina, liczą się ludzie. To ludzie[kibice] mogą przyjść i zagłosować na prezydenta klubu</i>	-	<i>Wow, są super! To duma nosić na sobie Senyera [kontekst dotyczy nowych koszulek klubu, a termin oznacza kolory flagi katalońskiej]</i>

Kontekst	1	0	0	0	0
ekonomiczno-gospodarczy	Blokuje się inwestycje w infrastrukturę w naszym regionie	-	-	-	-
Homeostaza tożsamościowa	6	5	7	5	4
	Urodzenie się w takim fantastycznym kraju, jak Katalonia, zawsze wiąże się z chęcią gry w drużynie (klubie) z tego miejsca	Mój tata bardzo dużo mnie nauczył o mentalności i byciu profesjonalistą. Ale co więcej, powiedział mi, żebym ciężko pracował, słuchał swoich trenerów, nie miał wielkiego ego	Moje pierwsze wspomnienie z klubem to wygrany puchar Europy w 92 roku na Wembley – miałem wtedy 5 lat. Później, co dwa tygodnie chodziliśmy z rodzicami na Camp Nou oglądać domowe spotkania Barcy	Powiedziałbym im, by zawsze byli sobą, trzymali się blisko rodziny i cieszyli się futbolem	Moja pozycja w klubie była skomplikowana, ale wiem, że zawsze chciałem odnieść tutaj sukces. Barca to moje życie.
Światopogląd i polityka	4	1	5	1	1
	My, Katalończycy jesteśmy ofiarami oskarżeń politycznych, fabrykowanych przeciwko naszym liderom	Koncentruję się tylko na grze w piłkę [w odniesieniu do polityki] i uważam, że byłoby lepiej, gdy inni robili to samo	Zrobiłem to, co czułem. Poza tym w kraju demokratycznym, takim jak Hiszpania, prawdo do głosu jest najbardziej demokratyczną rzeczą [dotyczy referendum w 2017 r.]	Nie rozmawiałem z nim o tym. To jego decyzja i na pewno ma swoje powody. [kontekst dotyczy rezygnacji z gry dla reprezentacji Hiszpanii przez Gerarda Pique po brutalnej reakcji policji wobec Katalończyków]	To przykre, gdy widzimy naszych polityków w więzieniu. Byłem na głosowaniu, a w tym samym dniu graliśmy mecz przy zamkniętych trybunach. Mam nadzieję, że sytuacja polityczna w kraju w jakiś sposób się poprawi.

Źródło: opracowanie własne.

Analizy wykazały, że badani w swoich wypowiedziach najczęściej odnoszą się do komponentu homeostazy tożsamościowej, a najrzadziej do komponentu ekonomiczno-gospodarczego (tylko jedna osoba). Ponadto, każdy badany nawiązał do języka katalońskiego w swojej wypowiedzi lub posłużył się językiem w trakcie wywiadu (np. Sergi Roberto). Interesujące, że w każdym z analizowanych wywiadów pojawił się wątek polityczny/światopoglądowy, co również może być efektem pytania od dziennikarza, a niekoniecznie samej chęci zawodnika. Widać to również w odmiennym podejściu do sytuacji politycznej, wahającej się od postawy aktywnej Josepha Guardioli, przez postawę ostrożną, czyli zadeklarowanie udziału w głosowaniu, lecz bez zajmowania oficjalnie żadnej ze stron w przypadku Gerarda Pique i Sergi Roberto, aż do całkowitego odcięcia się od kwestii politycznych przez Sergio Busquetsa i Jordiego Albę. W wypowiedziach medialnych Josepha Guardioli dominuje narracja, że Katalonia jest odrębnym państwem, co często podkreśla:

1) *Katalonia to mój kraj* (<https://www.youtube.com/watch?v=uHRZ-gF5myKw>)

2) *Urodziłem się w miasteczku Santpedor, w moim kraju Katalonii* (<https://www.youtube.com/watch?v=8fzU1QvFN-k>)

Gerard Pique nie zajmuje bezpośredniego stanowiska w kwestiach terytorialnych, choć w jego wypowiedziach można dostrzec pewną separację, która jest niejednoznaczna i może wskazywać po prostu na silne poczucie identyfikacji regionalnej:

1) *Jestem i czuję się Katalończykiem. Jestem dumny z uwagi na działania Katalończyków* (<https://www.express.co.uk/sport/football/862341/Barcelona-News-Gerard-Pique-Sergi-Busquets-Catalonia-referendum-La-Liga>).

2) *Nie będę odpowiadać na pytanie [Czy jesteś pro-independentystą?], bo uważam że piłkarz jest osobą globalną. Mogłbym przez to stracić wielu fanów zarówno z Hiszpanii jak i Katalonii. Powiem tylko, że moi synowie są Kolumbijczykami, Libańczykami, Katalończykami i Hiszpanami, wszyscy żyjemy w świecie globalnym* (https://www.youtube.com/watch?v=MU6_IBKxLWk).

3) *Myślę, że możesz być pro-independentystą i grać dla reprezentacji Hiszpanii. Jest wielu zawodników naturalizowanych grających dla reprezentacji Hiszpanii, choć nie pochodzących z Hiszpanii* (<https://www.youtube.com/watch?v=M7hfQaGCy-Y>).

Wśród pozostałych zawodników nie pojawiły się wątki nawiązujące do kwestii terytorialnych. W odniesieniu do klubu FC Barcelona badani deklarują przywiązanie emocjonalne. Określają reprezentowanie klubu jako spełnienie marzeń oraz swoje wsparcie dla klubu jako kibiców/osób związanych z klubem, czyli tak zwanych *Culés*⁶.

⁶ Termin pochodzi z języka katalońskiego i w potocznym rozumieniu oznacza kibica klubu FC Barcelona.

Ograniczenia badań

W większości podstawę analiz stanowiły tłumaczenia wypowiedzi z języka katalońskiego lub hiszpańskiego na język angielski, a następnie tłumaczone na język polski, w celu przedstawienia wyników badań własnych. Może to nieść ze sobą ryzyko drobnych różnic, z uwagi na tłumaczenia, jednakże jestem przekonany, że nie ma znaczącego wpływu na kontekst wypowiedzi. Ponadto, charakter badań pilotażowych i zastosowane przeze mnie techniki doboru znacząco ograniczają próbę, jednak było to zadanie zaplanowane, mające na celu zweryfikować możliwość odkrycia i zidentyfikowania kontekstów tożsamościowych oraz regionalnych w wypowiedziach zawodników. Podobnie mogło być z dobranymi wywiadami, w których kontekst rozmowy mógł być proponowany przez dziennikarzy prowadzących rozmowy.

Zakończenie

Przeprowadzone analizy wykazały, że w wypowiedziach popularnych zawodników pochodzących z regionu Katalonii, reprezentujących klub FC Barcelona, pojawiają się konteksty regionalne i tożsamościowe. Korzystając z Teorii Zachowań Tożsamościowych, zdołałem ustalić, do jakich komponentów najczęściej nawiązują badani w wywiadach. Jednym z najczęściej przywoływanych wskaźników tożsamościowych okazał się język kataloński. Każdy zawodnik podkreślił swoje poczucie identyfikacji z regionem, a także nawiązał do komponentu homeostazy tożsamościowej. Pojawiające się deklaracje głoszone przez popularnych sportowców mogą stanowić źródło inspiracji do przyjmowania podobnych postaw przez kibiców. Piłkarze i/ lub trenerzy mogą stać się swego rodzaju autorytetami lub idolami dla kibiców. Autorytety wskazują drogę i nakreślają cele, przekazują pewne wzory (Piórkowski, 2016, ss. 66-68). Trudność w uchwyceniu jasnej definicji autorytetu sprawia, że autorytetem może być każdy, kto został za taki uznany (Piórkowski, 2016, s. 32). Niekiedy termin idol jest traktowany jako synonim autorytetu, zwłaszcza w procesie identyfikacji i naśladowania potencjalnych zachowań, czy też rekonstrukcji własnej tożsamości, co może prowadzić do wielu zagrożeń, w tym do zachowań destrukcyjnych lub agresywnych (Zarzycka, 2022, ss. 87-91). Zatem, pojawiające się w wypowiedziach popularnych piłkarzy konteksty regionalne i tożsamościowe mogą stanowić wskazówkę dla kibiców, zwłaszcza młodych, a uzyskane wyniki posłużyć jako wskazówka do dalszych badań eksploracyjnych w obszarze deklarowanych stanowisk katalońskich piłkarzy oraz innych znanych osobistości związanych z regionem Katalonii. Ponadto, dostrzegam potencjał edukacyjny w praktyce

dydaktycznej poprzez wykorzystanie wywiadów z popularnymi piłkarzami i omówienie ich na zajęciach z zakresu edukacji regionalnej, co może stanowić interesujący materiał dydaktyczny. Być może kataloński przykład będzie na tyle atrakcyjny, że Ślązak, Hawajczyk, Bawarczyk, czy Szkot pod jego wpływem podejmą refleksję nad własną tożsamością regionalną. Z rozważań tych wyłania się kolejne pytanie odnośnie dalszych badań w kontekście postrzegania przez kibica popularnego piłkarza: czy piłkarz jest autorytetem czy idolem dla kibica? A może jedno i drugie? Zapewne kwestia określenia jest zjawiskiem indywidualnym, lecz warto zastanowić się, jakie są cechy wspólne i różne funkcjonujące w imaginariach kibiców, zwłaszcza tych młodszych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Budyta-Budzyńska, M. (2010). *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Cedro, P. (2013). *Společna rola sportu*. *Rozprawy Społeczne*, 2, (VII), 77-86
- Husar, W. (2016). „*Som la gent blaugrana*” – FC Barcelona jako etnomarka Katalonii. *Przegląd Narodowościowy – Review of Nationalities*, 5, 149-166
- Husar-Poliszuk, W. (2020). *Katalończycy. Od budowy własnej tożsamości do independentyzmu w regionie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe FCNE
- Kubiaczyk, F. (2020). *Historia nacjonalizmu i tożsamości. Rzecz o piłce nożnej w Hiszpanii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kubiaczyk, F. (2021). *Historia, manipulacja i trauma. Przypadek Katalonii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kulesza-Gulczyńska, B. (2013). *Mecz piłkarski jako rytuał*. W: R. Kossakowski i in. (red.), *Futbol i cała reszta. Sport w perspektywie nauk społecznych*. Pszczółki: Wydawnictwo Orbis Exterior
- Lesiewicz, E. (2020). *Referenda niepodległościowe w Katalonii i ich polityczne znaczenie*. *Przegląd Politologiczny*, 4, 73-85
- Lewowicki, T. (2001). *Szkice do teorii zachowań tożsamościowych*. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego – Filia w Cieszynie
- Łęcki, K. (2021). *Stadiony świata. Pomiędzy Gemeinschaft i Gesellschaft*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Melosik, Z. (2017). *Piłka nożna. Tożsamość, kultura, władza*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Miszczak, A., Walasek, J. (2013). *Techniki wyboru próby badawczej*. *Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej*, 2(6), 100-108
- Piórkowski, P.D. (2016). *Autorytety. Idole, pozory, eksperci i celebryci*. Stare Miasto: Witanet
- Zarzycka, M. (2022). *Rola idoli w kształtowaniu tożsamości młodzieży – na przykładzie Justina Biebera*. *Studia Edukacyjne*, 65, 87-99

Źródła internetowe

- [BEHIND THE SCENES] *Sergi Roberto discovers the new kit with the Catalan flag*, pobrano z: https://www.youtube.com/watch?v=sXMU_RYnsoM, [dostęp: 7.02.2023]
- FC Barcelona – Jordi Alba: „La meua il·lusió és jugar al millor equip del món”*, pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=Kwhy4M0H2vw>, [dostęp: 6.02.2023]
- Gerard Pique says Catalan people are not against Spain*, pobrano z: https://www.youtube.com/watch?v=MU6_IBKxLWk, [dostęp: 6.02.2023]
- <https://www.fcf.cat/>, [dostęp: 20.01.2023]
- <https://www.fifa.com/tournaments/mens/worldcup/2018russia/media-releases/more-than-half-the-world-watched-record-breaking-2018-world-cup>, [dostęp: 06.01.2023]
- <https://www.fifa.com/tournaments/mens/worldcup/qatar2022/news/one-month-on-5-billion-engaged-with-the-fifa-world-cup-qatar-2022-tm>, [dostęp: 24.01.2023]

- Mitten, A., *Rags to riches for textiles Barca's Sergio Busquets*, pobrano z: <https://www.thenationalnews.com/sport/rags-to-riches-for-textiles-barca-s-sergio-busquets-1.402248>, [dostęp: 10.02.2023]
- Otway, J., *Barcelona News: Gerard Pique furious with Sergio Busquets amid Catalonia referendum storm*, pobrano z: <https://www.express.co.uk/sport/football/862341/Barcelona-News-Gerard-Pique-Sergio-Busquets-Catalonia-referendum-La-Liga>, [dostęp: 6.02.2023]
- Pep Guardiola Answers the Web's Most Searched Questions About Him | Autocomplete Challenge*, pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=8fzU1QvFN-k>, [dostęp: 12.02.2023]
- Pep Guardiola - Catalonia is not Spain*, pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=uHRZgF5myKw>, [dostęp: 12.02.2023]
- Wild, J., *„Puedes ser independentista y jugar en la Selección Española”: Piqué, su catalanismo y los pitos*, pobrano z: <https://www.youtube.com/watch?v=M7hfQaGCy-Y>, [dostęp: 6.02.2023]
- Wrzesień, K., *Retro Barça: Charly, Valdés, Más Que Un Club*, pobrano z: <https://9campnou.com/pl/retro-barca-charly-valdes/>, [dostęp: 24.02.2023]

II. RECENZJE I NOTY

ZBIGNIEW BUJKIEWICZ, (2023). *Siostra diakonisa Anna Borchers i jej seminarium w Zielonej Górze (1905-1938) na tle ewangelickiego ruchu przedszkolnego*, (Rozprawy Społeczno-Ekonomiczne Łużyckiej Szkoły Wyższej, t. 6). Żary – Poznań: Wydawnictwo Rys, ss. 120

„Prawdziwym fenomenem obecnej doby jest duże zainteresowanie przeszłością poszczególnych regionów, miejscowości, osób, placówek szkolnych itp.” – pisali w 1989 roku Lech Mokrzecki i Józef Żerko (s. 198). Ich obserwacja nowych wówczas trendów w badaniach regionalnych z perspektywy historiograficznej jest aktualna do dziś. Regionalizm i badania regionalne, które co prawda nie doczekały się interdyscyplinarnych definicji (Głowacka-Sobiech, 2008, s. 7 i n.), stały się nie tylko ważnym polem eksploracji najnowszych rozważań historyków, w tym również historyków wychowania, ale są również cenne poznawczo dla ustalenia paradygmatu metodologicznego (Głowacka-Sobiech, 2008, s. 7 i n.). Książka Zbigniewa Bujkiewicza, zatytułowana *Siostra diakonisa Anna Borchers i jej seminarium w Zielonej Górze (1905-1938) na tle ewangelickiego ruchu przedszkolnego* wpisuje się w dwa, współcześnie ważne, nurty badawcze: regionalizm i badania nad historią kobiet, szczególnie tych (nie)znanych szerszej grupie społeczeństwa, których zasługi na polu oświatowym i wychowawczym były niebagatelne. Autor recenzowanej monografii jest profesorem Łużyckiej Szkoły Wyższej w Żarach, archiwistą, którego zainteresowania badawcze dotyczą w znaczącej mierze historii regionu lubuskiego, w tym także jego edukacyjnych i oświatowych wątków (Bujkiewicz, 2015).

Anna Borchers, zaliczana, jak zauważył Zbigniew Bujkiewicz, do nietuzinkowych Lubuszanek nie doczekała się odpowiedniego polskojęzycznego opracowania. Poza artykułem Autora (Bujkiewicz, 2012/2013) nie podjęto istotnych badań nad jej działalnością oświatową oraz – co bardzo istotne – nad teoretycznymi rozważaniami diakonisy, dotyczącymi szeroko pojętej edukacji dzieci w wieku przedszkolnym oraz kształcenia nauczycielek pracujących w ochronkach i przedszkolach. Biorąc ten fakt pod uwagę, niewątpliwie recenzowana książka wypełnia lukę w rodzimym piśmiennictwie, tym bardziej że o Annie Borchers nie ma również szczegółowego niemieckojęzycznego naukowego opracowania.

Konstrukcja analizowanej publikacji jest spójna i logiczna, składa się ze wstępu, trzech rozdziałów, zakończenia oraz bibliografii. We wstępie Autor scharakteryzował stan badań i możliwości źródłowe oraz dokonał wyjaśnień terminu przedszkole. Jeśli rozpatrywać recenzowaną monografię w kategorii pozycji pisanych w paradygmacie historyczno-pedagogicznym, to zwyczajowo we wstępie oprócz informacji, które Autor przedstawił, należało umieścić cel badań, przedmiot, scharakteryzować i zanalizować podstawę źródłową oraz umieścić prowadzone badania w szerszym kontekście historycznym i pedagogicznym, wykorzystując w badaniach odpowiednią metodologię badań. Zabrakło również informacji, do kogo adresowana jest książka. Zapewne, odbiorcą może być zarówno mieszkaniec lubuskiego, którego interesują dzieje regionu, jak i historyk wychowania badający dzieje edukacji przedszkolnej. Pierwszy odnajdzie w niej dzieje i znaczenie znajomych historycznych budynków w przestrzeni miasta oraz historię ważnego fragmentu oświaty przedszkolnej w Zielonej Górze, drugi może poczuć niedosyt z powodu nielicznie przywołanych historyczno-pedagogicznych kontekstów rozwoju oświaty przedszkolnej w Zielonej Górze oraz uwagunkowań społeczno-religijnych ewangelickiego wychowania przedszkolnego w Niemczech.

W pierwszym rozdziale Autor, odwołując się głównie do materiałów źródłowych, przedstawił ważne dla rozwoju ewangelickiego wychowania przedszkolnego postaci ks. Theodora Fliednera i Johanna F. Rankego oraz opisał Misję Wewnętrzzną, jak również rozwój diakonii żeńskiej. Zapewne, wykorzystanie literatury przedmiotu na temat występujących w tym rozdziale postaci, np. F. Fröbla (Bilewicz-Kuźnia, 2014; Bilewicz-Kuźnia, Andrzejewska (red.), 2020) wzbogaciłoby interpretację fragmentów źródłowych. Drugi rozdział poświęcony jest rozwojowi ewangelickiego wychowania w Zielonej Górze. Pierwsza jego część dotyczy funkcjonowania opieki społecznej stolicy lubuskiego na przełomie XIX i XX wieku. Autor bardzo ogólnie omówił tę kwestię, odwołując się tylko do jednej pozycji własnego autorstwa. Wydaje się, że ta część bardziej rozbudowana, stanowiłaby szerszy kontekst historyczno-społeczny do podjętych analiz w dalszych rozważaniach. Drugi podrozdział, napisany głównie na podstawie archiwaliów i materiałów źródłowych, dotyczy powstania i zarysu dziejów funkcjonowania Domu Macierzystego sióstr diakonis „Bethesda” w Zielonej Górze. Trzecia część zawiera opis początków kształcenia przedszkolnego tychże sióstr w Zielonej Górze, ze szczególnym uwzględnieniem okresu działalności Anny Borchers. Warto podkreślić, że materiały archiwalne wykorzystane w tym fragmencie. Następna część, podejmująca konteksty historyczne zainteresowania sióstr diakonis pracą w świetlicach, jest także dość ogólna, a powinna, w moim mniemaniu, zostać rozbudowana na podstawie odpowiedniej literatury przedmiotu. Interesujące jest ukazanie w kolejnych podrozdziałach losów domu diakonis po śmierci Anny Borchers oraz funkcjonowania seminarium dla przedszkolank w czasach nazistowskich. W ostatnim rozdziale monografii Autor przedstawił, co należy podkreślić, szczegółowo różne aspekty pedagogiki Anny Borchers, odnoszące się zarówno do teorii, jak też rozwiązań praktycznych zapisanych w poradnikach i przewodnikach jej autorstwa (jak m.in. działalność wydawnicza, podstawy teorii

wychowania, organizacja pracy w przedszkolu, miesięczny plan ramowy, święta w przedszkolu, zbiór zgadywanek, organizacja pracy w świetlicy). Wątpliwość może jednak budzić sformułowanie „pedagogika Anny Borchers” – będące, zapewne, pewnego rodzaju uproszczeniem odnoszącym się do stworzonego przez nią, jak Autor sam zaznaczył, podejścia teoretycznego i praktycznego do edukacji przedszkolnej oraz programu działania zielonogórskiego Seminarium (s. 73), a nie *stricte* pedagogiki. W zakończeniu Zbigniew Bujkiewicz umieścił informacje o grobach sióstr diakonis, co stanowi cenne źródło wiadomości dla regionalistów, nie tylko w kontekście architektonicznym. Następnie dokonał podsumowania poglądów Anny Borchers, zakorzenionych w ewangelickiej myśli pedagogicznej na tle ewangelickiego ruchu przedszkolnego. Historykowi wychowania może w tej części brakować dogłębnej syntezy porównawczej w odniesieniu do szerszych kontekstów religijnych, społecznych i pedagogicznych omawianego okresu. W zapisie bibliograficznym Autor nie wyeksponował materiałów źródłowych (szczególnie archiwalnych) – bogato zebranych i odnoszących się nie tylko do tekstów Anny Borchers, ale również innych przedstawicieli ewangelickiego wychowania przedszkolnego. Zabieg ten jest często stosowany w monografiach pisanych z perspektywy historyczno-pedagogicznej.

Omawiana publikacja została napisana językiem komunikatywnym. Występuje w niej wiele zabiegów językowych, technicznych, stylistycznych, służących, zapewne, pewnemu usystematyzowaniu informacji. Wśród nich należy wymienić dużą liczbę wyliczeń, zapisanych od myślników (np. s. 77, 92, 99), brakuje przypisów do długich *passusów* odnoszących się do poglądów Anny Borchers (np. s. 32-33, 83-85, 92). W pracach *stricte* naukowych omówienie treści materiałów źródłowych (w tym przypadku głównie tekstów Anny Borchers) opatrzone powinno być licznymi odniesieniami w przypisach, szczególnie w przypadku rekonstrukcji poglądów diakonis. Zakładając, że recenzowana monografia ma charakter naukowy, o czym świadczy fakt jej publikacji w *Rozprawach Społeczno-Ekonomicznych Łużyckiej Szkoły Wyższej*, należało wykazać się większą dyscypliną w tworzeniu dyskursu narracyjnego, szczególnie w odniesieniu o dbałość w przypisach i bibliografii.

Podsumowując, na uwagę zasługują niewątpliwie archiwalne ilustracje, zarówno postaci Anny Borchers, jak i budynków przedszkola w różnych okresach, które wzbogacają książkę źródłowo i poznawczo. Szkoda, że Autor nie wyeksponował materiałów ikonograficznych w odrębnym spisie. Cenny jest fakt, iż monografia została opracowana na ważnym ilościowo i jakościowo materiale źródłowym, głównie niemieckojęzycznym i archiwalnym, do tej pory niewystarczająco wykorzystanym do analiz naukowych w paradygmacie badań historyczno-pedagogicznych. Z całą pewnością, książka ta jest ważna, ponieważ wypełnia badawczą lukę nie tylko o siostrze diakonis Annie Borchers, jej działalności i spuściźnie, ale także o ważnym historycznie nurcie ewangelickiego ruchu przedszkolnego w Zielonej Górze, jak również fragmencie dziejów wychowania przedszkolnego.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak

ORCID 0000-0001-8098-3403

REFERENCES

- Bilewicz-Kuźnia, B. (2014). *Dar zabawy. Metodyka i propozycje zajęć z dziećmi wg założeń pedagogicznych Froebela*. Lublin: Wydawnictwo Froebel.pl.
- Bilewicz-Kuźnia, B., Andrzejewska, J. (red.), (2020). *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS
- Bujkiewicz, Z. (2012/2013). *Seminarium dla przedszkolanki Anny Borchers w Zielonej Górze 1905-1945*. Łużyckie Zeszyty Naukowe, 6-7
- Bujkiewicz, Z. (2015). *Szkoły w regionie lubuskim w XIX i w pierwszej połowie XX wieku – dziedzictwo archiwalne i kulturowe*. Zielona Góra: Archiwum Państwowe
- Głowacka-Sobiech, E. (2008). *Badania regionalne w historii wychowania – problemy metodologiczne*. Biuletyn Historii Wychowania, 24
- Mokrzecki, L., Żerko, J. (1989). *Regionalizm w badaniach i nauczaniu historii wychowania*. Rozprawy z Dziejów Oświaty, 32

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z I Konferencji Naukowo-Metodycznej „Dziecko w zaczarowanym kręgu książki.

Czytajmy Dzieciom!”

Poznań, 29.05.2023 roku

Pod patronatem Instytutu Książki 29 maja 2023 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM odbyła się I Konferencja Naukowo-Metodyczna „Dziecko w zaczarowanym kręgu książki. Czytajmy Dzieciom!”, zorganizowana przez Zakład Pedagogiki Dziecka. Podstawowym celem konferencji było wyeksponowanie doniosłych konsekwencji rozwojowych systematycznego czytania dzieciom i z dziećmi, popularyzowanie czytelnictwa wśród najmłodszych, utrwalanie wzorca regularnego obcowania z książką.

Prof. dr hab. Małgorzata Cywińska – przewodnicząca komitetu naukowego i organizacyjnego konferencji – powitała uczestników konferencji, a prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak – w imieniu Pani Dziekan WSE prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej – wygłosiła przemówienie otwierające obrady. Pani Profesor podkreśliła w nim doniosłość tego wydarzenia konferencyjnego tak dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej, zwracając uwagę, iż dzieciństwo jest niezwykle istotnym okresem dla zaszczepiania w dziecku nawyków czytelniczych, rozwijania ich gustu czytelniczego, dla rozwijania zainteresowań dzieci w tym obszarze. W części otwierającej konferencję zabrali także głos: dyrektorka Biblioteki Raczyńskich – Katarzyna Kamińska oraz dyrektor Instytutu Książki – Dariusz Jaworski.

Następnie prof. dr hab. Małgorzata Cywińska, wprowadzając uczestników konferencji w jej problematykę, podkreśliła, iż nie sposób przecenić wpływu czytania dzieciom na ich rozwój, na budowanie zasobów wewnętrznych. Codzienne czytanie ma nieocenione znaczenie dla rozwoju poznawczego, społeczno-moralnego, ale także emocjonalnego dzieci i ogromne oddziaływanie terapeutyczne. To dorosły przeprowadza dziecko przez fabułę książki, występując w roli przewodnika po jej wnętrzu, przewodnika inspirującego słowem, wywołującym zaciekawienie, wzruszenie, zaszczepiającego potrzebę odkrywania tego, jakże wyjątkowego wnętrza, łączącego się z niespodzianką, oczekiwaniem, zaskoczeniem. Czytanie dzieciom nie tylko ubogaca ich bierny i czynny słownik, rozwi-

ja swobodę w formułowaniu i wyrażaniu własnych myśli, zadawaniu pytań, ale także stimuluje rozwój koncentracji uwagi, pamięci, wyobraźni i myślenia (szczególnie myślenia przyczynowo-skutkowego). Dzięki głośnemu czytaniu, poznawaniu fabuły wielu historii, losów bohaterów, dzieci przyswajają sobie reguły i normy społeczne. Budują system wartości, odkrywają wyraźne przekazy moralne w zderzaniu się dobra i zła. Poprzez przeżywanie razem z bohaterami opowiadań wielu przygód, dziecko uczy się wrażliwości na drugiego człowieka, empatii, serdeczności, ale i zazdrości, wstydu czy też rozczarowania, poznaje znaczenie relacji interpersonalnych w życiu człowieka, a w tym między innymi tak wyjątkowej relacji jaką jest przyjaźń. Czytanie dzieciom odgrywa także nie do przecenienia rolę w ich radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi. Daje im wewnętrzną siłę do pokonywania trudności, niesie ulgę w cierpieniu, pomaga samotnym, nieśmiałym. Jak wykazały badania, zajmująca lektura może obniżyć stres nawet o 70%. Wspólne czytanie buduje silną emocjonalną więź między dzieckiem a dorosłym. Te wspomniane tylko walory czytania dzieciom przekonują o potrzebie – co podkreśliła prof. dr hab. Małgorzata Cywińska – rozwijania u nich miłości do książki oraz potrzeby systematycznego obcowania z nią. Nad wyraz cenny jest przy tym wzorzec czytania w rodzinie.

Po nakreślonym powyżej wprowadzeniu rozpoczęto obrady plenarne. Pierwszym Prelegentem był dyrektor Instytutu Książki – Dariusz Jaworski, który przedstawił projekt „Mała książka – Wielki człowiek”, składający się na ogólnopolską akcję promującą czytelnictwo od najwcześniejszego okresu życia jednostki. Kampania ta realizowana jest od 2017 roku przez Instytut Książki i obejmuje trzy grupy wiekowe dzieci – noworodki, dzieci przedszkolne i pierwszoklasistów. Pierwszym obszarem działań jest propagowanie spędzania czasu z dzieckiem i książką już w okresie noworodkowym. Naczelną ideą akcji czytelniczej „Mała książka – Wielki Człowiek” jest myśl, że „czytelnictwo zaczyna się od kołyski, na długo przed dniem, w którym dziecko zacznie samodzielnie składać litery”. We wszystkich przedziałach wiekowych dzieci przekazywane są im *Wyprawki Czytelnicze*, z informacjami dla rodziców na temat korzyści wynikających z czytania dzieciom już od narodzin, zawierającymi również książeczki dla dzieci dostosowane do ich możliwości poznawczo-emocjonalnych. Rocznie na oddziałach noworodkowych tychże *Wyprawek* wręcza się – co podkreślił Prelegent – 300 tysięcy, dzieciom trzyletnim w przedszkolach – 230 tysięcy i pierwszoklasistom – 450 tysięcy. W kampanii – co podkreślał dyrektor Instytutu Książki Dariusz Jaworski – kładzie się też nacisk na przybliżanie małemu czytelnikowi bibliotek jako miejsc, w których można wypożyczać książki i do których można powracać po nowe ciekawe pozycje. Wszystkie te działania bardzo skutecznie wpływają – co wykazywał Prelegent – na wzrost czytelnictwa, szczególnie wśród dzieci i młodzieży.

Następną Prelegentką była prof. UAM dr hab. Monika Miazek-Męczyńska z Instytutu Filologii Klasycznej UAM, której tytuł wystąpienia brzmiał: „Disce puer latine czyli czy łacina jest dla dzieci?” Pani Profesor rozpoczęła swoją wypowiedź od słów króla Stefana Batorego, skierowanych do ucznia z Zamościa: „Disce puer Latine, ego faciam te mości panie” („Ucz się, chłopcze, łaciny, a ja cię zrobię szlachcicem”). Nawet jeśli zawdzięczamy je tylko anegdocie – podniosła Prelegentka – dowodzą, że znajomość języka starożytnych Rzymian była w dawnej Polsce nobilitująca. I choć czasy się zmieniły, a wraz z nimi zmieniliśmy się

także my (wszak *tempora mutantur et nos mutamur in illis*), jednak znajomość łaciny – choćby w okrojonej formie – nadal przydaje się młodym ludziom do lepszego zrozumienia naszej, rodzimej kultury i niuansów języka polskiego. Jednocześnie przestaje ona być postrzegana – co podkreśliła prof. UAM dr hab. Monika Miazek-Męczyńska – jako snobizm, a nabiera atrakcyjności i walorów języka komunikacji ponadczasowej oraz międzykulturowej, o czym świadczą Międzynarodowe Szkoły Żywej Łaciny. W przekonaniu Pani Profesor, łacińskie sentencje i zwroty można przybliżyć już dzieciom przedszkolnym, choćby poprzez fraszki, które łącząc się z zabawą, radością, dowcipem mogą otworzyć im nowy obszar wiedzy. Pani Profesor jest autorką dwóch tomów fraszek *Silva rerum czyli łacina hasa po łąkach i lasach* oraz *Silva rerum 2 czyli łacina bryka w puszczech, w zagajnikach*, które stanowią nawiązanie do antycznej tradycji bajki zwierzęcej spod znaku Ezopa i Fedrusa.

Kolejna Prelegentka – Prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak poruszyła w swoim wystąpieniu zagadnienie, zatytułowane „Jak czytać dzieciom i z dziećmi”, w trakcie którego zwróciła uwagę na dziecięcą perspektywę postrzegania świata jako podstawę do rozumienia przez dzieci literatury. Pani Profesor zwróciła też uwagę na dziecięcą perspektywę kontaktu z literaturą. Na podstawie prowadzonych przez nią badań, wskazała książki, które lubią dzieci przedszkolne. Wśród nich znajdują się między innymi książki opierające się na popularnych filmach animowanych, książki wydawane w formie serii do kolekcjonowania, książki do zabawy, również te podejmujące zabawną, żartobliwą tematykę (także literaturę poruszającą trudniejsze tematy, ale w żartobliwej formie). Z badań wynika, że dzieci lubią również książki o tematyce przyrodniczej. Trudność sprawiają im natomiast utwory poetyckie zaliczane do klasyki literatury. Prelegentka pokazała, jak czytać z dziećmi takie utwory (na przykładzie wybranych tekstów Bronisławy Ostrowskiej), aby uczynić je zrozumiałe i atrakcyjne dla dzieci. Zwróciła uwagę na znaczenie umiejętnego czytania tekstu przez dorosłego, towarzyszącego dziecku w trakcie kontaktu z literaturą i interpretowania treści utworu wspólnie z dzieckiem (z dziećmi).

Ostatnim wygłoszonym w sesji naukowej referatem był wykład mgr Małgorzaty Swędrowskiej, zatytułowany „Czytanie wrażeńiowe – jak rozwijać u dzieci motywację do samodzielnego czytania poprzez odczuwanie tekstu?” Prelegentka zaakcentowała, iż czytanie z dziećmi w przedszkolu oraz w szkole jest aktywnością, dzięki której rozwijają one swoje kompetencje językowe i wkraczają na terytorium niezmiernego świata literackiego. Równocześnie, takie wspólne czytanie może pomóc dzieciom w kształtowaniu ich motywacji do samodzielnego sięgania po książki. Dzieje się to wtedy, gdy dzieci nie tylko słuchają czytanego przez nauczyciela tekstu, ale aktywnie uczestniczą w jego tworzeniu, poprzez dopowiadanie słów, niewerbalne wyrażanie emocji, reagowanie na określone zwroty. Wtedy buduje się w nich poczucie sprawstwa i radość ze wspólnie przeżytych chwil. Mgr Małgorzata Swędrowska zaprezentowała model czytania wrażeńiowego jako aktywnej metody w edukacji małych dzieci. Zwróciła uwagę na szerokie ujęcie definicji czytania, które obejmuje nie tylko sam akt poznawania znaków graficznych, składania ich w wyrazy oraz zdania i nadawanie im znaczeń. Czytanie zachodzi przecież w określonych warunkach, w danej przestrzeni

klasy, uczniowie wyposażeni są w specyficzne emocje i uczucia, mają swój indywidualny stosunek do czytanego tekstu i to wszystko wpływa na wrażenia, jakie pojawiają się w dzieciach. Na koniec Prelegentka zaprosiła do kilku działań z tekstami literackimi, aby uczestnicy konferencji bezpośrednio doświadczyli, czym jest czytanie wrażeniowe.



Konferencja „Dziecko w zaczarowanym kręgu książki. Czytajmy Dzieciom!” składała się z dwóch części. Pierwsza miała – jak przedstawiono powyżej – charakter wykładowy. Natomiast, druga część konferencji była skierowana bezpośrednio do zaproszonych dzieci. Po spektaklu teatralnym przeznaczonym dla nich, Społeczność Wydziału Studiów Edukacyjnych oraz zaproszeni Goście czytali im wybrane pozycje literatury dziecięcej – najpierw w wymiarze plenarnym konferencji, a następnie w specjalnie wydzielonych „Kącikach Czytelniczych”.

W części plenarnej opowiadał Joanna Wachowiak z pozycji: „O czym nie śniło się dorosłym” czytali dzieciom: prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosiak, prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. UAM

dr hab. Kinga Kuszak, dyrektor Instytutu Książki – Dariusz Jaworski, prof. UAM dr hab. Monika Miazek-Męczyńska, dyrektorka Biblioteki Raczyńskich – Katarzyna Kamińska, opiekunka Koła Naukowego Pedagogiki Dziecka – mgr Anna Klichowska i organizatorka konferencji – prof. dr hab. Małgorzata Cywińska.

Częste odwołania w trakcie konferencji do praktyki edukacyjnej znalazły odzwierciedlenie w warsztatach muzyczno-ruchowych o tematyce czytelniczej, przeznaczonych dla zaproszonych dzieci. Warsztaty zostały przygotowane przez dr Katarzynę Forecką-Waśko („Partytury ukryte w książkach – twórcze zabawy dźwiękiem i głosem inspirowane literaturą dla dzieci”) oraz mgr Annę Klichowską wraz z Członkiniami Koła Naukowego Pedagogiki Dziecka („Zostań bohaterem książki – zabawy teatralne inspirowane literaturą dla dzieci”).

Małgorzata Cywińska
ORCID 0000-0002-1461-895

**Sprawozdanie z I Międzynarodowego
Spotkania Projektowego
„Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej.
Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku
dwu i wielojęzycznym” (Polish PIE)
Poznań, 11-12.02.2023 roku**

11-12.02.2023 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Pracownia Badań nad Procesem Ucznienia się zorganizowała pierwsze spotkanie międzynarodowego projektu, zatytułowanego „Innowacje pedagogiczne w edukacji polonijnej. Wspieranie kompetencji nauczycieli w środowisku dwu i wielojęzycznym” (ang. „Pedagogical Innovations in Polish diaspora education. Supporting teachers’ competences in a bilingual and multilingual environment”) – w skrócie Polish PIE: Pedagogical Innovation in Education, dofinansowanego przez Unię Europejską (nr umowy 2022-1-PL-01-KA220-SCH-000086408).

Projekt Polish PIE stanowi innowacyjne przedsięwzięcie, które w ramach partnerstw współpracy realizowane jest przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ze szkołami polonijnymi, działającymi przy stowarzyszeniach w Islandii, Hiszpanii, Turcji i Włoszech. Nadrzędnym priorytetem projektu jest wspieranie nauczycieli i kadry kierowniczej szkół polonijnych poprzez rozbudowanie i wzmocnienie ich kompetencji społeczno-przyrodniczych, z wykorzystywaniem technologii cyfrowych (narzędzia TIK). Towarzyszącym temu priorytetem jest włączanie i różnorodność we wszystkich obszarach edukacji, zwłaszcza prowadzonych w środowiskach dwu i wielojęzycznych. Projekt w konkursie zajął 4. miejsce (na 14 dofinansowanych projektów i 53 złożone wnioski) i uzyskał ponad milion złotych dofinansowania na realizację zadań, obejmujących 2 lata działalności projektowej. Efektem finalnym współpracy nauczycieli akademickich i szkolnych będzie monografia, zawierająca rozdziały teoretyczne i metodyczne. Rezultaty działalności projektowej zostaną zamieszczone na stronie www projektu, a działania projektowe można śledzić na portalach społecznościowych, to jest Facebooku i Instagramie.

Spotkanie na Wydziale Studiów Edukacyjnych było pierwszym bezpośrednim spotkaniem wszystkich partnerów – koordynatorów projektu. Uroczystość rozpoczęła się 11.02.2023 o godz. 10:00 w sali Rady Wydziału. Otworzyła je Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych – prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, witając zgromadzonych gości i życząc udanych obrad. Następnie głos zabrała dr Michalina Kasprzak – kierownik główny projektu – wprowadzając wszystkich w tematykę projektu, opisując ideę jego powstania, etapy wnioskowania i misję zaplanowanych działań.

Następnie głos zabrali przedstawiciele wszystkich instytucji biorących udział w projekcie. Prezentację rozpoczęli gospodarze spotkania: dr Michalina Kasprzak

(kierownik główny), prof. UAM dr hab. Michał Klichowski (zastępca kierownika), dr Mateusz Marciniak (sekretarz) oraz eksperci i członkowie zespołu: prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. UAM dr hab. Eliza Rybska, dr Tomasz Przybyła, dr Joanna Sikorska, mgr inż. Anna Klichowska, mgr inż. Agnieszka Kruszwicka, mgr Weronika Rochatka. Działalność Associació Cultural Escuela Polaca (Stowarzyszenie Kulturalne Szkoła Polska) w Katalonii (Hiszpania) zaprezentowała prezes stowarzyszenia i dyrektor szkół polonijnych – Ewa Hojna. Kolejną instytucję Polonyalılar Kültür ve Eğitim Derneği (Polonijne Stowarzyszenie Kultury i Nauki) w Antalyi (Turcja) zaprezentowały nauczycielki – Magdalena Drop-Altıntaş i Monika Işın. Funkcjonowanie Consiglio dell'Istruzione in Lingua Polacca in Italia (Rada Oświaty Polonijnej we Włoszech) przedstawiła prezes stowarzyszenia – Joanna Wesołowska. Prezentację Polski Skolinn i Reykjavik (Szkoły Polskiej w Reykjavíku im. Janusza Korczaka, Islandia) przedstawiły nauczycielki – Mariola Bondarow i Katarzyna Dreksa. W spotkaniu wzięli udział nauczyciele akademicy i szkolni z wszystkich instytucji partnerskich.

Po krótkiej przerwie odbył się pierwszy warsztat integracyjno-menedżerski, zatytułowany „Microsoft Teams jako platforma komunikacji w międzynarodowym zespole projektowym”, który poprowadziła dr Joanna Sikorska. Pierwszy dzień obrad zakończył się wspólną kolacją w centrum Poznania oraz uczestnictwem w koncercie karnawałowym „W rytmie tańca – od klasyki do jazzu” w auli uniwersyteckiej.

Drugi dzień obrad prowadziła dr Michalina Kasprzak – kierownik główny projektu. Spotkanie skierowane było do koordynatorów krajowych i dotyczyło kwestii administracyjnych oraz merytorycznych. Tego dnia odbył się sześciogodzinny warsztat integracyjno-menedżerski: „Kompetencje menadżerskie w projektach międzynarodowych”, który również poprowadziła dr Michalina Kasprzak. Następnie odbyła się dyskusja, w której lokalni kierownicy projektowi podjęli istotne decyzje, dotyczące zwiększenia jakości i efektywności zaplanowanych działań. W dalszej części odbyła się ewaluacja spotkania i wspólna obiadowokolacja. Pierwsze spotkanie projektowe służyło przede wszystkim uporządkowaniu kwestii administracyjnych i merytorycznych projektu oraz integracji wszystkich partnerów. Na podstawie wyników ewaluacji spotkania wiadomo, że udało się ten efekt osiągnąć.

Bardzo dziękujemy Władzom Wydziału i Uniwersytetu, pracownikom administracyjnym i naukowym zaangażowanym w realizację tego przedsięwzięcia. Szczególne podziękowania kierujemy do wszystkich członków projektu i mamy nadzieję, że niebawem opublikujemy pierwsze efekty naszej współpracy.

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

**Sprawozdanie z wystąpienia
Członków Koła Naukowego Mediocratum
podczas Konferencji Naukowej
„Rodzina a społeczeństwo, społeczeństwo a rodzina”
Poznań, 14.06.2023 roku**

„Rodzina a społeczeństwo, społeczeństwo a rodzina” to tytuł konferencji naukowej, pod patronatem prof. zw. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej, Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, która odbyła się 14 czerwca 2023 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydarzenie zostało zorganizowane przez Studenckie Koło Naukowe Historii Kultury i Edukacji, działające przy Zakładzie Historii Wychowania, z okazji 25-lecia istnienia.

Konferencję zainicjował krótkim przemówieniem prof. dr hab. Waldemar Segiet, Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, który podziękował opiekunom: prof. Krzysztofowi Ratajczakowi oraz dr. Michałowi Nowickiemu, a także członkom Koła za dotychczasową pracę i zaangażowanie. Następnie, byli prezesi Koła podzielili się z zebranymi w Sali Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych swoimi spostrzeżeniami z ich działalności. Kolejne wystąpienie stanowił referat prof. dr. hab. Marka Budajczaka, zatytułowany *Rodzina – serce czy wyrostek robaczkowy społeczeństwa*, który podzielił się z zebranymi refleksjami nad rolą i funkcją rodziny oraz społeczeństwa. Jako kolejną głos zabrała prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, Kierownik Zakładu Historii Wychowania. Wygłosiła referat: *Jako rodzicy z dziećmi swemi obchodzić się mają – dziecko w rodzinie na ziemiach polskich w epoce wczesnonowożytnej*.

Kolejne wystąpienie stanowiła prezentacja Członków Interdyscyplinarnego Koła Naukowego „Mediocratum” (z opiekunem dr. Mariuszem Przybyłą). Prelegenci skupili się na analizie znanego na całym świecie (za sprawą jednej z najbardziej popularnych platform streamingowych) serialu. Neotelewizja (jak opisywał ją Umberto Eco) stała się medium wszechdobylskim, modelując postawy i zachowania „oglądaczy”. Serial „Wednesday” (2022) stał się kanwą do uwypuklenia przez prelegentów takich wątków, jak: relacje, wartości, czy rodzinność. Podjęte zostały także tematy odnoszące się do znaczenia: barw, muzyki oraz okultyzmu, które są ważnymi składowymi serialu. Wystąpienie Koła Mediocratum otworzył dr Mariusz Przybyła, wprowadzając uczestników konferencji w mroczny klimat filmu o tytułowej Wednesday. Kolejne prelegentki, odnosząc się do aspektów psychopedagogicznych serialu, przybliżyły zebranych wyniki i wnioski z dokonanej analizy. Dr M. Przybyła przywołując klasyki światowego kina, odniósł się do potęgi oddziaływania szklanego ekranu. Wspomniał między innymi takie tytuły, jak: „Leon zawodowiec” (1994) – w którym widz nieomal jest zmuszony do polubienia płatnego mordercy, czy „Urodzeni mordercy” (1994) – rzecz o parze brutalnych, nastoletnich zabójców podróżujących drogą 66. Scenariusz filmu

został oparty na prawdziwych, krwawych wydarzeniach. Następnie prelegent wprowadził zebranych w tematykę modelowania zachowań, przywołując kolejnych 9 tytułów filmów, które stały się straszliwymi inspiracjami do popełniania zbrodni.

Klaudia Błauciak (z *Mediocratum*) zwróciła uwagę na wszechobecny wpływ mediów i ich oddziaływanie na rozwój dzieci. Wpływ ten jest warunkowany zarówno wiekiem nominalnym odbiorców (konsumentów medialnych), jak i ich dojrzałością emocjonalną, czy kontekstami społecznymi oraz kulturowymi. Prelegentka posłużyła się przykładem popularnej wśród dzieci i młodzieży youtuberki „Hejka tu Lenka”, która wcieliła się w postać tytułowej Wednesday Addams, upodabniając do niej swoje zachowanie, dając swoim odbiorcom, niejako przyzwolenie do zachowań agresywnych. Prelegentka odnosząc się do roli rodziców, wspomniała o modelowaniu dziecięcych postaw i zachowań. Ważnym, przywoływanym wątkiem był ten, odnoszący się do autorytetów – zarówno tych rodzicielskich, jak i kreowanych w mediach. Podkreśliła także, że zadaniem rodziców jest nie tylko kontrolowanie treści przekazów medialnych, ale przede wszystkim przygotowanie dzieci do ich krytycznej analizy.

Temat wartości w odniesieniu do „Wednesday” przedstawiła Bogna Utrata, która skupiła się na takich pojęciach, jak: dobro, szczęście oraz autorytet. Prelegentka w odniesieniu do artykułu J. Horowskiego *Pedagogika tomistyczna a pedagogika wartości* opowiedziała o zrelatywizowanym świecie zasad i norm oraz subiektywnym spojrzeniu Wednesday na ten świat. Wspomniała również o roli systemu wartości w wychowaniu. Powiedziała także o codzienności panującej w domu Addamsów, wszechobecnej śmierci i przemocy oraz jak ten klimat mógł wpłynąć na rozwój osobowości głównej bohaterki. Tytułowa Wednesday redefiniuje sobie pojęcia dobra oraz szczęścia w społecznie akceptowanych kategoriach, postrzega je w sposób mocno odbiegający od powszechnych. Radość przynosi jej upodlanie i doprowadzenie innych do płaczu.

Jako kolejna wystąpiła Weronika Roszak (także z Koła Naukowego *Mediocratum*), opowiadając o kolorystyce (w) serialu. Na początku, referując za Johnem Gagem, zwróciła uwagę na zmianę, jaką przeszło spojrzenie na kolory w różnych ujęciach, na gruncie sztuki i nauki. Współcześnie (bardziej holistyczne) spojrzenie na kolory ma znaczenie symboliczne, emocjonalne, kulturowe, historyczne, fizyczne, chemiczne. Następnie, odnosząc się do artykułu Piotra Duksy *Rysunek dziecka w diagnozie psychopedagogicznej*, Weronika Roszak mówiła, jaki wpływ na rysunki młodej osoby ma środowisko jej życia, jej przeżycia psychiczne oraz samoświadomość. Opowiedziała także o charakterystycznych czarno-białych strojach bohaterki i tej samej kolorystyce całego, hermetycznego świata rodziny Addamsów. Ów kontrast (w omawianym serialu) jest zarówno dosłowny, jak i metaforyczny, bowiem ukazuje odizolowanie Addamsów od reszty społeczeństwa.

O muzyce w serialu „Wednesday” oraz jej wpływie na ludzi opowiedziała Paulina Kruza (*Mediocratum*), przywołując badania neurobiologa Gordona Shawa, prowadzone na grupie dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci słuchające Mozarta w teście na inteligencję wypadły o 34% lepiej, niż ich nieumykalni

rówieśnicy. Innymi uwypuklonymi tematami były te, odnoszące się do muzyki, która może eliminować nieprawidłowe wzorce zachowań i wspierać naukę tych pożądaných. Następnie porównała rezultaty te z postacią Wednesday, której zamiłowanie do sztuki, w tym muzyki, jest silnie akcentowane w serialu. Ponadto, Paulina Kruza zwróciła uwagę na dużą (nieprzypadkową) różnorodność utworów budujących klimat serialu „Wednesday”. Przekrój gatunkowy rozpoczyna się w muzyce popularnej artystki Dua Lipa, przez (kultową) Metallicę, aż po klasyczne utwory Vivaldiego. Co więcej (jak zauważyła prelegentka), serial został dodatkowo spopularyzowany przez celebrytów, którzy w wielu medialnych kreacjach odwzorowywali taniec Wednesday. Cały układ choreograficzny wywodzący się z serialu stał się hitem Internetu, przyciągając coraz to młodsze rzesze widzów przed ekrany.

Paulina Kraszewska, z Koła Naukowego Mediocratum, przybliżyła natomiast relacje rodzinne Wednesday z jej bliskimi. Więzy te dość dosłownie opisuje cytata z serialu: „tylko mnie wolno torturować mojego brata”. Serialowe, rodzinne relacje są pełne kłótni i niezrozumienia, ale przepełnione również osobliwym rodzajem miłości. Stosunek Wednesday do matki Morticii jest ukazany w filmie jako silnie toksyczna relacja. Bohaterka odziedziczyła po matce zainteresowanie „mrokiem i makabrą”, jednocześnie odrzucając matczyne uczucia (przynajmniej te, powszechnie uznawane za naturalne i ciepłe). Także relacje z ojcem, bratem, czy wujem są nacechowane specyficznym, mrocznym uczuciem, które nie do końca można nazwać rodzinną sielanką. Miłość Wednesday do brata obrazuje między innymi zemsta, jakiej dopuszcza się bohaterka na grupie nastolatków (za zamknięcie jej brata w szkolnej szafce), wrzucając do basenu, w którym owi chłopcy pływają piranie.

Dr Mariusz Przybyła (opiekun Koła Naukowego Mediocratum) w sposób analityczny, acz nieco ironiczny, przeprowadził zebranych przez tematykę odnoszącą się do wątków okultystycznych, przesycających serial. Kolejno przywoływane i omawiane przez prelegenta zagadnienia zostały pogrupowane w następujących kategoriach, do których wpisano stosowne, występujące w serialu, elementy:

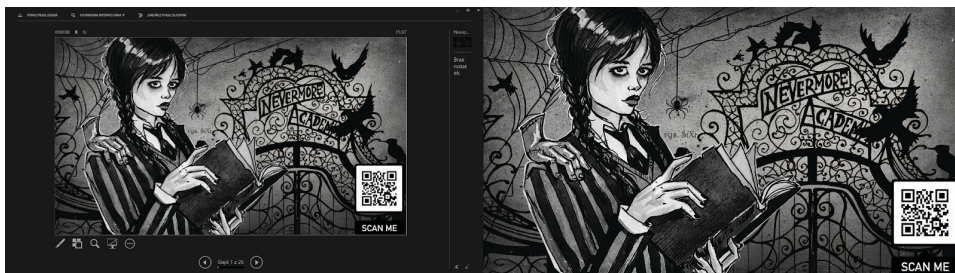
- gadżety i bibeloty (gilotyna, sznur, szubienica, szpadel, jama, świece, róża wiatrów, kryształowa kula, amulety, obsydian);
- mroczne imprezki (Halloween vs Wszystkich Świętych i piątek 13.);
- mroczna fauna i flora (czarna dalia, wilcze jagody, chryzantemy i skorpion);
- przyroda nieożywiona – nie znaczy że martwa (gargulce i rzygacze);
- kilku fajnych gości (niewolnicy, pielgrzymi, azteccy kapłani i Machiavelli).

Prelegent podsumowując wystąpienie Zespołu (Koła Naukowego Mediocratum), przeprowadził zebranych przez serial „Wednesday”, podkreślając raz jeszcze wątki dotyczące modelowania postaw i zachowań, relacji, wartości, rodzinności, barw, muzyki i okultyzmu.

Po prezentacji Interdyscyplinarnego Koła Naukowego Mediocratum, o rodzinie Addamsów opowiedziały także mgr Daria Klimek, lic. Dobrawa Gumbis oraz Agata Cieślik z Koła Naukowego Historii Kultury i Edukacji. W swoim wystąpieniu: *Fenomen rodziny Addamsów – co nas do nich przyciąga?* skupiły się na

aspektach historycznych, odnoszących się do powstawania serialu oraz podobieństwach i różnicach protoplastów postaci do tych wykreowanych w serialu. Jako ostatni wystąpił dr Michał Nowicki z referatem: *Inicjacyjna droga Wednesday do odkrycia więzi społecznych*, w którym skupił się na rozwoju bohaterki w kontekście relacji z innymi ludźmi.

Konferencja była niewątpliwie znakomitą okazją do wymiany myśli, ciekawych dyskusji, zarówno odnoszących się do mediów, jak i przywołujących wątki historyczne. Także w kularach prowadzono dyskusje na temat popularnego na całym świecie serialu. Wpływ mediów na jednostkę, w tym dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (za sprawą nowych technologii, smartfonów, neotelewizji, aplikacji itp.) stanowi temat, który będzie elektryzował prace pedagogów, psychologów, wychowawców, rodziców przez najbliższe dekady.



Rys. SiXi – artystka zamieszczająca swoje prace w mediach społecznościowych

Mariusz Przybyła

ORCID 0000-0003-3289-1285

Weronika Roszak

ORCID 0009-0008-4135-3781

Bogna Utrata

ORCID 0009-0001-7664-1037

Sprawozdanie z uczelnianej konferencji naukowej „Czym był, jest i będzie patriotyzm?”

Poznań, 15.06.2023 roku

15.06.2023 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza odbyła się konferencja naukowa, zatytułowana „Czym był, jest i będzie patriotyzm?”. Wydarzenie zostało zorganizowane przez Zakład Socjologii Edukacji, Zakład Historii Wychowania oraz Grupę Badawczą Interdyscyplinarne Forum Badań nad Systemami Edukacyjnymi. Temat przewodni stanowił patriotyzm, w tradycyjnym (historycznym), jak i współczesnym (aktualnym) ujęciu. Jak zapewniali organizatorzy, zagadnienie to stanowi zmienną konstrukcję społeczną, a jego znaczenie zmienia się wraz z wszelkimi przemianami o charakterze społecznym, politycznym, czy gospodarczym. Celem konferencji było znalezienie interdyscyplinarnej odpowiedzi na pytanie: czym był, jest i będzie patriotyzm. W związku z poszukiwaniem rozwiązania tego zagadnienia, konferencja zgromadziła wielu badaczy i naukowców specjalizujących się w różnych dziedzinach naukowych, dzięki czemu udało się stworzyć wspólną przestrzeń do wymiany poglądów, doświadczeń oraz wiedzy. Natomiast, w samym jej trakcie omówiono szereg istotnych kwestii, analizując różne aspekty i wpływ patriotycznego dyskursu na społeczeństwo, edukację, czy kulturę popularną. W skład komitetu naukowego Konferencji weszli: prof. UAM, dr hab. Krzysztof Ratajczak (Przewodniczący), dr Mikołaj Brenk (Sekretarz konferencji), prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, prof. UAM dr hab. Sławomir Futyma, prof. UAM, dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska, prof. UAM, dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak, prof. zw. dr hab., dr h.c. mult. Zbyszko Melosik, prof. UZ dr hab. Inetta Nowosad, prof. UAM, dr hab. Krzysztof Ratajczak, prof. zw. dr hab. Dorota Żołędź-Strzelczyk.

Uczestników konferencji przywitani i wprowadzili w naukowy dyskurs, prof. dr hab. h.c. mult. Zbyszko Melosik oraz Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza i przewodnicząca Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, którzy ponadto objęli wydarzenie patronatem honorowym. Słowem wstępu do tematyki konferencji Prof. Zbyszko Melosik przywołał cenną koncepcję podkreślającą typologię tożsamości współczesnych, która stanowi istotny komponent w debatach o patriotyzmie. Perspektywa postrzegania zagadnienia patriotyzmu, mówienia o nim, czy też urzeczywistniania go może być efektem przenikających się współcześnie istniejących typów tożsamości, między innymi: tożsamość globalną przezroczystą, upozorowaną, typu supermarket, czy choćby tożsamość typu brzytwa.

Jako pierwszy prelegent wystąpił prof. UAM dr hab. Krzysztof Ratajczak, który wygłosił referat *Patriotyzm Wielkopolan – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*. W interesujący sposób przedstawiony został zarys historyczny dziejów Wielkopolan, który podkreślił i wyeksponował sytuację, z jaką przez wieki mierzyli się mieszkańcy tych ziem. Ponadto, prelegent wskazał, w jaki sposób patriotyzm rozwijał się w tym szczególnym regionie, przybliżył najważniejsze wydarzenia

oraz postaci, które budowały wielkopolskie poczucie patriotyzmu. Podkreślono, że historyczna perspektywa odnosząca się do czasów zaborów wraz z jej konsekwencjami społecznymi może być widoczna nawet teraz, w czasach współczesnych. W wystąpieniu pojawiło się wiele istotnych z perspektywy pedagogicznej treści, między innymi dotyczących edukacji Wielkopolan związanych ze Szkołą Komisji Edukacji, która w znaczący sposób wpływała na postawy patriotyczne młodzieży poprzez prowadzone w niej zajęcia. Podkreślone zostały także trudności, kiedy w czasie zaboru pruskiego, to właśnie ta specyficzna przestrzeń edukacyjna – szkoła – stanowiła narzędzie do wynarodowienia Wielkopolan. Wieloaspektowe i wszechstronne wystąpienie ukazało, jak długą i wymagającą drogę przeszli nie tylko Wielkopolanie, ale także Polska i cały system oświaty. W części końcowej podjęto się rozważań dotyczących przyszłości wielkopolskiego patriotyzmu, co dopełniło wcześniej wspomniany historyczny (a także terminologiczny) przegląd tego pojęcia. Wskazano w tym celu między innymi na rozwijającą się dynamicznie globalizację, cyfryzację, zmieniające się nastawienie młodych ludzi, ale także przenikające się typy tożsamości.

Jako druga głos zabrała prof. UŚ dr hab. Ewa Bielska, która wygłosiła referat *Patriotyzm w warunkach globalizacji – związane z nim imaginaria, wartości i imponderabilia*. Prelegentka przedstawiła perspektywę imaginarium polskiego patriotyzmu, inspirowanego czasami romantyzmu, który w pewien sposób może być współcześnie nieaktualny. Wyróżnione zostały imponderabilia, w nawiązaniu do koncepcji Piotra Sztompki, a także podkreślono aspekty istoty uwzględniania kryzysów globalnych w odniesieniu do dbałości o ojczyznę. Prof. Ewa Bielska zaproponowała cztery matryce imaginariów, związane z potocznym rozumieniem patriotyzmu, w których wyróżniła matryce: a) narodowo-wyzwoleńczą; b) naiwną; c) kapitalistyczną; d) refleksyjną. W trakcie wystąpienia pojawił się również wątek dotyczący perspektywy imaginarium w sytuacji uchodźczej (dwie ojczyzny).

Trzecim prelegentem była prof. zw. dr hab. Dorota Żołądź-Strzelczyk, prezentując referat *Elementy wychowania patriotycznego w edukacji staropolskiej*. Przytaczając kilka kontekstów związanych z zagadnieniem wychowania patriotycznego, wraz z przedstawieniem pewnych płaszczyzn, między innymi płaszczyzny terminologicznej dotyczącej kształtowania się terminu ojczyzny, płaszczyzny polityczno-społecznej, czy też płaszczyzny obywatelskiej. Istotnym elementem wychowania patriotycznego w edukacji staropolskiej była perspektywa socjalizacji pierwotnej, gdyż to w tej przestrzeni – związanej głównie z rodziną – przekazywano najwięcej wartości oraz wiedzy związanej z tym pojęciem. Skuteczną metodą były opowieści, często zasłyszane od najbliższych. W taki sposób w przestrzeni narracyjnej kształtowała się tożsamość patriotyczna. Ówczesnie znaczącą rolę w budowaniu tożsamości patriotycznej stanowiły także podróże edukacyjne, których głównym celem było zbudowanie miłości do ojczyzny, a także przygotowanie młodego pokolenia do służby wobec swojego kraju. Takie wyjazdy pozwalały zdobywać wiedzę i umiejętności, które mogły być niezbędne do rozwoju ojczyzny, a także jej obrony. We wspomnianych czasach edukacja patriotyczna wspierana była również przez Kościół i realizowana była poprzez kazania (również te drukowane) oraz Szkołę Rycerską.

Następny referat, zatytułowany *Czy staropolska szkoła jezuicka zapewniała wychowanie patriotyczne?* wygłosił dr Michał Nowicki. Wystąpienie było zestawieniem dwóch perspektyw związanych z zapewnianiem wychowania patriotycznego w szkole staropolskiej w odniesieniu do szkoły jezuickiej oraz szkoły akademickiej. Podkreślone zostały relacje pomiędzy wspomnianymi szkołami, a także wyszczególnione praktyki szkolne, na które zwracano szczególną uwagę w kontekście wychowania patriotycznego, takimi jak: język ojczysty, teatr szkolny, twórczość literacka, czy też prowadzenie zeszytów szkolnych. Język ojczysty stanowił ówczesnie bardzo ważny komponent, o który dbano, co zostało podkreślone przytaczając stanowisko króla Stanisława Poniatowskiego, który wówczas nakazał, aby posługiwano się językiem polskim.

Po krótkiej przerwie w obradach, kolejny referat: *Od utylitaryzmu do patriotyzmu* wygłosił prof. UAM dr hab. Sławomir Futyma. Na wstępie wystąpienia prelegent podkreślił istotę słowa, w rozumieniu jego znaczenia i znaczeń słów w ogóle. Podkreślił, że trudności w rozumieniu i odbiorze stanowią przyczynę do wielu sporów, w tym także w kontekstach związanych z patriotyzmem. Sam termin patriotyzm jest określeniem specyficznym i trudno uchwytnym w ramy definicyjne. Niekiedy prowadzi do myślenia w kategoriach utopijnych wizji łączenia kategorii społeczeństwa, braterstwa i wspólnego dobra. W swoich rozważaniach prof. Sławomir Futyma wskazał również, że fundamentem zjawiska patriotyzmu jest człowieczeństwo. Pojawił się również wątek związany z dekompozycją hierarchii wartości, która prowadzi do ucieczki w sferę prywatną i separację od poczucia dobra wspólnego.

Kwestię aspektów ludycznych poruszyła natomiast prof. UAM dr hab. Katarzyna Kabacińska-Łuczak w referacie: *Koniki, szabelki, żołnierzyki, czyli stów kilka o patriotycznych zabawkach (nie tylko?) chłopięcych do 1939 r.* Refleksja dotycząca zabawek z XIX i XX wieku wzbogacona została przedmiotami i rekwizytami z tamtych czasów (zabawki, gry planszowe itp.). Jak się okazuje, ówczesne zabawki różnicowano względem płci, wieku, czy też ze względu na pochodzenie (co w sposób bezpośredni łączyło się z możliwościami ekonomicznymi rodziny). Jednakże, ich charakter był podobny – poza aspektem zabawy zawierały w sobie pewien kurs zorientowany na rozwijanie pożądanых cech i wzorców kulturowych związanych z płcią – na przykład chłopcy bawili się żołnierzykami i konikami, dziewczynki lalkami. Wśród przedstawicieli niższych klas różnice te niekiedy się zacierały i dziewczęta również korzystały z zabawek docelowo stworzonych dla chłopców, lecz w klasach średniej i wyższej trzymano się już panującego konwenansu. Wspomniane zabawki – głównie te militarne – bardzo często wzorowane były na prawdziwych oddziałach armii pruskiej, rosyjskiej i tym podobnych. Pojawiały się zabawki, których ubiór odzwierciedlał stroje regionalne. Takie działania prawdopodobnie wzmacniały poczucie identyfikacji z określonym regionem, grupą społeczną lub narodem. W tamtym okresie stawiano na rozwój przemysłu zabawkarskiego w Polsce, co podkreślano w czasopiśmie, w tym naukowych i pedagogicznych, krytykując zabawki zagraniczne, a zarazem podkreślając jakość i istotę produktów polskich, skierowanych dla polskich dzieci.

Kolejnym prelegentem był dr Mariusz Przybyła, przedstawiając swój referat, zatytułowany *Od towarzystwa martyrologiczno-pomnikowego do Cichociemnych – rzecz o poszukiwaniu patronów i autorytetów przez pryzmaty harcerskie i szkolne*. Prelegent odniósł się do nowoczesnego patriotyzmu, realizowanego w przestrzeni kultury popularnej poprzez gry komputerowe i planszowe, w których można odnaleźć postacie historyczne, wydarzenia związane z historią kraju i regionu, a także przez proces immersyjności, doświadczyć tego, co zostało tam przedstawione. Następne wątki dotyczyły poszukiwania autorytetów i w tym celu przedstawiono sylwetki kilku istotnych postaci łączonych z oddziałem konspiracyjnym „Cichociemni”. W trakcie wystąpienia pojawiły się również konteksty związane z harcerstwem, jego rozwojem i charakterem inspirowanym militariami (mundury, odznaczenia/sprawności).

Następnie wystąpił dr Romuald Rydz, prezentując referat: *Narodowy patriotyzm w iberoamerykańskich posiadłościach w Hiszpanii*. Zagadnienia pojawiające się w trakcie tego wystąpienia dotyczyły sytuacji skolonizowanych części Ameryki Południowej przez Imperium hiszpańskie. Przedstawione zostały wydarzenia towarzyszące ekspansji, jak również nieoczekiwane zwroty, takie jak bunt zapoczątkowany przez syna jednego z głównych dowodzących hiszpańskiej floty. Było to efektem poczucia przynależności do nowych ziem, na których zaczynała funkcjonować ludność kreolska, czyli potomkowie kolonizatorów. Podkreślono również koncepcję Andersona, odnoszącą się do narodu jako wspólnoty zbiorowej, co można uchwycić właśnie na przykładzie wspomnianej kolonii i jej losów.

Referat zatytułowany *Obchody święta narodowego Kanady jako przykład patriotyzmu realizowanego w warunkach multikulturalizmu* wygłosiła dr Celina Czech-Włodarczyk. Dzień święta narodowego w tym wybranym przez badaczkę państwie jest hucznie celebrowany i przypada 1 lipca, upamiętniając rocznicę powstania Konfederacji Kanady. W 2021 roku, kiedy odkryto masowe groby dzieci rdzennych mieszkańców, liczna społeczność kanadyjska zaprotestowała przed celebracją Dnia Kanady, co spotkało się z aprobatą władz kilku miast. Celem tego było przede wszystkim okazanie wsparcia i solidarności z rodzimymi mieszkańcami, których spotkała ogromna krzywda. Prelegentka podkreśliła znaczenie kalendara świąt, który w przypadku Kanady ucieleśnia pamięć zbiorową i stanowi pewien szkielet budowania tożsamości.

Kolejną prelegentką była dr Klaudia Wolniewicz-Słomka, która wygłosiła referat: *W obronie narodu – obraz organizacji nacjonalistycznych w polskiej prasie w kontekście setnej rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości*. Zaprezentowane w nim wyniki badań prowadzonych przez zespół badawczy z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, w skład którego wchodzi prelegentka, wyeksponowały pewne zabiegi medialne stosowane przez różne obozy medialne w Polsce. Pownownie tego dnia wybrzmiała wartość słowa i rozumienia jego znaczenia, co widoczne było w tym, jak kreacja pewnych wyrażen może wzmocnić lub osłabić opisywane w prasie wydarzenia, ugrupowania, czy też instytucje.

Następnie głos zabrał mgr Patryk Stępień, który wygłosił referat: *„Witam Cię w Polsce” – czyli patriotyczne narracje w utworach polskich raperów*. W trakcie wystąpienia prelegent podkreślił rolę kultury popularnej, a zwłaszcza treści utwo-

rów i możliwości ich wykorzystania w kontekście pracy dydaktycznej. Wyniki prowadzonych przez autora prelekcji badań wskazują, że w treściach utworów z gatunku rapu o charakterze patriotycznym znajduje się wiele cennych wątków i pomimo pojawiających się elementów mowy nienawiści, to nie jest ona wpisana w ich strukturę i nie dominuje w treściach utworów.

Jako przedostatnia referat wygłosiła lic. Marta Stawska, która w swoim wystąpieniu poruszyła zagadnienie pop-nacjonalizmu oraz w jaki sposób kultura popularna (re)konstruuje amerykańskie poczucie tożsamości narodowej. Prelegentka najpierw skupiła się na opisie specyfiki amerykańskiego (banalnego) nacjonalizmu, nawiązując do opracowania brytyjskiego socjologa Michaela Bilinga, następnie omówiła rolę kultury popularnej w (re)konstruowaniu tożsamości narodowej, a na końcu przeanalizowała wybrany przez siebie film: *Dzień Niepodległości* z 1996 roku w reżyserii Rolanda Emmericha w celu wskazania typowych elementów dyskursu w filmach hollywoodzkich, mających na celu wzbudzenie dumy i budowanie poczucia tożsamości narodowej.

Ostatnie, i zamykające wydarzenie, przemówienie wygłosiła prof. UAM dr hab. Daria Hejwosz-Gromkowska, która w swoim wystąpieniu, zatytułowanym *Patriotyzm w rytmie brit-pop – kształtowanie tożsamości brytyjskiej a kultura popularna*, skupiła się na brytyjskich ikonach pop-kulturowych oraz muzycznych – zarówno tych z przeszłości, jak z czasów teraźniejszych – i tego, w jaki sposób ukształtowały znaną dzisiaj brytyjską tożsamość. Oprócz tego, uwaga badaczki została poświęcona fładze narodowej Wielkiej Brytanii i historii zmieniania jej znaczenia – od „świętego” i nienaruszalnego symbolu do czasów obecnych, gdzie stanowi element brytyjskiego (banalnego) patriotyzmu.

Podsumowując, zorganizowana konferencja naukowa była inspirującym, a także interesującym wydarzeniem, które dzięki swojemu interdyscyplinar-nemu tematowi zgromadziło w jednym miejscu wielu badaczy i naukowców z różnych dziedzin. Wydarzenie przyczyniło się do wszechstronnej analizy patriotyzmu, z uwzględnieniem trzech perspektyw: przeszłej, teraźniejszej oraz przyszłej. Stworzona w ten sposób przestrzeń podkreśla charakter intelektualnej debaty naukowej, w której rozpatrywano przedstawione zagadnienie na różnych płaszczyznach, konfrontując ze sobą rozmaite myśli, koncepcje teoretyczne, a także empiryczne przykłady pozyskane z prowadzonej pracy badawczej. Dowodem na to są liczne i niekiedy absorbujące dyskusje, niemalże po każdym wystąpieniu, co w sposób oczywisty dowodzi, że poruszany temat nadal jest aktualny i należy się nim zajmować.

Ponadto, spotkanie stanowiło okazję i możliwość do zbudowania sieci kontaktów oraz współpracy między uczestnikami, co w sposób znaczący może przyczynić się do powstawania dalszych, inspirowanych tematem konferencji, opracowań naukowych.

Patryk Stępień

ORCID 0000-0002-5653-9895

Marta Stawska

ORCID 0000-0002-2299-171X

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ANDRZEJ TWARDOWSKI, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DOMINIKA DOLIŃSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KARINA LEKSY, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski

PATRYCJA LEWANDOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA GÓRA, mgr, Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu

MARIA JANECZKO-JANICKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PATRYK STĘPIEŃ, mgr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski

II. RECENZJE I NOTY

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

MAŁGORZATA CYWIŃSKA, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARIUSZ PRZYBYŁA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WERONIKA ROSZAK, lic, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BOGNA UTRATA, lic, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTA STAWSKA, lic., 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 harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerywać 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 References

Książka

Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej

Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma

Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety

Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy

Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artukul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>

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. 10,50 Ark. druk. 9,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9