UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 39/2016

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2016

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 – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)
Zastępca Redaktora Naczelnego – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)
Sekretarz – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University)

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

Redaktorzy tematyczni
Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi
Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny
Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

ISBN 978-83-232-3088-5
ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, *Pedagog wobec gentryfikacji. Konsekwencje przemian społeczno-przestrzennych współczesnego miasta dla funkcjonujących w nim środowisk wychowawczych* 11

BEATA PRZYBOROWSKA, *Dlaczego Polacy nie są innowacyjni? Konteksty socjopedagogiczne* 37

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, *Miejsce „pedagogiki szkolnej" w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje* 47

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Społeczne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje* 61

ZBYSZKO MELOSIK, *Post-subkultury i tożsamość młodzieży współczesnej: tyrania tymczasowości?* 73

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, EWA WŁODARCZYK, JERZY MODRZEWSKI, *O poznańskiej (i nie tylko) pedagogice społecznej* 97

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, *Spostrzeganie podobieństw i odrębności na linii jarówieśnicy przez współczesną młodzież* 113

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Między asymilacją kulturową a pedagogiką różnicy. Doradca zawodowy w warunkach zróżnicowania kulturowego* 131

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, *Refleksyjność studentów pedagogiki* 141

JOANNA WIERZEJSKA, *Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych* 155

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, *Mediacja jako szansa pojednania sprawcy i ofiary przestępstwa w sprawach z zakresu prawa karnego* 169

BOGUSŁAW DZIĘCIOŁ, *Zasady projektowania i realizacji zajęć w dziedzinie zintegrowanej socjoterapii resocjalizującej wobec osadzonych mężczyzn, wielokrotnie pozbawianych wolności* 193

WANDA JAKUBASZEK, DANUTA TOPA, *Edukacja do demokracji w opinii studentów kultury ponowoczesności* 221

ANNA MAŃKOWSKA, *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych* 235

ANNA DĄBROWSKA, *Rodzina transnarodowa w percepcji dzieci i dorastających – analiza porównawcza. Prezentacja wyników badań* 249

DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA, *Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech* 271

ALEKSANDRA ANTONIK, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich* 291

EWA WYSOCKA, BARBARA OSTAFIŃSKA-MOLIK, *„Podobnie niedostosowani, a mimo to różni". Polaryzacje samooceny w grupie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Socjoterapeutycznych* 307

LIDIA SZMANIA, *Możliwości i ograniczenia osób z zaburzeniami spektrum autyzmu w realizacji własnych wizji dorosłości* 331

KATARZYNA WASZYŃSKA, MONIKA ZIELONA-JENEK, *Zjawisko seksualizacji jako wyzwanie dla współczesnej edukacji* 351

EWA WŁODARCZYK, *Znaczenie wczesnodziecięcego przywiązania w diadzie 'matka/opiekun – dziecko'* 377

JULIA ANASTAZJA SIENKIEWICZ-WILOWSKA, *Twórcze, edukacyjne i rozwojowe aspekty aktywności artystycznej osób w wieku późnej dorosłości uczestniczących w terapii zajęciowej w Dziennych Domach Pomocy Społecznej* 395

EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA, *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestoleciu międzywojennym na rzecz międzynarodowej współpracy intelektualnej* 413

SEBASTIAN SOBCZUK, *Integralne wychowanie proekologiczne – propozycja modelu* 433

JAN STRUGAREK, *Zalety i ograniczenia wykorzystania interaktywnych gier ruchowych (exergames) jako stymulatora aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w czasie wolnym* . 463

MÁRIA PISOŇOVÁ, *Burnout Syndrome of School Directors from the Viewpoint of Scientific Theories and Research Findings* 479

ORANIT GOSHEN, *Collaboration between Parents and Kindergarten Teachers* 497

EDUARD LUKÁČ, *Unconventional Pedagogical and Educational Approaches at Chosen Alternative Schools During the Period of Czechoslovak Republic (1918-1939)* 511

II. RECENZJE I NOTY

Chantal Mouffe *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie* – czyli o tym, że walka polityczna jest potrzebna aby była możliwa prawdziwa demokracja, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, ss. 144 (DOMINIK CHOJNOWSKI) 531

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z uroczystości jubileuszowej 70 urodzin i 45-lecia pracy naukowej prof. dr hab. Jerzego Modrzewskiego oraz Seminarium pedagogiki społecznej „Mistrzowie i nauczyciele pedagogiki społecznej", Poznań, 3 czerwca 2016 r. (AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK) 543

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Pedagog, nauczyciel, doradca, terapeuta w sytuacji zróżnicowania kulturowego", Poznań, 7 kwietnia 2016 roku (ANETA BARANOWSKA, KATARZYNA BANASZAK) 553

Sprawozdanie z Seminarium Naukowego i VI Ogólnopolskiej Konferencji Studentów i Doktorantów z cyklu „Edukacja wczoraj, dziś i jutro" pt.: „Wychowanie w wolności czy wychowanie do wolności?", Poznań 18-19 maja 2016 roku (MICHAŁ NOWICKI, ALEKSANDRA SULCZEWSKA) 561

Informacje o autorach 567

Informacje dla autorów 571

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, *The Educator vs. Gentrification. Consequences of Social and Spatial Transformations of the Contemporary City for Urban Educational Communities* 11

BEATA PRZYBOROWSKA, *Why are Poles not Innovative? Socio-pedagogical Contexts* 37

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, *The Term "School Pedagogy" in Educational Theories. Anglo-Saxon Debates and Controversies* 47

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Social Constructs of Girls' Aggression. Selected Contexts and Controversies* 61

ZBYSZKO MELOSIK, *Post-subcultures and Identity of Contemporary Youth: the Tyranny of the Temporary?* 73

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, EWA WŁODARCZYK, JERZY MODRZEWSKI, *On Social Pedagogy in Poznan (and Beyond)* 97

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, *Contemporary Youth Perception of Similarities and Differences in Self-Peer Relations* 113

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, *Between Cultural Assimilation and Pedagogy of Difference. Vocational Guidance Counselor in Cultural Diversity* 131

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, *Pedagogy Students' Reflexivity* 141

JOANNA WIERZEJSKA, *Social Competencies of Students of Technical and Social Studies* 155

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, *Mediation as a Chance for the Reconciliation of the Perpetrator and Victim of a Criminal Offence* 169

BOGUSŁAW DZIĘCIOŁ, *The Principles of Design and Implementation of the Activities in the Area of a Rehabilitative Sociotherapy. For Prisoners, Repeatedly Deprived of the Liberty* 193

WANDA JAKUBASZEK, DANUTA TOPA, *Education for Democracy in the Opinion of Students in the Culture of Postmodernity* 221

ANNA MAŃKOWSKA, *Childhood and Early Education in China in the Social Inequality Perspective* 235

ANNA DĄBROWSKA, *The Transnational Family in the Perception of Children and Adolescents – a Comparative Analysis. Study Results Presentation* 249

DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA, *Characteristics of the Education Systems for Children with Special Educational Needs in Sweden, Federal Republic of Germany, Greece, and Italy* .. 271

ALEKSANDRA ANTONIK, *Inclusive Education – a Comparison of the Situation in Poland and in Selected European Countries* 291

EWA WYSOCKA, BARBARA OSTAFIŃSKA-MOLIK, *"Similarly Ill-adjusted yet Different". Polarizations of Self-assessment in a Group of Young Persons in Educational Youth and Social Therapy Centers* 307

LIDIA SZMANIA, *Opportunities and Limitations of Persons with the Autism Spectrum Disorder in the Realization of Their Own Vision of Adulthood* 331

KATARZYNA WASZYŃSKA, MONIKA ZIELONA-JENEK, *Sexualization as a Challenge for Contemporary Education* 351

EWA WŁODARCZYK, *Significance of Early Childhood Attachment in the "Mother/Tutor – Child" Dyad* 377

JULIA ANASTAZJA SIENKIEWICZ-WILOWSKA, *Creative, Educational and Developmental Aspects of Artistic Activity of People in Their Late Adulthood Participating in Occupational Therapy in Day-Time Nursing Homes* 395

EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA, *The Activity of the Ministry of Religious Denominations and Public Education in the Interwar Period for the Sake of International Intellectual Cooperation* 413

SEBASTIAN SOBCZUK, *Integral Ecological Education – a Model Proposition* 433

JAN STRUGAREK, *Benefits and Limitations of Exergames as a Leisure Time Stimulator of Physical Activity of Children and Youth* 463

MÁRIA PISOŇOVÁ, *Burnout Syndrome of School Directors from the Viewpoint of Scientific Theories and Research Findings* 479

ORANIT GOSHEN, *Collaboration between Parents and Kindergarten Teachers* 497

EDUARD LUKÁČ, *Unconventional Pedagogical and Educational Approaches at Chosen Alternative Schools During the Period of Czechoslovak Republic (1918-1939)* 511

II. REVIEWES AND NOTES

Chantal Mouffe *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie* – czyli o tym, że walka polityczna jest potrzebna aby była możliwa prawdziwa demokracja, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, ss. 144 (DOMINIK CHOJNOWSKI) 531

III. SCIENTIFIC LIFE

Raport of the Jubilee of Jerzy Modrzewski and the Scientific Seminary „Mistrzowie i nauczyciele pedagogiki społecznej", Poznan, 3 June 2016 (AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK) 543

Raport of the Scientific Conference „Pedagog, nauczyciel, doradca, terapeutaw sytuacji zróżnicowania kulturowego", Poznan, 7 April 2016 (ANETA BARANOWSKA, KATARZYNA BANASZAK) 553

Raport of the Scientific Seminary and the 4th Scientific Conference „Edukacja wczoraj, dziś i jutro" – „Wychowanie w wolności czy wychowanie do wolności", Poznan, 18-19 May 2016 (MICHAŁ NOWICKI, ALEKSANDRA SULCZEWSKA) ... 561

Information of Authors 567

Information for Authors 571

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PEDAGOG WOBEC GENTRYFIKACJI. KONSEKWENCJE PRZEMIAN SPOŁECZNO-PRZESTRZENNYCH WSPÓŁCZESNEGO MIASTA DLA FUNKCJONUJĄCYCH W NIM ŚRODOWISK WYCHOWAWCZYCH

ABSTRACT. Barczykowska Agnieszka, *Pedagog wobec gentryfikacji. Konsekwencje przemian społeczno-przestrzennych współczesnego miasta dla funkcjonujących w nim środowisk wychowawczych* [The Educator vs. Gentrification. Consequences of Social and Spatial Transformations of the Contemporary City for Urban Educational Communities]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 11-36. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.1

Gentrification is increasingly mentioned among the processes that transform the contemporary city. The term denotes a series of transformations of social and economic, occurring in neglected urban areas due to the influx of new residents with a high socio-economic status. The article focuses on the consequences of gentrification for local educational systems, particularly for those operating in schools and neighborhoods.

Key words: gentrification, educational environment, school, neighborhood, social exclusion, city

Miasto to coś, czego nie jesteśmy w stanie stworzyć w pojedynkę
C. Montgomery[1]

Wstęp

O życiu w mieście napisano już wiele, zwykle wskazując na problemy i niedogodności z nim związane. Doświadczenie tłoku, anonimowości, nie-

[1] C. Montgomery, *Miasto szczęśliwe. Jak zmienić nasze życie zmieniając nasze miasta*, Kraków 2015, s. 13.

korzystnych warunków środowiskowych doprowadziło do, doskonale opisanej między innymi przez szkołę chicagowską, ucieczki z miasta na przedmieścia. Posiadanie domu poza centrum stało się synonimem sukcesu społeczno-ekonomicznego, wyznacza(ło) przynależność klasową. W mieście mieli pozostać ci, którzy przegrali. Wydawało się, że odkryte przez Roberta E. Parka i jego współpracowników prawa ekologii społecznej nie podlegają dyskusji i jeszcze przez wiele lat wyznaczać będą kierunki analizy rozwoju miast. A jednak od ponad pół wieku w przestrzeni miejskiej, obok trwającej nieustannie migracji na przedmieścia, niemal na całym świecie obserwuje się również trend powrotu do miasta. Trzeba podkreślić – do jego ścisłego centrum. Proces ten za Ruth Glass określa się mianem gentryfikacji[2]. Wielu chciało widzieć w nim zjawisko krótkotrwałe[3]. Okazuje się jednak, że we współczesnych miastach zjawisko powstawania „odwrotnego gradientu statusu społecznego", jak gentryfikację określił Larry S. Burne[4], obejmuje coraz większe tereny, niosąc za sobą poważne konsekwencje, zwykle oceniane negatywnie. Gentryfikacja poza zmianami architektonicznymi, urbanistycznymi, politycznymi i ekonomicznymi, przede wszystkim jednak zmienia stosunki społeczne w przestrzeni, której dotyka. Z punktu widzenia pedagoga jest to wymiar najistotniejszy.

Niniejszy artykuł ma charakter poglądowy. Jego celem jest przybliżenie procesu gentryfikacji oraz przyjrzenie się konsekwencjom, jakie ten proces niesie dla funkcjonujących w obszarach miejskich społeczności lokalnych, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu powiązanych różnorodnymi więzami rodziny, sąsiedztwa oraz szkoły – instytucji kluczowych dla procesu socjalizacji i wychowania.

Przemiany miasta w dobie neoliberalizmu

Przyglądając się przemianom współczesnych miast nie sposób nie zauważyć, że zgodnie z filozofią neoliberalizmu, funkcjonują one niczym mające przynieść zyski przedsiębiorstwa, w których na korzyść liczy nie tylko inwestor, ale i miasto, zaś jego obywatele występują w pozycji konsumentów, których zasobność portfela decyduje o jakości ich habitusu i poziomie

---

[2] R. Glass, *London: Aspects of Change*, [w:] *The Gentrification Reader*, red. L. Loretta, T. Slater, E. Wyly, London 2010, s. 7.

[3] J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010, s. 12.

[4] L.S. Burne, *The Demise of gentrification? A commentary and prospective view*, Urban Geography, 1993, 17(8).

wpływu na otoczenie. W Polsce jest to zjawisko relatywnie nowe, bowiem powojenna sytuacja społeczno-polityczna związana z polityką „ręcznego" sterowania i kontroli w znacznym stopniu osłabiła, jeśli wręcz nie uśpiła, naturalne miejskie procesy ekologiczne. Największym graczem na miejskim rynku w tym okresie było państwo, realizujące również przez politykę mieszkaniową interesy ideologiczne, bowiem także miasto miało dać wyraz dążeniom do społecznego egalitaryzmu. Mieszkało się więc tam, gdzie budowano osiedle, z tymi którzy akurat otrzymali przydział, a przy notorycznym głodzie mieszkań kwestia lokalizacji nie była kluczowa. Powstawały zunifikowane, odpersonalizowane wielkie zespoły mieszkaniowe. W okresie powojennym lekceważenie praw związanych z własnością prywatną (czego najlepszym przykładem była nacjonalizacja) pozwoliło na zgromadzenie przez miasto znacznego, zlokalizowanego w śródmieściu zasobu mieszkaniowego, zasiedlanego później na podstawie odgórnych decyzji. Na skutek niskiego oczynszowania przez lata nie był on dokapitalizowany, popadając w coraz większą ruinę[5]. Wiele budynków nigdy nie było remontowanych, również z powodu nieregulowania zobowiązań czynszowych przez lokatorów i niezwykle liberalnej polityki miast w tym zakresie. W śródmieściu lokowano mieszkańców problemowych, tworząc wręcz enklawy „patologii społecznej". Charakterystyczne dla Europy Zachodniej budownictwo jednorodzinne, w Polsce skoncentrowane na obrzeżach miast, podlegało również daleko idącej kontroli. Zmiany przyniósł dopiero przełom lat 80. i 90. wraz z nastaniem gospodarki rynkowej. Przez polskie miasta przelała się (a raczej wciąż przelewa) fala zmian społeczno-przestrzennych, będących następstwem przeobrażeń stosunków gospodarczych, własnościowych i politycznych. Można je określić jako przechodzenie z gospodarki przemysłowej do

[5] Dobrym przykładem poziomu degradacji, jaka dokonała się w efekcie opisanych powyżej procesów jest sytuacja w Łodzi. Jeśli chodzi o zasób mieszkaniowy miasto nie ucierpiało znacząco w czasie działań wojennych. Wiele budynków nie było zniszczonych i nadawało się do zasiedlenia tuż po zakończeniu wojny. Głównym zarządcą zasobu nieruchomości stały się władze miasta, czasami wespół z zakładami przemysłowymi. Kilka dekad bez należytej dbałości, niezbędnych remontów i zabezpieczenia doprowadziły do sytuacji, w której prawie 10% budynków mieszkalnych (624) w 2010 roku miało zużycie przekraczające 70% i zostało zakwalifikowanych do wyłączenia i do rozbiórki. W przypadku 36,8% budynków (2300) stopień zużycia oszacowano na poziomie 51,0-70,0%, co remont kapitalny czyni ekonomicznie nieopłacalnym. Będą one użytkowane do tzw. śmierci technicznej. W 24% budynków (1500) uznano, że remont kapitalny jest zasadny. W dobrym stanie technicznym, o zużyciu poniżej 30% znajduje się w Łodzi tylko 1,89% budynków należących do gminnego zasobu (115 budynków, 2654 mieszkania). Obecnie władze miasta opracowały strategię rewitalizacji miejskiego zasobu mieszkaniowego. Por. *Polityka Miasta Łodzi dotycząca gminnego zasobu mieszkaniowego 2020+*, adres internetowy: uml.lodz.pl/get.php?id=3533. Podobne scenariusze, w znacznie mniejszej skali, obserwuje się również w innych miastach, np. Warszawie, Wrocławiu, Katowicach, czy Poznaniu.

gospodarki wiedzy i usług, co zmienia również relacje w wymiarze klasowym. Obserwuje się bowiem dokonujący się schyłek klasy robotniczej przy równoczesnym wzroście w siłę klasy średniej[6]. Konsekwencją wspomnianych przemian, podobnie jak na całym świecie, jest postępujące rozwarstwianie się miasta, tak w sensie społecznym, jak i przestrzennym. „Powstają miasta-pachworki, z zamkniętymi centrami biznesu, rozrywki, osiedlami mieszkaniowymi i sprywatyzowanymi przestrzeniami publicznymi"[7], poprzetykane obszarami niechcianymi, brudnymi, problemowymi, często zwane gettami. Zwykle to obszary śródmiejskie, o historycznym charakterze, zabudowane wiekowymi kamienicami z nieuregulowanymi stosunkami własnościowymi, zamieszkiwanymi przez lokatorów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, naznaczone problemami natury społecznej, ekonomicznej i moralnej[8]. W literaturze pedagogicznej określa się je jako kulturowo zaniedbane[9]. Paradoksalnie, w neoliberalnym mieście to co stanowi o słabości tych przestrzeni, zaczyna stawać się interesujące dla miejskich graczy[10]. Atrakcyjna, śródmiejska lokalizacja, architektura, historia, klimat społeczny, ukryty potencjał ekonomiczny, a także bliskość instytucji powodują, że zaczynają one jawić się jako wartościowe habitusy, co może stanowić asumpt do zainicjowania procesu gentryfikacji.

W dyskursie o społecznościach miejskich i mieście pojęcie gentryfikacja pojawiło się w połowie lat 60. za sprawą Ruth Glass. Wydaje się jednak, że pierwszeństwo w opisie tego zjawiska należy oddać Jane Jacobs, która wydając wojnę modernistycznej urbanistyce, komentowała przemiany amery-

---

[6] M. Gdula, *Klasa średnia jako klasa protestu*, [w:] *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, red. M. Gdula, A. Grzymała-Kozłowska, R. Włoch, Warszawa 2012, s. 192-199. Coraz częściej wskazuje się na proces kształtowania się klasy „usługowej", którą postrzega się jako efekt przekształcenia stosunków gospodarczych. Jest ona traktowana jako swego rodzaju odmiana klasy robotniczej, z tą jednak główną różnicą, że nie przemysł jest jej miejscem pracy, a usługi – w zasadzie zabezpieczenie ich realizacji. Klasę usługową tworzą zatem pracownicy zajmujący się utrzymaniem czystości, zapewniający posiłki, a także pełniący funkcje ochronne. Bez nich klasa kreatywna nie mogłaby pracować. Por. R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*, Warszawa 2010.

[7] M. Szmytkowska, I. Sagan (red.), *Miasta w dobie neoliberalnego urbanizmu*, Gdańsk 2012, s. 11.

[8] M.S. Szczepański, W. Ślęzak-Tazbir, *Między lękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, red. B. Jałowiecki, W. Łukowski, Warszawa 2007, s. 41.

[9] W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.

[10] Pod pojęciem „graczy miejskich" w literaturze poświęconej zagadnieniu gentryfikacji uważa się podmioty zaangażowane w kształtowanie przestrzeni, kierujące się rozmaitymi interesami. Najczęściej grupę tę tworzą: władze miasta/gminy, deweloperzy wznoszący okazałe budynki na terenach po wyburzonych kamienicach, prywatni właściciele kamienic oraz mieszkańcy działający indywidualnie lub poprzez stowarzyszenia czy fundacje.

kańskich miast połowy XX wieku. Będąc zawziętym krytykiem ówczesnej linii rozwojowej miast, dążącej do wielowymiarowej unifikacji, pisała:

> (…) nieliczne dzielnice mieszkalne, które stają się niezwykle atrakcyjne oraz z sukcesem generują różnorodność i żywotność, padają ostatecznie ofiarą tych samych autodestrukcyjnych sił co śródmieścia. Tak wielu chciałoby w nich mieszkać, że opłaca się je budować w nadmiernych i druzgocących ilościach dla tych, którzy mogą dać najwięcej. Są to zazwyczaj ludzie bezdzietni, którzy mogą zapłacić najwięcej, którzy dadzą każdą sumę za najmniejsze nawet lokum. Mieszkania dla tego wąskiego, dochodowego segmentu populacji mnożą się kosztem reszty miejskiej tkanki i jej ludności. Wypierane są rodziny, wypierana jest różnorodność środowiska oraz firmy, które nie mogą udźwignąć kosztów nowego budownictwa[11].

Podobne doświadczenia stały się udziałem wspomnianej wcześniej Ruth Glass, która w nieco ironiczny sposób za pomocą pojęcia „gentryfikacja"[12] opisała przemiany robotniczej części Londynu, do której zaczęli wprowadzać się przedstawiciele klasy średniej, nieco znużeni gorsetem, jakiego doświadczyli zamieszkując przedmieścia. Ich przybycie zburzyło dotychczasowy ład i porządek dzielnicy, mniej lub bardziej bezpośrednio zmuszając dotychczasowych rezydentów do zmiany miejsca zamieszkania. Przyniesiony przez gentryfierów styl życia, wartości, a przede wszystkim kapitały, z materialnym na czele, spowodowały drastyczne zmiany w kształcie śródmieścia w jego wymiarze społecznym, kulturowym, architektonicznym i polityczno-ekonomicznym[13].

Warto zwrócić uwagę, że przywołane przed chwilą opisy gentryfikacji pojawiały się niemal równocześnie po dwóch stronach oceanu, co sugeruje, że ma ona charakter uniwersalny w zakresie występowania, przy czym jej charakter może być odmienny. Trafnie ujęła to Loretta Lees pisząc:

> oczywiście istnieją możliwe do uogólnienia cechy [gentryfikacji – A.B.], zarówno międzynarodowo, jak i w ramach pojedynczych miast, ale istnieje również wiele ważnych specyfik, które są również ważne w każdych badaniach porównawczych[14].

Zatem, mówiąc o gentryfikacji winno się mieć na uwadze niezwykle szerokie spektrum zjawisk. Próbę opisu wielowymiarowości gentryfikacji podjęli także Mathieu Van Criekingen i Jean Michael Decroly, którzy wskazali

---

[11] J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014, s. 260.

[12] Opisując proces gentryfikacji, używa się często pojęć „uburżuazyjnienia", „uszlachetnienia", czy „uszlachcenia", nawiązując do bezpośredniego tłumaczenia słowa *gentry*, które oznacza szlachtę.

[13] R. Glass, *London: Aspects of Change*, s. 7-9.

[14] L. Lees, *A Reappraisal of Gentrification: Towards a 'Geography of Gentrification*, Progress in Human Geography, 2000, 26(1), cyt. za: J. Gądecki, *I love NH. Gentryfikacja starej części Nowej Huty*, Warszawa 2012, s. 31.

cztery warianty procesu, wyróżniając wewnętrzną modernizację, modernizację, marginalną gentryfikację i gentryfikację. W ramach wewnętrznej modernizacji dochodzi zwykle do przeprowadzenia szeregu remontów i uporządkowania do tej pory zaniedbanej przestrzeni. Nie towarzyszą temu zmiany w stosunkach własnościowych i społecznych. Dzielnica staje się po prostu ładniejsza (np. spółdzielcze osiedla mieszkaniowe). Zdecydowanie większy zasięg mają procesy modernizacji, z tą różnicą, że punktem wyjścia nie jest podupadła dzielnica śródmiejska. Tu jednak odnowa substancji fizycznej pociąga za sobą zmiany w wymiarze ekonomicznym, a w ich efekcie proces-zmianę składu społecznego dzielnicy, choć może zdarzyć się i tak, że ten skład będzie się dopiero kształtował oparty na kapitale ekonomicznym i kulturowym. Konsekwencją modernizacji będzie powstanie prestiżowej dzielnicy (np. warszawska Marina Mokotów). Kolejne typy to odmiany gentryfikacji. W sytuacji, gdy zmianom podlega zniszczona i podupadła dzielnica, do której wraz z postępującymi procesami przemian fizycznych napływają nowi mieszkańcy, ale nie traci ona swojego społeczno-kulturowego charakteru związanego z wypieraniem starych mieszkańców, mamy do czynienia z gentryfikacją marginalną. Jeśli zmiany zmierzają do powstania bogatej dzielnicy (również na skutek wysiedleń i wyburzeń) proces ten określa się mianem klasycznej gentryfikacji. Syntetyczną ilustrację stanowi tabela 1.

Tabela 1

Typologia procesów odnowy sąsiedztwa M. Van Criekingena i J.M. Decroly w opracowaniu J. Gądeckiego

	Warunki wstępne	Procesy przekształceń			Rezultat
	zniszczona i podupadła dzielnica	odnowienie środowiska zabudowanego	wzrost statusu społecznego	zmiany w populacji	bogata dzielnica
Gentryfikacja	∨	∨	∨	∨	∨
Marginalna gentryfikacja	∨	∨	∨	∨	
Modernizacja		∨	∨	∨	∨
Wewnętrzna modernizacja	∨	∨			

Źródło: J. Gądecki, *I love NH. Gentryfikacja starej części Nowej Huty*, Warszawa 2012, s. 32.

W przypadku Polski procesy gentryfikacyjne wydają się być w fazie inicjacyjnej. Obserwując jednak rynek mieszkaniowy i kształtujące preferencje konsumentów, a również działania władz związane z odnową miast, można

przewidywać, że będzie on nabierał dynamiki. Specyfika czynników przez lata kształtujących rynek mieszkaniowy, bardzo silne przywiązanie do miejsca zamieszkania (w rozumieniu domu, czy mieszkania), brak tradycji wynajmu lokali, odpowiadają za to, że podstawową formą gentryfikacji obserwowaną w polskich miastach jest gentryfikacja marginalna, co potwierdzają badania Jacka Gądeckiego przeprowadzone w krakowskiej Nowej Hucie[15].

Współcześnie o gentryfikacji pisze się coraz więcej, włączając w nurt badań szeroki zakres zagadnień. Dla pedagoga szczególnie interesujące są kwestie związane ze zmianą stosunków społecznych w obrębie społeczności lokalnej oraz działającego w jej ramach systemu wychowawczego. Ciągle bowiem, mimo pogłębiającej się globalizacji, dla naszego funkcjonowania największe znaczenie ma to co lokalne.

Gentryfikacja a lokalne stosunki społeczne – między wykluczeniem a rozwojem

Gentryfikacja w swojej istocie związana jest przemieszczeniami ludności w przestrzeni miasta. Ruch mieszkańców po różnych obszarach nie jest niczym zaskakującym, bowiem ludzie szukają dla siebie optymalnego miejsca do życia. W przypadku gentryfikacji pojawiają się specyficzne rodzaje mobilności, które można charakteryzować według kryterium kierunku i dobrowolności. Z jednej mamy zatem do czynienia z dobrowolną mobilnością do centrum, która jest charakterystyczna dla gentryfierów, a z drugiej z mniej lub bardziej wymuszoną, czy wręcz przymusową, mobilnością z dotychczas zajmowanych przestrzeni, zwykle na obrzeża miasta, na tereny o znacznie często gorszych parametrach do życia.

W efekcie przemieszczeń ludności w procesie gentryfikacji powstają obszary zróżnicowane społecznie. W literaturze przedmiotu znajdujemy dwie narracje odnoszące się do kwestii różnorodności. Jej zwolennicy przekonani są o tym, że współzamieszkiwanie na jednym obszarze osób o odmiennych statusach społeczno-ekonomicznych, wieku, pochodzeniu społecznym, czy rasie rozbudza aspiracje grup słabszych, zwiększa rywalizację pomiędzy mieszkańcami, skłania do działania na rzecz polepszenia warunków życia, służy kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji, zapewnia harmonię społeczną. Z kolei, przeciwnicy różnorodności wskazują, że duże odmienności pomiędzy mieszkańcami mogą uruchamiać poczucie frustracji statusowej,

[15] J. Gądecki, *I love NH*, s. 260.

prowadząc do napięć i konfliktów[16]. Biorąc pod uwagę to, że gentryfikacja prowadzi do zmiany składu społecznego ludności zamieszkującej, doświadczającej jej tereny, warto kilka chwil poświęcić kwestii wzajemnych stosunków społecznych grup biorących w niej udział. W dużej mierze zależą one od tego, jaki typ gentryfikacji będzie miał miejsce, a także w jakim klimacie będzie ona przebiegać.

Tabela 2

Grupy społeczne w procesie gentryfikacji

Kryteria mobilności w przestrzeni miejskiej		Kierunek migracji	
		centrum	poza centrum
Wybór	pełen	gentryfierzy	wykluczeni dobrowolnie
	ograniczony (np. kapitałem finansowym)	pionierzy gentryfikacji	wykluczeni przymusowo

Źródło: opracowanie własne.

Zwykło się przyjmować, że w proces zaangażowani są występujący w roli gentryfierów przedstawiciele klasy średniej oraz zamieszkujący gentryfikowane obszary członkowie klasy niższej. Jednak uważna analiza wyników badań wskazuje, jak daleko upraszczająca jest taka perspektywa widzenia, zwłaszcza jeśli chodzi o obszar krajów postsocjalistycznych. Kim zatem jest dziś „nowa szlachta" i dotychczasowi mieszkańcy gentryfikujących dzielnic i czy zasadne jest ujmowanie ich w opozycji do siebie?

Chcąc opisać „nową klasę średnią" lub „klasę kreatywną"[17], jak w literaturze określa się gentryfierów, trzeba przede wszystkim zdać sobie sprawę z tego, że nie jest to homogeniczna grupa. Nie oznacza to bynajmniej, że nie poszukuje się jej cech dystynktywnych, wśród których wskazuje się na odmienny styl życia, nowe formy i obszary zatrudnienia oraz związany z nimi status ekonomiczny, a także silne dążenia samorozwojowe. Tim Butler badając układ klasowy w odniesieniu do przemian miasta, opisał gentryfierów jako osoby ceniące wartości kosmopolityczne, dostrzegające uroki miejskiego życia, przy jednoczesnym dość krytycznym stosunku do życia na przedmieściach, deklarujące przywiązanie do społeczności, aktywne towarzysko

[16] S. Dudek-Mańkowska, *Różnorodność społeczna – źródło konfliktów czy czynnik aktywizujący mieszkańców?* [w:] *Procesy gentryfikacji w mieście*, red. J. Jakubczyk-Gryszkiewicz, Łódź 2012, s. 235-236.

[17] R. Florida, *Narodziny klasy kreatywnej*.

i społecznie, wykorzystujące przestrzenie miasta do zaspokojenia swoich potrzeb[18]. Do opisu tej grupy Sharon Zukin wykorzystała koncepcję Pierra Bourdieu, wskazując, że gentryfierzy różnią się pod względem kapitału ekonomicznego (jak posiadane dochody, inne zasoby finansowe, nieruchomości i inne dobra), kulturowego (wykształcenia, wiedzy, stylu życia) i społecznego (funkcjonowania w sieciach społecznych)[19]. Wzajemne relacje między poszczególnymi typami kapitałów przekładają się na zachowania gentryfikacyjne, w odniesieniu do których wyróżnia się gentryfierów „produkcyjnych" i „konsumpcyjnych". Zwykle w przestrzeni jako pierwsi pojawiają się gentryfierzy „konsumpcyjni", zwani również pionierami. Dominujący u nich kapitał społeczny powoduje, że dość szybko integrują się ze społecznością, stając się jej naturalnym ogniwem. Aktywnie biorą udział w zmianach dzielnicy, kreują jej obraz, odzwierciedlając w niej swoją prywatną tożsamość, co jest dla nich tym łatwiejsze, że wielu z nich zawodowo zajmuje się sztuką lub wykonuje wolne zawody. Do zaniedbanych dzielnic przyciągają ich klimatyczne i finansowo atrakcyjne przestrzenie, bowiem nie dysponują oni znaczącymi zasobami finansowymi[20]. Zadomowienie pionierów, ich wtopienie się w społeczność dla zewnętrznych obserwatorów staje się sygnałem do łaskawszego spojrzenia na dzielnicę i skoncentrowania się na jej walorach. Dostrzeżony potencjał przestrzeni okazuje się magnesem przyciągającym coraz większych graczy, np. deweloperów, którzy poprzez budowę nowych kompleksów mieszkaniowych wprowadzają do dzielnicy gentryfierów „produkcyjnych", których charakteryzuje znaczący kapitał ekonomiczny. Zwykle pojawiają się w dzielnicy, gdy jest ona już uznanym, „markowym" produktem, kiedy pewnym osobom po prostu wypada w niej mieszkać. Pisze się o nich, że są „nieodzownymi agentami i beneficjentami procesu gentryfikacji"[21]. Przez wielu obserwatorów, zwłaszcza związanych z ruchami anarchistycznymi, grupa ta jest postrzegana jako główna przyczyna destrukcji. Przedstawia się ich jako osoby egoistyczne, skoncentrowane na konsumpcji, hedonistyczne. „Nic nie wnoszą do dzielnicy poza swoimi pieniędzmi, których i tak zwykli mieszkańcy nigdy nie zobaczą. Nie wnoszą nic poza swoją próżnością i indywidualnymi ambicjami"[22].

Dokonany powyżej opis gentryfierów, oparty na wybranych kryteriach, pokazuje, jak bardzo niejednorodna jest to grupa, stąd próby ujęcia jej za pomocą krótkiego, lakonicznego sformułowania „nowa klasa średnia", czy

---

[18] T. Butler, *Gentrification and the middle classes*, Aldershot 1997, za: J. Gądecki, *I love NH*, s. 42-43.

[19] S. Zukin, *The Cultures of the city*, Oxford 1995.

[20] J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa*, s. 29-30.

[21] Tamże, s. 26.

[22] V. Siewali, *Gentryfikacja. Lokatorzy w ogniu wojny socjalnej*, Poznań 2010, s. 14.

„klasa kreatywna" są dalece niesatysfakcjonujące. Tym bardziej że grupa gentryfierów obejmuje również innego rodzaju podmioty. Do najważniejszych graczy w przestrzeni miejskiej zalicza się obecnie firmy, zwłaszcza deweloperskie oraz władze miasta, realizujące politykę „odnowy", czy „rewitalizacji" obszarów śródmiejskich[23]. Nie można zapominać również o właścicielach kamienic, którzy „wyprowadzając" dotychczasowych mieszkańców, nowych najemców szukają wśród grup o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym.

Niemniejsze problemy pojawiają się, kiedy próbuje się sportretować mieszkańców dzielnic doświadczających gentryfikacji. Wynika to z kilku kwestii, z których pierwsza odnosi się do tego, że są oni relatywnie rzadko grupą badaną[24], druga związana jest z jej niejednorodnością, a kolejna zaś ze stereotypami, jakie narosły wokół mieszkańców śródmieścia. Łączności między nimi nie da się nie zauważyć. W dyskursie publicystyczno-naukowym mieszkańcy śródmiejskich dzielnic zwykle występują jako tło dla działań gentryfierów. Tło, któremu przypisuje się specyficzne, zwykle negatywne cechy. Budują one swoisty „stygmat terytorialny"[25], według którego mieszkańcy obszarów społecznie i kulturowo zdegradowanych to zwykle ludzie ubodzy, niewykształceni, niezbyt zaradni, dotknięci szeregiem zjawisk z obszaru patologii społecznej: trwale bezrobotni, beneficjenci systemu pomocy społecznej, alkoholicy, przestępcy, wandale. Opisuje się ich określeniami „meneli", „nieróbów", czy „naciągaczy"[26]. Zapewne w przypadku części mieszkańców powyższe określenia nie są na wyrost, ale nie można zgodzić się na traktowanie tej grupy jako homogenicznej. W obszarach kulturowo zaniedbanych żyją również osoby, które radzą sobie z oczekiwaniami społeczeństwa, mimo że miejsce zamieszkania sprzyja kształtowaniu antyspołecznych postaw i praktyk. Potwierdzają to wyniki badań, jakie

---

[23] Jako jeden z procesów przekształceń zdegradowanych przestrzeni miejskich gentryfikacja bywa niesłusznie utożsamiana z procesem rewitalizacji, co nie oznacza, że procesy te nie mogą ze sobą (współ)występować. Gentryfikacja traktowana jest jako proces żywiołowy, oddolny, stymulowany przez grupy społeczne, które nie mają w założeniach zaplanowanych działań na rzecz zmian. Planowość, ukierunkowanie, sygmatyczność to cechy procesu rewitalizacji. Zwykle jest ona procesem stymulowanym przez władze w ramach polityki miejskiej. J. Grzeszczak podkreśla również odmienne skutki uruchomienia procesu, przede wszystkim w wymiarze społecznym. Jego zdaniem, o ile w przypadku rewitalizacji te ostatnie są zauważalne i pozytywne, o tyle w przypadku gentryfikacji pojawia się całą paleta zmian negatywnych. J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa*, s. 25.

[24] Por. K. Paton, *Gentrification: A Working-Class Perspective*, Surrey 2014.

[25] L. Wacquant, *Urban Outcast: a comperative sociology of advenced marginality*, Cambrige 2008, s. 238.

[26] W. Orliński, *Szanuj menela swego. Gentryfikacja czy rewitalizacja?* „Gazeta Wyborcza. Duży Format" z 01.07.2008, adres internetowy: http://wyborcza.pl/duzyformat/1,127291,5411425,Szanuj_menela_swego__Gentryfikacja_czy_rewitalizacja_.html

prowadzone są w obszarach kulturowo zaniedbanych od lat 80. XX wieku przez badaczy z wielu ośrodków akademickich, m.in. łódzkich i katowickich socjologów, czy poznańskich pedagogów[27]. Trudno jednak nie zgodzić się z tezą, że w porównaniu z gentryfierami zasoby kapitałów (społecznego, ekonomicznego, symbolicznego) stałych mieszkańców są mniejsze. Niższe wykształcenie (głównie zawodowe, czasami średnie), idące za tym niższe dochody, często doświadczenie socjalizacji w kulturze biedy lub na jej styku, powielane przez lata schematy działania zorientowanego na przetrwanie, skutecznie nie pozwalają na podjęcie działań na rzecz własnej wspólnoty i przestrzeni[28]. W obszarach kulturowo zaniedbanych większa jest tolerancja dla zachowań dewiacyjnych, częściej normy traktowane są wybiórczo, zaś kontrola społeczna w rozumieniu instytucjonalnym zmniejszona, co nie oznacza, że ta nieformalna nie występuje, co trafnie ujęła Jane Jacobs mówiąc o „oczach ulicy"[29]. Wśród mieszkańców przez lata wytworzyły się więzi społeczne, ale tkwiący w nich kapitał społeczny przybiera często destrukcyjny charakter, wyrażający się w zachowaniu niekoniecznie pozytywnego *status quo*, osłabiając dążenia rozwojowe, prospołeczne[30]. Ta specyficzna sytuacja jest również pokłosiem tego, że mieszkańcy stali się rezydentami rejonów śródmiejskich nie mając możliwości wyboru, zajmując mieszkania z tzw. kwaterunku. W wielu śródmiejskich kamienicach miasta utworzyły mieszkania socjalne, kwaterując w nich osoby uciążliwe, notorycznie zalegające z czynszem. Można powiedzieć, że wielu lokatorów mając do wyboru taki standard mieszkania lub żaden przyjmowała je z dobrodziejstwem inwentarza. Zamieszkali przecież w „pewnych", tanich mieszkaniach, dzierżawionych od miasta, które dość liberalnie podchodziło do kwestii czynszów, czy dewastacji. Nieuregulowany często status właścicielski nie zachęcał miejskich włodarzy do inwestowania w remonty, infrastrukturę, a sami mieszkańcy, nawet jeśli taką potrzebę dostrzegali, zwykle głośno jej nie artykułowali. Śródmiejskie dzielnice coraz bardziej degradowały się, tak w wymiarze materialnym, jak i społecznym[31]. Zmiana warunków ekonomicznych spowodo-

---

[27] Zob. W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983; W. Warzywoda-Kruszyńska, B. Jankowski (red.), *Ciągłość i zmiana w łódzkich enklawach biedy*, Łódź 2013; E. Tarkowska, W. Warzywoda-Kruszyńska, K. Wódź (red.), *Biedni o sobie i swoim życiu*, Katowice 2003; A. Sadownik, *Na rozstajnych drogach. Studium Etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych*, Wrocław 2011.

[28] A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011, 248-253.

[29] J. Jacobs, *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, s. 55-56.

[30] A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej*, s. 248-253; tejże, *Pozytywny, negatywny czy neutralny? – pytanie o naturę kapitału społecznego*, Studia Edukacyjne, 2012, 22.

[31] Warto zaznaczyć, że proces „uśpienia" czy może inaczej – stabilizacji poziomu i charakteru patologii społecznej obserwuje się w wielu przestrzeniach śródmiejskich polskich miast. Jako przykład można wskazać okolice poznańskiego Rynku Łazarskiego, gdzie badania pro-

wała „blokadę mobilności", będącą najczęściej konsekwencją niskiego statusu materialnego[32], a także wytworzonego przez lata poczucia, że zajmowane domy są własnością lokatorów, a miasto jako zarządca nie będzie zainteresowane zmianą tego stanu rzeczy, podobnie jak i potencjalni właściciele nieruchomości. Wielu mieszkańców obszarów śródmiejskich *de facto* wynajmowane od miasta lokale traktowało jak własne. Zmiana właściciela, próby wdrożenia zasad ekonomii w życie wspólnot musiały spowodować z początku zdziwienie, a potem u wielu silny opór, wraz z poczuciem niezrozumienia i skrzywdzenia[33]. Obecnie nawet gdyby chcieli, szanse na dobrowolną zmianę zamieszkania są niewielkie, biorąc pod uwagę ich możliwości finansowe. Pozostaje im walczyć o (nie)swoje mieszkania, czekać na propozycje mieszkań socjalnych albo komunalnych lub wejść na rynek nieruchomości w poszukiwaniu nowego lokum. Konsekwencją jest zwykle konieczność zmiany w wymiarze przestrzennym.

Reasumując, związana z procesem gentryfikacji reorganizacja życia podupadłych, centralnie położonych dzielnic miasta znacząco zmienia losy jej dotychczasowych mieszkańców. Jak pisze Charles Montgomery, „kiedy ludzie tracą swoje domy, zerwane zostają więzi o charakterze lokalnym, a w życiu rodzin i całych osiedli pojawiają się bolesne wyrwy"[34]. Jednocześnie w centrum miasta pojawiają się nowe grupy, których obecność może znacząco wpływać na jakość życia w śródmieściu. Warto w tym miejscu zadać sobie pytanie o wzajemne relacje obu grup i ich konsekwencje dla całej społeczności lokalnej.

Biorąc pod uwagę wzajemne relacje grup zaangażowanych w proces „gry o przestrzeń" literatura dostarcza dwóch z pozoru przeciwstawnych opisów praktyk gentryfikacyjnych. Badania pokazują jednak, że bardziej powinno się je traktować jako pewnego rodzaju ciąg następujących po sobie wydarzeń i sytuacji[35]. Pierwsza praktyka opisywana jest w literaturze jako

---

wadzone w latach 50. przez B. Maroszka i powtórzone w pewnych aspektach przez autorkę niniejszego opracowania wskazują na stabilizację zjawisk patologii społecznej, mimo znaczącej zmiany warunków społeczno-ekonomicznych na poziomie makrospołecznym. A. Barczykowska, *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej*, s. 187.

[32] D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina. Od życia na podsłuchu do kultury caffe latte*, Gdańsk 2014, s. 108.

[33] Narrację „obrony" skrzywdzonych chętnie podejmują środowiska anarchistyczne. Trudno odmówić im racji, kiedy wskazują często nieludzkie metody odzyskiwania mieszkań, ale nie można się z nimi zgadzać, kiedy zapominają o prawie własności, które daje legitymację do rozporządzania nią wedle własnego uznania. Por. V. Siewali, *Gentryfikacja. Lokatorzy w ogniu wojny socjalnej*, Poznań 2010, s. 14; R. Rudnicki, *Gentryfikacja: przyczyny, mechanizmy, działania i warszawskie przykłady zjawiska*, Przegląd Anarchistyczny, 2010, 11, s. 61-75; M. Gierszon, *Podmiotowość dzielnicy. Między gentryfikacją a rewitalizacją*, Przegląd Anarchistyczny, 2010, 11, s. 91-107.

[34] C. Montgomery, *Miasto szczęśliwe*, s. 76.

[35] D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina*.

gentryfikacyja emancypacyjna. W założeniach opiera się na konsensusie i tolerancji i jest dość mocno utopijna. Dla jednego z głównych promotorów takiego rozumienia Jona Caulfileda w jej ramach możliwe jest „stworzenie przestrzeni do integracji społecznej w klimacie tolerancji"[36]. Zwykle pierwszymi, często niebudzącymi złych skojarzeń, symptomami nadchodzącej gentryfikacji są zmiany architektoniczne, będące zapowiedzią rewitalizacji zasobów mieszkaniowych oraz otaczającej je przestrzeni. Proces bez wątpienia niesie poprawę jakości życia, z uwagi na zmiany w przestrzeni materialnej, czy architektonicznej. Będąc mieszkańcem trudno nie cieszyć się z nowych elewacji, uporządkowanych skwerów, sadzonej zieleni, prostych i czystych chodników. Na lepsze zmienia się jakość tkanki miejskiej, którą wypełniać zaczynają odremontowane i nowe budynki, osadzone w uporządkowanej przestrzeni publicznej. Wiele zapomnianych, zaniedbanych miejsc odzyskuje swój dawny blask[37]. Niegdyś brudne, niebezpieczne dzielnice zamieniają się w czyste, bardziej przyjazne rodzinom i dzieciom, coraz chętniej zagląda do nich biznes, a i turysta ciekaw jest zmian, bo przecież to często historyczne centrum miasta. Zmiany zwykle związane są z pojawieniem się nowych mieszkańców, którzy często własnym sumptem poprawiają jakość substancji mieszkaniowej. Są to najczęściej ludzie młodzi, kreatywni, otwarci na inność, przynoszący nowe standardy. Ich pojawienie się w przestrzeni wiąże się z poprawą nie tylko „fasady" społeczności, ale również jej „wnętrza". Z racji tego, że uruchamiają oni ciąg dość istotnych zmian, począwszy od demograficznych, poprzez ekonomiczne, na politycznych kończąc, określa się ich pionierami gentryfikacji. We wzajemnych relacjach pomiędzy nowymi i starymi mieszkańcami dominuje zaciekawienie, otwartość, szacunek na normy i reguły dzielnicy. Andres Duany mówi wręcz, że nowi mieszkańcy przyczyniają się do rozbijania monokultury ubóstwa i przywracania równowagi społecznej. Poprawia się jakość życia z uwagi na inwestycje, przede wszystkim w sferze instytucji i związanych z nimi usług, dzięki czemu słabsi mogą korzystać ze wsparcia i benefitów wytwarzanych przez gentryfierów[38]. Ich aktywność zawodowa ma zmieniać etykę pracy, a także podnosić polityczną świadomość i skuteczność dzielnicy[39]. Zdaniem zwolenników podejścia emancypacyjnego, w proces gentryfikacji wpisany jest spadek przestępczości oraz zmniejszenie skali problemów społecznych[40]. Doświad-

---

[36] J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa*, s. 68.

[37] Przykładem może być poznańska Śródka i Chwaliszewo, krakowski Kazimierz i Nowa Huta, a także śródmieście Łodzi i Warszawy.

[38] D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina*, s. 108.

[39] J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa*, s. 70.

[40] Wbrew pozorom, gentryfikacja nie likwiduje problemów społecznych, z którymi borykają się śródmiejskie dzielnice, nie powoduje drastycznego spadku przestępczości. Raczej

czenia z przebiegu procesów gentryfikacji wskazują, że taka przestrzeń jeśli już powstaje, to raczej jest etapem przejściowym, który szybko zostaje zauważony i staje się asumptem do już bardziej odgórnie kreowanych (przede wszystkim w ramach polityki miejskiej) zmian. Do głosu dochodzą grupy silniejsze ekonomicznie i politycznie. W takim ujęciu można przyrównać gentryfikację do modliszki, z tą jednak różnicą, że ta zjada własnych „rodziców" – pionierów gentryfikacji. Oni podobnie jak wcześniej pierwotni mieszkańcy dzielnicy, mniej lub bardziej przymusowo muszą szukać dla siebie nowych habitusów. Poczucie niesprawiedliwości, porzucenia, rosnąca wrogość między poszczególnymi grupami ludności, będąca pokłosiem coraz bardziej obecnego poczucia frustracji wśród pierwotnych mieszkańców dzielnicy, przy jednoczesnym zawłaszczaniu przestrzeni przez nowych jest związane z pojawianiem się kolejnej formy praktyk gentryfikacyjnych. Za Neil Smithem określa się je mianem gentrfyfikacji rewanżystowskiej[41], która zdominowana jest przez negatywne emocje, czy wręcz traumatyczne doświadczenia, bowiem wiąże się z walką o przestrzeń, w której wszelkie działania są dozwolone, a zwycięzca tylko jeden. Wspomniany autor mówi wręcz o tym, że w procesie gentryfikacji klasa średnia, znudzona i zmęczona przekonformizowanym życiem na przedmieściach, dąży do odzyskania niegdyś „skradzionego" przez klasę robotniczą centrum miasta. Stąd powszechność strategii „zero tolerancji" dla nawet najmniejszego odstępstwa od ładu i porządku społecznego, przy częstym wspieraniu działań poza prawem, czego przykładem są tzw. czyściciele kamienic. Działania te prowadzą wprost do wypchnięcia grup słabszych ekonomiczne z atrakcyjnych przestrzeni.

> Wysokie wymagania wobec siebie i presja jakiej poddana jest klasa średnia przekładają się nierzadko na niechęć wobec osób ubogich, bezdomnych czy alkoholików. (…) Klasa średnia postępowanie takich osób definiuje w opozycji do swoich praktyk

---

wraz z wypieraniem starych mieszkańców i ich mobilności przesuwa ją w przestrzeni miasta. Mieszkańcy ubodzy, chorzy, borykający się z problemem uzależnienia, bezrobocia, rodziny wielodzietne „nie rozpływają się" w niebycie. Zwykle przenoszą się lub są przenoszeni do innych lokalizacji, gdzie wiodą życie w sposób zbliżony do dotychczasowego. Niektóre miasta tworzą dla tej grupy specjalne przestrzenie w postaci osiedli socjalnych (coraz częściej kontenerowych), które w krótkim czasie stają się gettami. Por. A.V. Papachristos i in., *More Coffee, Less Crime? The Relationship between Gentrification and Neighborhood Crime Rates in Chicago*, City & Community, 1991 to 2005, September 2011, 10, 3; P. Nowak, *Pojemniki na ludzkie odpady*. Wywiad z Katarzyną Czarnotą, Krytyka Polityczna, 2011, adres internetowy: http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/CzarnotaPojemnikinaludzkieodpady/menuid-431.html

[41] N. Smith, *The New Urban frontier: gentrification and the revanchist city*, London 1996, s. 21.

> i postrzega jako rodzaj „skandalu". Ubodzy widziani są zatem jako ludzie pozbawieni aspiracji, leniwi i liczący na pomoc państwa[42].

Stąd czasami zmiany, jakie niesie gentryfikacja określa się mianem sterylizacji. Trafnie cele gentryfierów w narracji rewanżystowskiej opisał Zygmunt Bauman, mówiąc, że marzą oni

> o mieście innym niż wszystkie, wolnym od widoku złowrogich obcych sylwetek wypełzających chyłkiem z mrocznych zaułków, podejrzanych uliczek i niebezpiecznych dzielnic[43].

Stąd dążenia do homogenizacji, zamykanie przestrzeni, mniej lub bardziej przymusowe pozbywanie się osób, które nie pasują do obrazu dobrego sąsiedztwa.

> Oczyszczenie terenu z ruder oznacza nie tylko pozbycie się zapuszczonych domów. Oznacza wykorzenienie ludzi. Rozerwanie na strzępy wspólnot religijnych. Upadek lokalnego przedsiębiorcy. Oznacza wyprowadzkę okolicznego prawnika do nowego biura w śródmieściu oraz poszarpanie ścisłego splotu przyjaźni w obrębie wspólnoty i relacji grupowych w stopniu niemożliwym do naprawienia. Oznacza wyrzucenie dawnych mieszkańców z ich podupadłych mieszkań i skromnych domów oraz zmuszenie ich do szukania nowych i obcych kwater oraz napływ do okolicy tysięcy nowych twarzy[44].

Jane Jacobs podsumowała ten proces następująco:

> porwane na strzępy społeczności rwą się na wietrze, który raz zasiany przynosi burze cynizmu, wrogości i rozpaczy, o jakich nam się dotąd nie śniło[45].

W wyniku gentryfikacji monokultura biedy zastąpiona zostaje monokulturą bogactwa. Z punktu widzenia rozwoju miasta i dzielnicy jest to proces szkodliwy, negatywnie wpływa bowiem na zaangażowanie społeczne i polityczne mieszkańców w sprawy dzielnicy, osłabia identyfikację z nią, wzmacniając gotowości do relegowania zadań wspólnoty na instytucje, podmioty zewnętrzne, np. agencje ochrony, czy zawodowych administratorów. Im większa jest homogeniczność wspólnoty, tym większe ryzyko wy-

---

[42] M. Gdula, *Klasa średnia jako klasa protestu*, s. 198.
[43] Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie oblężenia*, Warszawa 2006, s. 141.
[44] H. Salisbury, „New York Times", cyt. za J. Jacobs, *Śmierć i życie*, s. 150.
[45] Tamże, s. 23.

kształcenia się postawy „moralnego minimalizmu”[46], związanego z koncentracją mieszkańców na sobie, dystansem, czy wręcz izolacją od sąsiadów w imię rzekomej tolerancji, przy oczekiwaniach i żądaniach przeniesionych na tych, którym się płaci. W ten sposób zmniejsza się w widoczny sposób wspólna przestrzeń społeczna i fizyczna. Można wręcz powiedzieć, że coraz mniejsze przestrzenie są dostępne starym mieszkańcom dzielnicy. Ograniczenie przestrzeni społecznej związane jest z rozpadem mniej lub bardziej zintegrowanych wspólnot, pustki, których nie wypełniają relacje z nowymi mieszkańcami, odbiegającymi statusem społecznym związanym z tym stylem życia i co istotne – nie szukającymi kontaktu ze starymi mieszkańcami. Dotychczasowi rezydenci tracą również przestrzeń fizyczną. Kolejne domy przechodzą w ręce nowych właścicieli, którzy w trosce w bezpieczeństwo nowych mieszkańców grodzą swoje posesje, tworząc „wyspy odnowy otoczone morzami upadku”[47]. Dawna przestrzeń publiczna staje się również coraz bardziej niedostępna, bowiem zwyczaje, oczekiwania, a nade wszystko zasoby finansowe nie pozwalają na bywanie w nowych sklepach, kawiarniach, czy klubach – nie oni są ich klientami. Starych mieszkańców dzielnicy nie spotyka się w modnych restauracjach poznańskiej Śródki, czy krakowskiego Kazimierza, o warszawskiej Pradze nie wspominając[48]. Żywiołowa gentryfikacja powoduje separację grup funkcjonujących obok siebie, ograniczając szanse na silne i pozytywne relacje międzyludzkie, oparte na poczuciu wspólnoty. Kurczą się zasoby kapitału społecznego, koniecznego do skutecznego funkcjonowania każdej wspólnoty[49]. Opisując zmiany, jakie w tym zakresie zachodzą w społecznościach, Charles Montgomery przyrównał je do systemu korzeniowego i stwierdził, że

> (…) sieci te się kurczą i zamykają w sobie, oplatając się coraz ciaśniej wokół małżonków, partnerów, rodziców i dzieci. Są to, co prawda, najważniejsze spośród naszych relacji, ale każdy arborysta dobrze wie, że drzewo ze słabo rozwiniętym systemem korzeniowym znacznie szybciej może zostać powalone, gdy zawieje wiatr[50].

Zaliczył izolację społeczną do najważniejszych czynników ryzyka związanego z życiem w mieście, podkreślając jednocześnie, że najzwyklejsze codzienne kontakty z innymi ludźmi mieszkającymi w okolicy stanowią najlepsze lekarstwo na życiowe problemy.

---

[46] R. Putnam, *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008, s. 354.

[47] B. Berry, *Inner city futures: an American dilemma revisited*, cyt. za: J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa*, s. 12.

[48] W. Orliński, *Szanuj menela swego*.

[49] R. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, s. 502-521.

[50] C. Montgomery, *Miasto szczęśliwe*, s. 83.

Tabela 3

Pozytywne i negatywne aspekty gentryfikacji

Pozytywne	Negatywne
	Zmiana miejsca zamieszkania w związku ze wzrostem kosztów nieruchomości
	Wtórne psychologiczne koszty zmiany miejsca zamieszkania
Stabilizacja podupadających obszarów	Konflikty i uprzedzenia w społeczności
Wzrost wartości nieruchomości	Utrata przystępnych cenowo nieruchomości
	Spekulacje w obszarze wysokości czynszów i cen nieruchomości
Zmniejszenie liczby pustostanów	Bezdomność
Zwiększone wpływy z podatków lokalnych	Zwiększanie wydatków na rzecz inwestycji skierowanych do nowych mieszkańców, z pominięciem preferencji starych rezydentów
Kształtowanie warunków do perspektywicznego myślenia i rozwoju	Przemieszczanie się usług i przemysłu
	Wzrost kosztów dla podmiotów gospodarczych dotychczas działających w społeczności
Ograniczenie procesu „rozlewania się" miasta	Przemieszczenie i popyt na rynku mieszkaniowym kieruje zainteresowanie na biedne i zaniedbane obszary miejskie
Wzrost różnorodności społecznej	Utrata różnorodności społecznej (poprzez separację grup lepiej sytuowanych, np. w osiedlach zamkniętych)
Poprawa stanu substancji mieszkaniowej	Procesy wysiedleń słabszych ekonomicznie grup społecznych w celu podnoszenia statusu nieruchomości

Źródło: R. Atkinson, G. Bridge, *Gentrification in a Global Context: the New Urban Colonialism*, London 2005, s. 5 za: L. Lees, T. Slater, E. Wyly, *Gentrification*, New York 2008, s. 196.

W świetle powyższego trudno zgodzić z Andres'em Duany, który twierdzi, że beneficjentami zmiany są na równi wieloletni i nowi mieszkańcy. Przeczą temu wyniki badań. W tych prowadzonych w gentryfikowanej berlińskiej dzielnicy Schillerpromenade zaledwie 10% wieloletnich mieszkańców dostrzegło zmiany na lepsze. Dla porównania, wśród gentryfierów takie odczucia miała ponad połowa badanych[51]. Do podobnych wniosków doszła również Loretta Lees mówiąc, że „(…) ludzie ubodzy bardziej odczuwają utratę korzyści wynikających z życia w ubogim środowisku, niż

[51] D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina*, s. 108.

zyski płynące z życia w środowisku bogatym"[52], te bowiem często pozostają poza ich zasięgiem. Może prowadzić to do konfliktów, o ile oczywiście dotychczasowi mieszkańcy znajdą siłę do artykulacji i realizacji własnych interesów. Najczęściej jednak jako grupa słabsza ekonomicznie, społecznie i kulturowo biernie poddają się biegowi zdarzeń, oddając pole gentryfierom, którzy kształtują ład dzielnicy w zależności od własnych potrzeb. Jednym z obszarów, gdzie jest to szczególnie widoczne stanowi środowisko wychowawcze, a w szczególności szkoła.

Proces gentryfikacji a funkcjonowanie lokalnego systemu wychowawczego

Pojawienie się w przestrzeni społecznej i przestrzennej przedstawicieli nowych mieszkańców, najczęściej utożsamianych z klasą średnią, wiąże się z realizacją odmiennych wzorów, postaw, strategii życiowych. Przypisywane jej przedstawicielom zamiłowania do porządku względem różnych wymiarów czasu, mniej lub bardziej autonomiczna potrzeba rozwoju, doskonalenia, związane z inwestowaniem w siebie, ale również troska w przyszłość własnych dzieci, przejawiająca się w specyficznych strategiach edukacyjnych, liczenie na siebie, a także podziw dla indywidualnej zaradności, stanowią alternatywę dla rzeczywistości, której doświadczają mieszkańcy obszarów kulturowo zaniedbanych[53]. Jest to szczególnie istotne jeśli chodzi o najmłodsze pokolenia, bowiem funkcjonowanie w środowisku braków (a w przypadku przestrzeni gentryfikowanych mamy do czynienia z szerokim spectrum deficytów – od materialnych, poprzez emocjonalne, na społeczno-moralnych kończąc) przystosowuje głównie do ograniczania potrzeb i minimalizowania zakresu ról społecznych, jakie w przyszłości mogłyby być pełnione. Badania pokazują, że dzieci żyjące w centrach miast w porównaniu z rówieśnikami z terenów podmiejskich częściej funkcjonują w ramach rodzin dysfunkcyjnych, z uwagi na zaburzoną strukturę, wielość problemów socjalnych, uzależnienia, czy niewydolność wychowawczą rodziców, związaną z niskimi zasobami własnymi i środowiskowymi[54]. Dla tej grupy pojawienie

---

[52] L. Lees, *Gentrification and social mixing: towards an inclusive urban renaissance?* Urban Studies, 2008, 45, 12, s. 2463-2465.

[53] M. Gdula, *Klasa średnia jako klasa protestu*, s. 192-199.

[54] W. Ambrozik, *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej*; Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 55-58; I. Sawhill, L. Chadwick, *Children in Cities: Uncertain Futures*, The Brookings Center on Urban & Metropolitan Policy, Survey Series, 1999, s. adres internetowy: http://urbanpolicy.berkeley.edu/pdf/census2000/sawhill.pdf.

się alternatywnych wzorów zachowań, postaw je warunkujących, odmiennych perspektyw życiowych jest szansą na przerwanie tak często występującej w obszarach zmarginalizowanych transmisji międzypokoleniowej wzorów podkulturowych. Wielu rodziców obszarów śródmiejskich deklaruje troskę o lepsze życie dla swoich dzieci, ale niewielu podejmuje działania zmierzające w tym kierunku, bowiem bezpieczniejsze jest powtarzanie znanych schematów. W następstwie wysyłają do dzieci sprzeczne z własnym przykładem sygnały. Mówią o znaczeniu wartości, które nie znajdują poparcia w ich życiu[55]. Obszarem poznawania i konfrontowania z alternatywnymi wartościami i stylami życia w przypadku dzieci i młodzieży są różnorodne formalne i nieformalne instytucje wychowawcze, z których jedną z najważniejszych jest szkoła. Klasyczne już dziś badania Jamesa Colemana nad selekcjami szkolnymi wykazały, że największy wpływ na osiągnięcia uczniów słabych ma poziom ich kolegów i koleżanek z klasy. Na wymieszaniu młodzieży z niskim i wysokim statusem społecznym bardzo dużo zyskują słabsi, natomiast w zasadzie nie ma to wpływu na szanse uczniów mocniejszych, ci bowiem rozumieją jakiego rodzaju wartością jest wiedza i nauka[56]. Przyjmując założenie o integracyjnej i egalitarnej funkcji szkoły, można oczekiwać przeorientowania wartości ukształtowanych pod wpływem domu rodzinnego obszaru kulturowo zaniedbanego, również przez zmianę parametrów jej funkcjonowania pod wpływem oczekiwań nowych użytkowników. W tego rodzaju scenariuszu rodzice – gentryfierzy zapisują swoje dziecko do publicznej, znajdującej się w sąsiedztwie, szkoły, gdzie ich dzieci uczą się wspólnie z rówieśnikami z dzielnicy, zaś oni sami współpracują z innymi rodzicami, a także władzami miejskimi wykorzystując dostępne im kapitały na rzecz poprawy jakości kształcenia. Może też dojść do takiej sytuacji, gdzie władze miejskie rozpoczynając program zmiany przestrzeni (rewitalizacji), zaczynają od szkoły, przypisując jej rolę swego rodzaju lidera przekształceń. Przykładem takiego działania może być berlińska dzielnica Neukölln i działająca w niej szkoła Rütli-Hauptschule. Ta poprzemysłowa, pełna emigrantów i słabo wykształconych Niemców, tworzących społeczność coraz gorzej radzących sobie z życiem codziennym mieszkańców, w świadomości berlińczyków funkcjonowała przez niemal trzy ostanie dekady jako getto. Coraz poważniejsze problemy, w których głównym bohaterem była młodzież, zmobilizowały władze miejskie do podjęcia działań na

---

[55] M. Dąbrowska-Bąk, K. Pawełek, *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013; M. Oliwa-Ciesielska, *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Poznań 2014.

[56] P. Sadura, *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Warszawa 2012, s. 15; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014, s. 117.

rzecz zmiany wizerunku dzielnicy. Jednym z ogniw była gruntowna reforma wspomnianej szkoły. W dramatycznym liście dyrektorka placówki napisała, że wraz z nauczycielami dotarła do końca ślepej uliczki, z której wyjścia brak[57]. Nie była w stanie pracować ze swoimi uczniami, z których blisko 83% było nieniemieckiego pochodzenia, podobna grupa miała zatargi z prawem, wśród których dominującą postawą była agresja pomieszana z poczuciem beznadziejności. Szkołę zreformowano i ze „szkoły terroru" stała się „oazą kształcenia", w której poprawie uległy oceny i zachowanie, w której uczniowie chętnie biorą udział w zajęciach pozalekcyjnych i co ważne, do której zaczęli również zaglądać rodzice[58]. Opisanych zmian zapewne by nie było, gdyby nie gentryfierzy, którzy uruchomili proces zmiany, przerywając zaklęty krąg widzenia Neukölln jako najgorszego „miejskiego bagna". Dostrzeżenie przez nich potencjału, z początku związanego z kwestami materialnymi (tanie grunty i mieszkania), potem również społeczno-kulturowymi (nowe kluby, restauracje, instytucje kultury), ośmieliło i zmobilizowało władze miasta do działania. Obecnie dzielnica i szkoła należą do jednych z najlepszych i najciekawszych wyborów, jakich mogą dokonać osoby szukające bezpiecznego, kreatywnego miejsca zamieszkania, chcące zapewnić swoim dzieciom dobre warunki edukacji. Zmiany w szkole w Neukölln wpisują się w strategię, w ramach której łącznie traktuje się politykę mieszkaniową i edukacyjną. Innymi słowy, polityka edukacyjna stała się preludiom do zmian zapisanych w polityce mieszkaniowej władz miasta. Czy jednak rzeczywiście jest tak, że proces gentryfikacji pozytywnie wpływa na szkołę w sensie wyrównywania szans edukacyjnych? Przypadek Neukölln zdaje się dawać pozytywną odpowiedź. Jednak jeśli bliżej się temu przyjrzeć, rzeczywistość okazuje się nie aż tak doskonała. Za zmianą jakości kształcenia kryją się bowiem zupełnie inne czynniki, niż wyrównanie wiedzy oraz kompetencji dzieci i młodzieży pochodzących z grup mieszkańców obszarów zaniedbanych. Jednym z nich jest wypychanie z gentryfikującego obszaru osób słabszych ekonomicznie i zawłaszczanie szkoły przez grupę nowych mieszkańców. Ilustracją tego mogą być badania przeprowadzone przez Linn Posey-Maddox w jednym z gentryfikujących obszarów w północnej Kalifornii. Zaobserwowała ona, że wraz z postępem procesu gentryfikacji, w publicznych szkołach znacząco odwracają się proporcje między poszczególnymi grupami społecznymi. W przypadku referowanych badań w przeciągu dekady odsetek uczniów kolorowych w Morningside spadł

[57] Dokumentiert: Notruf der Rütli-Schule, „Spiegel Online", 30 marca 2006, adres internetowy: http://www.spiegel.de/schulspiegel/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html

[58] D. Groyecka, *Gentryfikacja Berlina*, s. 73.

z blisko 80 do 20 procent. Jednocześnie obserwowano podniesienie wyników w testach. Zmiany w funkcjonowaniu szkoły nie miałyby miejsca, gdyby nie zaangażowanie rodziców. Przeprowadzone badania ujawniły, że jest to aktywność zdominowana przez gentryfikujących rodziców, którzy niejednokrotnie nieumyślnie dokonywali marginalizacji mniej zamożnych rodziców, zmniejszając ich szanse na udział w poprawie szkoły. Promowali oni swoje wartości i reguły, których realizacja dla wielu starych mieszkańców dzielnicy była niemożliwa. W efekcie wielu rodziców wycofywało się ze szkoły i zabierało swoje dzieci do innych placówek[59], inni przybierali strategie neutralne. Klasa średnia ujawniając swój potencjał i determinację do zmiany środowiska i szkoły, pokazała jednocześnie swoją dominację w przestrzeni społecznej i instytucjonalnej. Trzeba jednak dodać, że opisany przed chwilą scenariusz zdarza się relatywnie rzadko. Zwykle lokalna szkoła pozostaje sama ze swoimi problemami. Dzieje się tak z dwóch powodów. Po pierwsze, mieszkańcy i nauczyciele z obszarów kulturowo zaniedbanych nie są zainteresowani zmianą w szkole, bo nie jest ona dla nich wartością autoteliczną, a po drugie – wśród gentryfikujących rodziców standardem jest wybór szkoły niepublicznej, położonej zwykle poza miejscem zamieszkania, która statusem i kapitałem ludzkim, kulturowym, wsparciem materialnym gwarantuje dostęp do dobrej jakości kształcenia i tym samym tak ważnych dla kasy średniej celów[60]. Nie są oni zainteresowani naprawianiem „złej" szkoły, co wydaje się naturalne w sytuacji nastawiania na indywidualnie skonstruowane cele. Rodzica z klasy średniej, niezależnie czy tego w Stanach Zjednoczonych, Anglii, Japonii i coraz częściej w Polsce, interesuje, żeby to była „przede wszystkim dobra szkoła, szkoła z marką, szkoła dla wybranych"[61], ciesząca się zaufaniem i estymą wśród rodzin należących do wybranych grup zawodowych, religijnych i politycznych. Takie działania wzmacniają rozwarstwienie społeczne i nie pozwalają na wprowadzenie zmian w lokalnych systemach edukacyjnych. Bez impulsu ze strony nowych użytkowników szkoły, którzy będą wymagać od niej więcej w wymiarze edukacyjnym i wychowawczym, kreowanie zmian będzie trudne. Można wręcz sformułować tezę, że w procesie gentryfikacji szkoła staje się kolejnym obszarem segregacji i konfliktu, miast być miejscem integracji i wyrównywania szans.

---

[59] L. Posey-Maddox, *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools? Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*, Chicago 2014.

[60] Edukację należy traktować jako rodzaj dobra pozycjonalnego, które określa lub bardziej potwierdza status społeczny rodziców i dziecka.

[61] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny*, s. 216; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013, s. 184-207.

Jak kształtuje się sytuacja szkół i ich uczniów w kontekście nierówności edukacyjnych w gentryfikujących obszarach wielkich miast w Polsce nie wiemy. Jeśli jednak posłużymy się tak niedoskonałym wskaźnikiem, jak wyniki testów kompetencji oraz liczbą tzw. olimpijczyków okaże się, że szkoły w obszarach kulturowo zaniedbanych odbiegają in minus od średnich swoich miast[62]. Przynależą one do grupy szkół, które w świadomości publicznej funkcjonują jako te ze „złymi" adresami, do których rodzic raczej swojego dziecka nie pośle, jeśli ma wobec niego określone plany edukacyjne. Do pewnego stopnia, porównując opisane wcześniej trendy przemian społecznych i przestrzennych w miastach europejskich i amerykańskich, można domniemywać, że również w polskich miastach mamy do czynienia z dość podobnymi tendencjami. W przypadku szkół podstawowych i gimnazjalnych obowiązuje zasada rejonizacji, ale same szkoły, przy cichej zgodzie organów prowadzących, podejmują szereg działań zmierzających do przyjęcia zdolnych uczniów spoza rejonu. Z możliwości tych korzystają rodzice, którym zależy na zapewnieniu swojemu dziecku jak najlepszych warunków edukacji. W słabych placówkach zostają słabsi uczniowie, narastają nierówności edukacyjne, a proces gentryfikacji staje się kolejnym czynnikiem je wzmacniającym.

Pedagog wobec gentryfikacji

Wśród zwolenników procesu gentryfikacji dominuje pogląd o wręcz zbawiennym działaniu tego procesu. Jednym tchem wymieniają oni polepszenie stanu infrastruktury mieszkaniowej i usługowej, ożywienie kulturalne, zmniejszenie poziomu patologii społecznej, podniesienie wartości nieruchomości, a także zwiększone wpływy do budżetów miejskich. Esencją takiego sposobu postrzegania procesu gentryfikacji wydaje się pogląd Aleksandry Jadach-Sepioło, która twierdzi, że

> katalog pozytywnych skutków gentryfikacji jest na tyle obfity, że nawet po uwzględnieniu przesiedleń i drastycznych zmian w sferze ludności, może ona wydawać się atrakcyjnym mechanizmem kształtowania przestrzeni[63].

---

[62] Tezę autorka oparła na analizie wyników egzaminów szóstoklasisty oraz gimnazjalnego dla Poznania z lat 2012 i 2013 opracowanych przez OKE. Wykorzystując zabieg mapowania, autorka naniosła lokalizację szkół, których uczniowie uzyskali średnie wyniki poniżej połowy maksymalnego progu. Okazało się, że niemal wszystkie szkoły znajdowały się w obszarach kulturowo zaniedbanych, w części których obserwuje się mniej lub bardziej rozwinięty proces gentryfikacji. W szczególności chodzi o poznańskie Jeżyce oraz okolice Rynku Łazarskiego. O zróżnicowaniach szkół patrz: P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.

[63] A. Jadach-Sepioło, *Gentryfikacja miast*, Problemy Rozwoju Miast, 2007, 3, s. 66.

Nie sposób nie zgodzić się, że skala problemów, poziom degradacji obszarów podlegających gentryfikacji wymaga zmiany, ale nie można abstrahować od kosztów społecznych, jakie są z nią związane. W wymiarze społecznym gentryfikacja może bowiem stać się przyczyną o wiele poważniejszych i sięgających poza społeczność lokalną problemów, niż te które miała rozwiązać. Doskonale ilustruje to przygotowany na początku XXI wieku raport dotyczący miast w globalizującym się świecie. Podkreśla się w nim, że generowane przez proces gentryfikacji nierówności, zaburzenie poczucia sprawiedliwości i solidarności społecznej mogą stać się przyczyną niezadowolenia, niestabilności i konfliktów w obrębie społeczności lokalnych, a w efekcie pogłębiać alienację pewnych grup społecznych, które głównie z powodów ekonomicznych nie będą w stanie partycypować w poprawiających się warunkach życia. Raport zwrócił uwagę na zjawisko „spirali gentryfikacji", które prowadzi do wzrostu wysokości czynszów, a w ich następstwie eksmisji i wykluczania tych mieszkańców, których charakteryzuje niski status ekonomiczny. Konsekwencje powyższych procesów mogą być odczuwalne tak w skali makro, mezo, jak i mikro. Za każdym z tych problemów stać będą konkretne wspólnoty, rzeczywiste osoby.

Mając na uwadze tradycje pedagogiki, która od zawsze koncentrowała się na środowiskowym aspekcie funkcjonowania człowieka na różnych etapach życia, problemy generowane w procesie gentryfikacji nie mogą ujść uwagi pedagogów. Na szczególną uwagę zasługują kwestie zmian środowisk wychowawczych zlokalizowanych w śródmiejskich przestrzeniach miasta, a w szczególności szkoła. Jak bowiem pisał Florian Znaniecki,

> każdy uczeń wnosi z sobą do życia szkolnego tradycję i zainteresowania wyrobione w nim pod wpływem rodziny i otoczenia sąsiedzkiego (…) i dalej: grupa szkolna staje się ogniskiem, w którym ścierają się wszystkie owe wpływy rodzinne i sąsiedzkie; polem zetknięcia i walki wszelkich prądów, jakie tylko objawiają się w środowiskach domowych uczniów[64].

Szkoła, jak powiedziała Jennifer Stillman, jest kotwicą dla społeczności, podstawowym miejscem, gdzie może dojść do interakcji i polem, wokół którego dzielnica może się integrować[65]. Tym samym, konieczne są badania nad przemianami środowisk doświadczających procesów gentryfikacji, w szczególności w wymiarze ich działalności wychowawczo-socjalizacyjnej. Istotne wydaje się wypracowanie mechanizmów przeciwdziałających lub/i hamujących negatywne konsekwencje gentryfikacji, jakie mogą stać się

---

[64] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001, s. 107.

[65] *Is Gentrification the Answer to Urban School Reform*? adres internetowy: https://urban.uchicago.edu/news/gentrification-answer-urban-school-reform

udziałem śródmiejskich środowisk wychowawczych. W pierwszej kolejności chodzi o kwestie nierówności edukacyjnych i związanego z nimi bardzo silnie zjawiska wykluczenia społecznego, a w drugiej – o pogłębiające się procesy polaryzacji społeczno-przestrzennej. Wydaje się, że rozwiązania powyższych problemów możliwe są do opracowania na gruncie pedagogiki. Co więcej, badania nad pedagogicznymi aspektami gentryfikacji należałoby uruchomić jak najszybciej, bowiem wiele wskazuje, że procesu tego nie da się zatrzymać, a w przypadku wielu polskich miast będzie nabierał on tempa. Wiedza o przebiegu procesu gentryfikacji, wypracowane na jej podstawie rozwiązania praktyczne mogą w znaczącym stopniu nie tylko łagodzić negatywne konsekwencje, ale przede wszystkim wzmacniać to, co w niej pozytywne.

BIBLIOGRAFIA

Atkinson R., Bridge G., *Gentrification in a Global Context: the New Urban Colonialism*, London 2005.

Ambrozik W., *Sytuacja społeczna dziecka rodziny alkoholicznej w kulturowo zaniedbanym rejonie wielkiego miasta*, Poznań 1983.

Barczykowska A., *Kapitał społeczny a zjawiska patologii społecznej w wielkim mieście*, Kraków 2011.

Barczykowska A., *Pozytywny, negatywny czy neutralny? – pytanie o naturę kapitału społecznego*, Studia Edukacyjne, 2012, 22.

Bauman Z, *Społeczeństwo w stanie oblężenia*, Warszawa 2006.

Burne L.S., *The Demise of gentrification? A commentary and prospective view*, Urban Geography, 1993, 17(8).

Butler T., *Gentrification and the middle classes*, Aldershot 1997.

Dąbrowska-Bąk M., Pawełek K., *Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego*, Poznań 2013.

Dokumentiert: Notruf der Rütli-Schule, „Spiegel Online", 30 marca 2006, adres internetowy: http://www.spiegel.de/schulspiegel/dokumentiert-notruf-der-ruetli-schule-a-408803.html

Dudek-Mańkowska S., *Różnorodność społeczna – źródło konfliktów czy czynnik aktywizujący mieszkańców?* [w:] *Procesy gentryfikacji w mieście*, red. J. Jakubczyk-Gryszkiewicz, Łódź 2012.

Florida R., *Narodziny klasy kreatywnej oraz jej wpływ na przeobrażenia w charakterze pracy, wypoczynku, społeczeństwa i życia codziennego*, Warszawa 2010.

Gądecki J., *I love NH. Gentryfikacja starej części Nowej Huty*, Warszawa 2012.

Gdula M., *Klasa średnia jako klasa protestu*, [w:] *Nowe rzeczywistości społeczne, nowe teorie socjologiczne. Dyskusje i interpretacje*, red. M. Gdula, A. Grzymała-Kozłowska, R. Włoch, Warszawa 2012.

Gierszon M., *Podmiotowość dzielnicy. Między gentryfikacją a rewitalizacją*, Przegląd Anarchistyczny, 2010, 11.

Glass R., *London: Aspects of Change*, [w:] *The Gentrification Reader*, red. L. Loretta, T. Slater, E. Wyly, London 2010.
Groyecka D., *Gentryfikacja Berlina. Od życia na podsłuchu do kultury caffe latte*, Gdańsk 2014.
Grzeszczak J., *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Warszawa 2010.
Is Gentrification the Answer to Urban School Reform? adres internetowy: https://urban.uchicago.edu/news/gentrification-answer-urban-school-reform
Jacobs J., *Śmierć i życie wielkich miast Ameryki*, Warszawa 2014.
Jadach-Sepioło A., *Gentryfikacja miast*, Problemy Rozwoju Miast, 2007, 3.
Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
Lees L., *A Reappraisal of Gentrification: Towards a 'Geography of Gentrification*, Progress in Human Geography, 2000, 26(1).
Lees L., *Gentrification and social mixing: towards an inclusive urban renaissance?* Urban Studies, 2008, 45(12).
Lees L., Slater T., Wyly E., *Gentrification*, New York 2008.
Lees L., Slater T., Wyly E., *The Gentrification Reader*, London 2010.
Mikiewicz P., *Społeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wrocław 2005.
Montgomery C., *Miasto szczęśliwe. Jak zmienić nasze życie zmieniając nasze miasta*, Kraków 2015.
Nowak P., *Pojemniki na ludzkie odpady*. Wywiad z Katarzyną Czarnotą, Krytyka Polityczna, 2011, 11, adres internetowy: http://www.krytykapolityczna.pl/Wywiady/CzarnotaPojemnikinaludzkieodpady/menuid-431.html
Oliwa-Ciesielska M., *W poszukiwaniu kultury ubóstwa*, Poznań 2014.
Orliński W., *Szanuj menela swego. Gentryfikacja czy rewitalizacja?* „Gazeta Wyborcza. Duży Format" z 01.07.2008, adres internetowy: http://wyborcza.pl/duzyformat/1,127291,5411425,Szanuj_menela_swego__Gentryfikacja_czy_rewitalizacja_.html
Papachristos A.V., C Smith.M., Scherer M.L., Fugiero M.A., *More Coffee, Less Crime? The Relationship between Gentrification and Neighborhood Crime Rates in Chicago*, City & Community, 1991 to 2005, September 2011, 10, 3.
Paton K., *Gentrification: A Working-Class Perspective*, Surrey 2014.
Polityka Miasta Łodzi dotycząca gminnego zasobu mieszkaniowego 2020+, adres internetowy: *uml.lodz.pl/get.php?id=3533.*
Posey-Maddox L., *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools? Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*, Chicago 2014.
Putnam R., *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, Warszawa 2008.
Rudnicki R., *Gentryfikacja: przyczyny, mechanizmy, działania i warszawskie przykłady zjawiska*, Przegląd Anarchistyczny, 2010, 11.
Sadura P., *Szkoła i nierówności społeczne. Diagnoza zjawiska i propozycja progresywnej polityki edukacyjnej w Polsce*, Raport Fundacji Amicis Europa, Warszawa 2012.
Sawhill I., Chadwick L., *Children in Cities: Uncertain Futures*, The Bookings Center on Urban & Metropolitan Policy, Survey Series, 1999, s. adres internetowy: http://urbanpolicy.berkeley.edu/pdf/census2000/sawhill.pdf
Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013.
Siewali V., *Gentryfikacja. Lokatorzy w ogniu wojny socjalnej*, Poznań 2010.
Smith N., *The New Urban frontier: gentrification and the revanchist city*, London 1996.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.
Szczepański M.S., Ślęzak-Tazbir W., *Między lękiem a podziwem: getta społeczne w starym regionie przemysłowym*, [w:] *Gettoizacja polskiej przestrzeni miejskiej*, red. B. Jałowiecki, W. Łukowski, Warszawa 2007.
Szmytkowska M., Sagan I. (red.), *Miasta w dobie neoliberalnego urbanizmu*, Gdańsk 2012.
Wacquant L., *Urban Outcast: a comperative sociology of advenced marginality*, Cambrige 2008.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 2001.
Zukin S., *The Cultures of the city*, Oxford 1995.

BEATA PRZYBOROWSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

DLACZEGO POLACY NIE SĄ INNOWACYJNI? KONTEKSTY SOCJOPEDAGOGICZNE

ABSTRACT. Przyborowska Beata, *Dlaczego Polacy nie są innowacyjni? Konteksty socjopedagogiczne* [Why are Poles not Innovative? Socio-pedagogical Contexts]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 37-46. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.2

Innovation and being innovative are very important in different areas of our life. Reports indicate that Poland is characterized by little innovation. In this text I am focusing on the subjective dimension of innovation, which translates into a collective innovation, thus building innovation in all spheres of society. I wonder why Poles are not innovative as a society yet declare and manifest innovation at the individual level.

Key words: innovative society, innovation, education, Spiral Dynamics

Wprowadzenie

Innowacje i innowacyjność to słowa, które są powszechne w dyskursie publicznym dotyczącym różnych sfer praktyki społecznej w Polsce i na świecie. Jednocześnie raporty i rankingi innowacyjności od kilku lat wskazują na niski poziom innowacyjności Polski i społeczeństwa polskiego. Ostatni ranking innowacyjności Bloomberg Innovation Indeks 2016 bierze pod uwagę 6 wskaźników (jak badania i rozwój, patenty, edukacja, produkcja, wysokie technologie, pracownicy naukowi) i wskazuje na 50 najbardziej innowacyjnych gospodarek. Wśród nich w ostatnim rankingu znajdują się takie kraje, jak: Korea Południowa (1.), Niemcy (2.), Japonia (3.) i Szwajcaria (4.). Polska sytuuje się w nim na 23. pozycji (wzrost o 2 oczka w porównaniu

z rokiem 2015)[1]. Wskaźniki decydujące o sumarycznym poziomie innowacyjności pokazują jedynie wymiar porównujący politykę innowacyjną różnych krajów. Pomimo że wyróżnione wskaźniki traktuje się rzeczywiście jako miarodajne to, jak pisze E. Bendyk, nie do końca są one w stanie ukazać realną wartość innowacyjności w danym kraju. Aby tak się stało, należałoby brać pod uwagę inne wskaźniki – endogenne, czyli innowacje społeczne i organizacyjne, tzw. pozatechnologiczne[2]. W środowiskach naukowych i związanych z biznesem postuluje się w coraz większym zakresie promowanie oprócz innowacyjności technologicznej, niezbędnej w nadążaniu za światem, większe poświęcenie uwagi innowacyjności oddolnej, która wiąże się z humanistyką i edukacją. Warto zastanowić się nad innowacyjnością jako ideą i praktyką o ludzkim (indywidualnym) i społecznym wymiarze.

Zaskakująca i przecząca światowym rankingom innowacyjności jest wysoka samoocena jej poziomu wyrażana przez polskie społeczeństwo w badaniach ankietowych. Polacy w świetle prowadzonych badań czują się innowacyjni, za takich się uważają i tak są postrzegani przez innych (inne nacje). Raporty wskazują również na to, że Polacy podejmując pracę za granicą są cenieni i wykazują się zaradnością[3]. Jednocześnie, polska gospodarka jest traktowana jako mało innowacyjna. Wiele pomysłów na poprawę tego stanu mieli rządzący od lat politycy[4]. Aby pobudzić innowacyjność gospodarki, obecny rząd oraz MNiSW przygotowuje projekt tzw. Małej ustawy o innowacyjności. Celem tego projektu jest stworzenie narzędzi, które przyczynią się do wzrostu innowacyjności polskiej gospodarki[5]. Ministerstwo proponuje zwiększenie nacisku na współpracę nauki z biznesem. Proponuje przestawienie polskiej gospodarki z imitacyjnej na innowacyjną. Chce wzmocnić humanistykę, również poprzez promowanie innowacji społecznych[6]. Proponując pewne rozwiązania w tym zakresie, warto sięgnąć do Audytu Semiotycznego Innowacyjności, w którym Autorzy przestrzegają

---

[1] http://www.bloomberg.com/news/articles/2016-01-19/these-are-the-world-s-most-innovative-economies [dostęp 30.03.2016].

[2] E. Bendyk, *Złożony świat innowacji*, [w:] red. J. Żakowski, *Reforma Kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga mian* http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html. [dostęp 30.03.2016].

[3] https://www.msz.gov.pl/resource/b8b3993a-2df7-408b-a4c4-20b7ef465d34:JCR [pobrano: 27.10.2015].

[4] Patrz np. Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa Strategia rozwoju kraju, Warszawa 2013. https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf [dostęp: 20.03.2016].

[5] http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/jak-powinny-wygladac-polskie-innowacje-czekamy-na-wasze-opinie.html [dostęp: 30.03.2016].

[6] http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,407959,gowin-dla-pap-polska-ma-byc-innowacyjna-a-nie-imitacyjna.html [dostęp: 30.03.2016].

przed zjawiskami, jakie się obecnie dzieją w kontekście rozumienia i wdrażania innowacyjności w Polsce. Postulują, aby innowacyjność nie stała się schematem, formułą, urzędowym kryterium. Dostrzegają niebezpieczne nawoływanie do innowacyjności, które zaczyna nosić znamiona propagandy, a innowacyjność zaczyna być zamykana wyłącznie w obrębie firm[7].

W niniejszym tekście skupię się na subiektywnym wymiarze innowacyjności, który przekłada się na innowacyjność zbiorową, budując w ten sposób innowacyjność we wszystkich sferach życia społeczeństwa. Zastanawia mnie, dlaczego Polacy w wymiarze społecznym nie są innowacyjni, chociaż kompetencja ta deklarowana jest i przejawia się na poziomie indywidualnym.

Perspektywy analizy

W analizie zjawiska innowacyjności można wykorzystać AQAL – spójny model rozwoju ludzkiego potencjału. Jest to swoista mapa, która odnosi się do wielu znanych na świecie systemów i modeli ludzkiego rozwoju. Składa się na nią 5 czynników, które stanowią najistotniejsze elementy wpływające na ewolucję człowieka i społeczeństwa. W koncepcji tej nazywa się je ćwiartkami (kwadrantami), poziomami, liniami, stanami i typami. W niniejszym tekście posłużę się analizą jednego czynnika – poziomów świadomości. Clare Graves skonstruował teorię ewolucji świadomości, znaną jako Spiral Dynamics. Rozwinęli ją następnie Don Beck i Chris Cowan. Według tej teorii:

> Czynnikiem stymulującym rozwój świadomości są zmieniające się warunki życia. Aby dostosować się do zmian, ludzie tworzą nowe, coraz bardziej złożone systemy pojęciowe, dzięki którym mogą sobie lepiej radzić, zapewnić przetrwanie i dalszy rozwój. Każdy model zawiera w sobie i przekracza wszystkie poprzednie, otwiera zatem nowe możliwości. Każdy poziom świadomości jest zorganizowany wokół systemu podstawowych wartości, wyrażających zbiorową inteligencję na danym etapie, a te same podstawowe wartości odnoszą się zarówno do całych kultur, jak i do jednostek ludzkich. System podstawowych wartości wyraża się poprzez memy, czyli samodzielnie rozprzestrzeniające się idee, zwyczaje, czy praktyki kulturowe[8].

---

[7] K. Polak, M. Żurawicka-Koczan, *Audyt semiotyczny innowacyjności*, Warszawa 2001. Semiotyk Solution. Pobrano ze strony PARP https://www.parp.gov.pl/files/74/75/77/11715.pdf [dostęp: 20.12.2015].

[8] C. Graves, D. Back, *Teoria Spiral Dynamics*, http://www.wilber.pl/wiedza/spiral-dynamics/spirala-rozwoju [dostęp: 30.03.2016].

Tabela 1

Tabela systemów wartości

Kolor	Początek	Nadrzędne wartości
turkusowy	ok. 1970	Globalny ład i odnowa
żółty	ok. 1950	Jakość życia i odpowiedzialność
^ drugi przedział ^		
zielony	ok. 1850	Harmonia wspólnoty i równości
pomarańczowy	1000 AD	Sukces i autonomia
niebieski	3000 BC	Stabilność i celowe życie
czerwony	7000 BC	Moc i działanie
purpurowy	50000 BC	Bezpieczeństwo i ochrona
beżowy	100000 BC	Przetrwanie

Źródło: na podstawie: D. Beck, Ch. Covan, *Beck, Integral Leadership in the Real World*, 2006; sl. 8,9, http://integralleadershipcollaborative.com/fe/16961-integral-leadership-in-the-real-world-don-beck. Za: http://www.wilber.pl/wiedza/spiral-dynamics/spirala-rozwoju

Teoria Dynamiki Spiralnej opisuje osiem etapów ewolucji ludzkiej świadomości. Zostały one oznaczone kolorami: beżowym, purpurowym, czerwonym, niebieskim, pomarańczowym, zielonym, żółtym, turkusowym.

> Ewolucja zachodzi w kierunku od beżowego do turkusowego, przy czym najczęściej spotykane współcześnie systemy wartości odpowiadają przedziałowi niebieski – pomarańczowy. Kolor zielony jest etapem przejściowym, który prowadzi do tzw. drugiego przedziału świadomości (żółty i turkusowy). Teoria zakłada, że do rozwiązania wielkich problemów trapiących świat potrzebna jest świadomość „drugiego przedziału". Dzieje się tak dlatego, że żółty system wartości integruje wszystkie poprzednie i jest zdolny do działania na rzecz całej „spirali rozwoju". Warto zauważyć, że ewolucja przyspiesza – następstwo kolorów jest coraz częstsze[9].

Teoria Dynamiki Spiralnej była z powodzeniem stosowana do tworzenia nowego ładu polityczno-społecznego w obszarach konfliktów społecznych, np. w Afryce Południowej, Izraelu i Palestynie. Jest także często stosowana w biznesie, gdzie pomaga zrozumieć rynek, jak również coraz częściej bywa wykorzystywana w edukacji.

Teorię Spiralnej Dynamiki chciałabym wykorzystać do analizy procesów innowacyjnych w społeczeństwie. W analizie posłużę się również raportem 3M, zatytułowanym: Jak Polacy postrzegają innowacyjność, Diagnozą Spo-

[9] Tamże.

łeczną z 2013 i 2015 oraz trzema kodami semiotycznymi innowacyjności, których audyt przeprowadził PARP. W tekście podejmuję się próby analizy dominującego kodu i koloru innowacyjności w społeczeństwie polskim. Spróbuję określić, czy dyskurs publiczny i nawoływania do innowacyjności w kulturze o świadomości na poziomie pomarańczowym i zielonym ma odzwierciedlenie w opiniach Polaków i generuje u nich podobny poziom świadomości. W ten sposób dokonam próby odpowiedzi na pytanie, dlaczego innowacyjność nie jest „najmocniejszą" cechą naszego społeczeństwa oraz czy innowacyjność, podobnie jak rozwój świadomości jednostkowej i społecznej, zmienia się i podlega rozwojowi. Czy możemy mówić o koewolucji innowacyjności jednostkowej i społecznej? Mając na uwadze również to co pisze K. Wilber, że

> Każdą przemianę musimy analizować w kategoriach czterech ćwiartek (co najmniej), inaczej bowiem przeoczymy czynniki, które rzeczywiście są za nią odpowiedzialne. Ta transformacja napędzana jest przez nową techniczno-ekonomiczną bazę (informacyjną), ale wprowadza ze sobą również nowy światopogląd, z nowym modelem self i z nowymi intencjonalnymi i behawioralnymi wzorcami, osadzonymi w nowym kulturowym kontekście i w nowych społecznych instytucjach jako opokach. I, jak zwykle – poszczególne jednostki mogą lub nie sprostać tym nowym możliwościom[10].

Zielone światło dla innowacyjności?

Nie trzeba nikogo przekonywać, że współcześnie mamy do czynienia z przyspieszeniem procesów innowacyjnych w niemal wszystkich dziedzinach życia. Stan ten odzwierciedla się również w świadomości jednostkowej i społecznej. Według Raportu 3M, co trzeci Polak czuje się innowacyjnym człowiekiem, a 70% uważa, że społeczeństwo polskie jest innowacyjne. Szczególnie uważają tak osoby młode z wyższym wykształceniem[11].

Kolor beżowy i purpurowy odzwierciedla poziomy świadomości, gdzie dominującymi wartościami są przetrwanie, bezpieczeństwo oraz ochrona. Kolor pomarańczowy uosabia kultywację takich wartości, jak sukces i autonomia. Według Raportu 3M, większość badanych osób kojarzy innowacje z nowoczesnymi technologiami oraz sposobami, które ułatwiają życie codzienne (czyli innowacyjność na poziomie pomarańczowym). Wiążą je ściśle z poprawą jakości życia, a przede wszystkim komfortu życia (poziom beżowy). Dla ponad jednej trzeciej badanych innowacje to wynalazki i nowe

---

[10] K. Wilber, *Krótka historia wszystkiego*, Warszawa 2007, s. 139.

[11] Raport 3M, Innowacyjny Polak 2014, Raport pobrano ze strony http://www.laczanasinnowacje.pl/category/raporty/#raport-5 [pobrano: 20.12.2015], s. 9.

produkty[12]. Polacy stosunkowo rzadko kojarzą innowacje z nowymi pomysłami czy procesami, które wymagają inkubacji, a potem imitacji, mają charakter długofalowy (poziom zielony). To kod, jakim posługuje się innowacyjność na poziomie zielonym, gdzie dominują wartości wspólnoty i jedności. Człowiek na tym poziomie świadomości tworzy liczne więzi i połączenia, kładzie nacisk na dialog i związki. Decyzje podejmuje poprzez pojednanie przeciwnych stron i konsensus. Wyznaje wartości silnie egalitarne, antyhierarchiczne, pluralistyczne. Zatem, Polacy nie bazują w swym życiu na innowacyjności w kolorze zielonym.

Raport 3M wskazuje, iż przeważająca większość Polaków uważa, że dzięki innowacjom czuje się bezpiecznie w domu i miejscu pracy. Najczęściej mieli własne doświadczenia innowacyjne w najbliższym otoczeniu. Większości badanych Polaków innowacje dają większe poczucie bezpieczeństwa. Zatem, polska innowacyjność ma charakter beżowo-purpurowy (pasy bezpieczeństwa, oznakowanie dróg), chociaż pojmowanie innowacyjności ma kolor pomarańczowy, a dyskurs publiczny jest zielony. Obszarem, który najbardziej zasługuje na innowacyjność jest, zdaniem Polaków, zdrowie, na drugiej pozycji znajduje się gospodarka i bezpieczeństwo, na trzeciej – na równi praca i nauka, a najmniej ważny dla innowacyjności jest obszar kultury i sztuki[13].

Ale polska innowacyjność ma również zabarwienie pomarańczowe, gdyż 44% badanych uważa, że innowacje to nowoczesne technologie, rozwiązania ułatwiające życie (36%), rewolucyjne wynalazki (33%). Za trzy najbardziej innowacyjne rozwiązania Polacy uznali: syntetyczny gips (49%), opatrunki pooperacyjne (40%) oraz elektroniczny stetoskop (28%). W rankingu innowacyjności wygrywają produkty związane z ochroną zdrowia oraz bezpieczeństwem, a następnie usprawniające pracę na co dzień[14].

Za najważniejszy obszar innowacyjności, jak podaje Raport 3M, Polacy uważają zdrowie (60%), na drugiej sytuują gospodarkę (39%), dalej zaś bezpieczeństwo (38%), pracę (31%), naukę (30%), na kolejnych innowacje w domu i gospodarce domowej (18%), informatykę (15%) oraz kulturę i sztukę (7%). Podobnie jak w innych raportach, również Raport Diagnoza Społeczna 2013 ukazuje, że kardynalną wartością dla Polaków jest zdrowie (65%)[15]. Można wysunąć wniosek, że jest to również wartość najbardziej

---

[12] Tamże.

[13] Tamże, s. 20-21.

[14] Tamże, s. 15-16.

[15] J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków 2013, Główne wyniki i wnioski*, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1, s. 11 [pobrano: 20.02.2016].

zagrożona, wymagająca ochrony i rozwoju w tym zakresie. I właśnie tam Polacy oczekują największej innowacyjności.

Innowacje, zdaniem badanych, stanowią efekt sojuszu państwa ze światem nauki (zatem kolor pomarańczowy). Potwierdzają to inne badania, gdzie dla Polaków najważniejsze wartości to zdrowie i rodzina (beż i purpura), a wartości ogólnospołeczne mają dla nich znaczenie mniejsze. Brak funduszy to główna przeszkoda w korzystaniu z innowacji (62% – kolor beżowy), brak odpowiednich umiejętności (32% – kolor pomarańczowy), przywiązanie do tradycyjnych rozwiązań (32% – kolor niebieski)[16].

Braki innowacyjności w kolorze zielonym i żółtym

Jeśli przyjmiemy, że prawdziwe jest stwierdzenie: „Pozytywna innowacyjność, to taka która służy zbiorowym długookresowym celom, a nie np. realizowaniu osobistych doraźnych aspiracji kosztem przyszłości lub otoczenia"[17], to badania przedstawione w Raporcie 3M ukazują niższy poziom świadomości jednostkowej Polaków (beżowy i niebieski) w zakresie innowacyjności niż oczekiwany w społeczeństwie i propagowany przez media – kolor pomarańczowy oraz ten, który wyłania się powoli – kod emergentny zielony, wymagający od ludzi zespołowości i współpracy. Jest to jednakże niezbędny warunek, aby innowacyjność społeczna się wyłoniła i dzięki której możliwy jest rozwój społeczny i gospodarczy.

W niniejszej analizie poziomu innowacyjności Polaków posłużę się również audytem Polskiej Agencji Przedsiębiorczości, która dokonała analizy semiotycznej innowacyjności. Celem audytu było zrozumienie kontekstu kulturowego, w którym funkcjonuje innowacyjność, określenie kodów komunikacyjnych innowacyjności: rezydualnych, dominujących i emergentnych. Na postawie badań stwierdzono, że kod rezydualny wiązał się z ulepszeniem i poprawieniem sprawności. Kluczowe pojęcia to: modernizm, rozwój, postęp, wynalazczość, skok cywilizacyjny. Kod dominujący posługuje się takimi pojęciami, jak: zrobić inaczej, wyjść poza ramy, naukowość, odmienność, technologia, a kod emergentny – odkrywaniem nowego, poszukiwaniem nowych idei, zacieraniem granic między nauką, naturą i technologią[18]. Gdyby odnieść te kody do poziomów innowacyjności, to można

---

[16] Raport 3M, Innowacyjny Polak 2014.

[17] J. Żakowski, *Co zrobić?* [w:] *Reforma Kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga mian*, red. J. Żakowski, http://michalboni.pl/wp-content/uploads/2015/06/RAPORT-KIG.pdf, s. 85 [pobrano: 3.03.2016].

[18] K. Polak, M. Żurawicka-Koczan, *Audyt semiotyczny innowacyjności*.

powiedzieć, że w dyskursie publicznym w kulturze współczesnej odchodzi kod o kolorze niebieskim i pomarańczowym, dominujący staje się zielony, a powoli wyłania się żółty. Nie jest to sytuacja kompatybilna, kiedy rozwój kultury nie postępuje w parze z rozwojem jednostek. Można powiedzieć, że go wyprzedza. W koncepcji K. Wilbera, organizm i środowisko współewoluują, jak również współewoluuje kultura i świadomość ludzka. Te wszystkie cztery elementy wspólnie tetra-ewoluują.

> Oznacza to, że obiektywny organizm (Górna Prawa ćwiartka) z jego DNA, szlakiem bodźców nerwowych, systemami mózgu i wzorcami zachowania pozostaje w interakcji z obiektywnym środowiskiem, ekosystemami i realiami społecznymi (Dolna Prawa) – wszystkie te elementy rzeczywiście współewoluują. Podobnie indywidualna świadomość (Górna Lewa) z jej intencjonalnością, strukturami i stanami powstaje wewnątrz i pozostaje w interakcji z intersubiektywną kulturą (Dolna Lewa), w której funkcjonuje i którą z kolei pomaga tworzyć, a więc one także współewoluują. Ale równie ważne jest to, że subiektywna intencjonalność i obiektywne zachowanie wzajemnie na siebie oddziałują (np. poprzez wolę i reakcję), a światopoglądy kulturowe pozostają w interakcji ze strukturami społecznymi, podobnie jak indywidualna świadomość i zachowanie[19].

Każda z czterech ćwiartek – organizm, środowisko, świadomość i kultura – tworzy i jest tworzona przez pozostałe ćwiartki, a więc ulega także równoczesnej zmianie. Zatem, nie tylko warunkuje, ale również kreuje zmiany wewnątrz własnej ćwiartki.

Te trzy kody funkcjonują współcześnie. Nie mamy danych, który z nich przeważa, ale biorąc pod uwagę Raport 3M, wskazujący, że Polacy generalnie bazują na rozumieniu i potrzebie innowacyjności na poziomie beżowym, niebieskim i pomarańczowym, to można pokusić się o wniosek, że kod rezydualny jest dominujący w świadomości większości Polaków, a pozostałe dwa kody mają dopiero wymiar emergentny.

Przyczyny i rozwiązania

Diagnoza Społeczna 2013 wskazuje, że Polacy wciąż rozwijają się molekularnie, a nie zespołowo, również w dziedzinie innowacyjności. Zasadniczym powodem tego stanu rzeczy jest brak kapitału społecznego. Raport ukazuje również, że Polacy najrzadziej wybierają takie wartości, jak: wolność i swoboda, silny charakter, wykształcenie, życzliwość i szacunek oto-

[19] K. Wilber, *Psychologia integralna*, Warszawa 2006, s. 56.

czenia[20]. Pogłębia to deficyt kapitału społecznego, który pomimo wzrostu wykształcenia Polaków nie rośnie w proporcjonalnym tempie. Jednocześnie, rosnącej zaradności indywidualnej nie towarzyszy wzrost umiejętności współpracy. Nie uczymy się współpracy, bo nie ufamy innym ludziom, sąsiadom, instytucjom. Częściej ufamy rodzinie[21]. Najnowsza wersja Diagnozy Społecznej z 2015 roku wskazuje na to, że Polacy mają stabilny system wartości, tylko waga wartości „zdrowie" systematycznie wzrasta[22]. Na to nakłada się przekonanie Polaków, że system szkolnictwa jest tradycyjny (72%), podobnie jak tradycyjny jest sposób myślenia o gospodarce i przemyśle (73%). Autorzy Diagnozy Społecznej sugerują, że aby zaradzić tej sytuacji należałoby do szkół wprowadzić przedmiot: kompetencje obywatelskie. Światełkiem w tym tunelu są dane z Diagnozy Społecznej 2015, które wskazują na to, że pojawiły się niewielkie oznaki budowania społeczeństwa obywatelskiego. Od 2013 roku w niewielkim zakresie zwiększył się odsetek ludzi ufających innym ludziom – z 12% w 2013 do 15% w 2015 roku. Jednocześnie nie wzrosły, a nawet zmalały, niezmienne od transformacji i jednocześnie jedne z najniższych w Europie, wskaźniki kapitału społecznego, tolerancji oraz skłonności do zrzeszania się[23].

Polska młodzież ma dużą wiedzę o społeczeństwie, która nie ma przełożenia na działania praktyczne, wolontariat; jest tak samo molekularna w zakresie innowacyjności i kompetencji do radzenia sobie w życiu ze zmianami jak rodzice. Bez współpracy nie jesteśmy przygotowani na rozwój innowacyjnej gospodarki. Umiejętność współpracy jest to niezbędna kompetencja dla rozwoju społeczeństwa innowacyjnego i jego praktyk.

BIBLIOGRAFIA

Bendyk E., *Złożony świat innowacji*, [w:] *Reforma Kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga mian*, red. J. Żakowski, http://www.kig.pl/raport-reforma-kulturowa-2020-2030-2040.html [dostęp: 30.03.2016].

Czapiński J., Panek T., *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków 2013, Główne wyniki i wnioski*, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/7/issue/3.1, s. 11 [pobrano: 20.02.2016].

Czapiński J., Panek T., *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/9/issue/4, s. 8 [pobrano: 20.12.2015].

[20] J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków. Główne wyniki i wnioski*, http://ce.vizja.pl/en/issues/volume/issue/3.1, s. 11 [pobrano: 15.03.2015].

[21] J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza Społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/DS2013/Raport_glowny_Diagnoza_Spoleczna_2013.pdf., s. 423-425 [pobrano: 9.09.2015].

Graves C., Back D., *Teoria Spiral Dynamics*, http://www.wilber.pl/wiedza/spiral-dynamics/spirala-rozwoju [dostęp: 30.03.2016].
http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,407959,gowin-dla-pap-polska-ma-byc-innowacyjna-a-nie-imitacyjna.html [dostęp: 30.03.2016].
http://www.bloomberg.com/news/articles/2016-01-19/these-are-the-world-s-most-innovative-economies, [dostęp: 30.03.2016].
https://www.msz.gov.pl/resource/b8b3993a-2df7-408b-a4c4-20b7ef465d34:JCR [dostęp: 27.10.2015].
Polak K., Żurawicka-Koczan M., *Audyt semiotyczny innowacyjności*, PARP, Warszawa 2001. Semiotyk Solution. Pobrano ze strony PARP https://www.parp.gov.pl/files/74/75/77/11715.pdf [dostęp: 20.12.2015].
Raport 3M, Innowacyjny Polak 2014, Raport pobrano ze strony http://www.laczanasinnowacje.pl/category/raporty/#raport-5 [dostęp: 20.12.2015].
Raport Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności. Długookresowa strategia rozwoju kraju, Warszawa 2013, https://mac.gov.pl/files/wp-content/uploads/2013/02/Strategia-DSRK-PL2030-RM.pdf [dostęp: 20.03.2016]. http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/jak-powinny-wygladac-polskie-innowacje-czekamy-na-wasze-opinie.html [dostęp: 30.03.2016].
Wilber K., *Psychologia integralna*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2006.
Wilber K., *Krótka historia wszystkiego*, Jacek Santorski & co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.
Żakowski J., *Co zrobić?* [w:] *Reforma Kulturowa 2020-2030-2040. Sukces wymaga mian*, red. J. Żakowski, http://michalboni.pl/wp-content/uploads/2015/06/RAPORT-KIG.pdf s. 85 [pobrano: 3.03.2016].

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

Uniwersytet Warszawski

MIEJSCE „PEDAGOGIKI SZKOLNEJ" W NAUKACH O WYCHOWANIU. ANGLOSASKIE DYSKUSJE I KONTROWERSJE

ABSTRACT. Nowakowska-Siuta Renata, *Miejsce „pedagogiki szkolnej" w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje* [The Term "School Pedagogy" in Educational Theories. Anglo-Saxon Debates and Controversies]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 47-60. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.3

Contemporary pedagogical debates demonstrate a lack of good conclusive definitions of school pedagogy. School pedagogy in many concepts is seen as the art of teaching and applies to styles and methods of teaching used by the teacher. The article presents 20th-century and contemporary debates of Anglo-Saxon theoreticians of education concerning the understanding of the term school pedagogy. The author aims to answer the question what term school pedagogy can be substituted with.

Key words: school pedagogy, school culture, theory of education, didactics

Wprowadzenie

Wiek XX miał być stuleciem nowych sposobów kształcenia i nowego wychowania. „Nowa" miała również stać się szkoła. W tym właśnie kierunku zmierzał Adolphe Ferriere – autor opublikowanego w 1909 roku projektu „nowej szkoły". W tym kierunku podążali także inni rzecznicy przekształcenia „starej szkoły" w „szkołę dla życia i przez życie" (Ovide Decroly), „szkołę aktywną" (Roger Cousinet), „szkołę twórczą" (Henryk Rowid), „szkołę pracy" (Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, John Dewey, Paweł Błoński i inni), „szkołę wspólnoty życia" (Gustav Wynecken, Heinrich Scharrelmann), „szkołę swobodnego dojrzewania" (Maria Montessori), „szkołę na miarę dziecka" (Edouard Claparede), „szkołę przeżywania i czy-

nu" (Ernest Linde), czy „szkołę życia, a nie tylko przygotowywania do życia" (Stanley Hall). Taki wreszcie cel przyświecał autorom licznych usprawnień programowych i metodycznych zinstytucjonalizowanego kształcenia i wychowania, jak „metoda projektów" (William H. Kilpatrick), „plan daltoński" (Helen Parkhurst), „plan Winnetki" (Cirile Washburne), techniki Celestyna Freineta, antropozofia Rudolfa Steinera[1] itp.

Końcowe efekty tych i podobnych prób okazały się niewspółmierne do ambitnych zamierzeń ich inicjatorów i realizatorów. W rezultacie nie odrodziły one ani szkoły, co było ich pierwszoplanowym i bezpośrednim zamiarem, ani społeczeństwa, do czego miały pośrednio doprowadzić.

Do znaczącego odrodzenia „tradycyjnej" czy „konwencjonalnej" szkoły nie przyczyniły się również poczynania przypadające na drugą połowę XX wieku, jak nauczanie problemowe, praca grupowa uczniów, nauczanie programowane, kształcenie wielostronne, mastery learning Beniamina S. Blooma itp. „Stara szkoła" zdołała na ogół odeprzeć i dawniejsze, i nowsze próby obalenia, a przynajmniej ograniczenia charakteryzujących ją od dawna cech, a mianowicie jednostronnego intelektualizmu, uniwersalizmu oraz niechęci wobec indywidualizowania treści, metod i tempa pracy uczniów stosownie do ich uzdolnień i zainteresowań.

O ile w pierwszej połowie XX wieku dominowały próby odnowienia konwencjonalnej szkoły poprzez przebudowę realizowanych przez nią programów nauczania oraz stosowanych metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej, to drugą jego połowę znamionowały liczne raporty, w których opisywano aktualny stan systemów szkolnych w różnych krajach, rzadziej w skali międzynarodowej, oraz wskazywano pożądane kierunki i sposoby edukacyjnych reform. Na ogół w większości krajów główną przeszkodę w radykalnym reformowaniu oświaty stanowiły trudności natury finansowej, a niekiedy i niechęć polityków do tego rodzaju poczynań, a także zastępowanie czy wręcz pozorowanie reform rzeczywistych przez drobne retusze organizacyjne i programowo-metodyczne. Liczne przykłady takich niepełnych reform, które w zasadzie nie naruszają zasadniczych zrębów konstrukcyjnych „starej" europejskiej szkoły, zawierają m.in. coroczne raporty Eurydice – *Key data on Education in Europe.*

Nieco korzystniej przedstawia się pod tym względem sytuacja szkolnictwa amerykańskiego. Reakcją bowiem na snujący katastroficzne wizje raport *Naród w obliczu zagrożenia* (A Nation at Risk, 1983) były w USA intensywne zabiegi, w wyniku których ulepszono plany i programy nauki szkolnej w junior i senior schools, poprawiono panującą w tych szkołach dyscyplinę, podniesiono o 40% w przeliczeniu na jednego ucznia nakłady na oświatę, tu

[1] Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 13.

i ówdzie zaczęto różnicować płace nauczycieli stosownie do uzyskiwanych przez nich wyników nauczania, słowem – po raz kolejny przystąpiono do reformy szkolnictwa, kierując się przy tym zaleceniami eksponowanymi w edukacyjnych raportach.

W wieku XX przystąpiono na niespotykaną skalę do rozbudowy szkolnictwa wszystkich szczebli i typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych, łącznie z podyplomowymi. Szczególnie owocne były pod tym względem lata 60. i pierwsza połowa lat 70. Nieprzypadkowo zatem nazwano je okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów. Ze względu na doniosłe znaczenie tego zjawiska, wiek XX zasłużył sobie, jak sądzę, na miano wieku szkolnej eksplozji, mimo iż miała ona miejsce w okresie jednego tylko ćwierćwiecza.

Warto przy tym podkreślić, iż wspomniana eksplozja przypadła na lata bezprecedensowego w wielu krajach uprzemysłowionych wzrostu i rozwoju różnych – także pozaszkolnych – dziedzin życia. Rosło więc uprzemysłowienie i związana z nim konsumpcja, nasilały się procesy urbanizacyjne, rozwijały środki masowej komunikacji, wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych, postępowała uniwersalizacja różnych zjawisk i procesów. Ale ów wzrost nie dokonywał się bez przeszkód i trudności. Co więcej, niektóre z nich właśnie w nim miały swe źródło. Tak było z degradacją naturalnego środowiska człowieka. Tak też było z rabunkową gospodarką surowcami i wyczerpującymi się szybko zasobami energii. Tak wreszcie było z rozprzestrzenianiem się tzw. chorób cywilizacyjnych, narkomanią, przestępczością nieletnich, a także wielu innych zjawisk i procesów negatywnych.

Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy uważano dominującą w latach 1955-1975 strategię wzrostu ilościowego, w myśl której należało więcej produkować, więcej spożywać, budować większe miasta, a także kształcić coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych na coraz wyższym poziomie i coraz dłużej. Tę właśnie strategię poddawano w miarę upływu lat coraz ostrzejszej krytyce. Jaskrawym wyrazem tej krytyki była teza, że sprostanie trudnościom wzrostu staje się zadaniem wykraczającym poza możliwości licznych krajów z powodu towarzyszącego owemu wzrostowi narastania trudności. Z tych też względów apelowano o ustanowienie „granic wzrostu", aby położyć kres marnotrawstwu i beztrosce o dalszy rozwój naszej planety oraz zahamować zakres i tempo zagrażających owemu rozwojowi różnorakich procesów destrukcyjnych.

Eksplozja szkolna była jednym z przejawów strategii wzrostu ilościowego. Spotkała się też z równie ostrą, jak ta strategia, krytyką. W miejsce hasła „więcej szkoły", wyrażającego w uproszczonej i zarazem

skrótowej formie główną ideę ilościowej rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego, pojawiło się najpierw hasło descholaryzacji społeczeństwa, a następnie zastąpienia szkoły „konwencjonalnej" przez „inną szkołę" – szkołę alternatywną.

Obecnie postulat descholaryzacji – zarówno w postaci nadanej mu przez Ivana Illicha, jak i Mary N. White, która skłonna jest twierdzić, że dalsze postępy elektroniki uczynią tradycyjną szkołę placówką niespójną (niekompatybilną) z warunkami życia „społeczeństwa informatycznego" i wymuszą jej radykalną przebudowę – nie cieszy się popularnością wśród pedagogów. Nie ma zatem podstaw, aby uważać go za wytyczną przebudowy czekającej systemy szkolne w różnych krajach. Bardziej przydatne pod tym względem mogą się okazać postulaty – określane też niekiedy mianem paradygmatów – szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej.

Koncepcja ustawicznego doskonalenia szkoły, której twórcą był m.in. szwedzki reformator szkolnictwa Thorsten Husén, zakłada wzmocnienie roli szkoły w społeczeństwie, przy jednoczesnym systematycznym i planowym ulepszaniu procesu kształcenia: celów, form organizacji, metod i środków kształcenia, planów i programów nauczania. Szkoła ustawicznie doskonalona powinna zacieśniać współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wdrażać do samodzielności myślenia i działania – kierować się w swym działaniu myśleniem o przyszłości.

Do znaczącego odrodzenia „tradycyjnej" czy „konwencjonalnej" szkoły nie przyczyniły się również poczynania przypadające na drugą połowę XX stulecia, takie jak nauczanie problemowe, docenienie pracy zespołowej uczniów, nauczanie programowane, kształcenie wielostronne, *mastery learning* Beniamina S. Blooma itp. Niestety, „stara szkoła" zdołała na ogół odeprzeć i dawniejsze, i nowsze próby jej obalenia, a przynajmniej ograniczenia charakteryzujących ją od dawna cech: jednostronnego intelektualizmu, historyzmu, addytywizmu oraz niechęci wobec indywidualizowania treści, metod i tempa pracy uczniów stosownie do ich uzdolnień i zainteresowań.

Wiek XX to zatem wiek rozlicznych pedagogicznych dyskusji i kontrowersji toczących się wokół koncepcji szkoły. Szczególnie wyraziste prowadzono początkowo między naturalizmem i socjologizmem pedagogicznym, których zbliżeniu miała służyć teoria konwergencji. Nieco późniejszym, ale równie ważnym przedmiotem naukowej i ideologicznej wymiany poglądów były spory zwolenników nurtu religijnego z przedstawicielami pedagogiki materializmu historycznego. Nie brakowało też debat pomiędzy pedagogami kultury a rzecznikami pozostałych prądów myśli pedagogicznej, zwłaszcza psychologicznego i socjologicznego.

Debaty toczyły się również między reprezentantami różnych kierunków tego samego nurtu pedagogicznego, jak choćby między Johnem Deweyem, Hugo Gaudigiem, Peterem Petersenem i Georgem Kerschensteinerem, którzy – opowiadając się za ideą „szkoły pracy" – bardzo różnie tę ideę interpretowali.

Przedmiotem wymiany poglądów był przy tym bardzo szeroki krąg pedagogicznych problemów. I tak, jedni spierali się o kwestie dla nauk o wychowaniu podstawowe, czego przykładem była dyskusja, jaką w USA wiedli ze sobą w latach trzydziestych esencjaliści, progresywiści i perenialiści; drudzy zastanawiali się nad nowymi koncepcjami programowo-metodycznymi nauczania, a jeszcze inni dyskutowali nad celowością i formami uzupełnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole o tzw. orientację szkolną i zawodową.

Te wybiórczo przypomniane dyskusje wzbogaciły pedagogikę XX wieku o nowe treści poznawcze, otworzyły pomijane lub niedoceniane dotychczas tereny badań, wskazały priorytety, umocniły jej więzi z psychologią, socjologią, demografią i ekonomią. W tej sytuacji coraz częściej mówi się i pisze nie tyle o pedagogice, co raczej o naukach o wychowaniu, jak to czynią od dłuższego już czasu Niemcy.

Na tle współczesnych debat nad miejscem szkoły w społeczeństwie pojawiają się liczne dyskursy dotyczące pedagogiki szkoły. Jak rozumieć jej miejsce w naukach o wychowaniu? Czy jest możliwe uznanie pedagogiki szkoły za autonomiczną dyscyplinę czy też jest ona subdyscypliną nauk o wychowaniu? Czy adekwatna w stosunku do pola zainteresowań jest nazwa „pedagogika szkolna" czy raczej należałoby używać innej – „pedagogika szkoły", „teoria szkoły", a może „kultura szkoły"? Rozstrzygnięciom tej kwestii może służyć przegląd toczących się na przełomie XX i XXI wieku debat anglosaskich.

Koncepcja szkoły jako organizacji uczącej się – zmiana i pomoc szkołom jako organizacjom uczącym się

Jedną z pierwszych zasadniczych debat na temat pedagogiki szkolnej podjęto w Wielkiej Brytanii i Norwegii, w efekcie reform szkolnych przeprowadzanych pod koniec lat 80. XX wieku. Uznano wówczas, iż szkoły samodzielnie mogą angażować się w proces zmian jakościowych, a sam proces zmiany może i powinien mieć charakter oddolny.

Jednym z głównych twórców tej teorii był norweski pedagog Per Dalin[2], współautor międzynarodowego programu IMTEC (*International Movement*

[2] Por. P. Dalin, *Changing the School Culture*, London 1993.

Towards Educational Change), którego celem było systematyczne analizowanie zmiany edukacyjnej. Program powstał w latach 70. z inicjatywy OECD.

Podstawowe założenie koncepcji Dalina sugerowało, że szkoła jako organizacja jest jednostką zmiany; ważna jest „subiektywna rzeczywistość" postrzegana przez wszystkich członków społeczności szkolnej, konflikty należy uznać za sposobność do rozwiązywania problemów, szkoła wymaga przeobrażenia z instytucji statycznej w instytucję zmiany, przy czym zmiana rozumiana jest jako udoskonalanie, odnowa praktyki szkolnej. W tym sensie koncepcja Dalina może być uznana, po części, za rekonstrukcjonizm, jak pisze Eugenia Potulicka, powiązany z egzystencjonalnym ujmowaniem nauczania oraz psychologią fenomenologiczną i humanistyczną[3]. Zadaniem pedagogiki szkolnej ma być, zgodnie z koncepcją Dalina, przede wszystkim wprowadzanie w życie wizji szkoły przyszłości, uwzględniającej harmonijne życie, sprawiedliwe społeczeństwo oparte na procesach demokratycznych, kreatywną i urozmaiconą racę, usługową rolę nowych technologii, zmianę stosunków międzyludzkich. Uwzględniając wizję szkoły przyszłości, P. Dalin poddaje analizie osiem zadań przyszłej szkoły: kształcenie na rzecz demokracji; kształcenie na rzecz wielokulturowości; kształtowanie krytycyzmu wobec nowych technologii i mediów; harmonijne współistnienie i edukacja dla pokoju; budowanie ścisłych związków pomiędzy szkołą a światem pracy; kształcenie na rzecz kultury; przygotowanie do służenia społeczności lokalnej; wdrażanie do samokształcenia i pracy nad sobą[4].

W Polsce koncepcję tę rozwijał program ROS (Rozwój Organizacyjny Szkoły), prezentowany m.in. przez Eugenię Potulicką. Głównym przesłaniem rozwoju organizacyjnego szkoły jest pomoc szkołom w uczeniu się jak się uczyć, tak by rzeczywiście stawały się organizacjami rozwijającymi się, zdolnymi do wprowadzania zmian, konstruującymi świadomie własną przyszłość. Proces zmiany pojmowany jest jako adaptacja i rozwój, zaś strategię rozwoju stanowi osiągnięcie możliwie wysokiego poziomu autonomii szkoły oraz interakcyjności zmiany. Jak pisze Dalin,

> Samoistna i autentyczna odnowa szkoły wymaga bezpośredniego zaangażowania wszystkich jej pracowników i uczniów w określanie potrzeb i ustanawianie celów programu rozwoju oraz aktywnego w nim uczestnictwa[5].

---

[3] Por. E. Potulicka, *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I – *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Poznań-Toruń 1993.

[4] Por. V. Rust, *The democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, New York 1989.

[5] P. Dalin, H.G. Rolff, B. Kleekamp, *Przyszłość szkolnictwa*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, Radom 1997, s. 65.

Współczesne badania dotyczące jakości i efektywności pracy szkoły[6] potwierdzają tezę Dalina. Wskazują, że kierowanie szkołą stanowi najistotniejszy czynnik warunkujący jakość kształcenia. Zwolennicy ROS uważają w związku z powyższym, iż zadaniem pedagogiki szkolnej jest praca nad programem rozwoju szkoły oraz praca z jej liderami (kadrą zarządzającą, dyrektorami itp.).

Koncepcja kultury szkoły

W latach 80. XX wieku pojawiła się koncepcja kultury szkoły jako uzupełnienie debat nad celami i zadaniami szkoły, a pośrednio również pedagogiki szkolnej. ROS zakładał, iż szkoły wzajemnie się różnią, a czynnikiem dominującym w skutecznym procesie wprowadzania zmian jest właśnie ich kultura. Zwolennicy tej koncepcji uznali, iż szkoła nie może być submisyjna wobec zmian przychodzących z zewnątrz, nie można jej niejako „podłączyć" pod procedury wprowadzania innowacji, bowiem zmiana w szkole jest złożonym procesem politycznym, ideowym, społecznym, organizacyjnym, ekonomicznym i personalnym. Jest to proces, w którym niechęć jest często uwarunkowana niewiarą w narzucone zewnętrznie (np. administracyjnie) wartości i normy.

Dlatego, **D. Hargreaves** i **D. Hopkins** definiują kulturę szkoły jako „procedury, wartości i oczekiwania, które kierują ludzkim zachowaniem wewnątrz organizacji"[7], zaś **E. Schein** mówi o „głębszym poziomie głównych założeń i przekonań podzielanych przez członków organizacji, działających podświadomie i dlatego określanych jako podstawa oczywistego stylu postrzegania organizacji i jej środowiska"[8]. Kultura szkoły jest więc zjawiskiem złożonym i, według wielu pedagogów angielskich, nie do pogodzenia z autorytarnymi systemami szkolnymi. **C. Hodgkinson** definiuje m.in. kulturę szkoły poprzez jej przejawy i wskazuje na trzy poziomy: ***transracjonalny*** (wartości, wierzenia, przekonania, kod etyczny i wgląd moralny); ***racjonalny*** (normy, zwyczaje, oczekiwania i standardy społeczne); ***subracjonalny*** (wartości są doświadczane jako osobiste preferencje i uczucia, mają źródło w emocjach i są zasadniczo aspołeczne). Zdaniem Hodgkinsona oraz wspomnianego wcześniej P. Dalina, niewiele szkół jest świadomych na poziomie transracjonalnym. Wyjątek stanowią jedynie szkoły steinerowskie i mon-

---

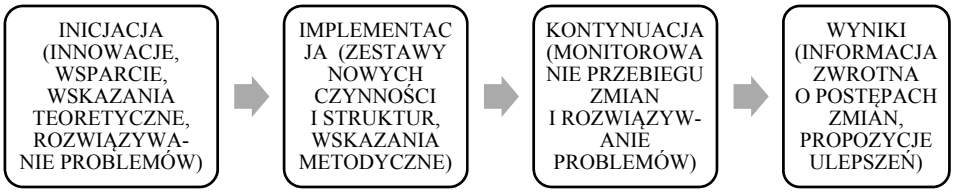
[6] Por. M. Fullan, *Successful School Improvement*, Buckingham 1997.

[7] Por. D. Hargreaves, D. Hopkins, *Development Planning for School Improvement*, London 1994, s. 2.

[8] E. Schein, *Process Consultation*. Addison-Waley 1990, s. 30.

tessoriańskie. Na poziomie racjonalności wiele szkół wskazuje na wartości obowiązujące w danym społeczeństwie i uregulowane przez szkolne rytuały oraz ceremoniały. Subracjonalny poziom kultury szkoły wydaje się zasadniczy dla skutecznego wprowadzania projakościowej zmiany. Osobiste preferencje nauczycieli i uczniów są często ważnym wyznacznikiem kultury szkoły, nazywanej przez Hodgkinsona *ethosem* szkoły.

Istotną teorię odnośnie zmiany w szkole skonstruował w latach 90. XX wieku M. Fullan. Fundamentalnym założeniem nowego wzorca zmiany według Fullana jest to, że nie można oczekiwać, iż „świat zewnętrzny" sam się zorganizuje w taki sposób, by zaspokoić potrzeby jednostki/społeczeństwa[9]. Żadna zmiana nie może być skuteczna, jeśli jej sens nie jest podzielany przez tych, którzy ją wdrażają – na uwagę w teorii Fullana zasługuje podkreślenie znaczenia subiektywnej realności/racjonalności emancypacyjnej dotyczącej zmiany. Fullan mówi o agentach zmiany i w tym kontekście pedagogika szkolna może być rozumiana jako „efektywny kreator zmiany" uczący „efektywnych agentów zmiany".



Ryc. 1. Proces zmiany wg M. Fullana

(źródło: opracowanie własne)

Szczególne znaczenie dla debaty na temat kultury szkoły miały poglądy J. Brunera, wyrażane w książkach *Toward a Theory of Instruction* (1966) oraz *The Culture of Education* (1996 – wydania polskie: *W poszukiwaniu teorii nauczania* (1966) oraz *Kultura edukacji* (1996 oraz 2006)). Autor wskazuje w nich na nierozłączne istnienie oraz traktowanie badawcze umysłu i kultury. „Psychika kulturowa" oznacza kulturę obecną w umyśle człowieka. Jeśli mamy mówić o kulturze szkoły jako instytucji, to uwzględniając wskazówki Brunera, należy dokonać naukowego rozeznania w jednostkowym postrze-

[9] Por. E. Potulicka, *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Poznań 2001.

ganiu zjawisk rzeczywistości szkolnej, ich rozumienia i postrzegania racjonalności (lub jej braku) tychże zjawisk.

Trzeba w tym miejscu dodać, iż spór o racjonalność, w szczególności o racjonalność w myśleniu potocznym i działaniu codziennym, ma długą tradycję w naukach psychologicznych i pedagogicznych. Chronologiczne ujęcie stosunku psychologów do kwestii racjonalności zostało przedstawione przez Hazela Markusa i Roberta Zajonca, zgodnie z którym od lat 50. XX wieku toczy się nieustanny spór pomiędzy zwolennikami i przeciwnikami przekonania o racjonalności człowieka. Zgodnie z tą koncepcją, na przykład w latach 70. koncepcje Daniela Kahnemanna i Amosa Tversky'ego podkreślały, iż w rzeczywistości istnieje wiele typów odchyleń od racjonalnych kalkulacji, z których niewielka część może podlegać kontroli podmiotu podejmującego decyzję. W latach 80. nastąpił zwrot w kierunku racjonalności. Wskazywano na istnienie pluralizmu racjonalności, zaczęto konstruować nieliniowe modele oceny użyteczności wielowymiarowej – model koniunkcyjnej strategii decyzyjnej, model strategii alternatywnej, strategie interakcyjne. Wprowadzenie pluralizmu racjonalności stanowi pewien ukłon w kierunku racjonalistycznej koncepcji człowieka, przyjmującej, że nosi on w sobie pewien pierwiastek racjonalności, nawet gdy popełnia błędy poznawcze. Pomimo licznych fluktuacji koncepcji „racjonalistycznych" i „antyracjonalistycznych", psychologia i pedagogika wykazują pewien stopień nieufności wobec tezy o racjonalności człowieka. Podejście psychologiczne i pedagogiczne charakteryzuje deskryptywność. O ile bowiem w ekonomii czy naukach prawnych przyjmuje się najczęściej perspektywę optymalizacji decyzji wymuszającą nastawienie normatywne – „jakie decyzje powinny być podejmowane?", to w przypadku psychologii i pedagogiki istotne jest pytanie: „jak wygląda podejmowanie decyzji przez człowieka w danej rzeczywistości?". Inne podejście charakteryzuje filozofów zajmujących się problematyką społeczną. Na przykład, Jürgen Habermas zajmuje się problematyką racjonalności w kontekście działań komunikacyjnych. Wyróżnia on dwa rodzaje działań: celowo-racjonalne oraz komunikacyjne. Pierwsze są z reguły ukierunkowane na osiągnięcie partykularnych celów w środowisku fizycznym (działania instrumentalne) lub społecznym (działania strategiczne), drugie zaś występują wówczas, kiedy mamy do czynienia z koordynacją działań przez komunikacyjne akty porozumienia, a więc uczestnicy procesu komunikacji nie są zorientowani na własny interes, ale przede wszystkim na uzgadnianie działań/sposobów działania.

Koncepcję tę rozwijano i kontynuowano wielokrotnie. Podobne założenia teoretyczne można odnaleźć w koncepcji Emila Durkheima *homo sociolo-*

gicus – człowieka idealnie uspołecznionego. Jednostka nie kieruje się tu wyłącznie indywidualnym interesem, ale jest silnie zakorzeniona w społeczności i kulturze, a w swych wyborach kieruje się wartościami, normami społecznymi, a nie kalkulacją zysków i strat. W przeciwstawnej *homo sociologicus* koncepcji *homo oeconomicus*, której przedstawicielami są m.in. George Homans oraz Hermann Heinrich Gossen, istotne staje się zagadnienie wymiany działań ludzkich. Racjonalne będą tu zatem takie działania, które zostały poddane uprzedniej kalkulacji i przewidziane jako te, które doprowadzą do uzyskania najwyższych nagród (sukcesów, władzy, finansów, akceptacji ze strony innych, uznania itp.). Obydwie koncepcje wskazują, iż człowiek nigdy nie jest naprawdę wolny w swych wyborach – są one określone przez społeczny kontekst oraz szereg czynników kulturowych.

Interesujące połączenie koncepcji *homo sociologicus* i *homo oeconomicus* zaproponował m.in. Jonathan H. Turner, który określa racjonalne działanie człowieka poprzez pięć zasad je kształtujących:

1. Choć nie dążą do maksymalizowania korzyści, to jednak podejmują próby osiągnięcia pewnych korzyści z interakcji.
2. Choć nie są błędnie racjonalni, to dokonują kalkulacji kosztów i zysków własnego działania.
3. Chociaż działający nie mają bezbłędnej informacji na temat wszystkich dostępnych możliwości, to zwykle są świadomi co najmniej niektórych z nich.
4. Chociaż zawsze istnieją naciski zewnętrzne (np. kulturowe, społeczne, organizacyjne), to ludzie współzawodniczą ze sobą w uzyskaniu korzyści.
5. Chociaż dążą do uzyskania korzyści, to jednak są ograniczeni przez zasoby, którymi dysponują, przystępując do interakcji[10].

Uwzględniając powyższe, racjonalność procesu kształcenia może być traktowana jako typ racjonalności wyznaczony nieostro przez fakt istnienia odrębnej dziedziny działalności ludzkiej nazywanej kształceniem (uczeniem i uczeniem się), różnej od innych dziedzin kultury. Działalność tę uznaję za rodzaj działalności poznawczej lub co najmniej zawierającej istotną komponentę poznawczą. Główne różnice między poznaniem osiąganym w procesie kształcenia a innymi dziedzinami ludzkiej działalności polegałyby na tym, że działania kształceniowe (edukacyjne) ukierunkowane są na cele epistemiczne, w szczególności na uzyskanie prawdziwych twierdzeń o świecie lub innych celów (wartości) poznawczych (epistemicznych, ko-

[10] Szerzej na ten temat: R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2015.

gnitywnych), których osiągnięcie jest logicznie pierwotniejsze w stosunku do stawianych nauce celów praktycznych (instrumentalnych). Racjonalność procesu kształcenia jest więc w pierwszym rzędzie racjonalnością epistemiczną (poznawczą).

Do rozwiązania pozostaje problem relacji między epistemiczną racjonalnością działań poznawczych a epistemiczną racjonalnością wygenerowanych przez nie przekonań. Wielorakie związki między racjonalnością przekonań a racjonalnością działań poznawczych są od dawna przedmiotem dyskusji. Dotyczą one m.in. tego, który typ racjonalności – teoretyczny czy praktyczny – jest bardziej pierwotny oraz w jaki sposób wzajemnie się one warunkują. Przypisywanie danemu przekonaniu spełniania bądź niespełniania przyjętych kryteriów racjonalności, czyli wydanie sądu dotyczącego jego (racjonalnej) akceptacji lub (racjonalnego) odrzucenia można potraktować jako cel uzyskany dzięki oszacowaniu wartości danego przekonania w kategoriach przyjętych kryteriów racjonalności. Zaproponowane pojęcie racjonalności jako przyczynowości epistemiczno-praktycznej ma tę zaletę, że jest stosowalne do głównych nośników racjonalności nauki, zarówno do działań (czynności), jak i do twierdzeń (przekonań). Teoria racjonalności procesu kształcenia byłaby zatem teorią przyczynowości epistemiczno-praktycznej, dostarczającą odpowiedzi na dwa główne pytania: 1) dlaczego przyjąć to, a nie inne twierdzenie dydaktyczno-wychowawcze (zbiór twierdzeń) oraz 2) dlaczego podjąć takie a nie inne działanie dydaktyczno-wychowawcze? Kultura szkoły jako zjawisko pedagogiczne musiałaby zatem znaleźć osadzenie nie tylko aksjologiczne na poziomie subracjonalnym, ale również głębsze osadzenie w kulturze. Wskazuje na tę konieczność **O. Patterson** w książce *Freedom in the Making of Western Culture*[11].

Znaczenia nabiera w tej koncepcji uniwersum symboliczne danej kultury, czyli repertuar znaków, jakie mogą być użyte świadomie lub nie w procesie komunikacji. Świat kultury (w tym także kultury szkoły) jest kruchym układem równowagi pomiędzy trwałością i zmianą. Patterson zauważa, iż zmiana może mieć również charakter patogenny (kiedy jest nagła i gwałtowna, obejmuje wiele dziedzin życia społecznego naraz, jest radykalna, jest niespodziewana).

Uwzględniając teorię zmiany Pattersona można zakładać, że pedagogika szkolna (kultura szkoły) w takim rozumieniu mogłaby pełnić rolę kreatora pozytywnej zmiany.

---

[11] Por. O. Patterson, *Freedom in the Making of Western Culture*, New York 1991.

Konkluzje, czyli co wynika dla nas z anglosaskich debat na temat pedagogiki szkolnej

We współczesnych debatach pedagogicznych daje się zauważyć nieostrość i brak dobrych definicji dotyczących pedagogiki szkolnej (w jęz. angielskim nie funkcjonuje rozróżnienie terminologiczne „pedagogika szkolna" i „pedagogika szkoły"). *School pedagogy* w wielu koncepcjach uznawana jest za sztukę nauczania i odnosi się do stylu oraz metod nauczania stosowanych przez nauczyciela, w tym metod klasyfikacji, oceny i strategii instruktażowych – widać wyraźnie w polskim nazewnictwie subdyscyplin pedagogicznych pokrywanie się zakresu pojęcia pedagogika szkolna z zakresem pojęcia dydaktyka ogólna.

Ze względu na terminologiczną zbieżność w języku angielskim pedagogiki szkolnej i dydaktyki, centralnym pojęciem wielu koncepcji teoretycznych oraz praktycznych wskazań pedagogów stała się kultura szkoły (*school culture*). Zauważono, że odnosi się ona przede wszystkim do warstwy aksjologicznej.

Skupiano uwagę przede wszystkim na sposobie działania szkół i poprawie ich funkcjonowania w wielu obszarach: wychowawczym, dydaktycznym, opiekuńczym itp. Zauważono przy tym, że szkoła znajduje się pod silnym wpływem własnej historii – głównie instytucjonalnej. Kultura społeczeństwa, w jakim szkoła funkcjonuje, kształtuje wzorce społeczne, zwyczaje i ich dynamikę, wpływa na zachowania jednostek, które mogą stać się przeszkodą na drodze do reform. Te gwałtowne zmiany społeczno-kulturowe generują konieczność zmiany paradygmatu pedagogiki szkolnej – w mojej ocenie coraz częściej nabiera ona **charakteru interwencyjnego**.

Pedagogika szkolna z założenia jest interdyscyplinarna, hybrydyczna i z pewnością kryterium wyróżnienia dokonań w tej dziedzinie nie powinny być ani przedmiot zainteresowań, ani metoda badawcza, ani proweniencja naukowa badacza. Uczciwym kryterium wydaje się odróżnianie pedagogiki szkolnej od innych dyscyplin naukowych poprzez dokonania:

– rodzące się z tradycji (czasem w opozycji do niej) badań pedagogicznych i historii myśli pedagogicznej, i czerpiące z nich swe inspiracje;

– odwołujące się do terminologii, języka, prawidłowości pedagogicznych *explicite* a nie „bezwiednie";

– uwzględniające szerokie *spectrum* kultury szkoły (strukturalno-formalna organizacja szkoły, uczniowie, nauczyciele i rodzice jako osoby kształtujące kulturę szkoły, symbolika i rytuały szkolne, reguły szkolnej gry społecznej, szkolne regulaminy – pisane, niepisane itp.)

Chodzi głównie o to, aby w sposób naukowy opisać i wyjaśnić to co dane, ale równocześnie zmierzać ku temu co zadane. Ten niezwykły splot dwóch wymiarów określa szczególną pozycję pedagogiki szkolnej.

W mojej propozycji zmian terminologicznych pedagogika szkolna nie powinna być utożsamiana z kulturą szkoły, a raczej (nawet powinna) rozumiana jako **teoria (opis, wyjaśnianie, predykcja) i praktyka (wskazania metodyczne) dotycząca zmiany kultury szkoły.**

Jeśli mamy mówić o osobnej dyscyplinie lub choćby subdyscyplinie nauk pedagogicznych, jaką jest pedagogika szkolna, powinny być w niej widoczne specyficzne cechy myślenia naukowego, perspektywa epistemologiczna oraz założenia dotyczące przedmiotu badań naukowych. „Specyficzne" oznacza w naszym przypadku „odmienne" od obecnych sąsiadujących dyscyplin (*differentia specifica*). Bruner wskazuje tu wyraźnie na przekonanie o istnieniu „psychiki kulturowej" – kultury obecnej w umyśle, czyli zakłada, że umysł tworzy kulturę i realizuje się poprzez korzystanie z niej. Inaczej, umysł i kultura współtworzą się/współkreują. Na poziomie makro – wskazuje Bruner – kultura to system praw, wartości, ale również symboli i mitów. Na poziomie mikro to obraz tego, jak jednostki konstruują swoje rzeczywistości (prywatne mikroświaty, mity personalne) partycypując w systemie kulturowym.

Jakie są zatem współczesne zadania pedagogiki szkolnej?

Idąc śladami Brunera, pedagogika szkolna powinna uwzględniać dwie perspektywy:

– indywidualistyczną, czyli umiejętność oznaczania i odczytywania znaczeń w procesie dekonstrukcji i reprezentacji;

– transakcyjną, czyli umiejętność reagowania na reprezentacje świata innych ludzi, czy inaczej – zapośredniczenia doznawania świata poprzez relacje z innymi ludźmi i proces komunikacji.

Do głównych zadań pedagogiki szkolnej, rozumianej (powtórzę ponownie) jako teoria i praktyka zmiany kultury szkoły, należeć powinna: aktywizacja sił społecznych, podtrzymywanie stanu aktywności oraz racjonalne ukierunkowanie procesu aktywizowania.

Innymi słowy, potrzebujemy pedagogiki szkolnej po to, by uruchomić działalność związaną z tworzeniem zmiany w kulturze szkoły, zapewnieniem ciągłości działań oraz aby zapobiegać działaniu przypadkowemu i niesystematycznemu. Proces ten można nazwać metanoją (*a shift of mind* – zmianą umysłu). W sensie dosłownym chodzi o nawrócenie się, zmianę spo-

sobu myślenia, zaś w kontekście zadań pedagogiki szkolnej – o zmianę sposobu myślenia o szkole i jej zadaniach, uchwycenie sensu szkoły w wymiarze jednostkowym, przezwyciężenie myślenia negatywnego i jednostronnie krytycznego (nie da się nic zmienić) na rzecz myślenia pozytywnego (można zmienić mądrze – wystarczy wiedzieć jak).

BIBLIOGRAFIA

Dalin P., Rolff H.G., Kleekamp B., *Przyszłość szkolnictwa*, [w:] *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, red. D. Elsner, MEN, Radom 1997.

Dalin P., *Changing the School Culture*, Cassell, London 1993.

Fullan M., *Successful School Improvement*, Open University Press, Buckingham 1997.

Hargreaves D., Hopkins D., *Development Planning for School Improvement*, Cassell, London 1994.

Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.

Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B., *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

Patterson O., *Freedom in the Making of Western Culture*, Basic Books, New York 1991.

Potulicka E., *Nowa Prawica a edukacja*, cz. I – *Geneza reformy edukacji w Anglii i Walii z roku 1988*, Edytor, Poznań-Toruń 1993.

Potulicka E., *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydawnictwo „Eruditus", Poznań 2001.

Rust V., *The Democratic Tradition and the Evolution of Schooling in Norway*, Greenwood Press, New York 1989.

Schein E., *Process Consultation*, Addison-Waley, Reading 1990.

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SPOŁECZNE KONSTRUKCJE AGRESJI DZIEWCZĄT. WYBRANE KONTEKSTY I KONTROWERSJE

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Społeczne konstrukcje agresji dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje* [Social Constructs of Girls' Aggression. Selected Contexts and Controversies]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 61-72. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.4

The aim of this article is the reconstruction of contemporary construction of femininity, in which showing aggressive behavior among children and youth is an important feature. Stephen L. Franzoi distinguishes two kinds of aggression: instrumental and oriented at present hostility. At the root of the former lies conscious behavior to achieve certain goals. The latter is a goal in itself. It sometimes leads to death. There are two basic theories of aggression. The first of them refers to biological instincts, while the other is related to social psychology and assumes that aggression is caused by external social factors. Contemporary media discourses no longer "localize" the girl as a victim of violence, but an active, conscious and assertive perpetrator of this violence. In the future we can expect the emergence of parallel patterns of aggression in women: relational and oriented physical violence.

Key words: socialization, girls' studies, relational aggression, violence, mass media

Tradycyjne podejście do tożsamości płciowej kobiet i mężczyzn zakładało, iż przedstawiciele obu płci są przeznaczeni, „z natury" bądź „z woli Boga", do pełnienia odmiennych ról społecznych. Istniała jasna odpowiedź na pytanie, co oznacza być kobietą i mężczyzną. Przy czym, męskość i kobiecość stanowiły w zdecydowanej większości przypadków dwa bieguny antynomii. W trakcie socjalizacji konstruowano odmienne tożsamości, a także aspiracje i role społeczne kobiet i mężczyzn. Przeznaczony do sfery publicznej i sprawowania władzy oraz podbijania świata mężczyzna miał być odważny i pewny siebie, precyzyjny i zorientowany na sukces, intelektualny,

asertywny i agresywny oraz konkurencyjny. Z kolei, przeznaczona do sfery prywatnej kobieta kształtowana była na osobę empatyczną, troskliwą, delikatną, zorientowaną na pielęgnowanie ogniska domowego i opieki nad dziećmi oraz psychicznie defensywna. Ostatnie dekady podważyły dychotomiczne postrzeganie płci. Mamy do czynienia z radykalną emancypacją kobiet we wszystkich sferach, a przede wszystkim w edukacji i rynku pracy, oraz wyłanianiem się takich form tożsamości kobiet, które w przeszłości zarezerwowane były wyłącznie dla mężczyzn. Męskość i kobiecość przestały być skontrastowanymi wobec siebie biegunami, a w społeczeństwie istnieje wiele konkurujących ze sobą wersji kobiecości i męskości.

Celem niniejszego tekstu jest rekonstrukcja tej współczesnej struktury kobiecości, której ważną cechą jest wykazywanie agresji – szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Stephen L. Franzoi wyróżnia dwa typy agresji: instrumentalną i zorientowaną na prezentowanie wrogości jako takiej. U źródeł tej pierwszej leży świadome zachowanie na rzecz uzyskania pewnych celów. Z kolei w przypadku tej drugiej, agresja jest celem samym w sobie. Niekiedy doprowadza ona do śmierci[1].

Istnieją przy tym dwie podstawowe teorie agresji. Pierwsza odwołuje się do biologicznych instynktów, druga, związana z psychologią społeczną, zakłada, że agresja wywołana jest przez społeczne czynniki zewnętrzne. Najczęściej wyróżnia się przy tym trzy formy agresji: werbalną, emocjonalną i fizyczną[2].

Zakłada się przy tym, że mężczyźni wykorzystują przemoc fizyczną w relacjach znacznie częściej niż kobiety. I w tym przypadku można odnieść się do teorii biologicznej, jednak współcześnie wielu badaczy odwołuje się do czynników społecznych[3]. Twierdzi się, że socjalizacja w męskie role płciowe włącza w sobie element przemocy i agresji, czego ostatecznym uosobieniem jest mężczyzna typu *macho*. W tym kontekście można uznać, że agresja fizyczna mężczyzn stanowi, aby odwołać się do słów Alice H. Eagly i Valerie J. Steffen, ekstremum takich tradycyjnie męskich cech, jak asertywność i konkurencyjność. Utrzymuje się również, że w przypadku socjalizacji w kobiece role społeczne agresja fizyczna jest kwestionowana. Tego typu podejście związane jest z panującym w społeczeństwach Zachodu binaryzmem płciowym, wyznaczającym miejsce kobiety i mężczyzny w społeczeństwie. Przeprowadzone przez A.H. Eagly i V.J. Stefen metaanalizy różnego

---

[1] Por. A. Edalati, M. Redzuan, *Women Physical Aggression* (A Review), Journal of American Science, 2010, 6, 6, s. 227.

[2] Tamże, s. 228.

[3] A.H. Eagly, V.J. Steffen, *Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature*, Psychological Bulletin, 1986, 100, 3, s. 310.

typu badań wykazały, że „mężczyźni są bardziej agresywni niż kobiety i te różnice płciowe są wyraźniejsze w przypadku agresji fizycznej niż psychicznej". Ponadto, „kobiety wyrażają więcej poczucia winy i niepokoju jako konsekwencji swojej agresji"[4].

Podobnie twierdzi Kaj Björkqvist, że w przypadku agresji fizycznej „jest z pewnością prawdą, że mężczyźni są bardziej agresywni niż kobiety, przynajmniej w społeczeństwach zachodu" (które z kolei w większym stopniu używają np. agresji werbalnej)[5]. Z kolei Meda Chesney-Lind zauważa, iż dziewczęta są agresywne z innych powodów niż chłopcy. Chłopcy, jej zdaniem, walczą o konkretne rzeczy, które pragną posiadać. Agresja dziewcząt natomiast jest zazwyczaj przejawem wewnętrznych problemów z samooceną, niepewności, czy poczucia nieszczęśliwości[6]. Anne L. Cummings, Sue Hoffman i Alan W. Lechied twierdzą, iż fakt, że dziewczęta w mniejszym stopniu angażują się w zachowania agresywne o charakterze *stricte* fizycznym wynika ze specyficznej dla tej grupy socjalizacji płciowej, która ogranicza możliwości wyrażania uczucia agresji w sposób otwarty. W konsekwencji, agresja ta podlega „przeniesieniu" i wyraża się poprzez zachowania pozornie mniej agresywne, jednak równie (jeśli nie bardziej) dotkliwe dla ofiary. Na przykład, w przypadku relacji, wśród dziewcząt polega to na bezwzględnym wykluczaniu koleżanki z grupy, zamknięciu ofiary „w sieć plotek", co powoduje jej odrzucenie przez inne osoby, emocjonalnego szantażu, którego istotą jest „wycofanie przyjaźni", jeśli ofiara nie „podporządkuje się". Co ciekawe, zarówno dziewczęta, jak i nauczyciele oraz rodzice nie postrzegają zwykle tego typu działań jako formy agresji[7] (warto dodać, że w chińskiej kulturze szkolnej chłopcy w większym stopniu niż dziewczęta padają ofiarą relacyjnej agresji, co wynika z cech charakterystycznych dla tego azjatyckiego społeczeństwa[8]). Taką formę agresji nazywa się również „relacyjną" lub „nie bezpośrednią" – celem jest tu „zniszczenie szacunku dla samego siebie lub pozycji społecznej rówieśnika przez odrzucenie o charakterze werbalnym (…) lub ostracyzm społeczny", przy czym dziewczęta, które są obiektem takiej agresji uznają ją „za nieprzyjemną i raniącą, i po-

---

[4] Tamże, s. 325.

[5] K. Björkqvist, *Sex Differences in Physical, Verbal, and Indirect Aggression: A Review of Recent Research*, Sex Roles, 1994, 30, 3/4, s. 178.

[6] C. Rowe, *Violence among girls on the rise*, Seattle Post-Inteligencer Reporter, 2004 May, 13, http://www.seattlepi.com/local/article/Violence-among-girls-on-the-rise-1144625.php, s. 2.

[7] A.L. Cummings, S. Hoffman, A.W. Leschied, *A Psychoeducational Group for Aggressive Adolescent Girls*, The Journal for Specialists in Group Work, 2004 September, 29, 3, s. 286.

[8] S. Wang i in., *Forms of aggression, peer realtionships, and relational victimization*, Frontiers in Psychology, file:///C:/Users/WSE/Downloads/fpsyg-06-01264.pdf, s. 3.

strzegają ją w taki sam sposób w jaki chłopcy agresję fizyczną"[9]. W atakach werbalnych dziewczęta wykorzystują niekiedy „seksualizujące etykiety", których istota nie jest w żaden sposób związana z seksualnością ofiary. Celem jest tutaj jej upokorzenie, czy „ustawienie na właściwym miejscu"[10]. Ostatecznym rezultatem jest wykluczenie i izolacja danej osoby, wpędzenie ją w poczucie osamotnienia[11]. „Studia nad nastolatkami wskazują, że ofiary relacyjnej agresji wpadają w depresję, doświadczają stanów lękowych i utraty poczucia własnej wartości"[12]. Bridget M. Reynolds i Rena L. Repetti wyróżniają następujące przyczyny agresji relacyjnej dziewcząt: nuda i chęć rozerwania się, zazdrość, poszukiwanie uwagi ze strony innych, zemsta, dążenie do kontrolowania innych[13].

Również Marion K. Underwood twierdzi, iż o ile poziom agresji u dziewcząt i chłopców może być taki sam, to jednak rozkłada się on odmiennie w sposobach wyrażania się: dziewczęta w mniejszym stopniu niż chłopcy wyrażają agresję fizyczną, a w większym – społeczną[14]. Ta ostatnia przyjmuje wspomnianą postać „relacyjną", która jest znacznie częściej ignorowana niż przemoc fizyczna stosowana przez chłopców[15]. W konsekwencji, jak ujmuje to Rachel Simmons, „codzienna agresja, która istnieje wśród dziewcząt, ciemna strona ich społecznego wszechświata pozostaje nieznana i niezbadana"[16].

Na interesujący kontekst genezy aktów i procesów relacyjnej agresji zwracają uwagę Dan Ripley i Susan O'Neil. Warto pójść śladem ich rozumowania, odnoszącego się do relacji między nastolatkami. Otóż, twierdzą oni, że w okresie dorastania przyjaźnie między dziewczętami nabierają szczególnie ważnego znaczenia i dla części z nich są ważniejsze niż relacje z rodzicami. Stanowią wręcz źródło subiektywnie odczuwanej „jakości życia". Stąd, zerwanie przyjaźni stanowi akt dramatyczny, godzący w poczucie własnej wartości i wzbudzający ekstremalne niepokoje. W takim przypadku, szczególnie jeśli wyłączna przyjaźń zostaje zagrożona wskutek ingerencji trzeciej osoby (która próbuje przechwycić „najlepszą przyjaciół-

---

[9] E. Talbott i in., *„Somebody Else Making Somebody Else Fight": Aggression and the Social Context Among Urban Adolescent Girls*, Exceptionality, 2002, 3, s. 204.

[10] Tamże, s. 287.

[11] M. Chesney-Lind, M. Morash, K. Irwin, *Policing Girlhood? Relational Aggression and Violence Prevention*, [w:] *Fighting for Girls: New Perspectives on Gender and Violence*, red. M. Chesney-Lind, N. Jones, New York 2010, s. 115.

[12] H. Gavin, T. Porter, *Female Aggression*, Oxford 2015, s. 40.

[13] B.M. Reynolds, R.L. Repetti, *Teenage Girls' Perception of the functions of relationally aggressive behaviors*, Psychology in the Schools, 2010, 47(3), s. 284.

[14] M.K. Underwood, *Social aggression among girls*, New York 2003, s. 234.

[15] M. Chesney-Lind, M. Morash, K. Irwin, *Policing Girlhood?* s. 114.

[16] Tamże, s. 114.

kę"), pojawia się wówczas relacyjna agresja wynikająca z zazdrości, podejrzliwości, rozczarowania lub gniewu[17]. Inny kontekst relacyjnej agresji związany jest z – typowym dla okresu dojrzewania dziewcząt – dążeniem do uzyskania jak największej popularności w grupie rówieśników. Tak ujmują to przywoływani autorzy:

> Z powodu zwiększającego się niepokoju o posiadany status społeczny, nastolatki podejmują działania o charakterze rywalizacyjnym, których celem jest zwiększenie zarówno swojej popularności, jak i uwagi ze strony chłopców[18].

Warto dodać, że tego typu relacyjna agresja jest praktykowana przez część kobiet w ich dorosłym życiu. Przywołać można w tym miejscu zjawisko tzw. królowej pszczół (*Queen Bee Syndrome*)[19]. Polega ono na przejęciu męskich standardów i wartości, w tym stylu funkcjonowania opartym na agresji, przez kobiety osiągające sukces zawodowy przy jednoczesnym lekceważeniu i pogardzie wobec tradycyjnych wartości kobiecych oraz innych kobiet[20]. Kobiety takie, jak zauważa Eugenia Mandal, podkreślają własną inność i dystansują się wobec innych kobiet, nie czując z nimi związku płci. Demonstrują one, opisywaną przez Karen Horney „ucieczkę od kobiecości", która jest – ich zdaniem – gorsza i pozbawiona wartości[21]. W tym kontekście przytoczyć można bardzo ciekawe wyniki badań dotyczących postrzegania kobiet-liderek życia publicznego w Kenii. Otóż, okazało się, że kobiety, które przez dłuższy okres osiągały sukcesy w sferze „wielkiej polityki" i były podziwiane za dbanie o „standardy", obecnie uważane są za „zmaskulinizowane konserwatystki"; zacytuję w tym miejscu fragment raportu: „Uznaje

---

[17] D. Ripley, S. O'Neil, *Realtional Aggresssion. A guide for parents and teachers*, Edmonton 2009 http://lillianosborne.epsb.ca/datafiles/Relational%20Aggression%20booklet-web%20version.pdf, s. 8.

[18] Tamże, s. 13.

[19] Termin po raz pierwszy użyty przez G. Staines, C. Tavris, T.E. Jayaratne w artykule: *The Queen Bee Syndrome* w: *The Female Experience*, opublikowanym w książce pod redakcją C. Tavris, California 1973. Podaję za: F.D. Blau, J. DeVaro, *New Evidence on Gender Differences in Promotion Rates: An Empirical Analysis of a Sample of New Hires*, Articles & Chapters, 2006 June, s. 16, Paper 113, tekst dostępny on-line pod adresem: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/113.

[20] Interesujących analiz syndromu królowej pszczół w środowisku naukowym (wśród kobiet – profesorów) dostarcza tekst: N. Ellemers i in., *The underrepresentation of women in science: Differential commitment or the queen bee syndrome?* British Journal of Social Psychology, 2004, 43, s. 325-326 (kobiety, które odniosły sukces jako naukowcy w dziedzinach postrzeganych jako męskie są bardziej skłonne przeciwstawiać się promowaniu w tych dziedzinach kobiet. Ponadto, dokonywana przez nie samoocena wyraźnie wskazuje na ich brak identyfikacji z własną płcią kulturową oraz stereotypowe postrzeganie innych kobiet).

[21] E. Mandal, *Kobiecość i męskość*, s. 21.

się, że kobiety te stały się bardziej aroganckie, zorientowane na stosowanie przemocy i opresyjne niż mężczyźni"[22].

Powyżej opisane zjawiska wynikają, powrócę raz jeszcze do tego problemu, z odmiennej socjalizacji dziewcząt i chłopców: te pierwsze wyposażane są w kompetencje do kontrolowania sposobów wyrażania negatywnych emocji (które mogą posiadać w równym stopniu jak chłopcy)[23]. Tak pisze o tym Karin Osterman:

> Od wczesnego dzieciństwa dziewczęta są wdrażane do koncentrowania uwagi na opiece nad innymi, a nie na pokazywaniu siły fizycznej (…) Przeciwnie chłopcy (…), wybacza się im nawet agresję fizyczną (…). Tak więc, aby zranić rówieśników, dziewczęta muszą wymyślać bardziej subtelne formy działania. W toku dojrzewania dziewczęta rozwijają werbalne i społeczne kompetencje wcześniej niż chłopcy, co w połączeniu z opisanym wyżej mechanizmem socjalizacji pomaga wyjaśnić używanie przez nie (…) bardziej wyrafinowane formy relacyjnej agresji, takie jak rozpowszechnianie plotek lub intrygi, których celem jest wykluczanie z grupy[24].

Badania wykazują przy tym, że w okresie dzieciństwa fizycznie agresywne dziewczęta są odrzucane przez swoje rówieśniczki, co powoduje ich alienację z tej grupy. Prowadzić to może do powstania poczucia samotności i różnego typu problemów emocjonalnych; w konsekwencji „mogą one także podjąć próby stowarzyszania się z chłopcami, a nawet ze szczególnie agresywnymi chłopcami"[25]. Badania Dale F. Hay, Lisy Mundy i Kathry Hudson wykazały, że „według nauczycieli agresywne dziewczęta w znaczący sposób były mniej lubiane przez swoje rówieśniczki niż nieagresywne dziewczęta". Inaczej sytuacja wyglądała w przypadku agresywnych chłopców, którzy wręcz mieli „wpływ na normatywne zachowania w swojej grupie", wzmagając w niej poziom agresji[26].

W szeregu medialnych przekazach mamy do czynienia z normalizacją, naturalizacją agresji relacyjnej wśród dziewcząt. Dostępne są w nich nie tylko wzory takich zachowań, lecz także przekaz, iż takie zachowania są

---

[22] S. Daunt Escandon, P. Mbura Kamungi, *Women of Africa Leadership Development Program*, 2, Research Report: Kenya, Research Period, September 2007-April 2008; adres internetowy: http://www.sfcg.org/programmes/lwi/documents/WomenOfAfrica_Kenya.pdf (bez daty i miejsca wydania).

[23] D.F. Hay, L. Mundy, K. Hudson, *Different Paths to Aggression for Girls and Boys*, [w:] *Understanding and Addressing Girls' Aggressive Behaviour Problems: A Focus on Relationships*, red. D. Pepler, H. Bruce Ferguson, Ontario 2013, s. 11.

[24] K. Osterman, *Indirect and Direct Aggression*, Peter Lang 2010, s. 186.

[25] D.F. Hay, L. Mundy, K. Hudson, *Different Paths to Aggression for Girls and Boys*, s. 16.

[26] Tamże, s. 20-21.

akceptowane jako typowe dla ich płci[27]. Agresja chłopców w przekazach ma przy tym bardziej wyraźny i otwarty charakter: wyrażana jest przez bójkę, która ma często moc oczyszczającą. Dziewczęta snują intrygi, które nie kończą się rozwiązaniem problemu, lecz stanowią wstęp do następnych aktów agresji relacyjnej. Nie ulega więc wątpliwości, że ukazywana w mediach agresja relacyjna wyraźnie jest naznaczona płcią, jako właściwa kobietom inherentna cecha ich tożsamości.

Nie ulega wątpliwości, że portrety popularnych kobiet w mediach, szczególnie serialach telewizyjnych, wzmacniają relacyjną agresję wśród dziewcząt z uwagi na fakt, iż dominujące wersje kobiecości w nich przedstawiane ukazują kobiety jako stereotypowo zorientowane na manipulację, złośliwość, intrygi i wykluczanie szczególnie innych kobiet. Osobliwie eksponowany jest tu film „Mean Girls" (Wredne dziewczyny, 2004; Wredne dziewczyny 2, 2011), w którym akty agresji relacyjnej tworzą główny kontekst narracji i tożsamości kobiet. Przyjaźń między dziewczętami jest tam ukazywana jako niekończąca się seria intryg i manipulacji[28].

Elizabeth Mehm-Morawitz i Dana E. Mastro zwracają uwagę, że w rzeczywistości przyjaźń między dziewczętami jest znacznie bardziej pozytywna, jednakże

> w sprzeczności do tych rzeczywistych wskaźników filmy dla nastolatków ukazują środowiska nastoletnich dziewcząt jako zdominowanych przez członkinie zamkniętych kręgów angażujące się w społeczną agresję z destruktywnymi rezultatami[29].

Bohaterki filmów stosują nie bezpośrednie formy agresji w celu

> zniszczenia statusu innej osoby lub jej poczucia własnej wartości poprzez takie taktyki, jak np. upowszechnianie plotek, wyrażanie pogardliwego milczenia, upokarzanie zarówno w środowisku prywatnym jak i publicznym, konsekwentne wykluczanie[30].

Jednocześnie, jak wskazują ci sami autorzy, bohaterki tych filmów

---

[27] R.M. Goldberg, S. Smith-Adcock, A.L. Dixon, *The Influence of the Mass Media on Relational Aggression Among Females. A Feminist Councelling Perspective*, Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 2011, 20, 4.

[28] E. Mehm-Morawitz, D.E. Mastro, *Mean Girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults' Gender-Based Attitudes and Beliefs*, Journalism and Mass Communication Quarterly, 2008, 85(1), s. 132.

[29] Tamże, s. 133.

[30] Tamże, s. 145.

ze znacznie większym prawdopodobieństwem angażują się w społecznie agresywne zachowania i są za nie nagradzane niż bohaterowie filmów dla nastolatków. W ten sposób odbiorcy filmów uzyskują przekaz, iż relacyjna agresja przynosi kobietom korzyści[31].

Istnieje duże prawdopodobieństwo, że oglądające systematycznie takie filmy nastolatki będą powielały zachowania związane z relacyjną agresją w życiu codziennym[32].

Nie wydaje się możliwe, aby w najbliższych dekadach nastąpiła zasadnicza zmiana we wzorach agresji prezentowanych przez dziewczęta. Z drugiej strony można jednakże zwrócić uwagę, że dziewczęta – w skali statystycznej – podejmują coraz więcej aktów agresji bezpośredniej, fizycznej, prowadzącej także do przestępstwa[33]. W duńskich badaniach, które przeprowadziła antropolog Ann-Karina Henriksen, okazało się, że w niektórych środowiskach stosowanie przemocy fizycznej przez dziewczęta daje im status w grupie. Pokazują one, że są gotowe do walki fizycznej po to, aby uzyskać szacunek[34]. Z kolei w Stanach Zjednoczonych w popularnej prasie pojawiają się tezy o epidemii przemocy stosowanej przez dziewczęta (i przytacza się „twarde" dane ją potwierdzające). Twierdzi się, że stanowi to skutek powielania przez kobiety najbardziej brutalnej wersji ideologii męskiego *machismo*[35]. Jeden z komentatorów napisał w sposób bardzo jednoznaczny: „coraz więcej dziewcząt należy do gangów, coraz więcej handluje narkotykami, coraz więcej nosi przy sobie pistolety i noże"[36].

Takie zjawisko stanowi bez wątpienia jeden z ubocznych skutków procesu emancypacji kobiet oraz rosnącego klimatu rywalizacji w stosunkach międzyludzkich[37]. Dziewczęta otrzymują przy tym coraz wyraźniejsze sy-

---

[31] Tamże, s. 136.

[32] Tamże, s. 137.

[33] Por. np. M.M. Moretti, R.E.H. Catchpole, C. Odgers, *The Dark Side of Girlhood: Recent Trends, Risk Factors and Trajectories to Aggression and Violence*, The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 2005, 14(1), s. 21-25.

[34] A.K. Henriksen, *Navigating Hypermasculine Terrains: Female Tactics for Safety and Social Mastery*, Feminist Criminology, 2015.

[35] S. Yin, *Are US Girls Becoming More Violent?* Population reference Bureau, http://www.prb.org/Publications/Articles/2006/AreUSGirlsBecomingMoreViolent.aspx

[36] K. Irwin, M. Chesney-Lind, *Girls' violence: Beyond dangerous masculinity*, Sociology Compass, 2008, 2/3 http://socialsciences.people.hawaii.edu/publications_lib/BeyondDangerousMasc.pdf, s. 838.

[37] Por. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

gnały ze strony kultury popularnej i mass mediów, że agresywne fizycznie zachowania są dozwolone czy wręcz „normalne". Mogę w tym miejscu przywołać dwa normalizujące agresję fizyczną u dziewcząt przekazy medialne – teledyski gwiazd muzyki popularnej, stanowiące często wzory osobowe. Patricia Mellencamp w ten sposób ujmuje zmianę, jaka dokonała się w stylu portretowania kobiet w mediach:

> Heteroseksualna dziewczyna z marzeń robi postępy – kształtuje mięśnie i rozwija swoją fizyczność. Kiedy reżyser – mężczyzna pragnął pokazać silną kobietę w hollywodzkich filmach późnych lat 80 i 90-tych XX wieku sięgał po kobiety z klasy robotniczej lub kobiety nieustępliwe i wyposażał je w pistolet, alkohol, dumny krok i ograniczony słownik oraz pomysłową, lecz pozbawioną wykształcenia umysłowość[38].

Współczesna agresywna bohaterka to świadoma siebie, wykształcona i uosabiająca kapitał kulturowy dziewczyna/kobieta z klas wyższych. Doskonale ubrana, przy tym pewna siebie i agresywna. Taka jest Catastrophe, bohaterka teledysku – absolutnego fenomenu popularności w obszarze muzyki pop – piosenkarki Taylor Swift. W niezwykle ekspresyjnym teledysku „Bad blood" (Zła krew), zamieszczonym w Sieci 17 maja 2015 roku i obejrzanym do grudnia 2015 niemal 684 mln razy, piosenkarka wchodzi w rolę „Katastrofy" (Catastrophe) walczącej o tajemniczą teczkę z mężczyznami w londyńskim biurze. Występujące w teledysku wojowniczki wspierające Taylor Swift to znane postaci ze świata rozrywki. Wśród postaci kobiecych możemy znaleźć: Knockout (Nokaut), The Trinity (Trójcę), Destructa X (z pewnością od Destrukcji), The Crimson Curse (Karmazynowa Strzała – imię nawiązuje do superbohaterki komiksów Marvel), CutThroat (podrzynaczka gardeł), Frostybyte, Justice (Sprawiedliwość), Mother Chucker, Headmistress (Szefowa). W końcowej scenie Katastrofa i jej drużyna maszerują triumfalnie na tle ogromnych wybuchów. Piosenka wzbudziła protesty feministek, które uznały ją za trywializację swoich ideałów. I rzeczywiście, Taylor Swift zdaje się bawić feminizmem, wykorzystując go jako źródło zwiększania atrakcyjności wideoklipu. I w tym przypadku jej kobiecość jest bardzo seksualna, jednak tożsamość nabiera charakteru bardzo męskiego – wręcz typu *macho*[39]. Jest kobietą zmaskulinizowaną, ale ciągle bardzo atrak-

---

[38] S.A. Inness, *Tough girls. Women Warriors and Wonder Women in Popular Culture*, Philadelphia 1999, s. 4-5.

[39] Na temat maskulinizacji kobiet: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 158-159.

cyjną, ponieważ odbiorca umieszcza jej teledysk w kontekście innych, w których Taylor Swift nawiązuje do stylu *glamour* – kobiety o wspaniale dopracowanej fryzurze i eleganckich strojach. Jest jednocześnie w naturalny sposób agresywna.

Do ideologii agresywnych kobiet (a także *girl power*) nawiązuje również, zrealizowany w roku 2004, teledysk reklamujący Pepsi, z udziałem trzech gwiazd muzycznej sceny: Britney Spears, Pink i Beyonce, którego akcja toczy się w amfiteatrze zbudowanym na wzór rzymskiego Koloseum. Młode kobiety wcielają się na nim w role gladiatorów – rzymskich wojowników walczących w sposób wyjątkowo okrutny na śmierć i życie. Wypuszczone na scenę z podscenium kryjącego cele, spotykają się przed obliczem cesarza (Henrique Iglesias) i wielotysięcznym tłumem. Jednak po krótkiej chwili, rozpoznając swoje przeciwniczki, rzucają broń i zaczynają śpiewać przebój Queen: „We will rock you" (Rozkręcimy was), który ma pokazać, że zapewnią rozrywkę widowni w inny sposób. Władza, agresja skanalizowana w śpiew i agresywna seksualność dziewcząt zwyciężają.

W ten sposób – jeśli uwzględnimy jeszcze kobiecy boks i inne sporty walki, w których kobiety współcześnie uczestniczą – agresja fizyczna kobiet staje się znaturalizowana, jest jednym z naturalnych sposobów ekspresji kobiecości.

Mary Pipher, autorka słynnego bestseleru amerykańskiego *Ocalić Ofelię. Jak chronić osobowość dorastających dziewcząt*, ukazywała dziewczęta jako bezradne ofiary przemocy i agresji, a także przekazów medialnych seksualizujących ich wizerunki. Ta narracja odwoływała się jednak do lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy dominujące wzory socjalizacji dziewcząt nie dopuszczały okazywania przez nie zachowań o charakterze agresywnym. Idealna dziewczyna była skromna, grzeczna, bierna i empatyczna. Obecnie, dwie dekady później odrzucenie przez kobiety tradycyjnej „matrycy kruchej tożsamości" i przyjęcie roli osoby agresywnej, gotowej stosować przemoc psychiczną i fizyczną stanowi konsekwencję zmian w społecznym (re)prezentowaniu kobiety. Jednocześnie obecne dyskursy medialne nie umiejscawiają już dziewczyny w roli ofiary, gotowej podjąć działania o charakterze przemocowym, lecz aktywnej, świadomej i asertywnej sprawczyni tej przemocy. W konkluzji można więc stwierdzić, że w przyszłości należy oczekiwać pojawiania się równoległych wzorów agresji u kobiet: relacyjnych i zorientowanych na przemoc fizyczną. Zadaniem pedagogów, psychologów, rodziców i nauczycieli jest wypracowanie odpowiednich strategii profilaktycznych w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

Behm-Morawitz E., Mastro D.E., *Mean girls? The influence of gender portrayals in teen movies on emerging adults' gender-based attitudes and beliefs*, Journalism and Mass Communication Quarterly, 2008, 85(1).

Björkqvist K., *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression. A review of recent research*, Sex Roles, 1994, 30, 3/4.

Blau F.D., DeVaro J., *New evidence on gender differences in promotion rates. An empirical analysis of a sample of new hires*, Cambridge 2006, http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/113, [online] dostęp: data dostępu.

Chesney-Lind M., Morash M., Irwin K., *Policing girlhood? Relational aggression and violence prevention*, [w:] *Fighting for girls. New perspectives on gender and violence*, eds. M. Chesney, N. Jones, New York 2010.

Cummings A.L., Hoffman S., Leschied A.W., *A psychoeducational group for aggressive adolescent girls*, The Journal for Specialists in Group Work, 2004, 29, 3.

Eagly A.H., Steffen V.J., *Gender and aggressive behavior. A meta-analytic review of the social psychological literature*, Psychological Bulletin, 1986, 100(3).

Edalati A., Redzuan M., *Women Physical Aggression (A Review)*, Journal of American Science, 2010, 6(6).

Ellemers N., Heuvel van den H., Gilder de D., Maass A., Bonvini A., *The underrepresentation of women in science. Differential commitment for the queen bee syndrome?* British Journal of Social Psychology, 2004, 43.

Gavin H., Porter T., *Female aggression*, Oxford 2015.

Goldberg R.M., Smith-Adcock S., Dixon A.L., *The influence of the mass media on relational aggression among females. A feminist councelling perspective*, Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 2011, 20, 4.

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

Hay D.F., Mundy L., Hudson K., *Different paths to aggression for girls and boys*, [w:] *Understanding and addressing girls' aggressive behaviour problems. A focus on relationships*, red. D. Pepler, H.B. Ferguson, Waterloo 2013.

Henriksen A.K., *Navigating hypermasculine terrains. Female tactics for safety and social mastery*, Feminist Criminology, 2015 (first published on November 17).

Inness S.A., *Tough girls. Women warriors and wonder women in popular culture*, Philadelphia 1999.

Irwin K., Chesney-Lind M., *Girls' violence. Beyond dangerous masculinity*, Sociology Compass, 2008, 2/3 http://socialsciences.people.hawaii.edu/publications_lib/BeyondDangerousMasc.pdf, [online].

Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.

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

Moretti M.M., Catchpole R.E.H., Odgers C., *The dark side of girlhood. Recent trends, risk factors and trajectories to aggression and violence*, The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review, 2005, 14(1), http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2538724.

Osterman K., *Indirect and direct aggression*, Frankfurt am Main – New York 2010.

Reynolds B.M., Repetti R.L., *Teenage girls' perception of the functions of relationally aggressive behaviors*, Psychology in the Schools, 2010, 47(3).

Ripley D., O'Neil S., *Relational aggression. A guide for parents and teachers*, Edmonton 2009, http://lillianosborne.epsb.ca/datafiles/Relational%20Aggression%20bookletweb%20version.pdf, [online].

Rowe C., *Violence among girls on the rise,* "Seattle Post-Intelligencer Reporter" 2004, http://www.seattlepi.com/local/article/Violence-among-girls-on-the-rise-1144625.php, [online].

Staines G., Tavris C., Jayaratne T.E., *„The queen bee syndrome"*, [w:] *The female experience. From the editors of Psychology today*, red. C. Tavris, Del Mar 1973.

Talbott E., Celinska D., Simpson J., Coe M.G., *„Somebody else making somebody else fight". Aggression and the social context among urban adolescent girls*, Exceptionality, 2002, 3.

Underwood M.K., *Social aggression among girls*, New York 2003.

Wang S., Zhang W., Li D., Yu Ch., Zhen S., Huang S., *Forms of aggression, peer relationships, and relational victimization among Chinese adolescent girls and boys: roles of prosocial behavior*, „Frontiers in Psychology" 2015, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01264 [online].

Women of Africa Leadership Development Program, 2. Research Report: Kenya, Research Period September 2007-April 2008, Daunt Escandon S., Mbura Kamungi M., http://www.sfcg.org/programmes/lwi/documents/WomenOfAfrica_Kenya.pdf, [online] dostęp: data dostępu.

Yin S., *Are U.S. girls becoming more violent?*, „Population Reference Bureau", http://www.prb.org/Publications/Articles/2006/AreUSGirlsBecomingMoreViolent.aspx, [online].

ZBYSZKO MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

POST-SUBKULTURY I TOŻSAMOŚĆ MŁODZIEŻY WSPÓŁCZESNEJ: TYRANIA TYMCZASOWOŚCI?

ABSTRACT. Melosik Zbyszko, *Post-subkultury i tożsamość młodzieży współczesnej: tyrania tymczasowości?* [Post-subcultures and Identity of Contemporary Youth: the Tyranny of the Temporary?]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 73-96. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.5

This text is devoted to the concept of subculture and tribalism, which enable a new interpretation of the way of organizing young people's everyday life. It seems that in contemporary reality an affiliation of an individual to a subcultural group – in the context of the possibility of obtaining social success - is excessive. A person who consistently identifies with oriented resistance, rebellion, or creates an alternative world group is in practice excluded from mainstream culture and career. It is true that modern society seems to tolerate almost any difference, but it is by no means so-called "cold tolerance". The marginalization of persons belonging to the subculture is done by silent mechanisms of ignorance. At the same time belonging to a subculture usually requires the reconstruction of one's own identity, including the stringent requirements of the group, both in terms of value systems and everyday lifestyles. It is not difficult to notice that in contemporary world lifelong relationships and coalitions, "brotherhood of arms" and close ties disappear increasingly. They are replaced by sometimes ad-hoc configurations of tribal character, directed to fight with another tribe, created in the same way, or to the implementation of a specific "interest". At the same time, these configurations are temporary, sometimes even makeshift.

Key words: post-subculture, youth, identity, tribalism

Jeden z integralnych komponentów dyskusji nad tożsamością młodzieży związany jest z problemem subkultur. Nie zamierzam tutaj rekonstruować ani typologii subkultur, ani subkulturowych stylów życia, ani wreszcie ich roli w konstruowaniu tożsamości. Z mojej perspektywy niezwykle ważne jest natomiast pojęcie post-subkultury i plemienności (czy trybalizmu). Po-

zwalają one bowiem na nową interpretację sposobów organizowania przez młodzież swojej codzienności.

Wyjdę od bardzo zdroworozsądkowego stwierdzenia: w przeszłości subkultury, niezależnie od swojej ideologii i stylu życia, symbolizowały opór czy wręcz rebelię w stosunku do dominującego w społeczeństwie systemu wartości, a punkowie czy skinheadzi stanowią w tym zakresie klasyczne już przykłady. W typowych interpretacjach subkultur zakładano przy tym, że mają one wewnętrzną spójność, a ich członków cechuje jasno wyodrębniona tożsamość. Dzięki temu można było odróżnić, kto do subkultury przynależy, a kto jest poza nią. Podkreślano także rolę przynależności klasowej w członkostwie w subkulturze i konstruowaniu subkulturowej identyfikacji[1]. David Muggleton pisze w tym kontekście: w tradycyjnych podejściach to „klasa jest strukturą, która ma moc sprawczą generującą subkultury jako skierowaną przeciw jakiejkolwiek hegemonii". W konsekwencji, w podejściu takim istotne jest też „wyjaśnienie narodzin lub genezy subkultur w odniesieniu do pierwotnego <autentycznego> momentu oporu"[2]. Przedstawiciele wielu subkultur, z uwagi na swój alternatywny styl życia i niekiedy bardzo ekstrawagancki – sprzeczny z obowiązującymi normami – wizerunek zewnętrzny, często byli kwestionowani przez społeczeństwo. Logicznie, oni zresztą sami nie zamierzali się z tym społeczeństwem integrować, rzucając także wyzwanie istniejącym wariantom sukcesu życiowego.

Wydaje się, że we współczesnej rzeczywistości przynależność jednostki do grupy subkulturowej stanowi jeszcze większe niż kiedyś obciążenie – w kontekście uzyskania możliwości sukcesu społecznego. Osoba, która konsekwentnie identyfikuje się ze zorientowaną na opór, bunt, czy stworzenie alternatywnego świata grupą *de facto* wyklucza się z głównego nurtu kultury i kariery (co oczywiście może jej odpowiadać). Co prawda, współczesne społeczeństwo zdaje się tolerować każdą niemal odmienność, jednak nie jest to bynajmniej „tolerancja empatyczna", lecz „zimna". Osoba, która wchodzi w rolę „odmieńca" nie jest automatycznie odrzucana czy relegowana ze społeczeństwa. Jej marginalizacja odbywa się poprzez bezgłośne mechanizmy ignorowania.

Trzeba w tym miejscu dodać, że przynależność do subkultury wymaga zwykle takiej rekonstrukcji własnej tożsamości, aby spełniała ona rygorystyczne wymagania grupy ją tworzącej – i to zarówno w zakresie systemu wartości, jak i codziennego stylu życia. Tożsamość subkulturowa jest jasno określona, „wyróżniająca"; niekiedy także poprzez bardzo ostentacyjne wizualne atrybuty. Jest stabilna w swoim – zorientowanym na opór i alterna-

[1] D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury. Ponowczesne znaczenie stylu*, Kraków 2004, s. 32.
[2] Tamże, s. 32.

tywie – stylu i treści. Nie ulega natomiast wątpliwości, że we współczesnym neoliberalnym społeczeństwie znacznie łatwiej odnaleźć mogą się jednostki posiadające zdolność do stałej rekonstrukcji swojej tożsamości i stylu życia, co pozwala im „dopasować się" do szybko zmieniających się warunków społecznych (czy po prostu nadążać za nimi). Większe szanse na sukces mają jednostki, których tożsamość nie jest dookreślona, która może przekształcać się czy nawet stać się „każda kolejna", a nawet po prostu „każda". Nieprzypadkowo też Z. Bauman pisze, iż

> Młodzi chcą przede wszystkim zachować możliwość zmiany tożsamości (…) podczas gdy ich przodkowie troszczyli się o solidne zamocowanie spójnej, niezbywalnej i odpornej na erozje tożsamości[3].

Odnosi się to także do relacji międzyludzkich. W ramach subkultury występuje zwykle silna identyfikacja jednostki z jej członkami. To oni stanowią podstawowy układ odniesienia w życiu. Jednakże, w rzeczywistości, w której żyjemy, człowiek zmuszony jest wchodzić w coraz to nowe role i przyjmować coraz to inne warianty tożsamości. Musi nieustannie rekonfigurować relacje społeczne z innymi ludźmi, posiąść sprzeczną z tradycyjnymi sposobami społecznego funkcjonowania dyspozycję do tymczasowych afiliacji, do „przyłączania się" i „porzucania". I w tym miejscu mojej narracji warto przywołać pojęcia post-subkulturowości i plemienności.

Odwołam się tutaj do kilku autorytetów z zakresu studiów kulturowych, którzy podejmują problem społecznej roli post-subkultur czy plemion. I tak, Paul Hodkinson uważa, że współczesne pokolenie młodzieży cechuje utrata poczucia przynależności, a także stabilności w zakresie afiliacji geograficznej czy rodzinnej. Nie czuje ono też związków z tradycją, ani identyfikacji z jakąkolwiek ideologią. Typowa dla przeszłości jednoznaczna tożsamość zastąpiona została przez tożsamości efemeryczne i wielowymiarowe[4]. Odwołując się aprobująco do tekstów D. Muggletona, potwierdza on, iż we współczesnej epoce, w której główną rolę odgrywa płynna i sfragmentaryzowana konsumpcja, przynależność do subkultur nie jest już dla młodzieży atrakcyjna, ponieważ tworzy ona zbyt sztywne ramy dla ich tożsamości i funkcjonowania[5]. Idąc dalej śladem analiz D. Muggletona, P. Hodkinson twierdzi, że w świecie, w którym panują „komercyjnie marketingowane style" znaczenie traci nie tylko umiejscowienie klasowe jednostki czy grupy. Pozbawione podstaw jest również poszukiwanie jakiejkolwiek „autentycz-

---

[3] Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 28.

[4] P. Hodkinson, *Youth Culture. A Critical Outline of Key Debates*, [w:] *Youth Cultures. Scenes, Subcultures and Tribes*, red. P. Hodkinson, W. Deicke, New York-London 2007, s. 8.

[5] Tamże, s. 9.

ności" czy kreowanie chociażby „stylistycznej" rebelii. W zmian za to powstają – jak to ujmuje P. Hodkinson, „indywidualne portfolia smaków, zainteresowań i układów społecznych – w poprzek (…) społeczności". Jednostki rezygnują z tej formy społecznego odróżniania się, jaką w przeszłości była grupa społeczna: kategoria różnicy przyjmuje charakter „indywidualistyczny", a nie jak kiedyś – „kolektywny". Związki z grupą stają się coraz słabsze, występuje coraz większy indywidualizm, wzmacniany przez spersonalizowane technologie, których symbolami mogą być komputer i sfera wirtualna, czy telefon komórkowy[6]. W konsekwencji, P. Hodkinson przywołuje pojęcie neotrybalizmu (czy neoplemienności), odnoszące się do stworzonych w „luźny" sposób efemerycznych grup, charakteryzujących się jedynie „częściowym zaangażowaniem" i „niejasnymi granicami". Twierdzi on, iż współcześni młodzi ludzie preferują przynależność do plemion, a nie do subkultur (podkreśla przy tym, że pojęcie plemienności może wydawać się nieadekwatne, bowiem plemiona cechowała „wysoce zaangażowana tożsamość", jednak to właśnie ono uzyskało nośność w zakresie opisania współczesnych relacji międzyludzkich)[7].

Podobny sposób rozumowania prezentuje inny prominentny przedstawiciel współczesnych studiów kulturowych – Andy Bennett. Wychodzi on ze stwierdzenia, że u podstaw teorii post-subkulturowości znajduje się przekonanie, iż

> tożsamość młodzieży (i w praktyce tożsamość społeczna jako taka) stały się bardziej refleksyjne, płynne i sfragmentaryzowane, w związku ze wzrastającym przepływem towarów kulturowych, images i tekstów, poprzez które mogą być kształtowane zindywidualizowane projekty tożsamości i pojęcia jaźni[8].

W rzeczywistości, w której panuje efemeryczność i zasada natychmiastowej gratyfikacji młodzi ludzi nie mają już potrzeby uczestnictwa w „autentycznej kulturze młodzieżowej"[9]. W konsekwencji, młodzież żyje poprzez „stylistyczne afiliacje"[10]. A. Bennet przywołuje w tym kontekście – za T. Polhemusem – pojęcie angażowania się młodzieży w „supermarket stylu"[11]. Dodam w tym miejscu, że podobną logikę rozumowania prezentuje David Muggleton, który pisząc o hybrydyzacji i fragmentaryzacji współcze-

---

[6] Tamże.

[7] Tamże, s. 10.

[8] A. Bennett, *The post-subcultural turn: some reflections 10 years on*, Journal of Youth Studies, 2011 August, 14, 5, s. 493.

[9] A. Bennett, *As Young as you feel. Youth as a discursive construct*, [w:] *Youth Cultures. Scenes*, s. 28.

[10] A. Bennet, *The post-subcultural turn*, s. 494.

[11] Tamże, s. 497.

snej kultury młodzieżowej, podkreśla, iż obecnie „współistnieją niezliczone style w dowolnym momencie". I on także przywołuje poglądy T. Polhemusa, a w szczególności kategorię „surfowania po stylach", polegającą na „szybkiej i nieograniczonej zmianie stylu zgodnie z własnym kaprysem". Nie ma przy tym „mowy o żadnych zasadach, autentyczności, zaangażowaniu ideologicznym – można jedynie grać w stylistyczną grę"[12].

A. Bennett podkreśla, iż zasadne w przeszłości postrzeganie tożsamości jako konsekwencji klasowego, rasowego, płciowego, zawodowego usytuowania jednostki nie jest już dziś uprawomocnione[13]. Podobnie jak D. Hodkinson twierdzi, iż współczesne grupy młodzieży nie mogą być już analizowane w kategoriach przynależności do subkultur, tym bardziej że te już zanikają. Należy je natomiast postrzegać jako serię „tymczasowych form uczestnictwa cechujących się płynnymi granicami i fluktuującym członkostwem"[14]. Młody człowiek może, zdaniem A. Bennetta, przyjmować „wybraną i tymczasową rolę lub tożsamość", a następnie „przemieścić się do alternatywnego miejsca i przyjąć odmienną tożsamość"[15]. Powołując się na M. Maffesoli, także A. Bennet akceptuje pojęcie neotrybalizmu (neoplemienności) twierdząc, że nie odnosi się ono do przynależności jednostki do jakiejś organizacji, lecz jest raczej „stanem umysłu" i „stylem życia"[16]. Cytuje on w tym kontekście K. Hetheringtona, który utrzymuje, że trybalizacja włącza

> deregulację poprzez przekształcanie i indywidualizację współczesnych form solidarności i tożsamości, opartych na położeniu klasowym, miejscu zamieszkania i płci (…) oraz re-kompozycję w „plemienne" tożsamości i formy stowarzyszania się [nawiązywania relacji społecznych][17].

Warto przywołać w tym miejscu poglądy twórcy pojęcia trybalizmu/plemienia – w tym zakresie treściowym, które opisuje tożsamość współczesnego człowieka. Otóż, Michel Maffesoli twierdzi, że dawne formy integracji społecznej są wypierane przez formy plemienne, rozumiane jako luźne, a niekiedy i przypadkowe, spotkania oraz relacje: „trybalizm, wbrew temu co na ogół rozumie się pod tym pojęciem, może być doskonale ulotny, często organizuje się zależnie od okoliczności"[18].

---

[12] D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury*, s. 63.

[13] A. Bennett, *As Young as you feel*, s. 23-24.

[14] A. Bennet, *Subculture or Neo-tribes? Rethinking the Relationship between Youth, Style and Musical Taste*, Sociology, 1999 August, 33, 3, s. 600.

[15] Tamże, s. 605.

[16] Tamże.

[17] Tamże, s. 606.

[18] M. Mafesolli, *Czas plemion*, Warszawa 2008, s. 207.

Mogę dodać w tym miejscu od siebie, że tradycyjne więzi społeczne mają swoje źródło przede wszystkim w pięciu, jak sądzę, formach życia społecznego. Pierwsza z nich związana jest z silnymi relacjami emocjonalnymi między ludźmi, które trwają przez wiele dekad i są trudne do rozerwania (rodzina, przyjaźń, miłość). Druga forma oparta jest na poczuciu jedności i przynależności do tej samej grupy społecznej oraz identyfikacji z tą samą ideologią (państwo, naród, rasa, socjalizm). Trzecia forma odnosi się do wspólnoty interesów, a „grupy interesów" bankowców, maklerów, prawników, czy lekarzy stanowią w tym kontekście bardzo dobrą egzemplifikację. Czwarta forma więzi tworzona jest tradycyjnie przez struktury instytucjonalne i przynależność (tożsamość) instytucjonalną, jako że ludzie pracujący razem w tej samej instytucji poprzez lata tworzą wspólnotę codziennego przeżywania tej samej rzeczywistości zawodowej. Wreszcie piąta forma odnosi się do uczestnictwa w silnie wyróżniającej się grupie zainteresowań czy działań, która organizuje ważną część energii życiowej, a znakomitego przykładu dostarczają w tym kontekście fankluby piłkarskie (i przywiązanie do barw klubowych na całe życie – na dobre i na złe). W każdym z tych pięciu przypadków więzi posiadają jasno określoną treść czy cel.

M. Maffesoli eksponuje zupełnie inny kontekst więzi niż te, które przedstawiłem wyżej, nazwałbym je „więzami bez więzi". Otóż, utrzymuje on, że w konstrukcji współczesnego plemienia zawarte jest immanentnie przekonanie, iż „może istnieć droga bez celu, niekończący się pochód". Plemiona „nie mają (…) potrzeby tworzenia celu do osiągnięcia, projektu – ekonomicznego, politycznego, społecznego – do urzeczywistnienia". Istotne jest tutaj, aby „<wstępować> w intensywność chwili, <wstępować> w radość korzystania z tego świata takiego jakim jest"[19]. Mogę tutaj przytoczyć – wykorzystywany w setkach medialnych i charakteryzujący także istotę funkcjonowania w plemionach – slogan „everybody is free to feel good". Przyjemność uczestnictwa w plemionach uprawomocnia uczestnictwo – nie trzeba nic więcej.

M. Maffesoli diagnozuje szczegółowo tę nową dominującą, jak uważa, plemienną formę życia społecznego. Wychodzi on z założenia, że „nowoczesność, mnożąc możliwości relacji społecznych, opróżniła je po części z wszelkiej realnej treści"[20]. W rezultacie, zmieniła się tożsamość jednostki. Przeszła ona od „stabilnej tożsamości, pełniącej swoją funkcję w układach kontraktowych, do osoby grającej role w uczuciowych plemionach"[21]. Nadmiar, jakkolwiek nie powierzchownych tożsamości jednostki, które stanowią

[19] Tamże, s. 6-7.
[20] Tamże, s. 140.
[21] Tamże, s. 15.

odpowiedź na fragmentaryzację rzeczywistości społecznej, zdaje się powodować, że „uczestnicząc w wielu plemionach, które same umiejscawiają się jedne względem drugich, każda osoba może przeżywać swoją wewnętrzną wielość”[22] (można w tym miejscu przytoczyć katastroficzną wypowiedź J. Baudrillarda z jego słynnej książki *Pakt jasności. O inteligencji Zła*, gdzie pisze on, iż w sytuacji „mnogich tożsamości, tych zwielokrotnionych istnień” w pewnym momencie „wszystkie nowe możliwości staną się sobie równoważne, a zatem zniosą się w powszechnym niezróżnicowaniu”[23]).

M. Maffesoli zdaje się przy tym nieco absolutyzować kategorię plemienia jako podstawowej formy życia społecznego. Pisze bowiem w sposób następujący:

> (…) w przeciwieństwie do społeczeństwa racjonalnie pomyślanego i zorganizowanego, życie społeczne jest tylko koncentracją małych plemion, które starają się, w miarę możliwości, dostosować dopasować, poukładać między sobą. Heterogenizacja, politeizm wartości, struktura hologramowa, logika „sprzecznościowa”, organizacja fraktalna? – nieważne, jakiego terminu użyjemy. Pewne jest natomiast, że życie społeczne nie tworzy się już w oparciu o jednostkę, potężną i samotną, fundament umowy społecznej, pożądanego obywatelstwa czy demokracji reprezentatywnej, której bronimy dla niej samej. [Jest ono przede wszystkim emocjonalne, rozproszone, stadne] (…)[24].

M. Maffesoli idzie jeszcze dalej w swoich tezach, twierdząc, iż nawet „we wszystkich instytucjach (…) trybalizm, mniej lub bardziej <zamaskowany>, jest faktem”[25]. Warto przedyskutować tę tezę. Otóż, pozornie wydawać by się mogło, że strukturalny ze swojej istoty sposób działania każdej instytucji oraz panujący w niej hierarchiczny układ władzy i relacji kwestionują jej zasadność. Jednakże, można też przyjąć, że teza ta odnosi się do różnego typu „koterii”, czy też „grup chwilowych interesów”, które funkcjonują obok obowiązujących zasad i hierarchii instytucjonalnych lub nawet w pewnym stopniu wbrew nim. „Nieformalne układy” mogą stanowić więc punkt wyjścia tworzenia tymczasowych, płynnych i niejasno ustratyfikowanych mikrospołeczności/plemion w ramach instytucji. Takie plemiona będą koncentrowały swoje zainteresowanie na „rozgrywaniu” relacji międzyludzkich i relacji władzy na poziomie „nieoficjalnym”, przy czym w ich skład mogą wchodzić osoby z różnych stopni hierarchii, w zależności od osobistych preferencji i interesów (niekiedy bardzo sytuacyjnych).

---

[22] Tamże, s. 219.
[23] J. Baudrillard, *Pakt jasności. O inteligencji Zła*, Warszawa 2005, s. 47.
[24] Tamże, s. 13.
[25] Tamże.

W tym kontekście chciałbym zwrócić uwagę na jeszcze jeden przejaw istnienia i działania plemion. Otóż, wydawać by się mogło, iż każde najbardziej nawet luźne „stowarzyszanie się" ma charakter pozytywny i zorientowane jest na przyjemność oraz miłe spędzanie wolnego czasu lub na działania wokół jakiejś „wspólnej sprawy" (np. ekologicznej). Odnoszę jednak wrażenie, że we współczesnej neoliberalnej rzeczywistości, w której istotą jest walka o sukces, łączenie się w plemiona w coraz większym stopniu ma charakter „przeciwko" – komuś lub czemuś. Nietrudno zauważyć, że obecnie zanikają w coraz większym stopniu całożyciowe relacje i koalicje, „braterstwa broni" i więzy. Są one zastępowane przez, niekiedy *ad-hoc* powstające, konfiguracje o charakterze plemiennym (żeby być konsekwentnym w używaniu tego pojęcia), skierowane do walki z innym, w ten sam sposób powstałym, plemieniem bądź na rzecz realizacji jakiegoś konkretnego „interesu". Przy tym, konfiguracje te mają charakter tymczasowy, niekiedy wręcz bardzo prowizoryczny. Wkrótce mogą przestać istnieć bądź przekształcić się – w przypadku wyłonienia się „innego interesu" – w kolejne plemiona, o innym składzie. Zdarza się też często, że ci co byli w poprzednich ugrupowaniach plemiennych przeciwko sobie, dzisiaj mogą w innej już konfiguracji z pełnym zapałem działać przeciwko tym, z którymi jeszcze niedawno byli w sojuszu.

Dostrzec mogę jeden jeszcze – związany z działaniem człowieka w instytucjach – aspekt wytworzenia się w człowieku dyspozycji do spontanicznego przyłączania się do chwilowych, a niekiedy przypadkowych plemion. Oto, agresywna, walcząca o sukces zawodowy jednostka, której jedna z wersji tożsamości ma charakter w wysokim stopniu zinstytucjonalizowany, potrzebuje wytchnienia od występującego w ramach instytucji, skodyfikowanego działania i hierarchicznych relacji międzyludzkich. Przybranie (na chwilę) tożsamości plemiennej może więc stanowić znakomite antidotum na tożsamość instytucjonalną. Wiele współczesnych jednostek posiada wręcz dyspozycję do „przekładania tożsamości" – z jednej na drugą (czy wręcz „przeskakiwania" z jednej do drugiej). W pracy zawodowej dominuje zdecydowanie surowa i twarda, jednoznaczna tożsamość instytucjonalna. Z kolei, w życiu pozazawodowym może panować luźna, niekiedy wręcz żywiołowa, zwykle zorientowana na wolny czas i przyjemność tożsamość plemienna. Można także założyć tutaj istnienie jeszcze jednego paradoksu. Oto, tożsamość instytucjonalna, z uwagi na swoje precyzyjne dookreślenie, może stanowić też antidotum na niejednoznaczność tożsamości plemiennej. Osadzenie tożsamości w instytucji może więc pełnić rolę, jaką kiedyś pełniły subkultury – daje poczucie trwałości, jakkolwiek nie bezideowej.

Trybalizm bowiem, aby powrócić do myśli, które formułuje M. Maffesoli, nie daje większego poczucia ugruntowania w rzeczywistości społecznej, wręcz przeciwnie – pisze on o „byciu razem <bez celu>", o „logice depersonalizacji"[26]. Plemiona, „inaczej niż proletariat czy inne klasy, nie opierają się na logice tożsamości", są „pozbawione określonego celu"[27]. Społeczeństwo, jego zdaniem, zdaje się przypominać „masy", które „są w stanie ciągłego kotłowania się, wyodrębniające się z nich plemiona nie są stabilne, a osoby wchodzące w skład tych plemion mogą przechodzić z jednego do drugiego"[28].

Przebywanie w plemionach nie potwierdza więc istnienia jednoznacznej tożsamości, lecz ją rozprasza, również i przez fakt, że człowiek może być jednocześnie w wielu plemionach. Przy tym, jak utrzymuje M. Maffesoli, „w sferze plemiennej bliskości (…) uciekamy się dodatkowo do maski (…) Im bardziej maska przylega, tym mocniejsze stają się więzi społeczne"[29].

Mogę więc stwierdzić w logice myślenia, który proponuje M. Maffesoli, że współczesny człowiek może funkcjonować jednocześnie w wielu luźnych asocjacjach plemiennych, niekiedy nawet wzajemnie sprzecznych. Każda z nich może charakteryzować się odmiennymi cechami i zasadami funkcjonowania. A ponieważ człowiek nie ma już fundamentalnego rdzenia tożsamości, łatwo jest mu dostosować się do jednej z nich lub nawet do wielu z nich; nawiązywać relacje, które z założenia są chwilowe, prowizoryczne i powierzchowne. Aby jednak móc choć na chwilę być „związany", musi zaakceptować formy i praktyki typowe dla danego plemienia. Zakłada więc „tymczasową maskę adaptacji", a im lepiej – powtórzę raz jeszcze – przylega ona, tym odczuwa większą (momentalną/natychmiastową, ale przy tym krótkotrwałą) jedność z grupą. Może to być więc tymczasowa maska fana na koncercie popowym lub symfonicznym, tymczasowa maska kibica drużyny futbolowej lub tymczasowa maska orędowników jakiejś kwestii politycznej czy ekologicznej.

Znakomitą i nieco tylko trywializującą pojęcie plemienia jego egzemplifikację stanowi społeczność międzykontynentalnych lotów samolotem. W sytuacji długiego lotu wytwarza się wśród pasażerów, zjednoczonych mieszanką podniebnej euforii z podniebnym lękiem, pewnego typu wspólnota. W skoncentrowanym czasie i przestrzeni przelotu tworzy się namiastka, czy wręcz pigułka społeczności, potwierdzana przez uprzejme i beznamiętnie profesjonalne stewardessy (relacja pasażerów z nimi stanowić może

[26] Tamże, s. 127.
[27] Tamże, s. 17.
[28] Tamże, s. 27-28.
[29] Tamże, s. 149.

symboliczną krystalizację relacji międzyludzkich w społeczeństwie współczesnym). W czasie wielogodzinnego lotu pasażerowie nawiązują interesujące znajomości, zwierzają się sobie ze swoich problemów osobistych, przeżywają wspólnie turbulencję i orientują się na drobne, lecz spajające ich sytuacyjnie i ważne w istniejących okolicznościach przyjemności. Drobne uprzejmości, przechadzki miedzy fotelami w celu rozprostowania kości, wybór jednej z dwóch oferowanych potraw, soft-drink, herbata, czy whisky nabierają szczególnego znaczenia tysiące metrów nad ziemią. Jeszcze kilka słów na pożegnanie, wymiana wizytówek, niekiedy obietnica kontaktu i społeczność rozwiązuje się nieodwołalnie, nigdy nie powracając do identycznego kształtu. Podniebna społeczność samolotowa stanowi esencjalne wręcz potwierdzenie tezy G. Lipovetsky, iż współcześnie, typowe dla przeszłości „zaangażowanie całym ciałem i duszą zostało zastąpione uczestnictwem mimochodem"[30].

Powyższy przykład odwołuje się do miniaturowych, prowizorycznych i tymczasowych społeczności, w których relacje międzyludzkie egzemplifikują relacje w całym społeczeństwie. Wyjdę jednak od ponownego podkreślenia, że w przeszłości logika myślenia i działania człowieka wynikała z logiki rdzenia jego tożsamości, która z kolei ogniskowała się wokół takich klasycznych atrybutów, jak płeć, rasa, zawód, pochodzenie. Ów rdzeń był stały i jednoznaczny, dawał zarówno poczucie integracji wewnętrznej, jak i poczucie „osadzenia społecznego". Człowiek był kobietą/mężczyzną, matką/żoną, ojcem/mężem, gospodynią domową/prawnikiem itp. I właśnie stanowiło bardzo mało znaczący wpływ na to, kim się czuł i jak był postrzegany przez innych. Obecnie tożsamość człowieka jest rekonstruowana w szeregu mikronarracyjnych, sprzecznych ze sobą i nakładających się na siebie układów oraz trajektorii czasowo-przestrzennych. Jest ich coraz więcej, lecz są coraz bardziej płytkie, prowizoryczne. Można powiedzieć metaforycznie, że typowa dla przeszłości jedna „wielka tożsamość" zastąpiona została przez szereg „małych tożsamości", które zmieniają się przy tym w czasie, wraz z postępującą zmianą (pop)kulturową. Te „małe tożsamości" odzwierciedlają różnorodne, małe społeczności, w których jednostka, często prowizorycznie i tymczasowo, uczestniczy.

Wydaje się także, że współcześnie ludzie w znacznie mniejszym stopniu, niż to miało miejsce w przeszłości, potrzebują długotrwałych, pogłębionych, czy autentycznych relacji, które odpowiadały potrzebom „wielkiej tożsamości". W świecie tymczasowych „małych tożsamości" zastępują je „małe relacje" lub wręcz „podróbki" relacji. Mają one krótkotrwały i powierzchowny

[30] G. Lipovetsky, *Postępująca zmiana istoty tego, co społeczne*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 408.

charakter, są pozbawione wielkich, a nawet większych oczekiwań i wielkich rozczarowań (trzymiesięczny intensywny związek seksualny jako podróbka miłości, wypad na narty z kolegami z pracy jako podróbka przyjaźni)[31]. Życie społeczne zaczyna przypominać życie na Facebooku. Polega w coraz większej mierze na ekspozycji swojego wizerunku – i w tym kontekście relacje dwóch ludzi lub grupy tworzone są przez relacje między dwoma wizerunkami lub wieloma wizerunkami. I nikogo to nie obchodzi, i nikomu to nie przeszkadza – najważniejszy jest wizerunek takich relacji. A to, że pod nim niewiele się znajduje jest sprawą całkowicie drugorzędną.

Typowe dla przeszłości relacje linearne, oparte na wspólnocie czasu i przestrzeni, zastępowane są więc przez multiplikowane relacje punktowe i tymczasowe, oparte na zasadzie „skakania" z relacji do relacji. Liczba takich relacji wzrasta, zdają się multiplikować, tworzą nadmiar ludzi w naszym życiu (wydaje się, że żyjący obecnie w wielkim mieście człowiek w ciągu jednego dnia wchodzi z interakcje z tyloma ludźmi, co żyjący na wsi w dziewiętnastym wieku człowiek przez całe życie).

Jednocześnie przy tym, relacje międzyludzkie tracą współcześnie swój „tożsamościowy charakter". Wchodzi się bowiem w relacje nie z drugą osobą w całokształcie jej tożsamości, lecz z jej fragmentem. Część ludzi odczuwa jednak brak pogłębionych relacji. Nie potrafiąc przy tym ich nawiązać lub nie znajdując chętnych do ich nawiązania, zwielokrotniają liczbę osób, z którymi wchodzą w związki po to, aby „ilość" zamieniła się w „jakość". Wysiłki te są jednak bezskuteczne; zmieniają się tylko twarze i imiona, słowa, odczucia i gesty pozostają takie same, a człowiek czuje się jeszcze bardziej samotny (w tym kontekście koncepcja plemion zdaje się stanowić odpowiedź na tę cechę współczesnego społeczeństwa, która wiąże się z jednoczesnym brakiem i nadmiarem relacji międzyludzkich). Mamy też do czynienia w społeczeństwie współczesnym z pewnego typu fastfoodyzacją relacji międzyludzkich – są one spreparowane, określone przez jasne wzory krótkotrwałych interakcji. Ich dobrą egzemplifikacją są relacje, w jakie wchodzą z personelem i innymi klientami osoby, które odwiedzają restauracje McDonald's. Mamy tam do czynienia z syntetyczną i efektywną lekcją stosunków międzyludzkich, które są typowe dla społeczeństwa współczesnego (nieprzypadkowo w książce S. Mestrovica pojawia się pojęcie „McDonaldyzacji emocji"[32]).

---

[31] Na temat zmieniających się relacji międzyludzkich w społeczeństwie współczesnym por. dwie znakomite książki Z. Baumana, *Razem. Osobno*, Kraków 2003 oraz *Wspólnota*, Kraków 2008.

[32] S.G. Mestrovic, *Postemotional Society*, London 1997, s. XI.

Trzeba dodać, że współcześnie nikogo już nie dziwi, ani nie frustruje inflacja znaczeń, fragmentaryzacja życia czy tożsamości, wreszcie – zaniknięcie wszelkich trwałych układów odniesienia. Młodzież zaadaptowała się do nowych układów społeczno-kulturowych, a życie w tymczasowości i braku jednoznaczności oraz braku jednoznacznej społeczności, w których można by na trwale zakotwiczyć swoją tożsamość nie wywołuje w niej przerażenia (a nawet daje poczucie wolności). Stowarzyszanie się zaś w plemionach czy post-subkulturach może stanowić swoistą formę pośrednią między całkowitym rozproszeniem tożsamości i atomizacją relacji międzyludzkich a życiem poprzez jednoznacznie zdefiniowaną i wyrzeźbioną tożsamość (także i w takich silnie zdefiniowanych społecznościach, jakimi są subkultury).

Trzeba dodać, że omówione wyżej podejście oparte na kategoriach neotrybalizmu czy post-subkulturowości nie jest euforycznie akceptowane przez wszystkich współczesnych teoretyków młodzieży. I tak, krytykuje się je za rezygnację – w analizach tożsamości i życia współczesnej młodzieży – z idei „strukturalnych nierówności"[33], co prowadzi do zignorowania faktu, iż młodzież z różnych klas społecznych ma nierówny dostęp do ofert kulturowych, które może wykorzystać do konstruowania swojej tożsamości[34] (zarzut ten jest, moim zdaniem, o tyle łatwy do podważenia, że w dobie upowszechnienia Internetu „każdy zdaje się mieć dostęp do wszystkiego", problemem jest natomiast sposób wykorzystywania tej możliwości przez grupy młodzieży posiadające odmienny kapitał kulturowy). Ponadto, krytykuje się pojęcie neotrybalizmu czy post-subkulturowości za „bezkrytyczną celebrację konsumeryzmu"[35] oraz za przyjęcie bezpodstawnego i trywializującego tożsamość młodzieży przekonania, że kreuje ona swoją tożsamość opartą na zasadzie „wybieraj i mieszaj" (*pick and mix*)[36].

Jednocześnie, wbrew temu co zdaje się sugerować M. Maffesoli, instytucje społeczne, niezależnie od liczby „lobbujących grup" czy „koterii", które w nich istnieją, nie opierają się na zasadzie plemienności. Dominują w nich precyzyjne procedury i zasady funkcjonujące w ramach hierarchicznie ułożonych i konkurencyjnych relacjach zawodowych i szerzej – międzyludzkich. Młody człowiek żyje więc w dwóch sprzecznych ze sobą rzeczywistościach: plemiennej i instytucjonalnej. Warto w tym miejscu na marginesie przytoczyć znakomity przykład próby rozwiązania tej sprzeczności: oto D. Muggleton przywołuje, za analizami K. Young i L. Craig, postacie „week-

---

[33] A. Bennett, *In Defence of Neo-tribes: A Response to Blackman and Hesmondhalgh*, Journal of Youth Studies, 2005 June, 8, 2, s. 255.

[34] A. Bennett, *The post-subcultural turn*, s. 500.

[35] A. Bennett, *In Defence of Neo-tribes*, s. 255.

[36] A. Bennet, *The post-subcultural turn*, s. 497.

endowych skinheadów". W ich przypadku „członkostwo w grupie tak naprawdę oznacza rodzaj weekendowego odstępstwa od normy". Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem „mobilności między subkulturą a głównym nurtem"[37]. Nie sądzę przy tym, aby „weekendowi skinheadzi" tworzyli subkulturę – stanowią oni formę typowego plemienia, dającego pozory „ideologicznego wytchnienia" od bezideowej czy zinstytucjonalizowanej codziennej rzeczywistości. Mogą oni natomiast uniknąć losu członków, opisywanej przez P. Willisa grupy zwanej *lads* (w dosłownym tłumaczeniu „kumple", „chłopaki" – jednakże lepiej oddaje zakres tego pojęcia w tym kontekście tłumaczenie „chuligani"). Badana przez P. Willisa grupa chłopców „otwarcie kontestowała reguły szkolne", postrzegając dobrych uczniów jako „dupków", czy „frajerów"; z kolei „dziewczęta traktowali oni jako obiekty seksualne, doceniając jednak ich rolę jako przyszłych żon i matek"[38]. Konsekwencje takiego podejścia, powołująca się na P. Willisa, A. Gromkowska-Melosik ujmuje w sposób następujący:

> Kultura wytwarzana przez tych chłopców doskonale przygotowywała ich do ciężkiej, fizycznej pracy, która w kulturze zachodniej jest postrzegana w kategoriach podporządkowania, niskiego statusu i ograniczenia. Była ona jednak, paradoksalnie, doświadczana przez tych chłopców jako prawdziwa szkoła życia oraz forma afirmacji własnej tożsamości i oporu wobec nieakceptowanego (i narzucanego przez szkołę) stylu życia[39].

I jak pisze dalej ta sama autorka:

> można powiedzieć, że młodzi chłopcy – świadomie rezygnując z walki o jakikolwiek sukces edukacyjny – z zapałem reprodukowali swój niski status społeczno-ekonomiczny i kulturowy[40].

Można też za A. Gromkowską-Melosik podać kolejny przykład odwołujący się do badań brytyjskich, które przeprowadził M. Mac Ghaill, przytaczając w tym miejscu dłuższy fragment tekstu tejże autorki, w którym omawia wyniki badań autora brytyjskiego:

> Opisując formy męskości konstruowane w szkole przez chłopców z klasy robotniczej, wyróżnił on „subkulturę szkolnych macho, którzy mieli najsłabsze wyniki nauczania oraz wrogi i pogardliwy stosunek do nauki. Zwrócił uwagę na trzy obszary

---

[37] D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury*, s. 185.

[38] E. Baldwin i in., *Wstęp do kulturoznawstwa*, Poznań 2004, s. 387; podaję za: A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 71.

[39] Tamże, s. 71-72.

[40] Tamże, s. 72.

działań symbolizujące kulturę lads: sport, relacje o charakterze seksualnym z dziewczętami oraz skłonność do bójek. Metaforycznie można nazwać ją kulturą trzech P: potyczki, pieprzenie się i piłka nożna (w oryginale 3 × F: *fighting, fucking, football*)[41].

I w tym przypadku przynależność do alternatywnej grupy młodzieżowej wykluczała możliwość uzyskania sukcesu społeczno-zawodowego.

Można w tym miejscu, odwołując się do analiz za S. Thornton, wprowadzić także pojęcie „kapitału post-subkulturowego" (który autorka ta nazywa podkulturowym), które zastosowała do wyjaśniania „hierarchii gustów" i różnorodności stylów tańca, przy czym – jak sądzi ona – w analizach tego zjawiska kategoria pochodzenia klasowego nie jest ważna[42]. Zaczęła więc w swoich rozważaniach stosować pojęcie bezklasowości, bowiem nie potrafiła określić pochodzenia klasowego osób zaangażowanych w „club-culture", tym bardziej że niektórzy młodzi ludzie z klas średnich czy wyższych udawali przedstawicieli klasy pracującej – na przykład poprzez przejmowanie jej akcentu. Uznała, że młodzi ludzie chcą się wyzwolić z układu klasowego rodziców, poszukują bezklasowości, a jednocześnie pragną poprzez uczestnictwo w różnych społecznościach młodzieżowych odróżnić się od innych[43]. W tym kontekście pojawia się nawet koncepcja „bezklasowego nastolatka", czyli osoby, której styl życia w żadnym stopniu nie jest powiązany z jego miejscem w tradycyjnie rozumianej strukturze klasowo-społecznej[44].

I rzeczywiście, analizując konsekwencję pojęcia „kapitału post-subkulturowego", można stwierdzić, że uprawianie tańca nie ma obecnie klasowego charakteru (niezależnie od swojej niekiedy klasowej genezy danej formy tańca). Inaczej mówiąc, nie jest tak, że to pochodzenie klasowe determinuje „co kto tańczy". Preferencje dotyczące określonej formy tańca są niekiedy przypadkowe i sytuacyjne (dotyczy to zarówno uczestnictwa w klubach tańca klasycznego, jak i *stricte* młodzieżowego). Związane są także ze zmysłowo-cielesnymi dyspozycjami i przynależnością do niekiedy bardzo prowizorycznej grupy towarzyskiej. Pojęcie „kapitału post-subkulturowego" wykorzystać można jak sądzę – w wersji nieco zmodyfikowanej – do analizy potencjalnej hierarchii członków w takiej post-subkulturowej grupie, jaką jest taniec. I tak, w przypadku tańca, najistotniejszym czynnikiem tejże hie-

---

[41] Tamże.

[42] Podaję za: R. Hollands, *Divisions in the Dark: Youth Cultures, Transitions and Segmented Consumption Spaces in the Night-time Economy*, Journal of Youth Studies, 2002, 5, 2, s. 156; w takim samym znaczeniu używa tego pojęcia D. Brill, *Gender, status and subcultural capital in the goth scene*, [w:] *Youth Cultures. Scenes*, s. 112.

[43] Ch.E. Griffin, *The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the 'Birmingham School'*, Journal of Youth Studies, 2011 May, 14, 3, s. 250.

[44] A. Brown, *Rethinking the subcultural commodity: The case of heavy metal t-shirts culture(s)*, [w:] *Youth Cultures. Scenes*, s. 64.

rarchii będzie zdolność w zakresie urzeczywistniania tańca, „jakość tańczenia" (a nie na przykład to, w jakim stroju lub jakim samochodem ktoś przyjedzie do klubu tańca). To zdolność do praktykowania reguł tańca (czy to klasycznego, takiego jak tango, czy pozornie zderegulowanych, różnego typu odmian tańca młodzieżowego), a także zdolność do czerpania zmysłowej przyjemności z tańca wyznaczają miejsce w hierarchii post-subkultury. Oczywiście, po wyjściu z klubu każdy powraca do swoich pierwotnych hierarchii społecznych – i miejsc na drabinie społecznej. Jednak hierarchia post-subkulturowa jest natychmiast odtwarzana z każdym ponownym wejściem do klubu – osoba bardzo bogata, czy bardzo wykształcona może tam mieć niską pozycję w hierarchii, a na szczycie hierarchii może stać osoba, która nie ma kapitału kulturowego, w jego bourdieuowskiej wersji (czyli pochodzenia klasowego, gustu i stylu życia, który pozwalają jej na docenienie wytworów kultury wysokiej). Na szczycie znajduje się osoba, która najlepiej tańczy.

Taki sam sposób rozumowania można zastosować wobec uczestnictwa w innych post-subkulturach. Na przykład, w post-subkulturze kortów tenisowych na szczycie hierarchii znajduje się najlepszy gracz, a nie ten, który ma najlepszej klasy rakietę, ten kto na korty podjeżdża najnowszym BMW, lub kto ukończył prawo na Harvardzie. To samo dotyczy gier komputerowych typu on-line, czy post-subkultury zbierania znaczków i tysięcy innych. W żadnym z tych przypadków miejsce w post-subkulturowej hierarchii nie jest wyznaczone pochodzeniem klasowym.

Klasyczne interpretacje statusu społecznego wiązały się z pochodzeniem klasowym, wykształceniem, dochodem i tym podobnymi czynnikami. Stanowiły one obiektywny wyznacznik miejsca w społeczeństwie i determinowały także w dużej mierze subiektywne poczucie w tym zakresie. W świetle powyższych uwag powstaje pytanie: jaką nośność zachowały takie tradycyjne podejścia? W tym kontekście ważna byłaby odpowiedź na następujące pytanie: na ile uczestnictwo w jakkolwiek nieprowizorycznych i tymczasowych post-subkulturach oraz zajmowane miejsce w ramach ich struktury jest ważne dla jednostki – jako źródło kształtowania jej tożsamości i miejsca w społeczeństwie?

Trzeba włączyć tutaj kolejne wątki dyskusji nad problemem afiliacji. Pierwszy z nich odnosi się do twierdzenia zwolenników pojęcia post-subkulturowości, iż główną rolę w kreowaniu różnorodnych tymczasowych afiliacji jednostki i przyjmowania prowizorycznych form tożsamości odgrywa konsumpcja. Dominująca wśród współczesnej młodzieży „kultura stylu", nie mając związku – powtórzę raz jeszcze – z klasą, rasą, czy płcią, zdaje

się koncentrować czy krążyć wokół różnorodnych ofert konsumpcyjnych[45]. Można w tym miejscu powrócić do rozważań Andy Bennetta, który podkreśla, że to właśnie konsumpcja stanowi płaszczyznę, na której jednostki mogą „przeskakiwać" z jednej do drugiej formy kolektywnej tożsamości, czy przemieszczać się „między różnymi miejscami kolektywnej ekspresji"[46] (podobny pogląd prezentuje Todd Dedman: konsumpcja dostarcza możliwości dowolnej afiliacji z grupami i płynnego rekonstruowania tożsamości[47]).

A. Bennett twierdzi, że współcześnie styl życia stanowi wyraz „wolnych wyborów" z oferty konsumpcyjnej i nie wynika z pochodzenia klasowego; jednostka może wybrać styl życia, który w żaden sposób nie jest związany z jej klasą[48]. A. Bennett odrzuca więc argument homologii, który opiera się na założeniu korelacji między stylem życia a pochodzeniem klasowym. Przywołuje też poglądy teoretyków, którzy uważają, że dostęp do konsumpcji, która oferuje różnorodne style życia wręcz „wymazuje" to pochodzenie i twierdzą przy tym, że wbrew wielu opiniom, konsumpcja wyzwala a nie zniewala jednostki[49].

Bez wątpienia, konieczne jest w tym miejscu przedstawienie argumentu, który do pewnego stopnia potwierdza powyższe rozumowanie. Otóż, tymczasowe afiliacje rzeczywiście odbywają się w ramach punktów kulturowej konsumpcji, a w szczególności „zatrzymań", jakie daje w tym zakresie kultura popularna – w największym stopniu w zakresie muzyki, tańca i sportu. Mamy tutaj do czynienia z demokratyzacją stylów i praktyk – każdy może „wybrać, co chce". Statystycznie, rzadziej znacznie można spotkać grupy ludzi, którzy będą traktowali jako ważny układ odniesienia dla swojego stylu życia muzykę poważną, operową, czy twórczość Szekspira. Poza tym, nietrudno zauważyć, że „zatrzymania" post-subkulturowe, czy plemienne, związane z kulturą wysoką lub niektórymi bardziej wysublimowanymi formami kultury popularnej są nieodstępne finansowo dla większości młodych ludzi (że wymienię tutaj tylko uprawianie golfa lub wyjazd na przykład do miejscowości Corralejo na kanaryjskiej wyspie Fuerteventura po to, aby uczestniczyć w ekskluzywnym kursie windsurfingu, oferowanym na przykład przez „Canary Islands Surf Academy").

Jednocześnie trudno jednak zgodzić się z twierdzeniem A. Bennetta, że kultura konsumpcji wyzwala jednostkę. Z jednej strony, rzeczywiście pre-

---

[45] Por. też R. Hollands, *Divisions in the Dark*, s. 157.

[46] A. Bennett, *Subcultures Or Neo-Tribes? Rethinking The Relationship Between Youth, Style And Musical Taste*, Sociology, 1999 August, 33, 3, s. 606.

[47] T. Dedman, *Agency in UK hip-hop and grime youth subcultures – peripherals and Purists*, Journal of Youth Studies, 2011 August, 14, 5, s. 510.

[48] A. Bennett, *Subcultures Or Neo-Tribes?* s. 607.

[49] Tamże, s. 608.

zentuje niezwykle szeroką ofertę kulturową, która pozwala na rekonstrukcję tożsamości. Z drugiej jednak strony można przywołać tych wszystkich krytyków, że kultura konsumpcji sama w sobie stanowi „jedno wielkie zniewolenie", a wybory, których dokonuje jednostka odnoszą się do skomercjalizowanej i wystylizowanej oferty. W tym kontekście mogę ironicznie stwierdzić, że dawne poważne wybory odnoszące się do głosowania na przykład na „lewicę" czy „prawicę" zostały na płaszczyźnie konsumpcji zrekonstruowane w wybory typu „Pepsi-cola czy Coca-cola?".

Pamiętam sytuację w jednej ze studenckich restauracji na uniwersytecie amerykańskim, której byłem świadkiem przed laty. Studenci stali ze swoimi tacami, ze stygnącymi powoli potrawami, w długiej kolejce do kasy. Bezpośrednio przed dokonaniem zapłaty istniała jeszcze możliwość zakupu drobnych przekąsek bezpośrednio przy kasie. I oto jedna ze studentek zatrzymała na ponad dziesięć minut rosnącą kolejkę, nie mogąc się zdecydować, czy na deser nabyć w tym miejscu ciasteczko pod nazwą Brownie czy ciasteczko pod nazwą Cookie. Jej narastające zresztą wahanie nie wzbudzało żadnych emocji ani u kasjerki, ani u osób stojących za nią – wszyscy bowiem zdawali sobie sprawę, że jej wybór jest istotny. Wybory, dotyczące stylu życia, dokonywane w społeczeństwie konsumpcji dokładnie przypominają tę sytuację. Nieustannie zdajemy się wybierać między jednym a drugim ciasteczkiem, w procesie bez celu, który zdaje się nie mieć końca. I nie ma dla nas znaczenia, ani to, że wybory te dotyczą coraz bardziej trywialnych kwestii czy problemów, ani to, że wybór nowego telefonu komórkowego jest dla młodego człowieka bardziej znaczący niż wybór między partiami politycznymi i ich programami.

Można w tym miejscu odwołać się do rozważań Roberta Hollandsa, który przywołuje twierdzenie S. Balla (i jego współautorów), iż „status zawodowy i praca niekoniecznie muszą być tak ważne [jak się wydaje] w życiu młodych ludzi", natomiast „inne źródła tożsamości i identyfikacji, wyprowadzone z muzyki, mody i sposobu spędzania czasu wolnego mogą być bardziej znaczące w konstytuowaniu tego, jak oni [młodzi ludzie] myślą o sobie"[50]. W związku z tym R. Hollands podkreśla, iż należy „rozwinąć bardziej złożoną teorię podziałów społecznych, wychodzące poza stare dychotomie lub teorie korespondencji klasowej", taką, która opiera się na stylu życia (zakłada przy tym, że młodzież o podobnym statusie społeczno-ekonomicznym może prowadzić różne style życia, logicznie – mogę dodać – młodzież o odmiennym statusie może prowadzić taki sam styl życia)[51].

---

[50] R. Hollands, *Divisions in the Dark*, s. 161.

[51] Tamże, s. 161.

Powracając do zadanych nieco wyżej pytań, można skonstatować, że jeśli taniec lub tenis (czy inne praktyki społeczne) oraz przynależność do związanych z nimi „bezklasowych" post-subkulturowych społeczności odgrywają ważną lub decydującą rolę w konstruowaniu tożsamości, to wówczas rzeczywiście pochodzenie klasowe i tradycyjne wyznaczniki statusu tracą na znaczeniu. Dzieje się tak dlatego, że wszystkie role społeczne jednostki pozostają w cieniu jego roli tancerza lub tenisisty. Natomiast, jeśli przynależność do post-subkultury ma miejsce na zasadzie „wejście-wyjście", to wówczas pobyt w klubie tańca lub tenisa jest tylko małym antraktem w strukturze życia jednostki, wyznaczonej przez położenie klasowe.

Po raz kolejny można tu przywołać tekst R. Hollandsa, który w odniesieniu do wydarzeń typu „dance music" pisze, w nawiązaniu do K. Hetherington, iż stanowią one

> przelotne i luźne formy stowarzyszania się i nie rządzą się żadną sztywną strukturą czy wewnętrzną logiką. Kluby i wydarzenia klubowe stają się tymczasowymi miejscami „społecznej koncentracji" [social centrality], dostarczając intensywnych lecz krótkotrwałych momentów kolektywności i rzeczywiście „ekstazy".

W konsekwencji, młodzi ludzie rezygnując z udziału w „statycznych", jak to ujmuje R. Hollands, formach zorganizowanych układów społecznych, „przemieszczają się łatwo w ramach i między poszczególnymi stylami, formami muzyki i tymczasowymi społecznościami"[52]. Jest to, dodam od siebie, tym łatwiejsze, że owe prowizoryczne społeczności nie stawiają jednostce żadnych warunków wstępnych; jedynym kryterium jest „wola przyłączenia się". Również wyjście z takiej społeczności nie spotyka się z żadną negatywną reakcją ze strony tych, którzy pozostali. Zdają się być obojętni, ponieważ, tak naprawdę… niewiele ich łączy, a jeden członek grupy może być łatwo zastąpiony przez innego (poza tym każdy z nich może jutro także przenieść się do innej społeczności). Tak, jak każdy z nas może jutro stać się częścią jakiegoś plemienia w przelocie samolotowym tysiące metrów nad ziemią.

Wyżej zarysowane koncepcje i wyjaśnienia sposobów konstruowania tożsamości społecznej są jednak, moim zdaniem, nie do końca adekwatne. Bez wątpienia, odgrywają one ważną rolę w demistyfikowaniu roli pochodzenia i położenia klasowego jako źródła stylu życia, a nawet statusu społecznego. Jeśli jednak założymy, że główną narrację życia w społeczeństwie konsumpcji w którym żyjemy odgrywa dochód, pozwalający choćby na ową – eksponowaną przez zwolenników analizowanego podejścia – konsumpcję, to teoria post-subkulturowości jako źródła tożsamości traci swoją moc wyjaśniającą. Oto bowiem, pobyt w klubie disco czy na korcie tenisowym, nieza-

[52] Tamże, s. 157.

leżnie jakiego poczucia tymczasowego statusu i pełnej przyjemności dostarcza, nie zrekompensuje, wynikających z braku pieniędzy, niedostatków w zakresie prowadzenia konsumpcyjnego stylu życia. Dyskusję, którą tutaj prowadzę można więc wpisać w powodzeniem w, przywoływaną przez R. Hollandsa, debatę między zwolennikami podejścia strukturalnego a reprezentantami kulturowych analiz stylu życia. Ci pierwsi będą szukać, opartych na zróżnicowaniu klasowym, nierówności społecznych w sferze dostępu do wykształcenia, wysoko prestiżowych zawodów, dochodu i pozycji, natomiast ci drudzy orientują się na wolne wybory w zakresie stylu życia[53]. Wydaje się zresztą, że sam R. Hollands nie ma wątpliwości co do tego, które podejście jest bardziej zasadne. Uważa, że „zwolennicy stylu", odwołując się do „mini-społeczności", nie znajdują nierówności społecznych czy mechanizmów stratyfikujących młodzież, ponieważ po prostu… nie szukają ich[54].

Kontynuując rozważania w tej kwestii, mogę raz jeszcze stwierdzić z przekonaniem, że w ramach post-subkultury, czy to tańca czy jakiejkolwiek innej, występuje wewnętrzna stratyfikacja, która może (choć, jak zaraz pokażę – nie musi) mieć wiele wspólnego z systemem stratyfikacji społecznej. Po wyjściu z klubu tańca każdy ostatecznie wraca do swojego domu, do swojej – jednoznacznie usytuowanej w klasycznej strukturze społecznej – rodziny. Można w tym miejscu zadać pytanie: w jakim stopniu urzeczywistnienie swoich pasji w ramach post-subkultury oraz zdobycie w jej ramach wysokiego statusu może zrekompensować jednostce niski status w ramach tradycyjnego układu klasowego? Czy poziome w swojej istocie relacje społeczne, oparte na tymczasowych mikrostatusach, które występują w ramach społeczności post-subkulturowej, można postrzegać jako czynnik „pozastrukturalny", niezwiązany z pochodzeniem i dochodem, wykształceniem i zawodem, i stanowiskiem? A może jednak stają się one częścią relacji strukturalnych, a jeśli tak, to jakie znaczenie należy im nadać w analizach struktury społecznej? Czy powinniśmy odwołać się tutaj do „obiektywnych" czy „subiektywnych" aspektów oceny sytuacji i społecznego upozycjonowania? Czy może zdarzyć się tak, że dla młodego lekarza czy prawnika ważniejsze niż jego sukcesy zawodowe są pozycje, jakie zdobywa w post-subkulturze tańca klubowego, na korcie tenisowym, lub w działaniach fanklubu piłkarskiego? Czy niewykształcony lider w klubie tanecznym może, niezależnie od tego, że jest biedny i „obiektywnie zmarginalizowany", mieć poczucie większej wartości i pozycji niż, „drenowany" przez swoich szefów i znajdujący się w ślepym zaułku kariery, młody prawnik lub menedżer?

---

[53] Tamże, s. 153 i 158-159.

[54] Tamże, s. 158.

Powracając do problemu upadku subkultur, pragnę stwierdzić, że zjawisko to wiąże się ze zdobyciem społecznego prymatu przez ideologię neoliberalizmu, w której jednostka nie identyfikuje się już z jakąkolwiek grupą społeczną, lecz ze samą sobą. Post-subkulturowość i plemienność jako formy luźnej asocjacji są znacznie bliższe neoliberalnej wizji jednostki, niż „twarda tożsamość" subkulturowa. Formy buntu i oporu oferowane przez subkultury przestały być atrakcyjne dla młodzieży zapewne i dlatego, że ideologia konsumpcji i przyjemności oraz neoliberalnego sukcesu znakomicie poradziły sobie ze wszystkimi dotychczasowymi odrzuceniami dominującego systemu wartości. Plemienne i post-subkulturowe formy stowarzyszania się młodzieży nie są zorientowane na jakąkolwiek znaczącą kontestację dominujących wartości kulturowych czy instytucjonalnych. Istnieją jak gdyby „w sobie" czy „dla siebie", pozwalając na ekspresję indywidualnych potrzeb ich uczestników, bez próby stworzenia jakiejkolwiek trwałej kolektywnej tożsamości czy identyfikacji, lub tym bardziej „stawiania oporu".

Tak więc, w neoliberalnym społeczeństwie konsumpcji młodzież ma znacznie mniejsze niż w przeszłości możliwości wyrażania swojego rozczarowania czy buntu w zorganizowanych „autentycznych" grupach. Możliwość identyfikacji z grupą subkulturową, nawet jeśli była oceniana negatywnie przez rodzinę czy środowisko, pozwalała na swoiste przemieszczenie swoich problemów wewnętrznych. Problemy wewnętrzne jednostki zdawały się być wchłaniane przez spójną grupę, pod opiekę której jednostka się oddawała. Była ona przekonana, że autentyczny i alternatywny styl życia, który oferuje subkultura stanowi antidotum na zafałszowane życie społeczne głównego nurtu i indoktrynujące ideologie, a nawet problemy rodzinne. Młody człowiek stawał się integralną częścią grupy.

W społeczeństwie współczesnym typowe dla przeszłości subkulturowe formy buntu czy oporu wydają się niekiedy wręcz groteskowe. Jeszcze kilka dekad temu spotkanie na ulicy grupy punków lub skinheadów, a nawet jednego przedstawiciela tych subkultur wzbudzało pewne emocje, niemal zawsze negatywne (niekiedy wręcz lęk). Obecnie punk lub skin na ulicy wydaje się być reliktem przeszłości, podobnie jak reliktem zdają się być każdy bunt lub opór. Współcześnie występuje sytuacja, w której mówiąc metaforycznie „nikogo nic nie dziwi" (trzeba by chyba naprawdę wyjść na ulicę w stroju Apacza czy Komancza, aby zwrócić na siebie uwagę). Młody człowiek nie może już przenieść swoich wewnętrznych problemów na forum społeczne (społeczeństwo oferuje mu co najwyżej wizytę u psychologa czy psychiatry). Stoi więc ze swoją psychiką jedynie w obliczu swojej psychiki, przeglądając się w niej jak w lustrze i mając coraz częściej poczucie swojej nieadekwatności.

Można przywołać także w tym kontekście, wyodrębnioną przez D. Muggletona, kategorię „uciekinierów klasowych" – osób, które przyjmują style życia innych klas[55]. Szczególnie odnosi się to do sytuacji, kiedy czynią to osoby z klas wyższych, rezygnujące z atrybutów swojej klasowej przynależności. Niekiedy taka ucieczka jest „wymuszona" przez porażkę na rynku pracy i są to przypadki oczywiste, gdy zmarginalizowane ekonomicznie – w porównaniu z pokoleniem swoich rodziców – jednostki zaczynają prowadzić styl życia typowy dla robotników. Kiedy indziej jest to z kolei dobrowolny akt, niekiedy bardzo przemyślany, niekiedy stanowiący wyraz międzypokoleniowego buntu. W tym miejscu chciałbym podać jeden tylko przykład takiego zjawiska, odnoszący się do osób, co do których stosuje się pojęcia *wiggers* (czyli *white niggers* – „białe czarnuchy"). Mimo iż posiadają oni biały kolor skóry, to rezygnują z identyfikacji ze swoją własną rasą, powielając czy naśladując styl życia, sposób mówienia i ubierania się Afroamerykanów (dotyczy to w szczególności osób, które akceptują hip-hop). W znakomitym tekście poświęconym temu zjawisku Amy C. Wilkins pokazuje środowisko białych dziewcząt amerykańskich, które identyfikując się z kulturą lokalnego środowiska puertoricańskiego „odrzucają styl kulturowy białej klasy średniej" i identyfikują się z „ludźmi kolorowymi". Taka dziewczyna:

> ubiera się w stylu hip-hop i posiada fryzurę typową dla dziewcząt puertoricańskich, pije malt liquor [jest to wysoko-alkoholizowane piwo] i pali papierosy marki Newports. Ona przybiera negatywną postawę [wobec świata], działa w sposób zdecydowany i podejmuje werbalne i fizyczne akty przemocy. I co jest być może najważniejsze – spotyka się i uprawia seks z czarnymi i puertoricańskimi mężczyznami[56].

Warto powrócić w tym miejscu do problemu upadku subkultur jako płaszczyzny wyrażania czy konstruowania – alternatywnej w stosunku do głównego nurtu kultur – tożsamości młodego pokolenia. Wydaje się, że można wyróżnić dwie przyczyny takiego zjawiska. Pierwsza z nich wiąże się ze zjawiskiem typowego dla społeczeństwa współczesnego rozpraszania różnicy kulturowej. Niekiedy ma się wrażenie, że w globalnym, konsumpcyjnym i medialnym migotaniu znaczeń „wszystko może stać się wszystkim", a nawet „wszystko może się zamienić w swoje zaprzeczenie", czy przeobrazić się w „dowolną postać samego siebie". Trudno byłoby założyć, że w takim świecie właśnie subkultury zdołałyby się ostać – jako enklawa

---

[55] D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury*, s. 34.

[56] A.C. Wilkins, *Puerto Rican Wannabes, Sexual Spectacle and the Marking of Race, Class, and Gender Boundaries*, Gender and Society, 2004, 18, 1, s. 103-104.

„twardych", alternatywnych wartości; jak już pisano tutaj wielokrotnie, subkultury zastąpione zostały przez style.

Druga przyczyna gwałtownego zanikania roli subkultur w „dostarczaniu alternatyw" wiąże się z przechwytywaniem, typowego dla nich, alternatywnego systemu znaczeń i wartości przez przemysł kulturowy i przemysł konsumpcji. Występuje przy tym tutaj proces typowej dekontekstualizacji znaczeń. Oto bowiem znaczenia, które stanowią wytwór i atrybut subkultury, są „wyrywane" z ich oryginalnego kontekstu i umieszczane w migotających oraz relatywizujących się wzajemnie, rozproszonych układach medialnych i konsumpcyjnych. W rezultacie, oryginalne znaczenia są komercjalizowane, trywializowane i banalizowane, tracąc swoje „subkulturowe ostrze".

Możemy więc mówić o upadku znaczenia subkultur w społeczeństwie współczesnym. I w tym przypadku wykorzystam rozważania D. Muggletona, które odnoszą się do komercjalizacji subkultur. Pisze on wręcz o „śmierci oryginalności i autentyczności subkultur"[57]. W procesach ich urynkowienia subkultury pozbawia się „wywrotowego charakteru", przy czym jak pisze przywoływany przez D. Muggletona J. Clarke, następuje „zamiana gestów i znaków odmowy w modę głównego nurtu – czysty styl <rynkowy> czy <konsumencki>"[58]. Można w tym miejscu także stwierdzić za, komentującym poglądy D. Hebdige, P. Hodkinsonem, że style subkulturowe przekształcone zostają w „swoje rozwodnione wersje, które są masowo marketingowane dla szerokiej publiczności", nie mając już „swojego politycznego znaczenia", a symboliczne „wyzwanie", które pragną rzucić systemowi członkowie subkultur zostaje przekształcone w „nowy towar do sprzedania"[59]. Z kolei, cytowany przez D. Muggletona D. Harvey uważa, że

> w kategoriach ponowoczesnych subkultury są jednak „kodami czysto estetycznymi", gdyż zostają poddane kompresji czasowo-przestrzennej, przemieszczeniu wobec ich pierwotnego położenia w czasie w przestrzeni[60].

Zdaniem przy tym D. Muggletona,

> rozproszenie dotyczy rzeczywistego geograficznego i społecznego rozprzestrzeniania się stylu od początkowego jądra innowatorów do nowego masowego grona odbiorców, za pośrednictwem telewizji i prasy bulwarowej[61].

---

[57] D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury*, s. 60.
[58] Por. tamże, s. 162.
[59] P. Hodkinson, *Youth Culture. A Critical Outline of Key Debates*, s. 5.
[60] Por. D. Muggleton, *Wewnątrz subkultury*, s. 61.
[61] Tamże, s. 162.

Zarazem, z uwagi na fakt, iż „radykalna kreatywność" subkultur zostaje „przejęta, wchłonięta i wyzyskana przez świat mediów i komercji", to „dochodzi do zredukowania osób przyjmujących ten styl do statusu zaledwie naśladowców przelotnej mody"[62]. Do owej „upublicznionej" wersji subkultury przyłączają się nowi członkowie, mający jednak do niej dostęp „z drugiej ręki". W rezultacie, jak twierdzi L. Wai-Teng Leong, „trudno jest empirycznie ustalić różnicę między (…) innowatorami a naśladowcami"[63], jak również rozróżnić między „szczerymi" i „fałszywymi" członkami grupy[64].

Warto podsumować powyższe rozważania dotyczące inkorporacji subkultur do głównego nurtu. Oto, nowy zorientowany na opór i zmianę świata ruch subkulturowy w miarę wzrostu swojej popularności zostaje zauważony przez mass media. W konsekwencji, wytwarzane przez niego znaczenia zostają przechwytywane i neutralizowane w nieustannych procesach komercjalizacji. Z drugiej strony, prominentni przedstawiciele subkultury przystają często na oferty zaprezentowania swojej ideologii w mass mediach, wierząc naiwnie, że dzięki temu rozpropagują ją w społeczeństwie. Często stają się „tymczasowymi gwiazd(k)ami" telewizyjnego show – zależy to od stopnia oryginalności nowej propozycji, a niekiedy zdolności do szokowania. Tak więc, do pewnego momentu mass media mogą sprzyjać upowszechnianiu się subkultury i zwiększaniu liczby zwolenników. Jednak, w ramach bezwzględnej logiki mediów, eksponowane są tylko najbardziej atrakcyjne cechy czy postulaty subkultury, przy czym konteksty tej ekspozycji są w coraz większym stopniu komercyjne. W nieustannych procesach komodyfikacji i modyfikacji subkultura traci swoją oryginalność i rebelianckość, staje się jeszcze jednym stylem, który można bez problemów konsumować – w postaci pastiszów i podróbek – na ekranach telewizji. Zwykle też po pewnym czasie znudzona i oczekująca na nowe atrakcje publiczność przestaje się ekscytować multiplikowanymi wersjami subkultury i …nie chce już na to patrzeć. Subkultura bądź to zamiera, bądź przekształca się w „life stylowe" plemię, do którego każdy może (na chwilę) się przyłączyć.

BIBLIOGRAFIA

Baldwin E., Longhurst B., Mccracken S., Ogborn M., Smith G., *Wstęp do kulturoznawstwa*, Poznań 2004.

Baudrillard J., *Pakt jasności. O inteligencji Zła*, Warszawa 2005.

Bauman Z., *Razem. Osobno*, Kraków 2003.

[62] Tamże, s. 162.

[63] Podaję za: tamże, s. 176.

[64] Tamże, s. 169.

Bauman Z., *Wspólnota*, Kraków 2008.
Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011.
Bennett A., *Subcultures Or Neo-Tribes? Rethinking The Relationship Between Youth, Style And Musical Taste*, Sociology, 1999 August, 33, 3.
Bennett A., *In Defence of Neo-tribes: A Response to Blackman and Hesmondhalgh*, Journal of Youth Studies, 2005 June, 8, 2.
Bennett A., *As Young as you feel. Youth as a discursive construct*, [w:] *Youth Cultures. Scenes, Subcultures and Tribes*, red. P. Hodkinson, W. Deicke, New York-London 2007.
Bennett A., *The post-subcultural turn: some reflections 10 years on*, Journal of Youth Studies, 2011 August, 14, 5.
Brill D., *Gender, status and subcultural capital in the goth scene*, [w:] *Youth Cultures. Scenes, Subcultures and Tribes*, red. P. Hodkinson, W. Deicke, New York-London 2007.
Brown A., *Rethinking the subcultural commodity: The case of heavy metal t-shirts culture(s)*, [w:] *Youth Cultures. Scenes, Subcultures and Tribes*, red. P. Hodkinson, W. Deicke, New York-London 2007.
Dedman T., *Agency in UK hip-hop and grime youth subcultures – peripherals and Purists*, Journal of Youth Studies, 2011 August, 14, 5.
Griffin Ch.E., *The trouble with class: researching youth, class and culture beyond the 'Birmingham School'*, Journal of Youth Studies, 2011 May, 14, 3.
Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011.
Hodkinson P., *Youth Culture. A Critical Outline of Key Debates*, [w:] *Youth Cultures. Scenes, Subcultures and Tribes*, red. P. Hodkinson, W. Deicke, New York-London 2007.
Hollands R., *Divisions in the Dark: Youth Cultures, Transitions and Segmented Consumption Spaces in the Night-time Economy*, Journal of Youth Studies, 2002, 5, 2.
Lipovetsky G., *Postępująca zmiana istoty tego, co społeczne*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008.
Mafesolli M., *Czas plemion*, Warszawa 2008.
Mestrovic S.G., *Postemotional Society*, London 1997.
Muggleton D., *Wewnątrz subkultury. Ponowczesne znaczenie stylu*, Kraków 2004.
Wilkins A.C., *Puerto Rican Wannabes, Sexual Spectacle and the Marking of Race, Class, and Gender Boundaries*, Gender and Society, 2004, 18, 1.

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, EWA WŁODARCZYK, JERZY MODRZEWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O POZNAŃSKIEJ (I NIE TYLKO) PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

ABSTRACT. Matysiak-Błaszczyk Agata, Włodarczyk Ewa, Modrzewski Jerzy, *O poznańskiej (i nie tylko) pedagogice społecznej* [On Social Pedagogy in Poznan (and Beyond)]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 97-111. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.6

Social pedagogy in Poland already has a history of over a hundred years, with its roots in the positivist and socialist reflection of the socio-philosophical turn of the 20th century. Helena Radlinska is rightly credited with its problematization, theoretical and academic institutionalization; she was also the organizer and promoter of the Lodz and Warsaw scientific community. In the second half of the twentieth century other scientific communities were formed and continued some of her practice according to the paradigm proposed by Radlinska, as a praxeological science. These are teams of educators in Katowice, Torun, Bydgoszcz, Olsztyn, Szczecin, Opole, Bialystok, etc., initiating its presence in the rapidly developing centers of academic science and teaching. Against this background, the authors of this article reveal the genesis, original characteristics, development, achievements, and prospects of Poznan-based social pedagogy at the turn of the 21st century.

Key words: social pedagogy, environment, sociology of education, educational sociology

Pedagogika społeczna może być i jest identyfikowana:

– jako subdyscyplina pedagogiczna posiadająca swój względnie autonomiczny przedmiot i podmiotową specyfikę interesowania się nim lub

– jako nauka pedagogiczna orientująca się w swoich teoretyczno-metodologicznych podstawach ku socjologii (jako socjologiczny kierunek w pedagogice bądź jako tak zwana pedagogika socjologizująca czy socjopedagogika)[1].

[1] Por. m.in. S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Warszawa 1993 i tegoż: *Jaką pedagogikę uprawiamy?* Olsztyn 2001.

Jakkolwiek pojmowana i uprawiana, ma ona już własną ponadstuletnią historię oraz własny bogaty dorobek refleksyjny i projekcyjny.

Niezależnie od sposobu jej ujęcia czy identyfikacji, zaproponowanego np. przez jej prekursorkę i twórczynię – Helenę Radlińską, a następnie kontynuatorów jej myśli [2], wspólny dla nich, a jednocześnie specyficzny dla niej jest akcent położony na wpływ środowiska oraz znaczenie jego komponentów w procesach wychowania i rozwoju człowieka we wszystkich fazach jego życia (każdy proces wychowania, jakkolwiek pojmowany, przebiega wszak w określonych warunkach, miejscu i czasie)[3], jak i możliwości (a także konieczności) wpływu człowieka na środowisko (jak ujmowała to Radlińska: przetwarzania go siłami człowieka w imię ideału), konsekwentnie podtrzymywany przez kolejne pokolenia pedagogów społecznych.

Pedagogika społeczna od czasu swojego powstania do czasów współczesnych stara się, ze zmiennym skutkiem, zachować swoją źródłową tożsamość i ciągłość, przy jednoczesnej dynamice i różnorodności poszukiwań oraz przyjmowanych rozstrzygnięć[4]. Współcześnie w znacznym swoim wyrazie zaliczana jest niekonsekwentnie albo do tak zwanych nauk humanistycznych (w ich warstwie normatywnej, ideologicznej, personalistycznej) albo do nauk społecznych jako nauka stosowana o dającym się zidentyfikować przedmiotowym obszarze swoich zainteresowań projektowych. Postrzegana jest również jako pewien rodzaj znawstwa określonej dziedziny praktyki społecznej, działania społecznego, podejmowanego w kontekście środowiskowym i tak też warunkowanego[5]. Ciągle aktualne (a może i nabierające coraz większego znaczenia) są postulaty

> rozbudzania sił społecznych, tkwiących w danym środowisku. Pedagogika społeczna opowiadała i nadal opowiada się za promocją człowieka jako świadomego i autonomicznego podmiotu działań. Chodzi więc o formułowanie zadań pedagogiki społecznej w kategoriach projektów rozbudzania sił społecznych zdolnych

---

[2] Patrz m.in. E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna*, t. I, Warszawa 2006.

[3] Dogłębną analizę tego dialektycznego związku jednostki i jej środowiska w procesie jej uczłowieczania czy uspołeczniania znajdujemy w pracach W. Sroczyńskiego, *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006 i *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej*, Warszawa 2007; aczkolwiek ową relacją zajmuje się pedagogika społeczna od początku jej uprawiania – przynajmniej w Polsce – i inne dyscypliny, wśród których odnajdujemy owe zainteresowania i ich teoretyczną wykładnię już u klasyków nauki socjologicznej (np. w pracach E. Durkheima oraz w ekologicznym nurcie socjologii i w jej dyscyplinach szczegółowych, m.in. w socjologii przestrzeni miejskich i obszarów wiejskich). Relacje te porządkuje w K. Hurrelmann w swojej *Strukturze społecznej a rozwoju osobowości*, Poznań 1994.

[4] M. Cichosz, *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Kraków 2014, s. 16.

[5] Tamże, s. 12.

tworzyć środowisko optymalnego rozwoju jednostki, grupy społecznej, społeczności lokalnej[6].

Początki pedagogiki społecznej sięgają przełomu XIX i XX wieku, kiedy zaczęła wyodrębniać się z innych nauk społecznych[7], a w Polsce w okresie specyficznym dla jej historii, nasyconym dążeniami i działaniami niepodległościowymi i pozytywistycznymi, jak i cechującym się aktywnością społeczno-oświatową, podejmowaną w duchu idei wychowania narodowego.

Nie sposób tu dokonać (choćby nawet skrótowej tylko) prezentacji poglądów twórców i wybranych reprezentantów sytuujących się w obszarze pedagogiki społecznej[8]. Heleny Radlińskiej pominąć jednak nie wypada, bowiem postać ta miała kluczowe znaczenie w początkach i pierwszych ponad 40 latach rozwoju tej subdyscypliny. Tę prekursorkę pedagogiki społecznej w Polsce[9] cechowała znaczna aktywność na wielu polach: badawczym, publikacyjnym i organizacyjnym[10]. Co jednak charakterystyczne, sama twórczyni polskiej pedagogiki społecznej unikała formułowania jej ścisłej definicji. Ujmowała ją jako naukę praktyczną,

> rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku: biologicznych, społecznych z etyką i kulturoznawstwem (teoria i historią kultury) dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnianie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk „siłami człowieka w imię ideału”[11],

---

[6] W. Ciczkowski, *Ewolucja zadań polskiej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005, s. 58-59.

[7] Wskazują na tę jej rodzimą i obcą genezę autorzy w zasadzie wszystkich dostępnych w Polsce podręczników tej dyscypliny – m.in. autorstwa R. Wroczyńskiego i A. Kamińskiego. Jej światową i rodzimą genezę przypomina również S. Kowalski w swojej *Socjologii wychowania w zarysie*, t. I, Warszawa 1974.

[8] Zainteresowanych odesłać można np. do: W. Sroczyński, *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, rozdz. 2, Siedlce 2011.

[9] Warto jednak zaznaczyć, że do głównych ówczesnych przedstawicieli tej dyscypliny należy zaliczyć również: Ludwika Krzywickiego, Kazimierza Korniłowicza, Stanisława Karpowicza oraz Izabelę Moszczeńską, jak i wielu jeszcze innych działaczy społeczno-oświatowych, których zasługi się często pomija. O osobach tych wspomina M. Cichosz w: *Pedagogika społeczna*, s. 20-21.

[10] O Radlińskiej i jej losach warto poczytać w: R. Wroczyński, *Helena Radlińska. Działalność i system pedagogiczny*, Chowanna, 1958, 3-4; tegoż, *Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. H. Radlińska, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961; W. Theiss, *Radlińska*, Warszawa 1997; I. Lepalczyk, *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Toruń 2002; E. Marynowicz-Hetka, W. Theiss, *Profesor Helena Radlińska: w sto dwudziesto piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, Łódź 2004.

[11] H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej. Przegląd treści wykładów*, Łódź 1951, s. 361.

jak i jako naukę, którą interesuje „przede wszystkim wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek”[12], jak i która „zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz bada ich rolę jako składników środowisk i czynników przemian”[13]. Kluczowe (dla niej i dla wszystkich pedagogów społecznych) było i jest pojęcie środowiska, zdefiniowane przez Radlińską jako „zespół warunków, w których bytuje jednostka, czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy”[14]. Tę ważką rolę środowiska i czynników środowiskowych wpływających na wychowanie człowieka podkreślali i nadal akcentują jej kontynuatorzy[15]. Z perspektywy czasu można orzec, jak uczyniła to Barbara Smolińska-Theiss, że pedagogika społeczna

> miała bardzo silny fundament. To była nie tylko dyscyplina, system naukowy, to była szkoła myślenia i działania. H. Radlińska stworzyła spójny system pedagogiki, w której pojawiły się cele, zadania, wartości i struktura poznania oraz opisu zjawisk społeczno-wychowawczych. System Radlińskiej nie był abstrakcyjny. Wynikał z praktyki i w stronę praktyki był skierowany[16].

Tym, czym charakteryzowały się początki pedagogiki społecznej, to dominacja idei tworzenia i walki o „lepszy świat” jako głównego zadania tej dyscypliny[17].

W rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce wyróżnić można kolejne fazy[18], różniące się dynamiką i dokonaniami. Ewa Marynowicz-Hetka wyróżniła sześć faz:

---

[12] H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1935, s. 15.

[13] H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961, s. 366.

[14] H. Radlińska, *Egzamin z pedagogiki społecznej*, s. 366.

[15] Przeglądu ujęć pedagogiki społecznej jako dyscypliny/nauki oraz roli środowiska w procesach wychowania i socjalizacji dokonywanej przez reprezentantów pedagogiki społecznej dokonano np. w: M. Cichosz, *Pedagogika społeczna*.

[16] B. Smolińska-Theiss, *Pytania o pedagogikę społeczną w PRL*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzywania*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko 2001, s. 29.

[17] T. Pilch, *Pedagogika społeczna. Istota i zadania*, Studia Pedagogiczne – Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia, 1983, 46, s. 62.

[18] Poza zaprezentowanymi poniżej propozycjami periodyzacji rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce patrz. także np. A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008, podrozdział 2.3; S. Kawula, *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2005; W. Ciczkowski, *Ewolucja zadań polskiej pedagogiki społecznej*; W. Sroczyński, *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej*.

Analiza poszczególnych okresów patrz. także W. Theiss, *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (pytania o naukowy dyskurs)*, [w:] *Pedagogika społeczna*; B. Smolińska-Theiss, *Pytania o pedagogikę społeczną w PRL*.

– „przed pedagogiką społeczną": etap praktyki społeczno-wychowawczej, cechujący się szczególnie powstawaniem placówek w odpowiedzi na aktualne problemy społeczne oraz działalnością wybitnych praktyków, a zakończony pierwszymi próbkami naukowymi twórczości Heleny Radlińskiej (po jej debiucie publikacji o charakterze popularyzatorskim), ze szczególnym wskazaniem na artykuł zatytułowany: *Z zagadnień pedagogiki społecznej*[19], w którym po raz pierwszy sformułowała przedmiot i zadania pedagogiki społecznej;

– intensywnego tworzenia pedagogiki społecznej jako dyscypliny akademickiej i jej instytucjonalizacji (lata 1925-1950);

– ponownej, intensywnej instytucjonalizacji (lata 1957-1970), związanej zwłaszcza z powołaniem w 1957 roku Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim, reaktywowaniem w 1962 roku Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Łódzkim, licznymi publikacjami (w tym podręczniki) z zakresu pedagogiki społecznej oraz krystalizowaniem się obszarów badawczych i podejścia metodologicznego w obszarze pedagogiki społecznej;

– olbrzymienia instytucjonalnego i zasięgu przestrzennego (lata 1970-1980): wyłanianie się nowych nurtów, zadań, pól i ośrodków związanych z pedagogiką społeczną;

– zwątpienia teoretycznego i nowych wyzwań, debat nad poszukiwaniem tożsamości pedagogiki społecznej, polaryzowania się obszarów badawczych i podejść metodologicznych (lata 1980-1990);

– symbolicznego powrotu do korzeni i jednocześnie podkreślania nowych wymiarów (w związku ze zmianą społeczną i jej mentalnymi, społecznymi i ekonomicznymi konsekwencjami, jak i fizycznym otwarciem przestrzeni i dostępnością odmiennych stanowisk, kultur, problemów i sposobów ich rozwiązywania)[20].

Mariusz Cichosz wyszczególnił natomiast cztery etapy rozwoju pedagogiki społecznej:

– I (1905-1951) – okres związany z działalnością prekursorów (tj. przedstawicieli różnych nauk oraz działaczy szczególnie aktywnych w oświacie), ze szczególnym uwypukleniem roli Heleny Radlińskiej; w tym okresie wyznaczyć można różniące się podokresy: do uzyskania przez Polskę niepod-

---

[19] H. Radlińska, *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, Muzeum, 1908, 24, 2, s. 52-63. Był to tekst odczytu wygłoszonego na posiedzeniu krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych w kwietniu 1908 roku.

[20] E. Marynowicz-Hetka, *Zerwanie i nieciągłość – atrybuty procesu instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej w Polsce*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, red. B. Kromolicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Katowice 2007, s. 26-27.

ległości, lata międzywojenne, czas II wojny światowej oraz okres powojenny;

– II (1957-1989) – okres systemowy: cechował go instytucjonalny rozwój pedagogiki społecznej, wyrażający się powstawaniem w wielu ośrodkach akademickich w Polsce katedr i zakładów pedagogiki społecznej, mniej lub bardziej wiernych spuściźnie Radlińskiej, w modyfikujących ich działalność specyficznych warunkach politycznych i społecznych;

– III (1989-2005) – okres przełomu: pedagogika społeczna okresu transformacji, charakteryzująca się odejściem od rozwiązań ideowych dotychczas przyjmowanych w naukach społecznych, podejmowaniem dyskusji nad obliczem i specyfiką teoretyczno-metodologiczną pedagogiki społecznej oraz poszukiwaniem nowych wyzwań i rozwiązań w obszarze praktyki;

– IV (2005 do dziś) – okres zróżnicowania ideowego i rozwiniętej praktyki środowiskowej: okres przyswajania, a niekiedy adaptacji w obrębie pedagogiki społecznej pewnych nurtów, jak i koncepcji teoretycznych i metodologicznych (częściowo zaczerpniętych z innych nauk społecznych), z jednoczesnym, coraz wyraźniejszym ukierunkowywaniem pedagogiki społecznej ku wieloaspektowej i wyspecjalizowanej praktyce wychowawczo-środowiskowej[21].

Uważny czytelnik dostrzeże lukę w omówieniach periodyzacji rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce, obejmującą okres od 1951/1952 do 1956 roku. Te lata przerwy spowodowane były likwidacją łódzkiej Katedry Pedagogiki Społecznej (jedynej wówczas w całej Polsce), jak i nasileniem krytyki oraz ataków kierowanych pod adresem Heleny Radlińskiej (która pomimo przymusowego urlopowania i odsunięcia od pracy naukowej nie przerwała intensywnej własnej twórczości, a przy tym inspirowała prace licznego zespołu uczniów i współpracowników[22]).

Jakkolwiek by nie periodyzować okresów rozwoju dyscypliny, jaką jest pedagogika społeczna, niezaprzeczalnie kilka wydarzeń było przełomowych. Jedno z nich (będące zasługą Radlińskiej) to utworzenie w Warszawie w 1925 roku Studium Pracy Społeczno-Oświatowej (przy Wolnej Wszechnicy Polskiej), kształcące pierwszych pedagogów społecznych. Na fundamencie jego łódzkiej filii powołano w 1946 roku pierwszą w Polsce Katedrę Pedagogiki Społecznej[23]. Ważkimi wydarzeniami w historii polskiej pedagogiki

---

[21] Omówienie na podstawie: M. Cichosz, *Pedagogika społeczna*, s. 26-30; tegoż, *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Toruń 2006.

[22] R. Wroczyński, *Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika społeczna*, s. 13.

[23] O początkach i losach tej katedry w: E. Marynowicz-Hetka, E. Cyrańska, *Uniwersytet Łódzki*, [w:] *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Olecko 2000, s. 54 i n.

społecznej były również wspomniane już wcześniej: likwidacja na początku lat 50. łódzkiej Katedry Pedagogiki Społecznej, powodująca „niebyt instytucjonalny"[24] i zatrzymująca rozwój dyscypliny (a następnie jej reaktywowanie po dekadzie przerwy w działalności, pod kierownictwem Aleksandra Kamińskiego[25]), utworzenie w 1957 roku Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim (zainicjowane przez Ryszarda Wroczyńskiego), a w kolejnych latach tworzenie kolejnych katedr i zakładów pedagogiki społecznej (szczególnie intensywnie w latach 70.), usytuowanych częściowo w wiodących, częściowo w dopiero rozwijających się ośrodkach akademickich.

Okazjami do spotkań grona pedagogów społecznych były i nadal są Zjazdy Pedagogów Społecznych, zapoczątkowane w 1937 roku, będące

> niczym drogowskazy na linii rozwoju pedagogiki społecznej. Główna ich funkcja polegała – z jednej strony – na zdiagnozowaniu i ocenie stanu rozwoju uprawianej dyscypliny, z drugiej – modernizowaniu programu naukowego pedagogiki społecznej, wytyczaniu nowych kierunków, obszarów i zadań. Towarzyszyła temu troska o rozwój profesjonalnej kadry pedagogów społecznych/pracowników społecznych, a także pytanie o miejsce pedagogiki społecznej wśród innych nauk społecznych, jak i w przestrzeni nauk o wychowaniu[26].

Jak dotąd, zorganizowano pięć zjazdów[27]: pierwszy – w 1937 roku (z okazji jubileuszu 40-lecia pracy naukowej Heleny Radlińskiej), drugi – 10 lat później (dla uczczenia półwiecza pracy naukowej Heleny Radlińskiej), kolejny – w 1957 roku (wkrótce po nim powołana została Katedra Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Warszawskim), następny – w niespokojnym okresie w listopadzie 1981 roku i wreszcie piąty zjazd – w 2013 roku, zorganizowany z inicjatywy prof. dra hab. Tadeusza Pilcha, którego mottem uczyniono myśl Janusza Korczaka: „Nie wolno zostawiać świata takim, jaki jest". Jak orzekł Wiesław Theiss: „U podstaw zjazdowych zadań, prac i dezyderatów niezmiennie obecna była tradycja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej". Obecność pedagogów społecznych zawsze również zaznaczała

---

[24] Takiego określenia użyła E. Marynowicz-Hetka, omawiając progi, czyli znaczące skumulowane wydarzenia, które stymulując lub hamując rozwój dyscypliny, wpływały na jej kształt. Patrz. E. Marynowicz-Hetka, *Zerwanie i nieciągłość – atrybuty procesu instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej*, s. 28.

[25] H. Radlińska zmarła w 1954 roku, nie było jej więc dane uczestniczyć w reaktywacji katedry, która była niejako jej „dzieckiem".

[26] W. Theiss, *O Zjazdach Pedagogów Społecznych (1937-1981)*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* red. T. Pilch, T. Sosnowski, Warszawa 2013, s. 27.

[27] Omówienie czterech z nich w: tamże, s. 28-35.

się w kolejnych Ogólnopolskich Zjazdach Pedagogicznych, organizowanych od 1993 roku przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.

Sygnalizując jedynie pojedyncze, tylko wybrane, wydarzenia współtworzące historię polskiej pedagogiki społecznej, należy zaznaczyć, że rozgościła się? osadziła się? ulokowała się? ona również w środowisku poznańskim – na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, od 1970 roku, za sprawą Stanisława Kowalskiego. Uznaje się go za protoplastę i filar poznańskiej pedagogiki społecznej – jednej z trzech (oprócz łódzkiej i warszawskiej)[28] i nieco się od nich różniącej, bo wprawdzie doceniającej dorobek i zasługi Heleny Radlińskiej, lecz jednak silniej zakorzenionej w socjologii wychowania, zwłaszcza w pracach Floriana Znanieckiego. Sam Kowalski tak komentował relacje pomiędzy pedagogiką społeczną a socjologią wychowania, które argumentował pokrewieństwem, jakie łączy obie te dyscypliny, między innymi w historycznym procesie ich kształtowania się:

> obie przecież wywodząc się – podobnie zresztą jak pedagogika i socjologia w ogóle – z filozoficznej myśli społecznej, miały za podłoże rozliczne odmiany stanowisk i teorii dotyczących wspólnego, społecznego aspektu procesów wychowawczych[29], a ponadto przy prakseologicznym sposobie stawiania i rozwiązywania problemów (charakterystycznym dla pedagogiki), pedagogika społeczna, zajmująca się przede wszystkim społecznym aspektem wychowania, odwołuje się wydatnie do wyników badań w zakresie socjologii wychowania[30].

Jak ocenia Mariusz Cichosz: podjęte przez Kowalskiego rozważania nad funkcjonowaniem systemu wychowawczego w środowisku okazały się zbieżne z koncepcjami wypracowanymi przez pedagogikę społeczną i dla nich inspirujące[31]. Sam Kowalski tak to ujął, doceniając wkład Radlińskiej, która

> włączyła swój system pedagogiki społecznej w śledzony przez socjologów wychowania, wzrastający we współczesnym społeczeństwie proces poszerzania się świadomej aktywizacji wychowawczej środowisk społecznych (…)[32].

W tym miejscu należy zadać pytanie, dlaczego S. Kowalski rezygnował z ukłonu wobec rodzimej tradycji uprawiania tej dyscypliny, wskazując jednocześnie potrzebę jeśli już jej dalszego uprawiania sięgnięcia do dorobku

---

[28] Specyfikę tych 3 szkół pedagogiki społecznej omawia M. Cichosz w: *Pedagogika społeczna*, s. 41 i n.

[29] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986, s. 42.

[30] Tamże, s. 51.

[31] M. Cichosz, *Pedagogika społeczna*, s. 88.

[32] S. Kowalski, *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, Człowiek w Pracy i w Osiedlu, 1980, 2-3.

i badań nauki socjologicznej[33]. Po pierwsze – do jednej z jej ogólnych orientacji teoretyczno-metodologicznych tzw. podejścia systemowego do rzeczywistości społecznej z elementami podejścia krytycznego, po drugie – do dorobku dziedzin szczegółowych socjologii ogólnej, zwłaszcza socjologii wychowania jej tradycji amerykańsko-polskiej, stosowanej w wersji jej uprawiania zwanej socjologią wychowawczą lub pedagogiczną[34], po trzecie – do dorobku socjologii środowiskowych form skupień społecznych określanych także mianem socjologii przestrzeni miejskich i obszarów wiejskich. S. Kowalski nie pomijał innych dziedzin szczegółowych, przede wszystkim socjologii kultury, rodziny i dewiacji. Koncepcja ta wymuszała na jej autorze dokonania gruntownej analizy przedmiotu i aspektów jego ujmowania zarówno nauki socjologicznej i pedagogicznej, a zwłaszcza w ich dwóch podstawowych dla jego wspólnego zakresu, jakimi były tradycyjna socjologia wychowania i rodzima pedagogika społeczna. Analizę tę wraz z autorskimi rozstrzygnięciami znajdujemy w I rozdziale Jego *Socjologii wychowania w zarysie*[35]. Punktem wyjścia w prezentacji terminu wychowanie S. Kowalski uczynił koncepcję F. Znanieckiego[36] i B. Suchodolskiego[37].

F. Znaniecki swoje zainteresowania społeczną problematyką wychowania ujawnił już jako współautor *Chłopa polskiego*, jednak dopiero w *Socjologii wychowania* (t. I. – 1928; t. II – 1930) konstruuje w zasadzie kompletną socjologiczną teorię wychowania, uwzględniając w niej zarówno społeczne warunki wychowania (grupy, które są zainteresowane pozyskiwaniem nowych, kompetentnych członków), jak i charakterystyką społecznego przebiegu wychowania, metod „urabiania osoby społecznej w jednostce", definiując wychowanie jako

> (…) działalność społeczną, której przedmiotem jest osobnik będący kandydatem na członka grupy społecznej i której zadaniem, warunkującym faktycznie jej zamiary i metody, jest przygotowanie tego osobnika do stanowiska pełnego członka[38].

---

[33] Por.: W. Ambrozik, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk, *Pamięć i obecność społeczna*, Poznań 1994.

[34] S. Kowalski, *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*, [w:] *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, red. S. Kowalski, S. Wawryniuk, Studia Pedagogiczne, XLVII, 1984, s. 9-55.

[35] S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1986.

[36] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. I, Warszawa 2001, s. 21.

[37] B. Suchodolski zredagował dwa wartościowe pod tym względem tomy pt.: *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałając z pedagogiką* oraz *Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, Warszawa 1966.

[38] F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, s. 21.

Według B. Suchodolskiego, wychowanie w szerokim znaczeniu jest przygotowaniem dzieci i młodzieży do kompetentnego, akceptowanego społecznie ich udziału w życiu społecznym[39]. W tym kontekście socjologia wychowania była pojmowana jako nauka konstruująca socjologiczne teorie owej społecznej praktyki wychowawczej, to znaczy opisujące i wyjaśniające tę praktykę w kontekście ogólnej teorii socjologicznej. Natomiast pedagogika społeczna w tej koncepcji była traktowana przez S. Kowalskiego jako nauka prakseologiczna ze wszystkimi tej kwalifikacji konsekwencjami dla niej, jej udziału wśród wszystkich nauk i praktyki jej kontynuowania, wszakże gruntownie osadzona w dorobku między innymi nauki socjologicznej, stąd także identyfikowana jako prakseologiczna wersja uprawiania socjologii wychowania, określana mianem socjologii wychowawczej albo pedagogicznej (*Educational Sociology*).

W tym kontekście zadaniem pedagogiki społecznej nie jest rozwiązywanie problemów teoretycznych, a rozwiązywanie aktualnych problemów (umownie możemy je nazwać społecznymi) poprzez działania innowacyjne, ingerujące w praktykę społeczną. Powyższe ustalenia można przedstawić w następujący sposób:

Społeczna praktyka wychowawcza (szeroko pojęta) jako przedmiot zainteresowania socjologii wychowania i pedagogiki społecznej

⇧ ⇧

Socjologia wychowania opisuje i wyjaśnia praktykę wychowawczą	Pedagogika społeczna ją kwalifikuje i ocenia ze względu na dominującą koncepcję stanu pożądanego (optymalnego) tzw. sytuację idealną, o której traktowała m.in. H. Radlińska. Pedagogika społeczna, oparta na diagnozach m.in. sporządzanych przez socjologów, konstatuje stan rozbieżności między aktualną postacią praktyki wychowawczej a jej postacią spodziewaną, uznawaną w danym historycznym momencie trwania społeczeństwa za stan pożądany – i w tym sensie idealny.

[39] Por.: B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. I, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2007.

W związku z tym pedagogika społeczna powinna „współ - proponować" sposób, metodę, procedurę zmierzania do stanu idealnego, ponieważ jakakolwiek forma praktyki społecznej ujawnia swoją syndronimiczną ontologię i kontekstualność (wieloaspektowość) uwarunkowań rzeczywiście osiąganych, lecz także nieprzewidywanych efektów[40]. W związku z tym nie może się ona obejść argumentami płynącymi wyłącznie z nauk socjologicznych, ponieważ projektowane modele ingerencji w praktykę wychowawczą, jeśli mają być skuteczne i mają skutecznie ingerować w praktykę wychowawczą, powinny uwzględniać inne aspekty praktyki pedagogicznej aktualnie urzeczywistnianej. W związku z tą koncepcją, pedagogika społeczna, w odróżnieniu od socjologii wychowania u S. Kowalskiego, pojawiła się jako nauka integracyjno-ingerencyjna, interweniująca w praktykę wychowawczą opartą na integrowanym przez nią, wieloaspektowym systemie wiedzy o niej. Ta koncepcja w Polsce została zlekceważona bądź nie była zrozumiana.

Konsekwencją owego założenia ontologicznego i gnozeologicznego wobec pedagogiki społecznej był realizowany, w kierowanym przez profesora S. Kowalskiego zakładzie, program badawczy, sukcesywnie i konsekwentnie zmierzający do realizacji tej koncepcji. Przede wszystkim były to publikacje samego Profesora, układające się w cykl rozpraw, studiów poświęconych środowiskom lokalnym ukazywanym czy ujmowanym w ich funkcji wychowawczej z konsekwentnym zastosowaniem metodologii podejścia systemowego[41]. Próby rozwiązywania kwestii szczegółowych, cząstkowych były podejmowane w pracach doktorskich i habilitacyjnych uczniów oraz osób skupionych wokół osoby Profesora, który z perspektywy minionego czasu może być określony jako Zespół Badawczy Poznańskiej Pedagogiki Społecznej. Były to między innymi publikacje poświęcone problematyce wychowawczego funkcjonowania, doskonalenia czy optymalizowania środowisk wiejskich i miejskich, a pomieszczone w XXIII (selekcyjne funkcje wychowania), XXXII (funkcjonowanie środowiskowego systemu wychowania) i MXVII (doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku) tomach Studiów Pedagogicznych.

Nawiązują do tej koncepcji badania podejmowane i realizowane z inicjatywy Z. Kwiecińskiego w Zespole Toruńsko-Warszawskim (badania funkcjonalistyczno-demaskacyjne o wyraźnej podbudowie psychologicznej do coraz pełniejszej diagnozy socjologicznej, wyraźnego ujednolicenia procedu-

---

[40] Porównaj m.in. R. Boudon, *Efekt odwrócenia*, Warszawa 2008.

[41] M.in. S. Kowalski, *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, Rocznik Pedagogiczny 1977, 4; tegoż: *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*; tegoż: *Znaczenie teorii systemów społecznych Floriana Znanieckiego w interdyscyplinarnych badaniach nad wychowaniem*, Edukacja, 1984, 2; tegoż: *Zespół funkcjonowania systemu wychowawczego w typowych środowiskach*, Rocznik Pedagogiczny, 1988, 11.

ry tych badań i projektów pedagogicznych opartych na podejściu systemowym)[42]. Upowszechnia myślenie o prawach *systemu społecznego* i *polskim* społeczeństwie wychowującym w stanie ustawicznego *nonequilibrum*, o relacjach pomiędzy *zmiennością* systemu społecznego lub jego części, demokracją, selekcjami szkolnymi i ruchliwością społeczną itp.[43]

Poznańska pedagogika społeczna, zwłaszcza z okresu kiedy przewodzi nią uczeń profesora S. Kowalskiego – prof. T. Frąckowiak, wykorzystuje własne holistyczne teorie i kategorie teoretyczne, z udziałem których można opisać lub rozwiązać tradycyjnie do niej należące, a także od niedawna przez nią badane zagadnienia społeczne, oświatowe, polityczne i wreszcie edukacyjne – nawet funkcjonowanie środowisk społecznych zagrożonych utratą szans życiowych. Jest to przede wszystkim faktograficzny i empiryczny ogląd społecznego wymiaru względnie aspektu polskiej rzeczywistości społeczno-edukacyjnej.

Na przełomie wieków poznańska pedagogika społeczna nie rezygnuje z humanistycznej refleksji o wychowaniu i socjalizacji człowieka. Refleksja taka przez finezyjność formy językowej i aksjologiczną zawartość słowa wyzwala potrzebę poszukiwania w skali całego makrosystemu społecznego „czegoś innego", gdzieś tam i potem", skierowanego ku przyszłości edukacyjnej nowego świata, obmyślanego alternatywnie wobec oficjalnych propozycji politycznych lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych[44]. Refleksja ta jest uzupełniana o aktualistyczne bądź retrospektywne widzenie rozmaitych kwestii społecznych ujęciem prospektywnym i dynamicznym. Nastawia myślenie pedagogiczne na odnajdywanie nowych paradygmatów społecznych, nie gubiąc możliwości zastosowania kategorii teoretycznych F. Znanieckiego (jak np. umiarkowany rozwój, jakość życia, strategia życia, uczestnictwo i osoby społeczne) na potrzeby wartościowego życia nowych pokoleń w ich drodze do realnego, a dotąd niespełnionego marzenia o awansie cywilizacyjnym polskiego społeczeństwa zmierzającego do realizacji zachodnioeuropejskiego i północnoamerykańskiego stylu i jakości życia.

Dlatego bycie i rację odnosi do wspólnoty losu człowieka, ludzi teraźniejszych i cywilizacji świata demokratycznego. Staje się dzięki temu częścią pedagogiki humanistycznej w ogóle. Dostrzega kontrowersyjność ontolo-

---

[42] Np. w artykułach: *Systemy oświatowe scentralizowane i zdecentralizowane w świetle wyników badań M.S. Archer*, Socjologia Wychowania AUNC, 1984, 5; *Warunki egalitaryzacji kształcenia*, t. 7, Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego, Gdańsk 1977; *Aspiracje szkolne młodzieży jako czynnik demokratyzacji kształcenia. Naród – Kultura – Osobowość*, Wrocław 1983 czy *Jakościowo – typologiczne a statystyczne badania nad selektywnymi funkcjami wychowania*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Poznań 1990.

[43] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań-Kalisz 2011, s. 51.

[44] Tamże.

gicznego aspektu współczynnika humanistycznego i rozważa jego współczesne znaczenie epistemologiczne. Ta obecnie wewnętrznie (instytucjonalnie) zróżnicowana pedagogika społeczna[45]: socjologiczna i aksjologiczna (strukturalno–funkcjonalistyczna i interakcjonistyczna itp.) rozwija się we współpracy naukowej i personalnej z zespołami naukowymi uprawiającymi pedagogikę społeczną w Katowicach, Warszawie, Łodzi, Olsztynie, Bydgoszczy, czy w Szczecinie. Jest nauką pedagogiczną tradycyjnie pozostającą w służbie człowiekowi potrzebującemu, zaangażowaną w imię wielkich idei humanistycznych w najtrudniejsze ze spraw ludzkich, jakimi są kontynuacja i rozwój społeczny, odsłanianie szans i zagrożeń życiowych struktur społecznościowych i stratyfikacyjnych, pokoleń i współtworzących je jednostek oraz wskazywanie dróg ich przezwyciężania i pomyślnej realizacji[46].

BIBLIOGRAFIA

Ambrozik W., Frąckowiak T., Wawryniuk S., *Pamięć i obecność społeczna*, Wydawnictwo PRODRUK-Poznań, Poznań 1994.

Boudon R., *Efekt odwrócenia*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

Cichosz M., *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005. Rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.

Cichosz M., *Pedagogika społeczna. Zarys problematyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Ciczkowski W., *Ewolucja zadań polskiej pedagogiki społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

Frąckowiak T., *O pedagogice nadziei*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.

Kawula S., *Pedagogika społeczna i jej miejsce wśród nauk pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, red. S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

Kowalski S., *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, Prace Zespołu Badawczego KPN PAN, Rocznik Pedagogiczny, 1977, 4.

---

[45] Patrz: A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 2008; J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2007; T. Frąckowiak, *O pedagogice nadziei*, Poznań 2007.

Instytucjonalne zróżnicowanie uprawiania pedagogiki społecznej na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM znajduje swoje uzasadnienie przede wszystkim w dorobku badawczym i publikacyjnym kilku zakładów; przede wszystkim funkcjonującym od 1970 roku Zakładem Pedagogiki Społecznej, Zakładem Badań Środowisk Wychowawczych, Zakładem Resocjalizacji, Zakładem Penitencjarystyki, Zakładem Kształcenia Ustawicznego i Doradztwa Zawodowego oraz Zakładem Poradnictwa Społecznego.

[46] J. Modrzewski, *Studia i szkice socjopedagogiczne*, s. 52.

Kowalski S., *Pedagogika społeczna Heleny Radlińskiej a socjologia wychowania*, Człowiek w Pracy i w Osiedlu, 1980, 2-3.

Kowalski S., *Znaczenie teorii systemów społecznych Floriana Znanieckiego w interdyscyplinarnych badaniach nad wychowaniem*, Edukacja, 1984, 2.

Kowalski S., *Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych*, [w:] *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, red. S. Kowalski, S. Wawryniuk, Studia Pedagogiczne, XLVII, Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1984.

Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974, 1986.

Kowalski S., *Zespół funkcjonowania systemu wychowawczego w typowych środowiskach*, Rocznik Pedagogiczny, 1988, 11.

Lepalczyk I., *Helena Radlińska: życie i twórczość*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna*, t. I, PWN, Warszawa 2006.

Marynowicz-Hetka E., *Zerwanie i nieciągłość – atrybuty procesu instytucjonalizacji i dyscyplinaryzacji pedagogiki społecznej w Polsce*, [w:] *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*, red. B. Kromolicka, A. Radziewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz, Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, Katowice 2007.

Marynowicz-Hetka E., Cyrańska E., *Uniwersytet Łódzki*, [w:] *Funkcjonowanie i kierunki rozwoju pedagogiki społecznej w Polsce*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko 2000

Marynowicz-Hetka E., Theiss W., *Profesor Helena Radlińska: w sto dwudziesto piątą rocznicę urodzin i pięćdziesiątą rocznicę śmierci*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 2004.

Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

Modrzewski J., *Studia i szkice socjopedagogiczne. Aktualia,* Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu, Poznań-Kalisz 2011.

Pilch T., *Pedagogika społeczna. Istota i zadania*, Studia Pedagogiczne – Pedagogika społeczna – poszukiwania i rozstrzygnięcia, 1983, 46.

Radlińska H., *Z zagadnień pedagogiki społecznej*, Muzeum, 1908, 24, 2.

Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

Radlińska H., *Egzamin z pedagogiki społecznej. Przegląd treści wykładów*, Łódź 1951.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Smolińska-Theiss B., *Pytania o pedagogikę społeczną w PRL*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzywania*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.

Sroczyński W., *Pedagogika środowiskowa. Kategoria środowiska w teorii polskiej pedagogiki społecznej*, WEMA, Warszawa 2006.

Sroczyński W., *Kategoria środowiska w pedagogice społecznej*, ARTE, Warszawa 2007.

Sroczyński W., *Wybrane zagadnienia pedagogiki społecznej. Funkcja środowiskowa i socjalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2011.

Suchodolski B., *Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałając z pedagogiką i Nauki filozoficzne współdziałające z pedagogiką*, PWN, Warszawa 1966.

Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy* [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. I, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2007.

Theiss W., *Radlińska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997.

Theiss W., *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (pytania o naukowy dyskurs)*, [w:] *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzywania*, red. E. Trempała, M. Cichosz, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.

Theiss W., *O Zjazdach Pedagogów Społecznych (1937-1981)*, [w:] *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, red. T. Pilch, T. Sosnowski, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013.

Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.

Wołoszyn S., *Jaką pedagogikę uprawiamy?* Olsztyn 2001.

Wroczyński R., *Helena Radlińska. Działalność i system pedagogiczny*, Chowanna, 1958, 3-4.

Wroczyński R., *Wstęp. Helena Radlińska – działalność i system pedagogiczny*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. H. Radlińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SPOSTRZEGANIE PODOBIEŃSTW I ODRĘBNOŚCI NA LINII JA – RÓWIEŚNICY PRZEZ WSPÓŁCZESNĄ MŁODZIEŻ

ABSTRACT. Peret-Drążewska Paulina, *Spostrzeganie podobieństw i odrębności na linii ja – rówieśnicy przez współczesną młodzież* [Contemporary Youth Perception of Similarities and Differences in Self-Peer Relations]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 113-129. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.7

This article is devoted to theoretical considerations and research on the process of interpersonal comparison, which is based on the perception of similarity and distinction along the line I – other people, through the self – discovery which helps crystallize one's own identity. The analysis refers to the youth category, as interpersonal comparisons are particularly intense in adolescence, when individuals are aware of their distinct shape of personal and social identity, making self-assessment on the basis of information about themselves whose source are other people. Research showed a positive image of students as shown to their peers; students confirmed the image of youth as an age group that sees itself as being valuable and having a number of socially desirable traits, a social group representing perspective the driving force of modern society. At the same time it revealed a tendency to emphasize the young people's individuality and separateness against peers and the propensity for portraying themselves in a more favorable light as compared to evaluate their peers.

Key words: youth, interpersonal comparison, peers

Wstęp

Niniejszy artykuł[1] poświęcony jest rozważaniom teoretyczno-badawczym na temat procesu porównywania interpersonalnego, który polega na

[1] Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania teoretyczne oraz wyniki badań empirycznych stanowią fragment rozprawy doktorskiej: „Obraz współczesnej młodzieży postrzegany z perspektywy rówieśników", napisanej przez autorkę pod kierunkiem prof. zw. dr

spostrzeganiu podobieństw oraz odrębności na linii ja – inni ludzie, dzięki czemu jednostka dokonuje samopoznania, przez co krystalizuje własną tożsamość. Podjęta analiza odnosi się do kategorii młodzieży, ponieważ porównywanie interpersonalne jest szczególnie intensywne w okresie adolescencji, kiedy jednostki świadome własnej odrębności kształtują tożsamość osobistą i społeczną[2], dokonując samooceny na podstawie informacji o sobie, których źródłem są inni ludzie. Przynależność do znaczącej grupy społecznej pełniącej rolę opiniotwórczą stanowi istotny komponent samopoznania. W okresie adolescencji następuje wzrost znaczenia grupy rówieśniczej, która daje możliwość eksploracji rzeczywistości, pełnienia nowych ról społecznych, a także uzyskiwania wiedzy o sobie[3]. Ze względu na niniejsze kwestie, analizy porównywania interpersonalnego współczesnej młodzieży dotyczyć będą spostrzegania podobieństw i odrębności „ja" w ustosunkowaniu do grupy rówieśników. W artykule ukazane zostały analizy teoretyczne, jak również wyniki i wnioski z badań empirycznych na temat spostrzegania przez współczesną młodzież podobieństw i odrębności na linii ja – rówieśnicy.

Porównanie interpersonalne jako element spostrzegania siebie

Porównanie własnej osoby z innymi uczestnikami życia społecznego powiązane jest z subiektywnym aspektem poczucia tożsamości ze względu na fakt, iż jednostka postrzega siebie na podstawie informacji dotyczących tego, jak widzą ją inni, jak również wynikających z ciągłej analizy własnego wizerunku w odniesieniu do grupy społecznej. Tego typu sądy noszą w psychologii społecznej miano „ja odzwierciedlonego"[4]. Porównywanie interpersonalne jest zasadne w przypadku konfrontacji własnego „ja" z grupą, której jest się członkiem, a więc osób podobnych pod względem etapu rozwojowego, warunków egzystencji oraz pewnego rodzaju wspólnoty pokoleniowej.

---

hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej w 2013 roku. Skrócona wersja rozprawy doktorskiej została opublikowana: P. Peret-Drążewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2014.

[2] Patrz: A. Bikont, *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, [w:] *Studia nad spostrzeganiem relacji ja-inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, red. M. Jarymowicz, Wrocław 1988, s. 29.

[3] M. Jarymowicz, *W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe postawy społecznych identyfikacji*, [w:] *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, red. M. Jarymowicz, Warszawa 1994, s. 11-36.

[4] Patrz: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997, s. 173-213.

Człowiek jako istota społeczna partycypująca w szerszym wymiarze społeczno-kulturowym dokonuje procesu spostrzegania siebie poprzez ustosunkowanie się do pozostałych współuczestników kultury, którzy stanowią niejako widzialny symbol przekazujący informację zwrotną na temat własnej osoby. Odbieranie z otoczenia społecznego sygnałów o sobie dokonuje się za pomocą systemu porównań ja – inni. Ta teza stanowi podstawowe założenie teorii porównywania społecznego Festingera[5], w myśl której porównywanie własnej osoby z innymi ludźmi stanowi podstawę poznania własnego „ja". Wybór grupy odniesienia wskazuje również na istotność dla jednostek danych wartości, które stanowią atrybut owej wybranej grupy odniesienia. Ten aspekt porównania interpersonalnego jest szczególnie istotny dla podtrzymania poczucia własnej wartości oraz wskazania na odrębność pomiędzy „ja" a inni, podkreślając w ten sposób indywidualizm jednostki.

Porównywanie interpersonalne polega na ukazywaniu odrębności oraz podobieństw pomiędzy obiektami porównań. Punktem wyjściowym do podjęcia tego procesu jest świadomość odrębności „ja" wśród innych członków otoczenia społecznego. Należy zwrócić uwagę na fakt, iż ocena podobieństw i różnic nie stanowi odzwierciedlania faktycznego stanu rzeczy, a odnosi się jedynie do probabilistycznego obrazu siebie, który nie musi być kompatybilny z rzeczywistością.

Atrakcyjność spostrzegania podobieństw na linii ja – inni ludzie

W psychologii społecznej przeważa teza mówiąca o atrakcyjności podobieństwa na linii ja – inni ze względu na uzyskanie w ten sposób dowodów na słuszność swoich poglądów i zachowań, co wzmacnia poczucie własnej wartości[6]. Dokonując porównań z osobami podobnymi, podmiot uzyskuje możliwość wglądu we własne „ja realne". Tendencja ta pozwala na otrzymanie informacji dotyczących własnej osoby, co sprawia, iż zminimalizowana zostaje niepewność sądów o sobie samym. Zatem, własne samooceny stają się niejako pewniejsze.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na większą atrakcyjność poszukiwań, porównań z osobami podobnymi jest możliwość podejmowania działań na podstawie obserwacji osób podobnych. Świadomość obecności osób

---

[5] Podaję za: M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie „ja – inni"*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, Warszawa 1985, s. 227-229.

[6] Tamże, s. 236-237.

o zbliżonych właściwościach sprawia, iż wzrasta stopień słuszności prezentowanych opinii czy zachowań, co jest zgodne z zasadą społecznego dowodu słuszności opisaną przez Roberta Cialdiniego[7].

Następny czynnik świadczący o atrakcyjności podobieństwa ja – inni odnosi się do potrzeby utożsamiania się z grupą społeczną, co zawsze wiąże się z właściwościami wskazującymi na podobieństwo międzyjednostkowe. To podobieństwo wskazuje na fakt przynależności do danej grupy społecznej. Jednostka unika wówczas poczucia lęku i zakłóceń w funkcjonowaniu społecznym, które stanowią zagrożenie w sytuacji świadomości odrębności od członków grupy społecznej, w której partycypuje.

Kolejnym czynnikiem wskazującym na atrakcyjność podobieństwa ja – inni jest tendencja do efektywniejszej komunikacji interpersonalnej wśród osób cechujących się zbliżonymi właściwościami w przebiegu procesu społecznego porównywania. Obydwa zjawiska oddziałują na siebie wzajemnie, na zasadzie dwukierunkowego wpływu. Umiejętności sprawnej komunikacji wzmacniają tendencję do poszukiwania podobieństwa wśród ludzi. Jednakże, świadomość podobieństwa interpersonalnego sprawia, iż dostosowujemy reguły komunikacji do specyfiki odbiorcy, co czyni komunikację efektywną. Poszukiwanie podobieństwa z konkretnymi osobami może stanowić źródło informacji na temat wartości i ideałów istotnych dla podmiotu-osoby z którymi się upodobniamy, stanowiąc ucieleśnienie cech, do posiadania których aspirujemy.

Tendencja do poszukiwania podobieństwa w procesie porównywania ja – inni wynika również z potrzeby uznania społecznego i akceptacji ze strony otaczającej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Istotność podkreślania podobieństwa interpersonalnego uwidacznia się poprzez wielość procesów, które wiążą się tylko z sytuacją zaznaczania atrakcyjności podobieństwa ja – inni. Przykładem tego typu sytuacji jest zjawisko odnoszenia się do nieporównywalności (a nie do odrębności) w kontekście sytuacyjnym, który nie pozwala na odnalezienie cech świadczących o podobieństwie.

Tendencja do poszukiwania odrębności na linii ja – inni ludzie

Na przeciwległym biegunie leży tendencja do poszukiwania odrębności na linii ja – inni. Atrakcyjność odrębności ja – inni wynika z chęci odróżnienia swojego „ja indywidualnego" od „ja społecznego", co ma wskazywać na

[7] Zasada wywierania wpływu na ludzi mówiąca o tym, iż ludzie podejmują decyzje zgodne z tym co robią inni. Patrz: R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk 1996.

niepowtarzalność właściwości jednostki. Wzmacnia to poczucie własnej wartości, zatem szczególnego znaczenia nabiera konieczność uświadomienia sobie faktu „kim nie jestem". Świadomość ta sprawia, iż jednostka doznaje poczucia odrębności oraz niepowtarzalności.

Jednostki prezentujące wyrazisty rys psychologiczny, odmienny od przytłaczającej większości, traktowane są przez otoczenie społeczne jako osoby atrakcyjne, co również stanowi o potrzebie spostrzegania cech odrębnych w procesie porównywania interpersonalnego.

Kolejna teza mówiąca o atrakcyjności odrębności ja – inni dotyczy większej refleksji i ciekawości poznawczej na temat poglądów, które stają się istotniejsze ze względu na ich odmienność w otoczeniu społecznym. Opinie, które stają się kontrowersyjne ze względu na różnorodność ocen działają na podmiot motywacyjnie w wymiarze poznawczych dociekań. Poza tym wzrasta wartość własnych sądów w sytuacji świadomości ich odmienności w opinii innych.

Następnym czynnikiem skłaniającym jednostki do porównań właściwości odmiennych jest ciekawość poznawcza, która stanowi motor do uzyskania informacji na temat cech, które nie dotyczą podmiotu. Z racji owego statusu niedostępności stają się one atrakcyjne. Potrzeba porównywania się z obiektem reprezentującym właściwości odmienne wynika z chęci wyłonienia się dowodów świadczących o własnej wyższości nad obiektem porównywanym. Należy jednak mieć na uwadze, iż czynnik ten zależny jest od właściwości osobowościowych podmiotu porównującego. Osoby charakteryzujące się niską samooceną będą przejawiały tendencję do unikania porównań interpersonalnych z osobami niepodobnymi, ze względu na obawę niskiego wyniku swoich właściwości.

Kolejnym argumentem mówiącym o istotności odrębności na linii ja – inni jest większa atrakcyjność właściwości, które są odmienne, różnorodne w stosunku do prezentowanych osobiście postaw. Wyżej wymienione czynniki świadczące o atrakcyjności tendencji do poszukiwania odrębności ja – inni wskazują na duże znaczenie tego kierunku porównań interpersonalnych dla całości wymiaru spostrzegania siebie, którego źródło stanowi odwoływanie się do otoczenia społecznego.

Podobieństwo i odrębność jako dwie równoznaczne tendencje porównań na linii ja – inni

Na podstawie powyższych rozważań można stwierdzić, iż obie tendencje: zarówno do poszukiwania podobieństwa, jak też odrębności w przebie-

gu procesu porównywania interpersonalnego, odgrywają znaczącą rolę w spostrzeganiu siebie. Nie należy przeceniać jednego kierunku porównania interpersonalnego, bowiem obydwa stanowią źródło informacji o własnej osobie jako przedmiocie spostrzegania.

Wybór obiektu spostrzegania cechującego się właściwościami podobnymi lub odrębnymi zależny jest od kontekstu sytuacyjnego, stopnia poczucia własnej wartości, rodzaju informacji jakie chcemy uzyskać, posiadanego wcześniej obrazu obiektu spostrzeganego oraz własnej osoby, jak też wartości cech charakterystycznych przedmiotu spostrzeganego. Dlatego, obydwie tendencje pełnią istotną rolę w procesie spostrzegania siebie, który często podyktowany jest pragnieniem znalezienia dowodów świadczących o wyższości nad innymi. Z tego powodu jednostki przejawiają również tendencję do porównywania się z osobami nieco lepszymi od nas, aby okazało się, że są w stanie im dorównać. Równoczesna atrakcyjność odrębności i podobieństwa ja – inni zgodna jest z podstawową ludzką sprzecznością, która mówi o jednoczesnej tendencji do bycia jednakowym członkiem wspólnoty przy chęci odróżniania się od innych.

Biorąc pod uwagę niniejsze kwestie sformułowana została hipoteza optimum odrębności, która mówi, iż

> optymalny jest pewien umiarkowany stopień odrębności – różny dla różnych osób w zależności od właściwości ich osobowości i antycypowanych oczekiwań własnej grupy (...) Można również przypuszczać, że ów stopień odrębności preferowany przez podmiot stanowi także istotny warunek optymalnego funkcjonowania społecznego[8].

M. Jarymowicz argumentuje hipotezę optimum odrębności w następujący sposób:

> zarówno skrajne podobieństwo, jak i skrajna odrębność „ja – inni" jest źródłem negatywnych napięć i tendencji do ich unikania. Skrajne podobieństwo – ze względu na kłopoty z orientacją co do specyfiki własnego „ja": zatarcie granic między „ja" i „nie-ja" prowadzić może do ogólnej dezorientacji i zaburzeń funkcjonowania; skrajna odrębność – ze względu na lęk przed społecznym odrzuceniem lub własne lękotwórcze poczucie dewiacji[9].

W świetle powyższych rozważań nad czynnikami wpływającymi na spostrzeganie podobieństwa i odrębności ja – inni ludzie należy stwierdzić, iż w procesie porównywania interpersonalnego, które stanowi źródło informacji o własnej osobie jako przedmiocie spostrzegania należy traktować

---

[8] M. Jarymowicz, *Spostrzeganie samego siebie*, s. 249.

[9] Tamże.

jako równoznaczne dwie wyłaniające się tendencje: do poszukiwania podobieństw do innych ludzi oraz tendencję do poszukiwania odrębności własnej osoby.

Porównanie interpersonalne współczesnej młodzieży w świetle wyników badań własnych

Spostrzeganie własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych rówieśników stanowiło (w powiązaniu z subiektywnym aspektem poczucia tożsamości współczesnej młodzieży) jeden z problemów zawartych w projekcie badawczym, którego przedmiotem badań było rozpoznanie obrazu współczesnej młodzieży postrzeganego z perspektywy rówieśników[10]. Celem postępowania badawczego było określenie poczucia tożsamości współczesnej młodzieży, uchwycenie opinii młodych na temat specyfiki partycypacji w globalnym świecie, ocena pokolenia rówieśników oraz ocena własnej osoby w kontekście cech charakteryzujących innych młodych. Badania odnoszą się zatem do kategorii społecznego spostrzegania innych. W niniejszym procesie badawczym zastosowana została metoda sondażu diagnostycznego. W celu zebrania materiału empirycznego, który umożliwi rozwiązanie postawionych problemów badawczych została zastosowana technika ankiety. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania zamknięte i otwarte. Informacje uzyskane w toku procesu badawczego poddane zostały analizie ilościowej oraz jakościowej. Dobór próby badawczej był celowy ze względu na intencję ukazania różnorodności społeczno-demograficznej respondentów. Z populacji generalnej wyłoniona została grupa osób biorących udział w badaniu – 439 uczniów klas I-III szkół średnich różnego typu (liceum, technikum, szkoła zawodowa), zlokalizowanych na terenie województwa wielkopolskiego, umiejscowionych na terenie Poznania, Kościana, Opalenicy, Rokietnicy oraz Pobiedzisk Letniska. Badania zostały zrealizowane w 2013 roku[11].

Mając na uwadze istotność kwestii dotyczących procesu porównywania ja – inni, osobom badanym zostało zadane pytanie: W jakim stopniu w po-

---

[10] P. Peret-Drążewska, *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników*.

[11] W celu określenia związków pomiędzy zmiennymi zostały zastosowane określone procedury statystyczne: model regresji (R) oparty na wybranej metodzie wprowadzania biorącej pod uwagę wpływ wszystkich zmiennych uwzględnionych w modelu z wyjątkiem kategorii referencyjnych; korelacja rangowa wyznaczona na podstawie współczynnika korelacji rangowej Rho-Spearmana (S). Określono poziom istotności statystycznej o wartości $p < 0,05$, którą przyjmuje się w naukach społecznych.

równaniu z rówieśnikami podane cechy charakteryzują Ciebie?[12]. Odpowiedzi respondentów dostarczyły informacji zarówno na temat sądów o samym sobie, jak też poglądów na temat obrazu rówieśników, poprzez konfrontację cech charakteryzujących własne „ja" z cechami charakteryzującymi członków pokolenia[13].

---

[12] Podano następującą listę cech: gościnność, patriotyzm, religijność, kultura bycia, pracowitość, wykształcenie, gospodarność, oszczędność, zaradność, uczciwość, tolerancja, mądrość, dążenie do wolności, optymizm, życzliwość, zdyscyplinowanie, waleczność, pewność siebie, znajomość języków obcych, niegospodarność, rozrzutność, nieuczciwość, lenistwo, głupota, brak tolerancji, pesymizm, zachłanność, elastyczność, dobre wychowanie, twórczość, aktywność, rozsądek, nowoczesność, tradycjonalizm, wrażliwość, poczucie godności, prawdomówność, poczucie spełnienia, bycie szczęśliwym, posiadanie własnego zdania, zadowolenie, wściekłość, smutek, wesołość, konformizm, indywidualizm, chęć stałego uczenia się, samodzielność, oczytanie, perfekcyjność, krytycyzm, gotowość stawiania własnych poglądów pod dyskusję, interpretacja zjawisk na podstawie wiedzy, a nie obiegowych sądów, interpretacja zjawisk na podstawie wiedzy, a nie kierowanie się emocjami, pilność, zainteresowanie problemami społecznymi, dążenie do zdobycia kwalifikacji zawodowych, komunikatywność, chęć podróżowania, luz życiowy, zorganizowanie.

Możliwe kryteria odpowiedzi: zdecydowanie bardziej; raczej bardziej; tak samo jak innych; raczej mniej; zdecydowanie mniej.

Inspiracją do sformułowania niniejszego pytania były rozstrzygnięcia metodologiczne zawarte w pracy Agnieszki Cybal-Michalskiej (A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Poznań 2006) oraz Romana Lepperta (R. Leppert, *Młodzież. Świat przeżywany i tożsamość*, Kraków 2010).

[13] R. Leppert dokonał określenia obrazu współczesnej młodzieży, który powstał na podstawie analiz wyników badań empirycznych (R. Leppert, *Młodzież*, s. 28-29). Współczesna młodzież charakteryzuje się brakiem tendencji do przejawiania buntu, który zawsze stanowił esencję okresu adolescencji. Miejsce buntu zajęły pasywność, bierność i rezygnacja jako wyznaczniki postaw wobec otaczającego świata. Pociąga to za sobą niechęć do angażowania się w działalność polityczną. Następna kwestia to wyraźny podział młodzieży na dwie grupy, które różnią się stopniem przystosowania i wykorzystania zaistniałych warunków społeczno-kulturowych. Młodzi obecnie obawiają się o warunki swojej egzystencji. W nawiązaniu do tych niepokojów istotną dla adolescentów kwestią stało się wykształcenie, gdyż – ich zdaniem – to ono determinuje osiągnięcie satysfakcjonującej sytuacji życiowej. Charakterystyczny dla funkcjonowania współczesnej młodzieży jest fakt, iż nie przejawiają potrzeby korzystania z przekazu międzypokoleniowego, co niesie za sobą postrzeganie odrębności we własnym pokoleniu oraz pokoleniach wcześniejszych. Brak punktów stycznych prowadzi do braku istnienia konfliktu pokoleń. Współczesna młodzież nie traktując siebie jako pokolenia, szczególnie podkreśla własną indywidualność oraz odrębność. Wpływa to również na tolerancyjną i otwartą postawę wobec innych, szanując zasadę samodzielnego oraz wolnego wyboru, wzbraniając się od jednoznacznych ocen. Analizując zagadnienie wartości cenionych przez młodych, szczególnie wyróżnia się istotność rodziny jako wartości, która stanowi często ideę odnoszącą się do dalekiej przyszłości, stając się przy tym wartością bardziej deklaratywną niż realizowaną, często ustępując pierwszeństwa karierze zawodowej. Przestrzeń społeczno-kulturowa, w której egzystuje współczesna młodzież skłania do poddania się aktualnym trendom przeżywania codzienności, wpisując się w nurt kultury natychmiastowości oraz nastawienia temporalnego na teraźniejszość. Tego typu orientacja wyklucza zainteresowanie

Analiza odpowiedzi respondentów ujawniła pozytywny obraz zarówno samych siebie, jak też swoich rówieśników. Widoczne jest to w znikomej liczbie wskazań na identyfikację z cechami negatywnymi (średnia między 1,81 a 2,48[14]), podczas gdy średnia liczba wskazań cech pozytywnych wahała się między 3,0 a 4,00.

Przedstawiając pozytywny obraz siebie na tle innych rówieśników, uczniowie niejako potwierdzili wizerunek młodzieży jako grupy wiekowej postrzegającej siebie jako osoby wartościowe, o szeregu cech pożądanych społecznie, grupę społeczną stanowiącą perspektywicznie siłę napędową współczesnego społeczeństwa. Jednocześnie ujawniła się tendencja do podkreślania przez młodych własnej indywidualności oraz odrębności jednostkowej na tle rówieśników oraz skłonność do ukazywania swojej osoby w lepszym świetle w porównaniu z oceną rówieśników[15].

Na podstawie analizy odpowiedzi respondentów na postawione wyżej pytanie: W jakim stopniu w porównaniu z rówieśnikami podane cechy

---

się przeszłością, włączając w tym historię, co eliminuje postrzeganie wielkich postaci narodu jako wzorów osobowych czy autorytetów.

[14] Dane przedstawione zostały za pomocą wskaźników w postaci średniej arytmetycznej w odniesieniu do wartości 5,0.

[15] Przyjmując za cel eksploracji badawczych rozpoznanie obrazu współczesnej młodzieży, postrzeganego z perspektywy rówieśników, zasadna jest analiza postaw młodzieży wobec siebie oraz rówieśników. Niniejszy krok uczynię na podstawie analizy wyników badań M. Maciejewskiej (M. Maciejewska, *Postawy młodzieży szkolnej wobec siebie, szkoły, rówieśników oraz ich determinanty*, [w:] *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, red. J. Górniewicz, Olsztyn 1999, s. 117-131). Badania przeprowadzone zostały wśród 250 uczniów w wieku czternastu lat. Zgromadzenie danych nastąpiło za pomocą werbalnej techniki projekcyjnej uzupełniania niedokończonych zadań. Wyniki badań dotyczących postawy wobec siebie prezentują się następująco: 49,2% osób badanych przejawia pozytywną postawę wobec siebie (znajomość swoich mocnych i słabych stron, rozbudowana sfera dążeń i marzeń, wysoka samoocena, umiejętność określania własnych uczuć), 36,1% przejawia postawę obojętną (mała świadomość własnych cech, dążeń, umiejętności; częste odnoszenie się do innych ludzi, rzeczy, zjawisk, a nie do własnych odczuć i sądów; odpowiedzi ogólne lub całkowity ich brak), 14,6% przejawia postawę negatywną (nacisk położony na słabe strony własnej osoby, podkreślenie własnych ograniczeń, subiektywne odczucie niskiej wartości). Z kolei, analiza badawcza postaw wobec rówieśników wskazuje, iż 28,2% uczniów wskazuje na pozytywny stosunek wobec rówieśników (częste i obszerne wypowiedzi zawierające treści dotyczące innych dzieci, wyraźnie pozytywne zabarwienie emocjonalne tych wypowiedzi, wskazywanie na chętne przebywanie wśród kolegów), 52,8% uczniów przejawia obojętny stosunek wobec rówieśników (brak odpowiedzi, pomijanie zdań dotyczących rówieśników, odpowiedzi ogólne, zdawkowe), zaś postawę negatywną prezentuje 14,4% uczniów (mała liczba odpowiedzi dotyczących rówieśników, silne zabarwienie ujemne-lękowe, agresywne tych wypowiedzi, sygnalizowanie trudności z nawiązywaniem kontaktów z innymi dziećmi). Z powyżej przedstawionych wyników badań M. Maciejewskiej można wnioskować, iż młodzi badani odznaczają się raczej pozytywnym obrazem siebie, zaś grupa rówieśnicza stanowi dla nich istotną grupę odniesienia pomimo przewagi wskazań na postawę obojętną wobec rówieśników.

charakteryzują Ciebie? można wyodrębnić pięć grup cech, które stanowią również wyznacznik tego, jak młodzi postrzegają siebie oraz swoich rówieśników.

Pierwsza grupa cech to określenia, z którymi w dużym stopniu badana młodzież się utożsamia, twierdząc jednocześnie, że cechy te charakteryzują ich zdecydowanie bardziej niż rówieśników. W niniejszych odpowiedziach uwidacznia się istotność owych określeń w opinii badanej grupy młodzieży, co można argumentować dużą popularnością oraz „popytem" na te cechy w świecie współczesnym, naciskiem na ich posiadanie zarówno ze strony nurtu konsumpcyjnego, współczesnych warunków społeczno-kulturowych, mass mediów oraz tendencji socjalizacyjnych, wpajających jednostkom owe cechy jako „pakiet podstawowy" niezbędny do życia we współczesnym świecie. Te „modne" globalne cechy, które powyżej 20% młodych ocenia jako zdecydowanie bardziej charakteryzujące ich w porównaniu z rówieśnikami, to: chęć podróżowania, poznawania ludzi, różnych zwyczajów, krajów; dobre wychowanie; bycie szczęśliwym; posiadanie własnego zdania; wesołość; uczciwość; tolerancja; dążenie do wolności; optymizm; rozsądek; wrażliwość; zadowolenie; indywidualizm; samodzielność; dążenie do zdobycia kwalifikacji zawodowych oraz luzactwo. Interesujący jest fakt, iż tak duża grupa młodzieży sądzi, że powyższe cechy są atrybutem określającym „ich" w większym stopniu aniżeli „innych".

Kolejna lista cech dotyczy przymiotów, które respondenci uważają za „bardziej" charakteryzujące własną osobę aniżeli rówieśników. Ta grupa właściwości osobowościowych była o wiele częściej wskazywana, co może potwierdzać tezę o tendencji do unikania bardziej jednoznacznych odpowiedzi spośród szeregu różnych stopni deklaracji intensywności posiadania cech. Ponad 35% respondentów sądzi, iż takie cechy, jak: kultura bycia, pracowitość, zaradność, uczciwość, życzliwość, poczucie godności, prawdomówność, gotowość stawiania własnych poglądów pod dyskusję, komunikatywność, bardziej określają ich aniżeli rówieśników. Jak widać, powyższy zbiór cech stanowi kompilację właściwości osobowościowych aprobowanych społecznie, nabytych drogą oddziaływań socjalizacyjnych, które jednak nie są cechami promowanymi w świecie płynnej nowoczesności. Dlatego, uczniowie z pewną ostrożnością identyfikują się z tego typu przymiotami.

Kolejny zestaw cech to te, które zdaniem respondentów charakteryzują zarówno ich, jak też rówieśników. Są to następujące cechy ujawniane przez ponad 50% badanych uczniów, którzy twierdzą, iż charakteryzują własną osobę tak samo jak innych: wykształcenie, elastyczność, konformizm, pilność, gościnność, patriotyzm, gospodarność, mądrość, tradycjonalizm, poczucie spełnienia. Wśród cech charakteryzujących respondentów raczej

w mniejszym stopniu w porównaniu z rówieśnikami przeważają: religijność niegospodarność, rozrzutność, nieuczciwość, głupota, pesymizm, zachłanność. Z kolei zestaw cech, z którymi osoby badane identyfikują się zdecydowanie rzadziej w porównaniu z rówieśnikami, to określenia, które można uznać za negatywne cechy osobowości, bowiem są to: niegospodarność, rozrzutność, nieuczciwość, głupota, brak tolerancji, zachłanność, smutek.

Niniejsze deklaracje młodzieży po raz kolejny potwierdzają ich pozytywny obraz własnego „ja", przy jednoczesnym podkreśleniu negatywnych cech rówieśników. Wyróżniającymi się właściwościami ze względu na brak pejoratywnych konotacji, podanymi przez respondentów jako cechy, które określają ich w zdecydowanie mniejszym stopniu w porównaniu z rówieśnikami, była znajomość języków obcych oraz oszczędność. Cechami „neutralnymi", a więc tymi, które w deklaracjach uczniów uzyskiwały średnią nie będącą wartością skrajną były: tradycjonalizm, patriotyzm, elastyczność oraz konformizm. Świadczyć to może o niewielkiej istotności owych cech w poglądach i opiniach młodzieży, bowiem właściwości, które są istotne społecznie i normatywnie zazwyczaj budzą jednoznacznie pozytywne lub negatywne reakcje.

Analiza oceny spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych została zróżnicowana pod względem płci[16]. Rozkład nasilenia większości cech był stosunkowo wyrównany w grupie dziewcząt oraz chłopców. Jednakże, wyodrębniony został zbiór właściwości, który różnicował grupę respondentów pod względem płci. Średnia liczba wskazań chłopców była wyższa od liczby wskazań dziewcząt w deklaracjach następujących cech: patriotyzm (M – 3,32; K – 2,89)[17]; mądrość (M – 3,74; K – 3,44); odwaga (M – 3,75; K – 3,36); pewność siebie (M – 3,59; K – 3,20); brak tolerancji (M – 2,03; K – 1,65); indywidualizm (M – 3,81; K – 3,52); gotowość stawiania własnych poglądów pod dyskusję (M – 3,75; K – 3,39); interpretacja zjawisk na podstawie wiedzy, a nie obiegowych sądów (M – 3,66; K – 3,30); interpretacja zjawisk na podstawie wiedzy, a nie kierowanie się emocjami (M – 3,48; K – 3,02); luzactwo (M – 3,77; K – 3,27).

Z powyższych danych wyłonił się obraz chłopców jako bardziej skłonnych do stawiania jednoznacznych opinii, postrzegających siebie w porównaniu z rówieśnikami jako osoby pewne siebie, odważne, mające jednoznaczne poglądy wynikające z posiadanej wiedzy, a jednocześnie zdystansowane do otaczającej rzeczywistości oraz ujawniające skłonności do przejawiania bra-

---

[16] Eksploracje badawcze poczynione przez A. Cybal-Michalską wykazują zbliżone tendencje w ocenie spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych zróżnicowanej pod względem płci (patrz: A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży*).

[17] M – średnia liczba wskazań chłopców; K – średnia liczba wskazań dziewcząt.

ku tolerancji. Zaprezentowane przez chłopców autoidentyfikacje mogą wynikać z wciąż istniejącego nacisku na wykształcenie niniejszych cech w trakcie oddziaływań socjalizacyjnych chłopców oraz chęci do wyróżniania się wśród innych większą intensywnością podanych cech. Ślad działań socjalizacyjnych oraz oczekiwań społecznych widoczny jest również w deklaracjach dziewcząt, które określały autodefinicje posługując się bardziej uśrednioną skalą cech, unikając podawania skrajnych samookreśleń. Jedynymi cechami, które okazały się dla dziewcząt wyraźnie istotniejsze to wrażliwość (K – 4,12; M – 3,62) oraz tolerancja (K – 4,05; M – 3,69). Są to te właściwości, które zdaniem badanych dziewcząt charakteryzują je w większym stopniu niż rówieśników.

Zmienną różnicującą ocenę spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych stanowi również wiek respondentów. Osoby badane reprezentowały przedział wiekowy 15-18 lat. Większość cech, biorąc pod uwagę wiek badanych, przedstawia się według modelu rozkładu normalnego, zatem deklaracje respondentów co do intensywności identyfikacji z większością cech są zmienne w zależności od wieku z tendencją początkowo rosnącą, następnie malejącą. Przyczyna owego stanu rzeczy może leżeć w specyfice okresu adolescencji, kiedy młody człowiek dopiero kształtuje własną tożsamość, a więc poszukuje siebie, jego poglądy wobec świata oraz postawa wobec siebie często radykalnie się zmieniają. Dodatkowym czynnikiem mogącym mieć wpływ na zaistniały obraz zależności między oceną spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych a wiekiem jest występujący w tym właśnie okresie życia etap moratorium, charakteryzujący się odroczeniem wszelkich decyzji. Specyfika rozwoju człowieka to ciągłe przeplatanie się progresu oraz regresu, co również może niejako tłumaczyć dzwonową konstrukcję zależności między autodefinicją młodych w porównaniu z rówieśnikami a wiekiem.

Pomimo przeważającej liczby cech, gdzie średnia liczba wskazań wykazuje wahania, wyodrębnić można zbiory właściwości autodefinicyjnych, których średnia liczba deklaracji sukcesywnie spada wraz z wiekiem. Są to następujące cechy: optymizm, odwaga, pewność siebie, dobre wychowanie, zadowolenie. Natomiast wzrost liczby wskazań respondentów proporcjonalnie do wieku widoczny jest w zakresie takich cech, jak: lenistwo, pesymizm oraz bycie szczęśliwym. Zatem, wraz z wiekiem zauważalna jest tendencja do spadku, prezentowanego dotychczas, nastawienia entuzjastycznego, zadowolenia, pewności siebie, które składają się na tzw. młodzieńczy optymizm. Za przyczynę wygasania postawy optymistycznej wraz z wiekiem uznać można konfrontację młodzieżowych aspiracji idealistycznych z trudnościami w ich realizacji, które wynikają np. z warunków społeczno-kulturowych.

Nie bez znaczenia jest też zapewne wzrost samoświadomości osób badanych oraz umiejętności adekwatnego szacowania swoich aspiracji na miarę realnych możliwości.

Biorąc pod uwagę miejsce zamieszkania jako zmienną różnicującą odpowiedzi respondentów na pytanie: W jakim stopniu w porównaniu z rówieśnikami podane cechy charakteryzują Ciebie? przedstawia się wyrównany rozkład liczby wskazań danej cechy w zależności od miejsca zamieszkania. Jedyną zauważalną tendencją jest wzrost liczby wskazań (na posiadanie następujących cech autodefinicyjnych w kontekście cech różniących od innych rówieśników) proporcjonalnie do wzrostu wielkości miejsca zamieszkania, co dotyczy następujących cech: pewność siebie, znajomość języków obcych, niegospodarność, rozrzutność, lenistwo, głupota, brak tolerancji, pesymizm.

Na podstawie deklaracji respondentów wyłania się wizerunek młodzieży pochodzącej z dużego miasta (powyżej 100 tys. mieszkańców) postrzegającej siebie jako grupę przejawiającą więcej cech negatywnych w porównaniu z młodzieżą pochodzącą z miast, miasteczek, czy wsi. Jednakże, są to deklaracje co do posiadania cech, które zdecydowanie bardziej charakteryzują własne „ja" w porównaniu z rówieśnikami, wynikające z promowanego tzw. „wielkomiejskiego" stylu życia młodzieży, stanowiącego esencję współczesnego, globalnego trendu przeżywania codzienności, który zakłada pewność siebie, pomimo wszechobecnej niepewności, dążenie do przyjemności za cenę lenistwa, głupoty, niegospodarności i rozrzutności. Z kolei, badana młodzież pochodząca z mniejszych miast i wsi ujmuje siebie w kategoriach osób, które szczególnie nie wyróżniają się na tle swoich rówieśników, co wzmacnia ich identyfikację z grupą osób w podobnym wieku.

Analiza korelacji oceny spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych z wynikami w nauce wykazała zrównoważony stosunek do siebie, świadomość swojego „ja" oraz adekwatny obraz własnej osoby stawiając siebie na tle innych. Ów wniosek płynący z analizy wyników badań własnych poparty jest tendencją do wzrostu średniej liczby wskazań na posiadanie cech poznawczych, które charakteryzują osoby badane w większym stopniu w porównaniu z rówieśnikami wraz ze wzrostem deklaratywnej średniej ocen osiąganej przez osoby badane. Zatem, osoby deklarujące lepsze wyniki w nauce znacznie częściej sądzą, iż cechy poznawcze są ich domeną zdecydowanie bardziej w porównaniu z rówieśnikami. Im wyższa jest deklaratywna średnia ocen respondentów, tym wyższa jest średnia liczba wskazań na posiadanie następujących cech, które charakteryzują ich zdecydowanie bardziej w porównaniu z rówieśnikami: wykształcenie, gospodarność, mądrość, zdyscyplinowanie, dobre wychowanie,

chęć stałego uczenia się, krytycyzm, rozsądek, perfekcyjność, oczytanie, erudycja, pilność, dążenie do zdobycia kwalifikacji zawodowych, zorganizowanie. Młodzież osiągająca bardzo dobre i dobre wyniki w nauce wskazywała, iż takie cechy, jak: rozrzutność, lenistwo, głupota, brak tolerancji, konformizm oraz luz życiowy charakteryzują ich w zdecydowanie mniejszym stopniu niż rówieśników.

Analiza zależności między oceną spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych a typem rodziny (pełna, niepełna, zrekonstruowana) wykazała nieznaczne powiązania w obszarze niektórych cech. Religijność, pracowitość, rozsądek, perfekcyjność oraz pilność jako atrybuty własnego „ja" zdecydowanie bardziej wyróżniające w porównaniu z rówieśnikami wskazywane były częściej przez respondentów będących członkami rodziny pełnej. Niniejszy zbiór cech charakteryzujący osoby badane pochodzące z pełnych rodzin można określić jako przymioty autodefinicyjne, które stanowią elementy tradycyjnego postrzegania rzeczywistości oraz modelu życia w rodzinie. Można zatem sądzić, iż uczestnictwo w tradycyjnej społeczności rodzinnej, która przeciwstawia się ponowoczesnym trendom prowadzącym do kryzysu rodziny, wykształca w młodych ludziach właściwości osobowościowe stojące w sprzeczności z obrazem człowieka współczesności, czego są oni świadomi i ujmują to jako pozytywny wymiar swojego „ja". Respondenci pochodzący z rodzin niepełnych wykazywali tendencję do postrzegania siebie jako osoby bardziej uczciwe, zaradne, optymistyczne, odważne, pewne siebie oraz konformistyczne w porównaniu z rówieśnikami. Biorąc pod uwagę domniemany czynnik większej konieczności bycia odpowiedzialnym w rodzinach niepełnych, powyższe cechy niejako wpisują się w obraz młodej osoby pochodzącej z tego typu rodziny. W deklaracjach tej grupy badanej młodzieży uwidacznia się również świadomość odmiennej autocharakterystyki prezentowanej przez rówieśników. Z kolei, najwyższą średnią liczbę wskazań podaną przez osoby pochodzące z rodzin zrekonstruowanych uzyskały takie, jak: dążenie do wolności, zdyscyplinowanie oraz zachłanność. Wachlarz pozostałych cech ukazujących ocenę spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych rozkładał się równomiernie w grupach respondentów pochodzących z rodzin pełnych, niepełnych, zrekonstruowanych, co świadczy o braku wpływu czynnika, jakim jest typ rodziny na deklaracje autodefinicyjne w procesie porównywania z rówieśnikami.

Kolejną zmienną determinującą odpowiedzi respondentów na pytanie: W jakim stopniu w porównaniu z rówieśnikami podane cechy charakteryzują Ciebie? jest struktura rodziny, a w szczególności posiadanie bądź nieposiadanie rodzeństwa. Respondenci posiadający rodzeństwo przedstawiali

wyższą średnią liczbę wskazań na religijność, dążenie do wolności, życzliwość, odwagę, aktywność, poczucie godności, zadowolenie oraz komunikatywność jako cechy, które bardziej charakteryzują ich „własne" ja w porównaniu z rówieśnikami. Z kolei, osoby badane nieposiadające rodzeństwa częściej deklarowały, że postrzegają siebie jako osoby bardziej utożsamiające się z następującymi cechami, jak: lenistwo, głupota, pesymizm, zachłanność, które stanowią wyznaczniki spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych.

Na podstawie powyższych danych można przypuszczać, iż osoby posiadające rodzeństwo przedstawiają bardziej pozytywny obraz siebie, deklarują większą intensywność nasilenia cech interpersonalnych w porównaniu z respondentami nieposiadającymi rodzeństwa, co może wynikać z różnic w sposobie postrzegania przez pozostałych członków rodziny dziecka jedynego i dziecka mającego rodzeństwo, które przekłada się na różnice w celach działań socjalizacyjnych.

W pytaniu określającym ocenę spostrzegania własnej osoby w kontekście cech różniących ją od innych, uczniowie mieli możliwość wskazania innych określeń, które nie zostały wymienione w kwestionariuszu ankiety, a według nich ukazują ich odrębność na tle innych rówieśników. Wart zwrócenia uwagi jest fakt, iż 100% ogółu badanej grupy młodzieży skorzystała z możliwości określenia cechy wyróżniającej własne „ja" na tle innych rówieśników. Niewielu respondentów (4,6%) udzieliło odpowiedzi na pytanie: Jakie inne cechy w porównaniu z rówieśnikami charakteryzują Ciebie? wymieniając takie cechy, jak: aktywność fizyczna, dążenie do wybranego celu, dystans wobec pewnych rzeczy, lojalność, niezależność, odpowiedzialność, poczucie własnej wartości.

Badana młodzież nie wykazuje tendencji do wyróżniania się na tle rówieśników w zakresie następujących cech: dążenie do wolności, znajomość języków obcych, elastyczność, twórczość, aktywność, nowoczesność, prawdomówność, poczucie spełnienia, bycie szczęśliwym, posiadanie własnego zdania, indywidualizm, zainteresowanie problemami społecznymi, dążenie do zdobycia kwalifikacji zawodowych, chęć podróżowania, poznawania ludzi, różnych zwyczajów, krajów.

Znaczącym elementem spajającym powyższy, uniwersalny dla ogółu badanej grupy młodzieży zbiór cech jest fakt, iż w większości odnoszą się one do relacji człowieka z otoczeniem społecznym. Indywidualność osób badanych oraz chęć ukazania własnej odrębności na tle rówieśników ujawnia się w obszarze cech dotyczących ich właściwości wewnątrzpsychicznych.

Zakończenie

Przedstawione w niniejszym artykule rozważania teoretyczno-empiryczne na temat spostrzegania przez współczesną młodzież siebie na tle rówieśników stanowią próbę zwrócenia uwagi na konieczność ukazania wizerunku młodego pokolenia, opartego na ich własnych opiniach autoprezentacyjnych. Tego typu optyka spojrzenia na współczesną młodzież pozwala na bardziej rzetelne i wiarygodne rozpoznanie jej poglądów i opinii. Wyniki badań własnych przedstawione w artykule wskazują, iż badana młodzież ma pozytywny obraz siebie, zazwyczaj zgodny z tzw. „ja odzwierciedlonym" oraz oczekiwaniami społecznymi wobec osób młodych. Zauważalny jest również nacisk na wyróżnienie własnej osoby na tle rówieśników, co potwierdza tezę o jednoczesnej tendencji do bycia zarówno podobnym, jak też różnym od innych. Opinie autoprezentacyjne reprezentantów młodego pokolenia stanowią cenne źródło wiedzy na temat przyszłych tendencji społeczno-kulturowych, dlatego stanowiły główną oś narracji niniejszego artykułu. Opinie młodzieży na temat samych siebie mogą również stanowić istotną podstawę diagnostyczną do pracy pedagogicznej z grupą adolescentów. Ukazane w artykule refleksje teoretyczno-empiryczne mogą stanowić wskazówkę ułatwiającą efektywny dobór odpowiedniego stylu i metod działań podejmowanych z młodzieżą, jak również motywację do podjęcia eksploracji naukowo-badawczych mających na celu rozpoznanie sytuacji i funkcjonowania współczesnej młodzieży na podstawie ich opinii na temat samych siebie.

BIBLIOGRAFIA

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Zysk i S-ka, Poznań 1997.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Bikont A., *Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania*, [w:] *Studia nad spostrzeganiem relacji ja – inni: tożsamość, indywidualizacja, przynależność*, red. M. Jarymowicz, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1988.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Cialdini R.B., *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.

Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i tożsamość w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Jarymowicz M., *Spostrzeganie samego siebie: porównywanie „ja – inni"*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

Jarymowicz M., *W stronę indywidualnej podmiotowości i zbliżeń z innymi: podmiotowe postawy społecznych identyfikacji,* [w:] *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*, red. M. Jarymowicz, Wydawnictwo PAN, Warszawa 1994.

Leppert R., *Młodzież. Świat przeżywany i tożsamość*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Lewicka M. (red.), *Psychologia spostrzegania społecznego*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.

Maciejewska M., *Postawy młodzieży szkolnej wobec siebie, szkoły, rówieśników oraz ich determinanty,* [w:] *Młodzież jako przedmiot badań naukowych. Konteksty teoretyczne i metodologiczne*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1999.

Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji,* [w:] *Pedagogika*, t. II, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Moscovici S. (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Peret-Drążewska P., *Współczesna młodzież postrzegana z perspektywy rówieśników. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.

Wysocka E., *Doświadczanie życia w młodości – problemy, kryzysy,* Wydawnictwo UŚ, Katowice 2009.

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MIĘDZY ASYMILACJĄ KULTUROWĄ A PEDAGOGIKĄ RÓŻNICY. DORADCA ZAWODOWY W WARUNKACH ZRÓŻNICOWANIA KULTUROWEGO

ABSTRACT. Gromkowska-Melosik Agnieszka, *Między asymilacją kulturową a pedagogiką różnicy. Doradca zawodowy w warunkach zróżnicowania kulturowego* [Between Cultural Assimilation and Pedagogy of Difference. Vocational Guidance Counselor in Cultural Diversity]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 131-140. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.8

The article attempts to analyze the problems of vocational counseling in a multicultural society. This problem applies in particular to the countries and societies with a traditionally diverse ethnic structure, such as, for example, the United States, Canada or Australia. It is expected that in the near future – because of the influx of immigrants from the Third World to areas hitherto culturally homogeneous – this problem can become global. In this context, it is believed that the contextualization of the career of each person in its own cultural conditions of life and cultural identity is necessary. Logically, education of "multicultural counselors" should include: increasing intercultural awareness, extending the scope of knowledge concerning other cultures and the development of a "culturally sensitive competence".

Key words: career counseling, multicultural society, career, intercultural awareness

Celem niniejszego tekstu jest próba odniesienia się do problemów doradztwa zawodowego w społeczeństwie wielokulturowym. Dotyczy to w szczególności krajów i społeczeństw o tradycyjnie zróżnicowanej strukturze etnicznej (takich jak np. Stany Zjednoczone, Kanada, czy Australia). Jednakże należy oczekiwać, że w niedalekiej przyszłości – z uwagi na napływ imigrantów z Trzeciego Świata do rejonów dotychczas kulturowo homogenicznych – problem ten może nabrać zasięgu globalnego. W tym kontekście

można na wstępie przywołać następującą opinię Lisy Flores, Yi-Jiun Lin i Yu-Ping Huang:

> Epoka monokulturowej interwencji odeszła w przeszłość. Wielokulturowo kompetentni doradcy (…) powinni kształcić się (…) w zakresie wspierania rozwoju kariery rasowo/etnicznie (…) zróżnicowanych klientów, po to, aby wykorzystywać swoją wiedzę i kwalifikacje w (…) praktyce[1].

Z kolei Nancy Arthur i Mary McMahon piszą:

> W związku z faktem, że populacje zmieniają się z homogenicznych grup w mozaikowe z ludźmi (…) odmiennymi kulturowo, doradcy zawodowi powinni zmienić swoją perspektywę – z monokulturowej na wielokulturową[2].

W tym kontekście uważa się, że konieczna jest kontekstualizacja kariery każdej osoby w jej własnych kulturowych warunkach życia i kulturowej tożsamości. Logicznie, kształcenie „wielokulturowych doradców" powinno obejmować: wzrost międzykulturowej świadomości, zwiększenie zakresu wiedzy dotyczącej innych kultur oraz kształtowanie „kulturowo wrażliwych kompetencji"[3]. Zdaniem Deralda Winga Sue, Patrici Arrendo i Rodericka J. McDavisa, wielokulturowe kompetencje doradcy zawodowego obejmują: (1) posiadanie przez doradcę zawodowego świadomości własnych kulturowych wartości i sposobów postrzegania rzeczywistości; (2) posiadanie przez doradcę zawodowego świadomości kulturowych wartości i sposobów postrzegania rzeczywistości przez klienta; (3) wykorzystywanie przez doradcę kulturowo właściwych strategii interwencji[4].

W podobny sposób problem ten ujmują Graciela L. Orozco i John A. Blando, którzy piszą, iż doradca musi cechować się: wysoko rozwiniętą świadomością „swoich własnych założeń, wartości i uprzedzeń"; „rozumieniem poglądów na świat kulturowo odmiennych klientów"; „umiejętnością

---

[1] L. Flores, Y.-J. Lin, Y.-P. Huang, *Applying the multicultural guidelines to career counseling with people of color*, [w:] *Strategies for building multicultural competence in mental health and educational settings*, eds. M. Constantine, D. Sue, New Jersey 2005, s. 82-83; podaję za: L. Covington Rush, *The needed development of multicultural career counseling skills: If not now when? If not us who?*, „Vistas Online" 2010, Article 5, s. 1, http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/the-needed-development-of-multicultural-career-counseling-skills-if-not-now-when-if-not-us-who.pdf

[2] N. Arthur, M. McMahon, *Multicultural career counseling: Theoretical applications of the systems theory framework*, The Career Development Quarterly, 2005, 53(3), s. 208.

[3] S. Tomlinson-Clarke, *Multicultural counseling competencies: Extending multicultural training paradigms toward globalization*, „Vistas Online" 2013, Article 60, s. 2-3, http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/multicultural-counseling-competencies.pdf?sfvrsn=13

[4] D.W. Sue, P. Arredondo, R.J. McDavis, *Multicultural counseling competencies and standards: A call to the professions*, Journal of Counseling & Development, 1992 March/April, 70, s. 477.

zastosowania odpowiednich strategii i technik interwencji"[5]. Pierwszym ważnym komponentem wielokulturowego doradztwa jest „autentyczność relacji", która wynika z „szacunku wobec wielokulturowego klienta"[6]. Można też dodać, że stworzono także szereg skal „mierzących" wielokulturowe kompetencje doradców (w tym także zawodowych). Skoncentrowane są one na wielokulturowych kwalifikacjach, wielokulturowej świadomości, wielokulturowej wiedzy oraz zdolności w zakresie wielokulturowych relacji międzyludzkich[7].

Saundra Tomlinson-Clarke zarzuca przy tym obecnym programom kształcenia doradców zawodowych, iż zamykają one studentów w „kulturowej hermetycznej kapsule", co uniemożliwia im postrzeganie rzeczywistości i swojej pracy z perspektywy wielokulturowej[8]. Z kolei Samuel H. Osipow i Louise F. Fitzgerald piszą krytycznie, że w społeczeństwach wielokulturowych trudno generalizować założenia istniejących dotąd teorii kariery, bowiem „wiele jednostek z mniejszości rasowych/etnicznych nie podziela systemów wartości kulturowych, na których opierają się tradycyjne teoretyczne wyjaśnienia"[9]. Frederic T. Leong i Michael T. Brown twierdzą podobnie, uznając, że „głównym problemem większości jeśli nie wszystkich teorii kariery jest brak ich kulturowego uprawomocnienia w odniesieniu do rasowych i etnicznych mniejszości"[10]. Ponadto, „odzwierciedlając indywidualistyczną istotę zachodniej kultury", są one, z uwagi na swoją kulturową monolityczność, „narzędziem dyskryminacji i opresji" mniejszości[11].

Pisze się w tym kontekście, że większość teorii doradztwa jest „głęboko zakorzenionych w analitycznym i linearnym sposobie myślenia typowym dla kultury Zachodu" oraz „logicznego myślenia". Natomiast osoby pochodzące z mniejszości etnicznych opierają często swoje podejście do rzeczywistości na „intuicji i nielinearnym sposobie myślenia", które różni się znaczą-

---

[5] M. Launikari, S. Puukari, *Multicultural counselling – Starting points and perspectives*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, red. M. Launikari, S. Puukari, Jyväskylä 2005, s. 27.

[6] Tamże, s. 34.

[7] W.L.M. Lee i in., *Introduction to multicultural counseling for helping professionals*, New York – London 2007, s. 22.

[8] S. Tomlinson-Clarke, *Multicultural counseling competencies*, s. 3.

[9] S.H. Osipow, L.E. Fitzgerald, *Theories of career development*, Massachussets 1996, s. 275; por. także: A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013.

[10] F.T. Leong, M.T. Brown, *Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity*, [w:] *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice. Contemporary topics in vocational psychology*, vol. 2, red. W.B. Walsh, S.H. Osipow, New Jersey 1995, s. 145.

[11] J. Trusty, E.J. Looby, D. Singh Sandhu, *Historical context of the multiculturalism in the United States*, [w:] *Multicultural counseling: Context, theory and practice, and competence*, red. J. Trusty, E.J. Looby, D.S. Sandhu, New York 2002, s. 6.

co od typowego dla Zachodu rozumowania w kategoriach przyczynowo-skutkowych[12]. Właściwe zachodnim społeczeństwom etnocentryczne doradztwo związane jest z przekonaniem, że cechy kultury doradcy są „postrzegane jako naturalne, właściwe i nadrzędne w stosunku do cech innych kultur"[13]. W celu uniknięcia etnocentryzmu, należy więc wyjść poza „własny krąg kulturowy" po to, aby zrozumieć, że „nasz sposób życia nie reprezentuje (…) jedynego (…) świata wartości i norm, ale tylko jeden z wielu"[14]. W procesie doradzania powinna nastąpić rezygnacja z komunikacji monokulturowej na rzecz interkulturowej[15]. Istotą tej drugiej jest poznanie przez doradcę „kulturowych zasad konwersacji wyznawanych przez klienta"[16]. Dążenie do rozwinięcia „interkulturowej wrażliwości i interkulturowych kompetencji wymaga uwzględnienia subiektywnych doświadczeń ludzi" pochodzących z innych kultur[17]. Interkulturowy doradca umie się przemieszczać z własnej kultury do „tej drugiej", z której pochodzi jego rozmówca, i z powrotem[18]. Wielokulturowe doradztwo ma więc charakter konstruktywistyczny, zakłada się w nim, że istnieją wielorakie rzeczywistości kulturowe, a każde konkretne doradzanie musi mieć miejsce w „partykularnym kulturowym kontekście"[19]. Krytykuje się w związku z tym zjawisko „postrzegania euroamerykańskiego modelu doradztwa jako nadrzędnego i możliwego do zastosowania w różnych kulturach"[20], a także typowe dla niego stosowanie testów w trakcie doradzania, które w żaden sposób nie są „kulturowo wrażliwe"[21].

R. Vance Peavy i Han Z. Li podają przykład zaburzonej komunikacji w doradztwie na przykładzie nieporozumień kulturowych w Kanadzie

---

[12] B. Højer, S. Puukari, M. Launikari, *From early steps to a fourth force in counselling – Historical and current perspectives on the development of multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance*, s. 83; por. także E. Solarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

[13] P. Pitkänen, *A philosophical basis for multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance*, s. 140.

[14] Tamże, s. 143.

[15] M. Launikari, *Intercultural communication as a challenge in counselling immigrants*, [w:] *Multicultural guidance*, s. 152.

[16] R.V. Peavy, H.Z. Li, *Social and cultural contexts of intercultural counseling*, Canadian Journal of Councelling, 2003, 37, 3, s. 187.

[17] M. Launikari, *Intercultural communication as a challenge*, s. 154.

[18] R.V. Peavy, H.Z. Li, *Social and cultural contexts of intercultural counseling*, s. 188.

[19] Tamże, s. 189.

[20] M. Sumari, F.H. Jalal, *Cultural issues in counseling: An international perspective*, Counselling, Psychotherapy, and Health, 2008, 4(1), Counseling in the Asia Pacific Rim: A coming together of neighbors, Special issue, s. 26. https://www.mentalhealthacademy.net/journal_archive/cph083.pdf

[21] Tamże, s. 28.

między białym doradcą a przedstawicielami indiańskiej mniejszości. Po pierwsze, ów przedstawiciel jest przekonany, że doradca „zadaje zbyt dużo pytań", a doradca uważa, że „jego klient nie chce porady, ponieważ nie odpowiada". Po drugie, pierwsza osoba uznaje, że doradca „za dużo" mówi, ten z kolei, iż jego klient odmawia udziału w konwersacji. Wreszcie po trzecie, klient uznaje, że „doradca wpatruje się we mnie", a doradca, iż „klient unika mojego wzroku". Przy tym wszystkie te nieporozumienia wynikają z faktu, iż doradca należy do kultury, w której preferuje się zadawanie pytań, swobodną rozmowę oraz bezpośredni kontakt wzrokowy, podczas gdy w kulturze klienta pytania zadaje się rzadko, szanuje się milczenie, a „kontakt wzrokowy jest traktowany jako forma naruszenia prywatności"[22].

Trudno nie zgodzić się z istotą omówionych wyżej poglądów, bowiem „kulturowe elastyczne" działanie doradców zawodowych stanowi bez wątpienia w społeczeństwach wieloetnicznych punkt wyjścia do osiągnięcia sukcesu. Jednakże, w świetle przedstawionych założeń wielokulturowego doradztwa zawodowego można zwrócić uwagę na jedną kontrowersję. Oto bowiem rezygnacja z wykorzystania istniejących teorii doradztwa – z uwagi na ich europocentryczność – prowadzi w ostatecznej konsekwencji do akceptacji doradztwa opartego na narracjach indywidualnych i subiektywnych, w oderwaniu od jakiejkolwiek teorii. Akceptujący takie podejście James T. Hansen pisze, iż podstawowym celem kształcenia doradców byłoby wyposażanie ich w „różnorodne rekonstrukcyjne narracyjne możliwości"[23]. W ten sposób dochodzimy do logicznej konkluzji, że istnieje tyle „możliwości doradzania", ilu jest klientów, przy czym w każdej sytuacji doradca musi dostosować się do wartości i norm akceptowanych przez tych ostatnich. Jego własna tożsamość rozmywa się ostatecznie w tysiącach tożsamości wielokulturowych klientów. To zastrzeżenie można odnieść również do sytuacji izolujących się grup etnicznych w społeczeństwach Zachodu. Oto na przykład – jak pisałam w jednym z moich artykułów – mniejszość muzułmańska w Szwecji żądając równości ekonomicznej i przywilejów kulturowych, zamyka się równocześnie w agresywnym izolacjonizmie. Jej przedstawiciele nie przyswajają sobie języka szwedzkiego i nie akceptują szwedzkich norm kulturowych, co powoduje, że nie są w stanie odnieść sukcesu na szwedzkim rynku pracy (w rezultacie narasta ich agresja i islamski ekstremizm)[24]. W tym kontekście trudności w realizacji doradztwa zawodowego o charak-

---

[22] R.V. Peavy, H.Z. Li, *Social and cultural contexts of intercultural counseling*, s. 191.

[23] J.T. Hansen, *Counseling theories within a postmodernist epistemology: New roles for theories in counseling practice*, Journal of Counseling and Development, 2006, 84, 3, s. 295.

[24] A. Gromkowska-Melosik, *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, Studia Edukacyjne, 2013, 26, s. 70-72.

terze wielokulturowym są oczywiste. Czy szwedzki doradca zawodowy powinien analizować sytuację edukacyjno-zawodową z perspektywy subiektywnych wartości młodego szwedzkiego muzułmanina (o ile ten w ogóle zechce się z nim spotkać), czy też z perspektywy jego realnych możliwości sukcesu na rynku pracy, który cechuje się własną logiką? Przyjęcie postawy kulturowej empatii i poruszanie się przez doradcę w ramach przestrzeni wyznaczonej przez wartości kulturowe islamu i wolę odrzucania kultury szwedzkiej potwierdzi tylko społeczno-ekonomiczną marginalizację tegoż muzułmanina. Z kolei, „doradzanie" oparte na logice rynku i zasadach oraz wartościach regulujących zawodową karierę na Zachodzie musi przynieść nieuchronnie oskarżenie o neokolonialną epistemologiczną inwazję.

Trzeba przy tym pamiętać, że rynek pracy w społeczeństwach zachodnich funkcjonuje na podstawie zachodniej racjonalności i logiki działania. Sukces zawodowy mogą odnieść osoby, które dostosują się do tych reguł (i, aby odwołać się do podanego przykładu, biorą udział w konwersacji, potrafią zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz nie unikają kontaktu wzrokowego). Nie ma podstaw, aby oczekiwać, że wielkie korporacje dostosują swoje mechanizmy działania do odmienności kulturowych. Trzeba więc sobie odpowiedzieć na pytanie: czy celem doradztwa zawodowego w społeczeństwach wielokulturowych powinno być empatyczne kultywowanie odmienności kulturowej, czy też dostarczanie osobom pochodzącym z innych niż zachodnia kultur możliwości osiągnięcia zawodowego sukcesu? W tym drugim przypadku jednak nieuchronne wydaje się przynajmniej częściowe wymazanie „źródłowej" tożsamości przybyszów z odmiennych kręgów kulturowych. Imigranci mogą więc zachować swoją oryginalną tożsamość, co przyniesie jednak niemalże pewną marginalizację na rynku pracy, względnie zrezygnować z niej i walczyć o potencjalny sukces zawodowy. Zachodni rynek pracy z pewnością nie dostosuje się do kulturowych reguł przybyszów z krajów azjatyckich, afrykańskich, czy południowoamerykańskich. Można w tym miejscu odwołać się do tezy, którą postawili Mary McMahon i Mantak Yuen:

> wbrew (…) ostatnim wpływom konstruktywizmu (…) i wynikającego z tego propagowania podejść o charakterze narracyjnym (…) dominujące tendencje w teoriach doradztwa zawodowego, badań i praktyki związane są z (…) logiką pozytywizmu[25],

a ta łączy się oczywiście z racjonalnością zachodniej kultury. Poza tym, również i w społeczeństwach wielokulturowych doradztwo zawodowe wpisuje

[25] M. McMahon, M. Yuen, *Career counselling and internationalization*, Asian Journal of Counselling, 2009, 16, 2, s. 94.

się bez wątpienia w rządową politykę zatrudnienia i potrzeby rynku pracy. Jest więc *de facto* funkcjonalne wobec neoliberalnej ekonomii.

Można to pokazać rekonstruując wysunięte przez rząd kanadyjskiej prowincji Alberta „strategie budowania kariery dla ludzi z różnych grup", w szczególności imigrantów (głównie z Chin, Pakistanu, Indii i Filipin[26]). Po przybyciu do obcego im społeczeństwa przeżywają oni „szok kulturowy" (bowiem uświadamiają sobie, że nie znają kulturowych zasad „gry społecznej"), mają niski poziom wykształcenia, a po wyjeździe z własnego kraju przeżyli różnego typu traumy (związane na przykład z rozłąką z rodziną)[27]. W większości przypadków ponadto ich zawodowe kompetencje zdobyte w kraju, w którym się urodzili, nie znajdują zastosowania w Kanadzie, nie znają też dobrze języka angielskiego, a doradztwo zawodowe jest – jak twierdzą krytycznie autorzy strategii – „kulturowo jednostronne"[28]. W rządowym tekście postuluje się przy tym, aby doradcy zawodowi „doceniali kulturowe różnice" i nie działali według kulturowych stereotypów, lecz stosowali „kulturowo wrażliwe strategie" i włączali do procesu doradztwa „wartości klientów"[29]. Jednakże, nie ulega wątpliwości, że głównym celem doradców zawodowych w prowincji Alberta jest wspomaganie imigrantów w zakresie przyswojenia sobie języka angielskiego oraz „zdobycia wiedzy na temat kanadyjskiego rynku pracy i oczekiwań pracodawców", jak również w podjęciu pierwszej pracy[30]. Zdolność do kulturowej empatii i inne kompetencje interkulturowe doradców służyć mają w pierwszym rzędzie bardziej efektywnemu pełnieniu roli pośredników w adaptacji do korporacyjnych zasad kanadyjskiej ekonomii. Cały klimat tekstu, bardzo zresztą humanistycznego w swojej wymowie, uświadamia, że celem doradców jest przyspieszenie asymilacji imigrantów w wielokulturowym społeczeństwie kanadyjskim. Podobną opinię wyraża w swoim opracowaniu Charles Chen, dla którego funkcjonalność doradztwa zawodowego – zarówno w kontekście asymilacji imigrantów do nowego społeczeństwa, jak i potrzeb gospodarki rynkowej – nie ulega żadnej wątpliwości. Zwraca on uwagę na wzajemne współzależności asymilacji osobistej i w zakresie pracy zawodowej:

> Problemy (…) dostosowania się do kultury kraju-gospodarza, związane z poznaniem norm społeczno-kulturowych (…) mogą przyczyniać się do (…) problemów w zakre-

[26] What Works? Career-building strategies for people from diverse groups. A Councellor Resource, Government of Alberta, 2010, s. 1, https://alis.alberta.ca/pdf/cshop/whatworks/ww_immigrants.pdf.

[27] Tamże, s. 3.

[28] Tamże, s. 5.

[29] Tamże, s. 7.

[30] Tamże, s. 8.

sie kariery (…). Podobnie, problemy w życiu zawodowym mogą utrudnić imigrantowi dostosowanie się do (…) innych aspektów życia.

Stwierdza on w konkluzji, że doradztwo zawodowe dla imigrantów powinno uwzględniać ten związek i koncentrować się także na „zwiększaniu osobistego międzykulturowego dostosowania się" do nowego społeczeństwa, bowiem rozszerzy to możliwości w zakresie kariery zawodowej jednostki[31].

Z kolei, w warunkach amerykańskich jednym z celów doradztwa zawodowego – z perspektywy afroamerykańskich aktywistów – jest walka z nierównościami społecznymi i marginalizacją czarnych Amerykanów. Istotny jest tutaj wzrost ich aspiracji w zakresie sukcesu zawodowego oraz walka z rasizmem i dyskryminacją[32]. Jednakże i w tym przypadku sukces zawodowy Afroamerykanów umieszczony jest w sposób oczywisty w „białej trajektorii biografii". Istotą doradztwa zawodowego dla czarnych Amerykanów ma być zwiększenie ich szans na rynku pracy, co jest nieodłącznie związane z zaakceptowaniem „białych zasad" w zakresie ekonomii i prymatu białych korporacji. Autorzy cytowanej książki nie wzywają przecież bynajmniej do stworzenia alternatywnych „czarnych wzorów kariery". Starają się natomiast wspomóc młodych Afroamerykanów w uzyskaniu jak najwyższego miejsca na drabinie społecznej, zdominowanej przez białych. Ubolewają wręcz, że tak mało czarnych pracuje „w wysoko płatnych i wysoko prestiżowych zawodach"[33]. Ich tekst nacechowany jest społecznym optymizmem; piszą bowiem: „nawet jeśli kontekst rasowy, w którym ktoś znajduje się z urodzenia, wpływa na wybór kariery (…) to nie stanowi on dyktatu w kwestii tego, jak jednostka na niego odpowie". W tym aspekcie zadaniem doradcy jest dopomożenie jej, aby odpowiedziała w sposób jak najbardziej efektywny[34].

Czy więc można uznać – w kontekście powyższych rozważań – że doradztwo zawodowe w społeczeństwach wielokulturowych cechuje swoisty „pat" teoretyczny i praktyczny? Wydaje się, że taki wniosek nie jest uprawomocniony. Można w tym miejscu odwołać się do idei krytycznego i refleksyjnego myślenia, które mogłoby cechować interakcje między doradcą

---

[31] C. Chen, *Career guidance with immigrants*, [w:] *International handbook of career guidance*, red. J.A. Athanasou, R. van Esbroeck, Netherlands 2008, s. 434.

[32] Tamże, s. 11; w odniesieniu do poniższych rozważań można stwierdzić, iż podobna jest również sytuacja kobiet, które na rynku pracy muszą z kolei dostosować się do działań w ramach tradycyjnie męskiej racjonalności – por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 145-164.

[33] Tamże, s. 7.

[34] Tamże, s. 6.

a jego (wielokulturowym) klientem. Celem doradcy byłoby tworzenie kontekstu dla rozwoju u klienta świadomości jego kulturowych uwarunkowań w ramach realiów zachodniego rynku pracy i zachodniej racjonalności oraz umożliwienie mu dokonania samodzielnego wyboru. Można w tym miejscu stwierdzić, iż wielokulturowo kompetentny doradca „powinien wspierać klientów w nadawaniu sensu ich doświadczeniom, to znaczy promować (…) plastyczność i kreatywność w postrzeganiu przez nich znaczeń". Ponadto, zmierzałby on do „wspomagania klientów w konstruowaniu znaczeń w zakresie planowania przyszłości", co przyniosłoby ich „aktywne zaangażowanie (…) w tym zakresie"[35].

BIBLIOGRAFIA

Arthur N., McMahon M., *Multicultural career counseling: Theoretical applications of the systems theory framework*, The Career Development Quarterly, 2005, 53(3).

Chen C., *Career guidance with immigrants*, [w:] *International handbook of career guidance*, red. J.A. Athanasou, R. van Esbroeck, Springer, Netherlands 2008.

Covington Rush L., *The needed development of multicultural career counseling skills: If not now when? If not us who?*, „Vistas Online" 2010, Article 5, (brak zakresu stron), http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/the-needed-development-of-multicultural-career-counseling-skills-if-not-now-when-if-not-us-who.pdf

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

Gromkowska-Melosik A., *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, Studia Edukacyjne, 2013, 26.

Hansen J.T., *Counseling theories within a postmodernist epistemology: New roles for theories in counseling practice*, Journal of Counseling and Development, 2006, 84, 3.

Højer B., Puukari S., Launikari M., *From early steps to a fourth force in counselling – Historical and current perspectives on the development of multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, red. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005.

Launikari M., *Intercultural communication as a challenge in counselling immigrants*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, red. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005.

Launikari M., Puukari S., *Multicultural counselling – Starting points and perspectives*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Euro-*

[35] K. Maree, M. Molepo, *The use of narratives in cross-culture career counseling*, [w:] *Career counselling: constructivist approaches*, red. M. McMahon, W. Patton, London – New York 2006, s. 73.

pe, red. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005.

Lee W.L.M., Blando J.A., Mizelle A.N.D., Orozco G.L., *Introduction to multicultural counseling for helping professionals*, Routledge, New York – London 2007.

Leong F.T., Brown M.T., *Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity*, [w:] *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice. Contemporary topics in vocational psychology*, vol. 2, red. W.B. Walsh, S.H. Osipow, John Wiley & Sons, New Jersey 1995.

Maree K., Molepo M., *The use of narratives in cross-culture career counseling*, [w:] *Career counselling: constructivist approaches*, red. M. McMahon,W. Patton, Routledge, London – New York 2006.

McMahon M., Yuen M., *Career counselling and internationalization*, Asian Journal of Counselling, 2009, 16, 2.

Osipow S.H., Fitzgerald L.E., *Theories of career development*, Allyn & Bacon, Boston 1996.

Peavy R.V., Li H.Z., *Social and cultural contexts of intercultural counseling*, Canadian Journal of Councelling, 2003, 37, 3.

Pitkänen P., *A philosophical basis for multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, red. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005.

Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, Studia Edukacyjne, 2015, 35.

Sue D.W., Arredondo P., McDavis R.J., *Multicultural counseling competencies and standards: A call to the professions*, Journal of Counseling and Development, 1992 March/April, 70.

Sumari M., Jalal F.H., *Cultural issues in counseling: An international perspective*, Counselling, Psychotherapy, and Health, 2008, 4(1), Counseling in the Asia Pacific Rim: A coming together of neighbors, Special issue, https://www.mentalhealthacademy.net/journal_archive/cph083.pdf,

Tomlinson-Clarke S., *Multicultural counseling competencies: Extending multicultural training paradigms toward globalization*, „Vistas Online" 2013, Article 60, http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/multicultural-counseling-competencies.pdf?sfvrsn=13

Trusty J., Looby E.J., Davis P.E., *Historical context of the multiculturalism in the United States*, [w:] *Multicultural counseling: Context, theory and practice, and competence*, red. J. Trusty, E.J. Looby, D.S. Sandhu, Nova Science, New York 2002.

What Works? Career-building strategies for people from diverse groups. A Councellor Resource, Government of Alberta, 2010, https://alis.alberta.ca/pdf/cshop/whatworks/ww_immigrants.pdf

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

REFLEKSYJNOŚĆ STUDENTÓW PEDAGOGIKI[1]

ABSTRACT. Perkowska-Klejman Anna, *Refleksyjność studentów pedagogiki* [Pedagogy Students' Reflexivity]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 141-153. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.9

The study investigates the development of reflective thinking by undergraduate and postgraduate pedagogy students. The theoretical foundation is based on Dewey's, Mezirow's and Magolda's reflection construct. Based on these theories, Kember theorized that reflective thinking may be categorised into four distinct stages: habitual action, understanding, reflection, and critical reflection. A reflective thinking questionnaire was completed by 300 students from a Pedagogy Faculty. Participants were first-year undergraduate, third-year undergraduate and second-year postgraduate university students. The Anova test found significant differences in scores for understanding and critical reflection.

Key words: reflective thinking, transformative thinking, reflection questionnaire, cognitive development

Przedmiotem rozważań niniejszych studiów jest refleksyjność studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej. Refleksyjność będzie analizowana jako szczególna właściwość studentów, związana z procesem studiowania. Kategoria ta odzwierciedla myślenie i działanie związane z uczeniem się oraz innymi aktywnościami akademickimi. Badania miały charakter studiów porównawczych. W tym samym czasie zostały zbadane trzy grupy studentów. Pierwsza grupa rozpoczynała studia licencjackie. Druga grupa kończyła studia pierwszego stopnia. Trzecia grupa kończyła studia drugiego stopnia. Porównanie wyników tych trzech grup częściowo

[1] Badania zrealizowano w ramach projektu APS BSTP 11/12-I, pt. „Refleksyjność studentów pedagogiki".

umożliwiło rozwiązanie kwestii rozwoju refleksyjności studentów pedagogiki wraz z osiąganiem przez nich kolejnych poziomów edukacji.

Cel i pytania badawcze

Zasadniczym celem badań było ustalenie tego, na ile grupy studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej różnią się w zakresie refleksyjności. Ściślej rzecz ujmując, w badaniach została podjęta próba ustalenia, czy i w jakim zakresie aktywność poznawcza studentów polega na: „działaniach rutynowych", „rozumieniu", „refleksji" i „krytycznej refleksji"[2].

W niniejszych studiach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

– Na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci rozpoczynający studia pedagogiczne?

– Na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci pedagogiki kończący studia pierwszego stopnia?

– Na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci pedagogiki tuż przed uzyskaniem tytułu magistra?

– Czy poszczególne grupy studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej różnią się w zakresie myślenia refleksyjnego?

Kontekst studiów

Pojęcie refleksyjności do dyskursu nad edukacją zostało wprowadzone przez Deweya[3] blisko dziewięćdziesiąt lat temu. Refleksyjne myślenie było przez niego definiowane jako epistemologiczne poznanie, które zawiera przekonanie, że istnieje niepewność w niektórych kwestiach. Zdaniem autora, myślenie refleksyjne jest uaktywniane w sytuacji trudnej poznawczo dla podmiotu. Możemy sobie wyobrazić sytuację, kiedy człowiek stoi w obliczu problemu, wobec którego nie istnieje jedno pewne rozwiązanie. Podmiot popada w wątpliwości, które są źródłem poszukiwania wiedzy.

J. Mezirowa[4] oraz M. Baxter Magoldę[5] można uznać za bardziej współczesnych konceptualizatorów pojęcia refleksyjności w nauczaniu. Teorie

---

[2] D. Kember i in., *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, Assessment and Evaluation in Higher Education, 2000, 25(4).

[3] J. Dewey, *Jak myślimy?* Warszawa 1988.

[4] J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco 1991.

tychże autorów stanowiły ramę teoretyczną przeprowadzonych badań. J. Mezirow[6] pisał o tzw. transformacyjnym uczeniu się dorosłych. M. Baxter Magolda[7] prowadziła badania na temat uczenia się studentów. Autorka była przekonana, że ludzie różnią się poziomem refleksyjności. Wynika to z ich przekonań, wartości, a także możliwości umysłowych. Refleksyjność zaś ujawnia się poprzez wykonywanie określonych czynności związanych ze studiowaniem. M. Baxter Magolda twierdziła, że istnieją cztery jakościowo różne sposoby poznania. Są to poznania: bezwzględne (*absolute*), przejściowe (*transitional*), niezależne (*independent*) i kontekstowe (*contextual*). Strategie pozyskiwania wiedzy, o których mowa, różnią się poziomem refleksyjności.

- Poznanie bezwzględne wynika z przeświadczenia o absolutnej pewności wiedzy, która pochodzi od autorytetów. Jeśli podmioty nie są zgodne w ocenie czegoś, to student traktuje te interpretacje jako różne rodzaje wiedzy. Poznanie bezwzględne dotyczy problemów, które mogą być rozstrzygane za pomocą niepodważalnych dowodów.

– Poznanie przejściowe czy pośrednie wynika z pewności wiedzy w niektórych oraz jej niepewności w innych obszarach. „Wiedza pewna" ma źródło w poznaniu bezwzględnym. Niepewność wiedzy wynika najczęściej z przeświadczenia, że niektóre fakty nie zostały jeszcze stwierdzone. Studenci mają świadomość tego poznania i rozumieją pozyskiwaną wiedzę.

– Poznanie niezależne oparte jest na założeniu o niepewności wiedzy. Student myśli samodzielnie, może mieć własne przekonania, niekoniecznie pochodzące od autorytetów. Poznanie niezależne wymaga umiejętności myślenia refleksyjnego.

– Poznanie kontekstowe polega na interpretacji rzeczywistości na podstawie konkretnej sytuacji. Istnieją różne perspektywy poznania w zależności od okoliczności. Refleksyjny uczeń jest tego świadomy.

J. Mezirow[8] tematykę refleksyjności porusza w modelu transformacyjnego uczenia się dorosłych. Zgodnie z tą koncepcją, podmiot jest zdolny do refleksyjności na różnym poziomie. Wysoki stopień refleksyjności jest niezbędny do przekształcenia (transformacji) perspektywy myślenia. Autor[9] ten sugeruje, że myślenie refleksyjne jest wskaźnikiem najwyższej dojrzałości i pozwala na rozwój tak zwanego osobistego uczenia się. Dorośli myślący refleksyjnie są w stanie skorzystać z własnych doświadczeń i stają się bar-

---

[5] M. Baxter Magolda, *Knowing and Reasoning in College: gender related patterns in students' intellectual development*, San Francisco 1992.

[6] J. Mezirow, *Transformative dimensions*.

[7] M. Baxter Magolda, *Knowing and Reasoning in College*.

[8] J. Mezirow, *Transformative dimensions*.

[9] Tamże.

dziej adaptacyjni. Z pracy J. Mezirowa[10] dowiadujemy się o sześciu poziomach myślenia. Pierwsze są poziomami nierefleksyjnymi. Zaliczono do nich: działania rutynowe (*habitual action*), działania przemyślane (*thoughtful action*) i introspekcje. Kolejne poziomy zostały przez niego określone jako myślenie refleksyjne. Są to: refleksja nad treścią (*content reflection*), refleksja procesualna (*process reflection*) i refleksja teoretyczna (*premise, theoretical reflection*). Kolejność tychże poziomów opiera się na zasadzie: od działań najprostszych – nie wymagających głębokiego myślenia – po wielopoziomowe, bardzo złożone aktywności umysłowe.

– Działania rutynowe nie są uświadamiane, są wykonywane automatycznie i nie wymagają skupienia. Przykładem takiej czynności może być jazda na rowerze.

– Działania przemyślane można uznać za rodzaj aktywności intelektualnej, podczas której podmiot korzysta z wiedzy już istniejącej, bez próby oceny tej wiedzy.

– Introspekcję polegającą na analizie własnych myśli i przekonań. Podczas introspekcji podmiot nie zastanawia się jednak nad słusznością wiedzy, jaką już ma.

– Refleksja treści związana jest z posiadaniem przez podmiot dużej świadomości swoich myśli. Osoba podejmuje dane aktywności w celu rozwiązania różnych kwestii. Myślenie na tym poziomie nie odzwierciedla jednak tego, dlaczego te a nie inne działanie zostało podjęte. Nie dokonujemy takich rozważań. Nie zastanawiamy się także nad tym, jak rozwiązywanie analizowanego zagadnienia wpłynie na nasz rozwój.

– Refleksja procesualna polega na analizie własnego postrzegania, myślenia i odczuwania. Podmiot kategoryzuje problem oraz próbuje go zinterpretować. Jest świadomy określonych konsekwencji własnych działań.

– Refleksja teoretyczna odnosi się do pytania, dlaczego nasze myśli, odczucia i zachowania powodują konsekwencje dla naszego poznania. Ten typ myślenia wiąże się z wysoką kontrolą swojego zachowania poprzez myślenie o nim. Podmiot zastanawia się: Dlaczego coś spostrzegamy? Dlaczego tak właśnie odczuwamy, działamy, myślimy?

Opierając się na pracach J. Deweya (1988), J. Mezirowa (1990, 1991) oraz M. Baxter Magoldy (1992), D. Kember ze współpracownikami[11] opracował narzędzie do pomiaru refleksyjności studentów. Proces konstrukcji kwestionariusza opisał w pracy *Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking* (Budowa Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Refleksyjnego Myślenia). Funkcjonowanie poznawcze podmiotów zostało

[10] Tamże.

[11] D. Kember i in., *Development of a Questionnaire*.

w niniejszym narzędziu zoperacjonalizowane na czterech etapach nazwanych: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja.

Metoda

Pomiaru myślenia refleksyjnego studentów dokonano za pomocą zaadaptowanego do warunków polskich[12] Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego (*Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking*) autorstwa D. Kember. Należy przypomnieć, że J. Mezirow pisał o sześciu etapach myślenia refleksyjnego. W opisywanym kwestionariuszu liczba tychże poziomów została ograniczona, ze względu na ich właściwości psychometryczne, do czterech. Kwestionariusz Refleksyjnego Myślenia (*Reflective Thinking Questionnaire* – RTQ) składa się z 16 wypowiedzi, które odzwierciedlają sposoby myślenia i działania studentów. Wypowiedzi te są podzielone na cztery skale, o nazwach: działania rutynowe, rozumienie, refleksja i krytyczna refleksja. Każda część zawiera po cztery zdania, które w kwestionariuszu zostały zamieszczone w sposób losowy. Kwestionariusz Refleksyjnego Myślenia (RTQ) wyposażony jest w pięciostopniową skalę Likerta. Studenci za jej pomocą mają opisać swoje myślenie i działanie na wybranym poziomie edukacji lub kursie akademickim. Opis czterech skal kwestionariusza zamieszczono w tabeli poniżej.

Tabela 1

Charakterystyka czterech skal Kwestionariusza Refleksyjnego Myślenia

Skala	Opis skali	Przykładowe stwierdzenia z kwestionariusza
Działania rutynowe	Są to aktywności o stałej, wyuczonej wcześniej i wielokrotnie stosowanej procedurze. Działania te są wykonywane mechanicznie, przy małej świadomości podmiotu, który nie zastanawia się nad tym co robi.	Kiedy nad czymś pracuję, mogę to robić bez myślenia o tym co robię. Na studiach niektóre rzeczy robimy tyle razy, że zacząłem je robić nie myśląc o nich.
Rozumienie	Rozumienie jest opisywane jako „rozważne" działanie oparte na wykorzystywaniu istniejącej wiedzy bez próby jej oceny. Weryfikacji nie jest poddawane znaczenie oraz przydatność wiedzy w sytuacji innej niż	Na moich studiach wymagane jest zrozumienie pojęć, których używają nauczyciele. Muszę zrozumieć materiał wykładany przez prowadzą-

[12] A. Perkowska-Klejman, *Czy twoi studenci są refleksyjni?* Studia Edukacyjne, 2012, 21.

Skala	Opis skali	Przykładowe stwierdzenia z kwestionariusza
	analizowana. Nauka w przypadku rozumienia polega na korzystaniu z istniejących już perspektyw poznawczych oraz szeroko używanych systemów znaczeń i pojęć.	cych w celu wykonania zadań praktycznych.
Refleksja	Refleksja definiowana jest jako zdolność kwestionowania założeń dotyczących treści lub sposobu rozwiązywania problemów. Krytyka ta z kolei prowadzi do rozbudzenia nowych wątpliwości poznawczych. Podmiot zastanawia się, czy problem został dobrze rozwiązany oraz czy z użyciem najlepszych metod. Analiza danego zagadnienia prowadzi do przyjęcia swoistej postawy problematycznej, która wiąże się z nieustającym zadawaniem pytań o ważność jego rozwiązań.	Lubię zastanawiać się nad tym, co będę robić i rozważam alternatywne sposoby wykonania tego. Czasami zastanawiam się nad tym, jak inni coś zrobili i staram się wymyślić lepszy sposób wykonania tego.
Refleksja krytyczna	Zaawansowanie myślenia na tym etapie polega na zmianie w sposobie patrzenia na dane zagadnienie pod wpływem refleksji, czego konsekwencją są nowo powstałe problemy do rozwiązania. Osoby zdolne do krytycznej refleksji dokonują założeń związanych z wiedzą na najwyższym poziomie. Na przykład, zastanawiają się nad istotą wiedzy, nad obszarami jej aplikacji oraz naturą jej dowodów.	Studia zmieniły moje niektóre dotychczasowe przekonania. W czasie uczęszczania na te studia odkryłem błędy, które wcześniej uznawałem za prawdę.

Kwestionariusz do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego został zaadaptowany w taki sposób, aby mógł być używany do badania polskich studentów[13]. Prace nad nową wersją kwestionariusza były prowadzone w kilku etapach. Na początku dokonano tłumaczenia stwierdzeń w kwestionariuszu z języka angielskiego na język polski. Następnie badano psychometryczne właściwości narzędzia. Polska wersja Kwestionariusza miała zadowalające wskaźniki rzetelności każdej ze skal (alpha Cronbacha od 0,75 do 0,86).

Badanie Poziomów Myślenia Refleksyjnego studentów polega na samoopisie. Osoba badana, zgodnie z instrukcją, opiniuje swoje działanie oraz myślenie na studiach.

[13] Tamże.

Charakterystyka badanych prób

W badaniach wzięło udział 300 studentów pedagogiki z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Ściślej rzecz ujmując, były to trzy równoliczne grupy studentów z różnych poziomów studiów. Pierwszą grupę badaną stanowili studenci pierwszego roku studiów. Druga grupa badana składała się ze studentów kończących studia pierwszego stopnia. W trzeciej grupie byli studenci kończący studia drugiego stopnia. Osoby badane miały od 19 do 25 lat. Wśród nich były kobiety i mężczyźni, zgodnie z proporcjami rozkładu płci na studiach pedagogicznych. Do badania wylosowano kilkanaście uczelnianych grup studentów studiów stacjonarnych.

Wyniki badań

Warto przypomnieć, że Kwestionariusz do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego jest narzędziem użytym po raz drugi w polskich badaniach. Dlatego, na początku krótkiej analizie zostaną poddane jego właściwości psychometryczne. Aby uzyskać informacje o trafności narzędzia, obliczono średnie wyniki uzyskane przez wszystkich badanych na czterech skalach i porównano je z wynikami badań z 2012 roku[14]. Następnie obliczono rzetelność wszystkich skal kwestionariusza.

Tabela 2

Trafność skal Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego

Skala	Badania z 2011 roku	Badania z 2012 roku
	M (SD)	M (SD)
Działania rutynowe	10,08 (3,40)	10,73 (3,26)
Rozumienie	14,20 (3,18)	15,08 (2,84)
Refleksja	17,26 (2,08)	15,86 (2,57)
Krytyczna refleksja	12,40 (3,40)	13,76 (3,63)

W 2011 roku przeprowadzono badania związane z adaptacją Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego do użycia przez polskich studentów. Grupa badana liczyła wówczas 49 studentów i były to osoby kończące studia licencjackie. W 2011 roku studenci oceniali swoją aktywność poznawczą tylko na jednym przedmiocie, a w 2012 – w ramach całych studiów, dlatego wnioski na temat trafności należy formułować z dużą ostrożnością. Analizując dane z powyższej tabeli, zauważamy jed-

[14] Tamże.

nak, iż tendencja do oceny funkcjonowania poznawczego studentów na poszczególnych skalach jest podobna w obydwu próbach. Porównywalnie oceniają swoje myślenie refleksyjne studenci z innych krajów[15].

Rzetelność poszczególnych skal narzędzia użytego w badaniu wyrażono za pomocą współczynnika Alpha Cronbacha. Wyniki tej statystyki zamieszczono poniżej.

Tabela 3

Rzetelność skal Kwestionariusza do Mierzenia Poziomów Myślenia Refleksyjnego

Skala	M (SD)	alpha
Działania rutynowe	10,73 (3,26)	0,759
Rozumienie	15,08 (2,84)	0,753
Refleksja	15,86 (2,57)	0,752
Krytyczna refleksja	13,76 (3,63)	0,871

Wyniki rzetelności są wysokie na każdej z czterech skal kwestionariusza. Potwierdza to ich wewnętrzną spójność.

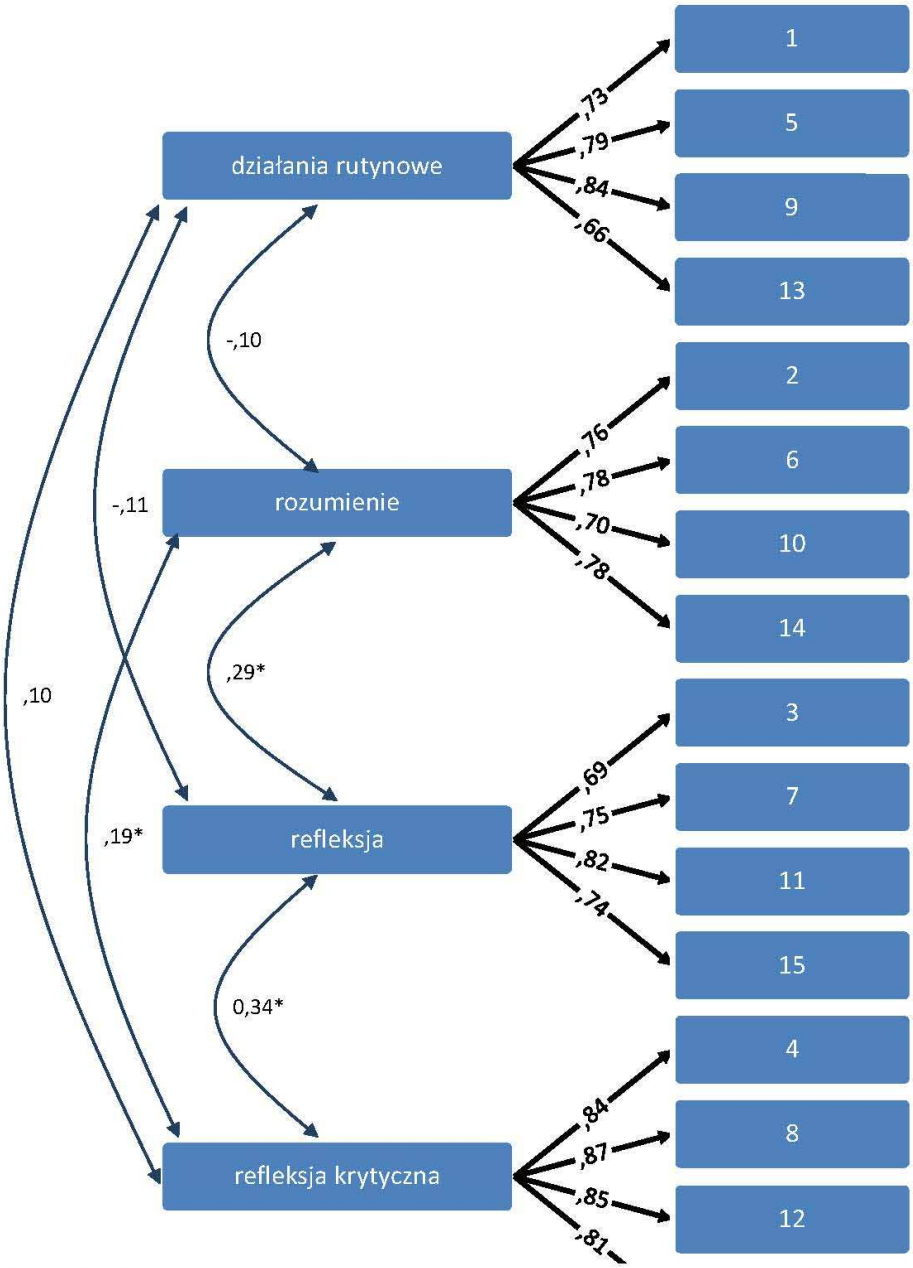
Analiza psychometrycznych właściwości kwestionariusza została poszerzona o zbadanie wzajemnego związku między poszczególnymi skalami. Ukazano to za pomocą dwustronnego współczynnika korelacji Pearsona. Obliczono także związek poszczególnych pytań z kwestionariusza ze skalami, do których należą.

W największym stopniu korelują wyniki sąsiadujących skal: refleksja i krytyczna refleksja (,34). Istotny statystycznie związek obserwujemy także między wynikami ze skal: refleksja i rozumienie (,29). Przyglądając się z osobna każdej skali kwestionariusza, zauważamy, że wyniki-korelacje między daną skalą a jej pytaniami są we wszystkich przypadkach wysokie.

Przypomnijmy, że podstawowym celem badań było ustalenie, na jakim poziomie myślenia refleksyjnego znajdują się studenci z trzech badanych grup. Pytano również, czy poszczególne grupy studentów pedagogiki na różnych poziomach edukacji akademickiej różnią się w zakresie myślenia refleksyjnego. W tym celu obliczono średnie wyniki uzyskane przez trzy grupy studentów. Innymi słowy, porównano wyniki uzyskane na skalach: działania rutynowe, rozumienie, refleksja, krytyczna refleksja przez studentów rozpoczynających studia licencjackie, kończących studia licencjackie i kończących studia magisterskie. Aby zbadać statystyczną istotność różnic w średnich wynikach poszczególnych grup na każdej skali, zastosowano analizę wariancji.

---

[15] U. Lucas, P. Leng Tan, *Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education*, 2006, www document, [dostęp: 5.05.2013]; D. Kember i in., *Development of a Questionnaire*.



Ryc. 1. Wyniki korelacji między poszczególnymi skalami oraz pytaniami a daną skalą
*korelacja Pearsona jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Tabela 4

Różnice w średnich wskaźnikach aktywności poznawczej studentów w zależności od poziomu studiów

Skala	I rok studiów I stopnia	III rok studiów I stopnia	II rok studiów II stopnia	F	p
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Działania rutynowe	10,35 (3,17)	10,62 (3,08)	11,24 (3,48)	1,96	,14
Rozumienie	15,53 (2,33)	15,49 (2,87)	14,24 (3,11)	6,89	,00
Refleksja	15,41 (2,86)	16,10 (2,45)	16,09 (2,33)	2,38	,09
Krytyczna refleksja	11,30 (3,47)	14,94 (3,18)	15,06 (2,92)	44,55	,00

Wyniki badań zamieszczone w tabeli 4 pozwalają stwierdzić, że dominującymi rodzajami aktywności poznawczej wśród osób rozpoczynających studia są: rozumienie (M = 15,53) i refleksja (M = 15,41). Ta grupa badana w najmniejszym stopniu wykazywała się refleksją krytyczną (M = 11,30). Druga grupa badana – osoby kończące studia licencjackie – charakteryzowały się przede wszystkim refleksyjnością (M = 16,10), choć w myśleniu wykazywały także wysoki poziom rozumienia (M = 15,49) oraz refleksji krytycznej (M = 14,94). Osoby kończące studia drugiego stopnia charakteryzowały się przede wszystkim refleksją (M = 16,06) oraz refleksją krytyczną (M = 15,06).

Tabela 5

Różnice w średnich wskaźnikach rozumienia w trzech badanych grupach

Badane grupy	M (SD)	*post-hoc* (NIR)	F	p
I rok studiów I stopnia	15,53 (2,33)	a:0,04 b:1,29* c:1,25*	6,89	,00
III rok studiów I stopnia	15,49 (2,87)			
II rok studiów II stopnia	14,24 (3,11)			

* – różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05.
a: różnica między I rokiem studiów I stopnia a III rokiem studiów I stopnia,
b: różnica między I rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia,
c: różnica między III rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia.

Poziom studiów okazał się czynnikiem różnicującym trzy badane grupy w ramach rozumienia i refleksji krytycznej. Świadczą o tym wysokie wyniki analizy wariancji (F = 6,89; F = 44,55). Można więc stwierdzić, że studenci poszczególnych grup różnią się w zakresie aktywności poznawczej, ale tylko w kategoriach mierzonych na wspomnianych dwóch skalach. Istotny statystycznie wynik testu F, w przypadku porównań więcej niż dwóch grup, nie

pozwala, niestety, na stwierdzenie między którymi podgrupami zachodzi różnica. Dlatego, w celu sprawdzenia istotności różnic w poszczególnych parach grup (np. między studentami rozpoczynającymi studia a studentami kończącymi studia) użyto jednego z testów *post-hoc*, zwanych też testami porównań wielokrotnych.

Jak zasygnalizowano wcześniej, rozumienie okazało się kategorią aktywności poznawczej studentów zależną od ich poziomu studiów. Z informacji zamieszczonych w tabeli 5 wynika, że najwyższe wyniki na skali rozumienie osiągali studenci licencjatu. W zasadzie identyczny poziom na omawianej skali wykazywały osoby rozpoczynające i kończące studia pierwszego stopnia. Natomiast, osoby kończące studia magisterskie przejawiały niższy poziom rozumienia niż dwie pozostałe grupy. Dowodzą tego istotne statystycznie wyniki analizy *post-hoc* (b:1,29; c:1,25). Uzyskane wyniki badań świadczą o tym, że badana młodzież ze studiów licencjackich w większym stopniu niż młodzież ze studiów magisterskich wykorzystuje istniejącą wiedzę, nie oceniając jej. Młodsi studenci w mniejszym stopniu poddają weryfikacji znaczenie oraz przydatność analizowanych podczas studiów treści. Korzystają oni z istniejących perspektyw poznawczych oraz używają powszechnie znanych systemów znaczeń.

Tabela 6

Różnice w średnich wskaźnikach refleksji krytycznej w trzech badanych grupach

Badane grupy	M (SD)	*post-hoc* (NIR)	F	p
I rok studiów I stopnia	11,30 (3,47)	a:-3,64*	44,55	,00
III rok studiów I stopnia	14,94 (3,18)	b:-3,76*		
II rok studiów II stopnia	15,06 (2,92)	c:-,12		

* – różnica średnich jest istotna na poziomie 0,05.
a: różnica między I rokiem studiów I stopnia a III rokiem studiów I stopnia,
b: różnica między I rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia,
c: różnica między III rokiem studiów I stopnia a II rokiem studiów II stopnia.

Refleksja krytyczna okazała się drugą, po rozumieniu, kategorią różnicującą badane grupy studentów. Najwyższy jej poziom wykazywali studenci kończący studia pierwszego i drugiego stopnia. Wyniki obu tych grup nie różniły się w sposób istotny statystycznie. Zdecydowanie niżej w zakresie refleksji krytycznej wartościowały siebie osoby rozpoczynające studia. Istotne statystycznie wyniki analizy *post-hoc* zauważamy porównując grupę rozpoczynającą studia z dwiema pozostałymi – starszymi grupami studentów (a:-3,64; b:-3,76). Na podstawie przedstawionych wyników badań można

stwierdzić, że osoby rozpoczynające studia w najmniejszym stopniu są zdolne do refleksji krytycznej. Innymi słowy, osoby te raczej nie zastanawiają się nad naturą wiedzy. Nie dokonują przeformułowań swojego myślenia pod wpływem refleksji o własnym uczeniu się.

Wnioski i przemyślenia

Coraz częściej podkreśla się, że absolwent pedagogiki ma być przygotowany do refleksyjnego uczenia się przez całe życie. Takiego stylu funkcjonowania zawodowego student powinien nauczyć się podczas studiów. Wiedzą o tym twórcy programów nauczania, jako że w ostatnich dziesięcioleciach refleksyjność staje się kluczowym elementem nauczania w szkolnictwie wyższym w takich krajach, jak Stany Zjednoczone, Australia i Wielka Brytania. W Polsce o konieczności edukacji refleksyjnej mówi się w kontekście nowo powstałych Krajowych Ram Kwalifikacji Kształcenia. Na przykład, nowe standardy przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela wśród głównych efektów kształcenia podkreślają to, że absolwent po zakończeniu kształcenia ma: charakteryzować się refleksyjnością, a w zakresie kompetencji społecznych wykazywać cechy refleksyjnego praktyka[16].

Przeprowadzone badania pozwoliły na dokonanie wglądu w proces rozwoju refleksyjności studentów pedagogiki. Analiza wyników badań prowadzi do konkluzji, że refleksyjność jako podstawa rozwoju poznawczego studentów rozwija się u nich wraz z osiąganiem kolejnych szczebli edukacji. Osoby kończące studia wykazywały bowiem wyższe wyniki w zakresie refleksji krytycznej w porównaniu z młodszymi kolegami.

W kontekście uzyskanych wyników badań szczególnie interesująca wydaje się kwestia, czy i na ile polska młodzież różni się w zakresie refleksyjności od młodzieży z innych krajów. Aby to ustalić, najlepiej porównać uzyskane wyniki z wynikami badań, które prowadzono za granicą. Studenci z takich krajów, jak Wielka Brytania[17] czy Australia[18] osiągali na poszczególnych skalach Kwestionariusza Refleksyjnego Myślenia wyniki zbliżone do polskich badań. Oceny funkcjonowania poznawczego – zgodnie we wszystkich krajach – były najwyższe na skalach rozumienie i refleksja, naj-

[16] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

[17] U. Lucas, P. Leng Tan, *Assessing levels*; A. Rasheed Amidu, *Exploring Real Estate Students' Learning Approaches, Reflective Thinking and Academic Performance*, 2012, www document, [dostęp: 5.05.2013].

[18] D. Kember i in., *Development of a Questionnaire*.

niższe zaś – na skali działania rutynowe. Rezultat ten wydaje się zadowalający, zwłaszcza że we wspomnianych krajach kładzie się większy nacisk na refleksyjność w kształceniu aniżeli w Polsce. Można więc stwierdzić, że młodzież kończąca studia w naszym kraju wykazuje zdolność do nieschematycznego myślenia, potrafi selekcjonować wiedzę i co najważniejsze – rozwija te umiejętności wraz z wiekiem. Przyszli pedagodzy wraz z osiąganiem kolejnych etapów edukacji mają szansę stawać się coraz bardziej refleksyjni. Analizują oni własne doświadczenia, zastanawiają się nad tym, co, dlaczego oraz jak robią. Innymi słowy, podchodzą do własnej edukacji w sposób bardziej świadomy i samodzielny.

BIBLIOGRAFIA

Baxter Magolda M., *Knowing and Reasoning in College: gender related patterns in students' intellectual development*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.

Dewey J., *Jak myślimy?* PWN, Warszawa 1988.

Kember D., Leung D., Jones A., Loke A.Y., *Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking*, Assessment and Evaluation in Higher Education, 2000, 25(4).

Lucas U., Leng Tan P., *Assessing levels of reflective thinking: the evaluation of an instrument for use within accounting and business education*, 2006, www document, [dostęp: 5.05. 2013].

Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

Mezirow, J. and Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossry-Bass, San Francisco 1990.

Perkowska-Klejman A., *Czy twoi studenci są refleksyjni?* Studia Edukacyjne, 2012, 21.

Rasheed Amidu A., *Exploring Real Estate Students' Learning Approaches, Reflective Thinking and Academic Performance*, 2012, www document, [dostęp: 5.05.2013].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, DzU nr 164, poz. 1365, z późn. zm.

JOANNA WIERZEJSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

KOMPETENCJE SPOŁECZNE STUDENTÓW KIERUNKÓW TECHNICZNYCH I SPOŁECZNYCH

ABSTRACT. Wierzejska Joanna, *Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych* [Social Competencies of Students of Technical and Social Studies]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 155-168. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.10

Dynamic changes on the contemporary job market mean that higher education institutions graduates need to meet high requirements. Employers highly appreciate not only the so-called hard competencies, namely professional skills required in a given profession, but also social competencies necessary for effective teamwork. The studies conducted so far have revealed that higher education institutions graduates lack social competencies and that therefore there is a need to examine the level of competencies among graduates of technical and social faculties. This analysis will offer not only cognitive qualities, but also practical guidelines for university education planners. The study has been conducted among graduates of different faculties at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin. The research made use of the Social Competence Questionnaire prepared by A. Matczak. The questionnaire allowed the author of the study to establish three areas of university students' competences: situations of social exposure, situations requiring assertiveness and situations of close interpersonal contact.
The research findings have revealed low and very low competencies of graduates, including both general competencies and competencies in respective scales. There are no significant differences in the assessment of these competencies among the graduates of technical and social studies.

Key words: social competence, students, job market

Wstęp

W społeczeństwie wiedzy szczególnego znaczenia nabierają kompetencje człowieka dotyczące różnych aspektów jego efektywnego funkcjonowania społeczno-zawodowego. Dynamiczny rynek pracy i zmiany w zakresie tre-

ści, form oraz metod pracy powodują bowiem, że rosną oczekiwania pracodawców wobec pracowników, a szczególnie wobec osób młodych wkraczających na rynek pracy. Obecnie nie wystarczą już kompetencje ściśle specjalistyczne, niezbędne stają się kompetencje społeczne, określające zgodność zachowania człowieka z oczekiwaniami społecznymi, w godzeniu własnych interesów z interesem społecznym czy „radzeniu sobie z rozbieżnością między indywidualnie i społecznie ważnymi celami"[1].

Taka zmiana nabiera znaczenia, zwłaszcza że skończyła się w gospodarce era, w której dominowała sfera produkcji, gdy liczyła się przede wszystkim ilość i jakość produktów, a na dalszym planie znajdowały się usługi świadczone dla ludności. Obecnie rośnie rola aktywności człowieka w sferze usług, stanowiących szerokie spektrum zaspokajania potrzeb konsumentów i tym samym konieczność wchodzenia pracowników w bezpośrednie relacje społeczne z innymi ludźmi[2]. Jakość tych usług zależna jest w znacznym stopniu od umiejętności społecznych osób tam zatrudnionych. Ponadto, do historii przechodzą kariery liniowe, można raczej mówić o tzw. karierach mozaikowatych. Pracownik musi potrafić zmieniać środowisko pracy i przenosić się w różne konteksty zawodowe, podejmować wciąż nowe wyzwania[3]. Niezbędne są więc umiejętności zarówno szybkiego uczenia się rzeczy nowych, otwartość na nowe doświadczenia oraz innowacyjność myślenia i działania, ale także umiejętności przystosowania społecznego i zawodowego oraz funkcjonowania w nowych rolach społecznych i zawodowych[4].

Polscy pracodawcy krytycznie oceniają przygotowanie zawodowe absolwentów wyższych uczelni pod względem ich kompetencji społecznych. Uwagi te dotyczą różnych profili kształcenia, zarówno technicznych, nauk ścisłych, jak i społecznych oraz humanistycznych. Stąd między innymi trudności ze znalezieniem przez młodych ludzi pierwszej pracy w kontekście stawianych im wymagań dotyczących kompetencji społecznych oraz mnogości sytuacji trudnych i konfliktowych w miejscu pracy, a także osobistych niepowodzeń i rozczarowań.

Kierując się tymi przesłankami, podjęto badania empiryczne wśród osób kończących w bieżącym roku akademickim studia w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie o profilu społecznym (dziennikarstwo i komunikacja społeczna, socjologia, psychologia i pedagogika) oraz o profilu

---

[1] A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*, Warszawa 2007, s. 5.

[2] Por. A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2004.

[3] Por. E. Sarzyńska-Mazurek, *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Lublin 2013.

[4] Por. J. Wierzejska, *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*, Lublin 2014.

ścisłym (chemia, biologia i biotechnologia, geografia). Ich celem była ogólna diagnoza kompetencji społecznych oraz analiza porównawcza między profilami kształcenia. W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych w opracowaniu A. Matczak[5].

Podstawy teoretyczne i metoda badawcza

Pojęcie kompetencji używane jest dość często i służy do opisywania, wyjaśniania oraz projektowania różnych obszarów aktywności ludzkiej. Najczęściej odnosi się je do uprawnień, wiedzy, umiejętności oraz odpowiedzialności człowieka za określoną sferę życia społecznego i realizowane zadania. Oceniając efekty pracy, mówi się wówczas, że dany człowiek jest kompetentny w danej dziedzinie, w której funkcjonuje lub stwierdza się, że brak mu niezbędnych kompetencji. Tym samym można stwierdzić ogólnie, że kompetencje to zdolność człowieka do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w określonych warunkach, za pomocą danych środków[6].

W literaturze przedmiotu dokonuje się różnej typologii kompetencji człowieka. Mówi się o kompetencjach bazowych, koniecznych, pożądanych[7]. Wskazuje się, że kompetencje mogą być: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne[8], zawodowe i ogólne, tj. artystyczne, emancypacyjne, interpretacyjne, interpersonalne, językowe, komunikacyjne (lub komunikatywne), kulturowe, poznawcze, techniczne, życiowe[9], merytoryczne (rzeczowe), osobowościowe[10], interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne[11].

M. Dudzikowa zauważa[12], że w określaniu kompetencji często pojawia się drugi człon, który dookreśla w formie przymiotnikowej kategorię czy też zakres kompetencji, profilując ją na określoną dziedzinę życia, aktywności, biegłości, specjalności bądź umiejętności. Idąc tym tropem myślenia, może-

[5] A. Matczak, *Kwestionariusz*.

[6] Por. B. Możdżan, *Kariery za granicą absolwentów wyższych szkół zawodowych a ich kompetencje zawodowe* – niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS, Lublin 2010, s. 68.

[7] S. Dylak, *Wizualizacja w procesie kształcenia*, Poznań 1995.

[8] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Warszawa 1998.

[9] M. Dudzikowa, *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Warszawa 1993.

[10] A. Surfing, *Fundacja „Szkoła dla dziecka" cele i zadania międzynarodowej fundacji*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Kraków 1992.

[11] J. Szempruch, *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce pedagogicznej*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Kraków 2008.

[12] M. Dudzikowa, *Praca młodzieży*.

my więc mówić np. o kompetencjach zawodowych nauczyciela, lekarza, mechanika, bądź o ich kompetencjach społecznych. M. Dudzikowa konkluduje[13], że duża pojemność treściowa terminu „kompetencje" powoduje, że ma on wymiar interdyscyplinarny.

W naszych rozważaniach interesować nas będą jedynie kompetencje społeczne. G. Filipowicz prowadząc rozważania na temat kompetencji, lokuje kompetencje społeczne w kategorii kompetencji bazowych, jako jedną z trzech podgrup obok kompetencji poznawczych i osobistych[14].

Kompetencje społeczne wiążą się nierozerwalnie z otoczeniem społecznym człowieka. O efektywności relacji człowieka z otoczeniem decyduje występowanie nie jednej, konkretnej umiejętności, ale współwystępowanie kilku istotnych elementarnych umiejętności, konstytuujących kompetencje społeczne danej osoby. Dlatego uzasadnione jest posługiwanie się określeniem „kompetencje społeczne" w liczbie mnogiej, które definiowane są m.in. przez Annę Matczak jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabyte przez jednostkę w toku treningu społecznego"[15].

Na kompetencje społeczne można spojrzeć również przez pryzmat wyuczonych postaw czy zdolności do radzenia sobie w efektywnym funkcjonowaniu w otaczającym nas świecie, skutecznie wykorzystując sprawności poznawcze i społeczne. W tym ujęciu „kompetencja jest zdolnością wchodzenia w taki sposób w interakcje z otoczeniem (partnerem), aby stosownie do sytuacji realizować indywidualne cele"[16].

I tak, P. Smółka[17] rozpatrując kompetencje społeczne jako wyuczone postawy, wskazuje na względnie niezależne od siebie aspekty kompetencji społecznych: a) poznawczy, który wiąże się ze sprawnością i trafnością myślenia o sytuacjach społecznych i partnerach interakcji (umiejętność sprawnego i trafnego myślenia o sytuacjach społecznych, empatia poznawcza, znajomość reguł społecznych, umiejętność planowania zachowań społecznych); b) motywacyjny (tendencja do podejmowania ryzyka społecznego i angażowania się w sytuacje społeczne, postawy interpersonalne); c) behawioralny (posiadane i wykorzystywane umiejętności społeczne). Ponadto autor podkreśla moralny aspekt kompetencji społecznych, który integralnie

---

[13] Tamże.

[14] G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004, s. 36-37.

[15] A. Matczak, *Kwestionariusz*, s. 6-7.

[16] H. Sęk, *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Warszawa 1993, s. 486.

[17] P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Warszawa 2008.

powiązany jest z postawami i przekonaniami, które ułatwiają zaangażowanie się w kontakty z innymi – chodzi o przekonania, które ułatwiają zainteresowanie innymi ludźmi i wchodzenie w interakcje z nimi[18].

Z kolei J. Skrzypczak[19] traktuje kompetencje społeczne jako

> zdolność do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. Chodzi więc o sposób wykorzystania własnych zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami, wspartymi określoną wiedzą teoretyczną dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie w wybranym zakresie[20].

Autor w innym miejscu dodaje, że kompetencje społeczne są również kompetencjami kluczowymi w zakresie myślenia heurystycznego, sprawności w samodzielnym nabywaniu wiedzy oraz komunikacji interpersonalnej[21].

Kompetencje społeczne często utożsamiane są z inteligencją społeczną, kompetencją komunikacyjną, czy zdolnością społeczną[22], jak również z inteligencją emocjonalną[23]. Wskazuje się również na wykonawczy poziom kompetencji społecznych w wymiarze umiejętności trafnego odczytywania cudzych intencji, swobodnego wyrażania myśli i uczuć, jak również adekwatnego porozumiewania się[24].

Powyższe relacje między bliskimi sobie pojęciami – kompetencje społeczne, inteligencja społeczna i inteligencja emocjonalna – przedstawiła graficznie Anna Matczak[25]. Jej zdaniem, kompetencje społeczne powstają w efekcie treningu społecznego, którego intensywność zależy od zmiennych osobowościowo-temperamentalnych (jak np. reaktywność czy ekstrawersja), a efektywność od inteligencji, zwłaszcza od inteligencji społecznej i inteligencji emocjonalnej[26].

---

[18] Tamże, s. 28-30.

[19] J. Skrzypczak, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 1998, 3.

[20] Tamże, s. 20.

[21] Tamże, s. 27-34.

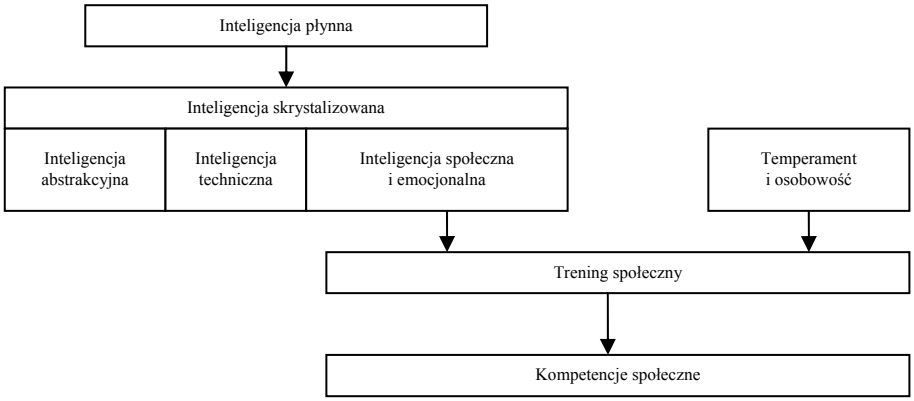
[22] U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna" – ujęcie komunikacyjne*, Przegląd Psychologiczny, 1996, 39, s. 29-40.

[23] A. Piotrowska, *Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i psychologii społecznej*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 2, s. 158-170.

[24] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1997, s. 37 i 39.

[25] A. Matczak, *Kwestionariusz*.

[26] Tamże, s. 8.



Rys. Uwarunkowania kompetencji społecznych

Źródło: A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*, Warszawa 2007, s. 8.

Autorka podkreśla, że kompetencje społeczne nie mają struktury hierarchicznej. Stanowią pewnego rodzaju repertuar zachowań elementarnych (m.in. umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, empatii, korzystnej autoprezentacji, nadawania, odbierania i kontrolowania komunikatów werbalnych i niewerbalnych), które stosowane w różnych konfiguracjach, w różnych sytuacjach społecznych wyznaczają „efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych”[27].

Natomiast skuteczność, efektywność treningu społecznego zależy, w pewnym stopniu, od możliwości intelektualnych jednostki, zwłaszcza od inteligencji społecznej i emocjonalnej. Inteligencja społeczna oznacza tu informacje na temat ludzkich zachowań; stanowi ona pewnego rodzaju zbiór zdolności do przetwarzania informacji behawioralnych innych ludzi. Inteligencja emocjonalna natomiast, którą według autorki można potraktować jako część inteligencji społecznej, odnosi się do przetwarzania informacji emocjonalnych. Obydwa wymienione powyżej rodzaje inteligencji, wraz z inteligencją abstrakcyjną i techniczną, stanowią tzw. inteligencję skrystalizowaną, która rozwija się poprzez angażowanie inteligencji płynnej w określone działania operacyjne jednostki. Tak więc zgodnie z tą koncepcją, inteligencja społeczna i emocjonalna mogą być traktowane jako efekt doświadczeń społecznych z przeszłości, jak również stanowią o stopniu i jakości wykorzystania tego rodzaju doświadczeń w przyszłości.

[27] Tamże, s. 7.

Jak twierdzi A. Matczak, trening społeczny, któremu podlegamy przez całe życie, uzależniony jest od szeregu innych czynników, m.in. od oddziaływań środowiskowych, tj. wpływów wychowawczych, szkoleniowych, terapeutycznych itp. Również niektóre cechy temperamentu czy osobowości, takie jak ekstra – introwersja, reaktywność, czy lęk wyznaczają przebieg treningu społecznego, wpływają bowiem, w pewnym stopniu, na częstotliwość i charakter kontaktów społecznych jednostki, a więc warunkują rodzaj, ilość i jakość nabywanych doświadczeń społecznych.

Powyższa koncepcja stała się podstawą do opracowania Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS). Składa się on z 60 pozycji diagnostycznych oraz 30 niediagnostycznych. A. Matczak podczas konstrukcji testu wyodrębniła typy sytuacji społecznych, które szczególnie wymagają zaangażowania kompetencji społecznych. W ten sposób powstały trzy skale czynnikowe:

1. Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, tzn. w sytuacjach wymagających bliskich kontaktów interpersonalnych, szczególnie ważnych w zawodach pomocowych, społecznych, w których dochodzi do analizy osobistych doświadczeń czy problemów uczestników interakcji.

2. Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej, w których jednostka staje się obiektem uwagi oraz oceny partnerów interakcji.

3. Kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, w których jednostka realizuje własne cele i potrzeby poprzez wywieranie wpływu na innych lub poprzez skuteczne opieranie się wpływom innych.

Należy zauważyć, iż A. Matczak podkreśla, że KKS rozpatruje jedynie takie sytuacje, w których mają miejsce bezpośrednie kontakty interpersonalne ludzi, nie uwzględnia natomiast kompetencji używanych w kontaktach pośrednich, realizowanych poprzez środki masowego przekazu, Internet, czy słowo pisane[28].

Za teoretyczną podstawę naszych badań empirycznych wśród absolwentów studiów wyższych UMCS przyjęto powyższy model kompetencji społecznych w ujęciu A. Matczak (2007), a do zebrania materiału badawczego wykorzystany został Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS), który służy do samoopisu kompetencji społecznych. Badane osoby mają za zadanie ocenić efektywność różnych czynności, zadań, które realizują. Ocen dokonują posługując się czterostopniową skalą, gdzie 1 to odpowiedź zdecydowanie pozytywna, a 4 – zdecydowanie negatywna. KKS zawiera części

[28] Tamże, s. 11.

określonych czynności mających charakter diagnostyczny (60 pozycji) i część pytań niediagnostycznych (30 pozycji). Pozycje diagnostyczne składają się na trzy skale czynnikowe:

– umiejętności warunkujące efektywność w sytuacjach intymnych (KKS-I);

– umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej (KKS-ES);

– umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności (KKS-A)[29].

Wyniki przeliczone według norm stenowych przyjęły wartości od 1 do 10 stenów, gdzie od 1 do 3 to wyniki niskie, od 4 do 7 stenów stanowią wyniki przeciętne i od 8 do 10 stenów – wyniki wysokie.

Badaniami objęto 187 osób, w tym 97 osób studiujących nauki społeczne: 31 – psychologię, 30 – dziennikarstwo i komunikację społeczną, 23 – pedagogikę, 13 – socjologię oraz 90 studiujących nauki ścisłe i przyrodnicze: 30 – chemię, 17 – biologię, 30 – geografię i 12 – biotechnologię. W badanej grupie studentów dominowały kobiety – 148, natomiast mężczyzn było jedynie 39.

Wyniki badań

Wyniki uzyskane w badaniu z wykorzystaniem Kwestionariusza KKS przedstawiono w postaci wyników surowych, jak również znormalizowanych według skali stenowej. Jak wskazują uzyskane dane zawarte w tabeli 1, wśród ogółu badanych studentów nauk społecznych oraz ścisłych i przyrodniczych uzyskano ogólny wynik surowy (KS-WO) 156,95 pkt. na 240 możliwych, przy minimalnym rezultacie wynoszącym 60 pkt. Tak więc wynik mieści się nieco powyżej przeciętnej.

Tabela 1

Wyniki surowe na skalach opisujących kompetencje społeczne badanych studentów

Skale Kompetencji Społecznych	N ważnych	Średnia	Minimum	Maksimum	Odchylnie standardowe
KS-I	187	39,727	15,000	56,000	7,984
KS-ES	187	46,316	21,000	68,000	10,821
KS-A	187	41,599	20,000	65,000	9,396
KS-WO	187	156,946	69,000	226,000	29,892

Źródło: badania własne.

[29] Tamże, s. 14.

Uzyskane wyniki (tab. 2) ukazują, że co drugi badany (50,27%) student objęty badaniem charakteryzuje się jedynie przeciętnym poziomem kompetencji społecznych. Osób, które wyróżniają się posiadając nie tylko predyspozycje, ale i umiejętności w zakresie bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi jest zaledwie 8,02%. Natomiast aż 41,71% charakteryzuje się niskimi umiejętnościami społecznymi: obawiają się najczęściej kontaktów z innymi ludźmi, nie potrafią adekwatnie reagować na sytuacje społeczne. Należy zauważyć, iż studenci wkraczający na rynek pracy mają niższe kompetencje od osób legitymujących się już stażem zawodowym pełniąc różne role zawodowe i społeczne[30].

Tabela 2

Ogólny poziom kompetencji społecznych badanych studentów UMCS

Lp.	Ogólny poziom kompetencji społecznych (pkt)	N	%
1	niski (60-151)	78	41,71
2	przeciętny(152-196)	94	50,27
3	Wysoki (197-240)	15	8,02
4	Razem	187	100,00

Źródło: badania własne.

Kolejny krok procedury badawczej stanowi porównanie ogólnych kompetencji społecznych studentów nauk społecznych z kompetencjami społecznymi młodzieży akademickiej studiującej nauki ścisłe i przyrodnicze. W tym celu zastosowano test t-Studenta. Okazało się, że średnia w grupie pierwszej wynosi 156,61, przy odchyleniu standardowym 32,44, natomiast w grupie drugiej średnia stanowi 157,26, przy odchyleniu standardowym 27,48, $t = 0{,}147$, $F = 1{,}394$, $p > 0{,}883$. Tym samym brak podstaw do stwierdzenia o występujących różnicach istotnych statystycznie między porównywanymi grupami. Można więc stwierdzić, że zarówno studenci nauk ścisłych i przyrodniczych, jak też ich rówieśnicy studiujący nauki społeczne prezentują podobny poziom umiejętności społecznych.

Oprócz łącznego wyniku określającego poziom umiejętności społecznych studentów obliczono także wyniki cząstkowe i porównano je między obu grupami młodzieży akademickiej kończącej studia wyższe.

[30] Por. B. Mazurek-Kucharska, *Kompetencje społeczne młodzieży*, [w:] *Młodzież na rynku pracy – od badań do praktyki*, część II – *Badania młodzieży jako podstawa diagnozowania i prognozowania jej sytuacji zawodowej*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006; A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga, E. Sarzyńska, *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Lublin 2009; K. Sikora, *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych i ich uwarunkowania* – niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS, Lublin 2014.

Okazuje się (tab. 3), że co drugi badany student w sposób przeciętny radzi sobie w sytuacjach wymagających nawiązywania głębszych relacji z innymi ludźmi. Mają pewne problemy aby zwierzyć się ze swoich osobistych problemów, jak i wysłuchiwać innych oraz wczuć się w pełni w ich sytuację życiową. Jak wykazują wyniki, w bardzo małym stopniu ma te umiejętności częściej niż co trzeci respondent (37,97%). Jedynie co ósmy (12,29%) wykazuje się tu wysokimi kompetencjami w tym zakresie i w pełni potrafi nie tylko zwierzyć się innym ludziom z osobistych przeżyć, ale także umie słuchać innych i wczuć się w ich sytuację.

Tabela 3

Poziom kompetencji badanych osób w sytuacjach intymnych (Skala I)

Lp.	Poziom kompetencji na Skali I	N	%
1	niski (15-36)	71	37,97
2	przeciętny(37-48)	93	49,73
3	wysoki(49-60)	23	12,29
4	Razem	187	100,00

Źródło: badania własne.

Porównując kompetencje w sytuacjach intymnych grupy młodzieży akademickiej studiującej na kierunkach nauk ścisłych i przyrodniczych ze studentami nauk społecznych wynika, że w pierwszej grupie uzyskano średnią 38,60, w drugiej zaś 41,00, przy odchyleniu standardowym odpowiednio: 8,309 i 7,489, $t = 2{,}289$, F = 1,231, przy $p < 0{,}023$. Uzyskane dane świadczą, że studenci pedagogiki, psychologii, socjologii i politologii posiadają wyższe kompetencje w zakresie funkcjonowania w sytuacjach intymnych niż studenci chemii, biologii, biotechnologii, czy geografii.

Na kolejnej skali ES określone zostały umiejętności badanych osób warunkujące ich efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej (tab. 4). Można zauważyć, że na tej skali uzyskano podobny wynik do skali poprzedniej. Tu również dominuje przeciętny poziom umiejętności. Co drugi badany student (49,73%) w sposób jedynie przeciętny wykazuje się możliwościami funkcjonowania społecznego, a zwłaszcza wywierania wpływu, publicznych wystąpień i negocjowania. Znaczna grupa respondentów prezentuje niski poziom (39,04%). Są to osoby nie potrafiące dyskutować, przedstawiać w sposób przekonujący swoje argumenty innym ludziom, pozyskiwać ich do własnych poglądów. Tylko 11,23% wyróżnia się kompetencjami w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Tabela 4

Poziom kompetencji badanych osób w sytuacjach ekspozycji społecznej (KS-ES)

Lp.	Poziom kompetencji na skali ES	N	%
1	niski (18-43 pkt)	73	39,04
2	przeciętny(44-61 pkt)	93	49,73
3	wysoki (62-72)	21	11,23
4	Razem	187	100,00

Źródło: badania własne.

Jak wykazują analizy statystyczne, nie ma istotnych różnic między osobami studiującymi nauki ścisłe lub przyrodnicze a studentami nauk społecznych w zakresie kompetencji przejawiających się w sytuacjach ekspozycji społecznych. Uzyskana średnia w pierwszej grupie wynosi 46,64 przy odchyleniu standardowym 11,919, a średnia dla drugiej grupy to 46,01, przy odchyleniu standardowym 9,746. Wartość $t = 0{,}340$, $F = 1{,}495$, $p > 0{,}690$.

Wyniki uzyskane na ostatniej już skali A, dotyczącej kompetencji badanych osób warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności, zawiera tabela 5.

Tabela 5

Poziom kompetencji badanych osób warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności (A)

Lp.	Poziom kompetencji na skali A	N	%
1	Poziom niski (17-40)	88	47,06
2	Poziom przeciętny (41-57)	88	47,06
3	Poziom wysoki (58-68)	11	5,88
4	Razem	187	100,00

Źródło: badania własne.

Na podstawie powyższych danych można stwierdzić, że blisko co drugi badany student (47,06%) charakteryzuje się przeciętnym lub niskim poziomem kompetencji świadczących o umiejętności stawania w obronie własnych, uzasadnionych praw i poglądów, wyrażania w sposób nieskrępowany oraz swobodny swoich opinii i uczuć. Innymi słowy, nie potrafią w ogóle lub jedynie w małym stopniu nie poddawać się wpływom społecznym. Zaledwie 5,88% badanych, czyli 11 osób na 187 posiada wysokie umiejętności warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności.

Z porównania grupy studentów nauk ścisłych i przyrodniczych oraz studentów nauk społecznych wynika, że nie występują tu między nimi istotne statystycznie różnice. Wartość średnia w grupie pierwszej wynosi

42,64, przy odchyleniu standardowym 9,96, w grupie drugiej średnia stanowi 40,63, przy odchyleniu standardowym 8,78, t = 1,479; F = 1,285, przy p > 0,143. Tak więc, zarówno młodzież studiująca na kierunkach ścisłych i przyrodniczych, jak też studiująca na kierunkach społecznych wykazuje się małą lub nawet brakiem asertywności w sytuacjach społecznych, czyli realizowaniem własnych celów czy potrzeb przez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych osób.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwalają skonstatować, że uniwersytet co najwyżej na poziomie przeciętnym przygotowuje absolwentów do funkcjonowania społecznego, zarówno w odniesieniu do wchodzenia ich w bliskie kontakty interpersonalne, kształtowania ich umiejętności do ekspozycji społecznych, czy realizowania przez nich własnych celów poprzez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych osób. Znaczna część badanych studentów (ok. 40%) ma w tym zakresie duże braki. Jedynie nieliczni wyróżniają się na tym tle. Nie występują tu istotne ogólnie różnice między młodzieżą studiującą nauki ścisłe i przyrodnicze a ich rówieśnikami z kierunków reprezentujących nauki społeczne. Jedyne różnice odnotowano w zakresie funkcjonowania badanych osób w sytuacjach intymnych. Pedagodzy, psycholodzy, socjolodzy, czy politolodzy potrafią lepiej niż chemicy, biolodzy, biotechnolodzy, czy geografowie nawiązywać bliskie kontakty interpersonalne i związane z daleko idącym ujawnianiem się partnerów, np. zwierzania się z osobistych problemów, czy wysłuchiwania tego typu zwierzeń innych ludzi.

Jednakże, niemal wszyscy badani w sposób przeciętny lub bardzo mały są asertywni, posiadając „aktywne nastawienie życiowe", co oznacza, że w małym stopniu aktywnie starają się wpływać na własne życie, na nadchodzące zdarzenia, na otaczającą ich rzeczywistość. Zdają sobie oni sprawę z własnych ograniczeń, rozumiejąc, że nie każda sytuacja może być odpowiedzią na ich oczekiwania.

Porównując uzyskane wyniki młodzieży kończącej studia z osobami, które już funkcjonują w różnych rolach zawodowych i społecznych, można dostrzec istotne różnice[31]. Osoby wkraczające na rynek pracy w znacznie mniejszym stopniu są w stanie sprostać różnym sytuacjom społecznym, niż

[31] Por. J. Wierzejska, *Kompetencje społeczne absolwentów studiów pedagogicznych*, [w:] *Edukacja Jutra. Kształcenie osób dorosłych – aktywność w życiu zawodowym*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015, s. 39-43.

osoby z doświadczeniem życiowym i zawodowym. Tak więc, dopiero praktyka zawodowa i doświadczenie powodują, że z upływem czasu absolwenci potrafią radzić sobie z „rozbieżnością między indywidualnie i społecznie ważnymi celami”[32].

BIBLIOGRAFIA

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, WSiP, Warszawa 1998.

Dudzikowa M., *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*, Spółka Wydawnicza Terra, Warszawa 1993.

Dylak S., *Wizualizacja w procesie kształcenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.

Giddens A., *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 1997.

Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, Przegląd Psychologiczny, 1996, 39.

Kanios A., Czechowska-Bieluga M., Sarzyńska E., *Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS)*, Wyd. II uzupełnione, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.

Mazurek-Kucharska B., *Kompetencje społeczne młodzieży*, [w:] *Młodzież na rynku pracy – od badań do praktyki*, część II – *Badania młodzieży jako podstawa diagnozowania i prognozowania jej sytuacji zawodowej*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Oficyna Wydawnicza ASPRA – JR, Warszawa 2006.

Możdżan B., *Kariery za granicą absolwentów wyższych szkół zawodowych a ich kompetencje zawodowe* – niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS, Lublin 2010.

Piotrowska A., *Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i psychologii społecznej*, Psychologia Wychowawcza, 1994, 2.

Sarzyńska-Mazurek E., *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.

Sęk H., *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 1993.

Sikora K., *Kompetencje społeczne dowódców pododdziałów wojskowych i ich uwarunkowania* – niepublikowana rozprawa doktorska w UMCS, Lublin 2014.

Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, Edukacja Ustawiczna Dorosłych, 1998, 3.

Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2008.

Surfing A., *Fundacja „Szkoła dla dziecka” cele i zadania międzynarodowej fundacji*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.

Szempruch J., *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce pedagogicznej*, red. B. Muchacka, R. Ławrowska, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2008.

[32] A. Matczak, *Kwestionariusz*, s. 5.

Wierzejska J., *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014.

Wierzejska J., *Kompetencje społeczne absolwentów studiów pedagogicznych*, [w:] *Edukacja Jutra. Kształcenie osób dorosłych – aktywność w życiu zawodowym*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2015.

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, JOANNA RAJEWSKA DE MEZER

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

MEDIACJA JAKO SZANSA POJEDNANIA SPRAWCY I OFIARY PRZESTĘPSTWA W SPRAWACH Z ZAKRESU PRAWA KARNEGO

ABSTRACT. Matysiak-Błaszczyk Agata, Rajewska de Mezer Joanna, *Mediacja jako szansa pojednania sprawcy i ofiary przestępstwa w sprawach z zakresu prawa karnego* [Mediation as a Chance for the Reconciliation of the Perpetrator and Victim of a Criminal Offence]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 169-192. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.11

Mediation is a result of searching for new, rational alternative means of responding to crime and methods to include a wider range of the victims' interests. The aim of mediation is the settlement and reconciliation between the victim and the offender. It is based on negotiations between the mediator, an impartial observer. Parties involved in the mediation process should be able to openly and honestly express their views and feelings and to proceed a voluntary, negotiated conflict-free way to redress the damage caused by the offender in the presence of a mediator.

Key words: mediation, mediator, crime, criminal law, satisfaction

Geneza mediacji

Krzywdzenie i bycie krzywdzonym to trwające nieraz krótką chwilę zdarzenie, sytuacja, która może piętnować na całe życie, a jej konsekwencje są często odroczone w czasie. Te ostatnie bywają bardzo różne i zależą między innymi w od tego, czy sprawca zostanie ujęty oraz czy zostanie uruchomiona machina wymiaru sprawiedliwości. Sprawca i ofiara mogą się przez moment spotkać w jej obracających się trybach. Nie jest to jednak chwila, w której rozważa się zaistniały konflikt, poczucie krzywdy, wyrządzone szkody, analizuje przeżywane emocje, np. gniew, żal, obawę, czy

skruchę. Niestety, sporadycznie mówi się o kwestii naprawienia wyrządzonej krzywdy, szkody, czy o zadośćuczynieniu. Machina procesu toczy się dalej, w myśl dawno już opracowanych schematów reagowania na przestępstwo, a te nie zawsze dają jednak satysfakcjonujące efekty. Zatem, mechanizm próbuje się jakoś modernizować, usprawniać. Jednym z takich rozwiązań może być mediacja, która jest wynikiem poszukiwania nowych, racjonalnych, alternatywnych środków reagowania na przestępczość, jak i metod uwzględniania w szerszym zakresie interesów osób pokrzywdzonych[1]. Celem mediacji jest ugoda, pojednanie między pokrzywdzonym a sprawcą przestępstwa. Polega na negocjacjach między nimi z udziałem mediatora – bezstronnego obserwatora. Strony biorące udział w mediacji powinny mieć możliwość otwartego, szczerego wyrażenia swoich uwag i uczuć oraz dobrowolnego, bezkonfliktowego uzgodnienia sposobu naprawienia wyrządzonej przez sprawcę szkody w obecności mediatora.

Mediator jest „stymulatorem" ułatwiającym dojście do celu, czyli porozumienia, lecz nie narzuca on rozstrzygnięcia konfliktu. Mediator pełni rolę niezależnego od struktur orzekania i wykonania kary, merytorycznie przygotowanego pośrednika, który ułatwia (stąd określenie *facilitator* – ułatwiający) stronom dojście do porozumienia i jest strażnikiem tej procedury. Kiedy mediacja zostaje przekazana mediatorowi przez prokuratora lub sędziego, w Polsce toczy się jako proces pozasądowy. Podpisana ugoda jest przekazywana do prokuratury lub sądu i wówczas ostateczna decyzja w sprawie zapada na szczeblu wymiaru sprawiedliwości[2].

Program mediacyjny może funkcjonować zarówno w ramach formalnego systemu wymiaru sprawiedliwości, jak i niezależnie od niego, choć w ścisłej z nim współpracy. Mediacja oznacza tutaj takie próby ugody między sprawcą i ofiarą, ażeby usatysfakcjonowane były obie strony konfliktu karnego, a jednocześnie stało się zadość społecznemu poczuciu sprawiedliwości.

Ideą, która najczęściej wskazuje na zalety mediacji, jest idea *restorative justice* – sprawiedliwości zadośćuczynieniowej[3]. Przestępstwo w tym wypadku rozumiane jest w szerokim kontekście – społecznym, ekonomicznym,

---

[1] Zob: A. Bałandynowicz., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2006; A. Zienkiewicz, *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa 2007; E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009; L. Larsson, *Porozumienie bez przemocy w mediacjach*, Warszawa 2009; A. Lewicka-Zelent, *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Lublin 2013.

[2] Projekt Założeń Kodeksu Postępowania Mediatora, cz. I – Przepisy ogólne, Mediator, 1998, 8.

[3] B. Czarnecka-Dzialuk, *Mediacja pomiędzy sprawcą i ofiarą przestępstwa*. Referat na sesję „Mediacja i jej konteksty", Opole 10.04.1997.

a przede wszystkim zwraca uwagę na poszkodowanego. Celem reakcji na przestępstwo jest zadośćuczynienie – pojęcie to rozumiemy jako naprawienie wyrządzonych szkód i krzywd. Jednakże, idea ta nie może zupełnie zastąpić tradycyjnych zasad wymiaru sprawiedliwości. Granice wyznacza zapewnienie bezpieczeństwa i kontekst społeczny (najpoważniejsze przestępstwa, skrajnie niesprawiedliwa sytuacja społeczna). W wielu krajach poszukuje się i wprowadza alternatywne do kary pozbawienia wolności środki reagowania na przestępstwo. Powinny one w szerszym zakresie uwzględniać interesy osób pokrzywdzonych, a przy tym bardziej skutecznie oddziaływać na przekształcenie się osobowości sprawcy i zapobiegać jego powrotowi do przestępstwa[4].

Mediacja ma już swoich zwolenników w wielu krajach, a najlepszym dowodem jest jej funkcjonowanie w praktyce, gdzie np. w Kanadzie, USA i Wielkiej Brytanii programy mediacyjne działają od roku 1975, w Norwegii od 1981, w Finlandii od 1983, w Niemczech, Austrii i Francji od 1985, w Katalonii od 1990 i Belgii od 1993 roku[5].

Idea zadośćuczynienia, załatwienia sprawy na drodze pertraktacji między ofiarą i sprawcą przestępstwa, ich rodzinami, rodami, klanami, czy całymi plemionami, znana była już w czasach pierwotnych, kiedy nie istniała struktura organizacyjna państwa. W miarę jak organizacja ta zaczęła się kształtować, rozwijać, umacniać i modernizować, stopniowo przejmowała od ofiar ich uprawnienia w zakresie zajmowania się przestępstwami. Proces ten doprowadził do zmiany istniejącego dotąd w tej sferze stosunku ofiara – przestępca w stosunek państwo – przestępca. Doszło do tego, że państwo odebrało ofierze wszystkie przysługujące jej pierwotnie uprawnienia, łącznie z prawem do otrzymania odszkodowania za krzywdy i szkody będące rezultatem przestępstwa. System sprawiedliwości został tym samym ukierunkowany wyłącznie na przestępstwo i przestępcę, z całkowitym wyeliminowaniem ofiary. Sądzono, że wystarczającym zadośćuczynieniem dla ofiary jest poddanie przestępcy państwowemu odwetowi karnemu i tak też są chronione interesy samych ofiar, jak i całego społeczeństwa, które reprezentuje państwo[6].

---

[4] J. Waluk, *O pojednanie ofiary przestępstwa ze sprawcą*, [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, red. B. Hołysta, S. Redo, Warszawa-Wiedeń-Kalisz 1996, s. 374.

[5] E. Bieńkowska, *Postępowanie mediacyjno-restytucyjne jako sposób rozwiązania konfliktu między ofiarą i sprawcą przestępstwa. Standardy międzynarodowe i perspektywy w Polsce*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995, s. 19; N. Malec, *Proces mediacji w sprawach karnych z udziałem nieletnich*, [w:] *Prawda. Dobro. Piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, red. A. Kieszkowska, Warszawa 2015, s. 530-533.

[6] G.F. Kirchhoff, *Wiktymologia. Historie i koncepcje*, [w:] *Wiktymologia w Europie. Wprowadzenie* E. Bieńkowska, Warszawa 1993, s. 63.

Ponowne odkrycie ofiary przestępstwa i rozwój wiktymologii, datowane na połowę XX wieku, doprowadziło do nowego spojrzenia również na problem wymiaru sprawiedliwości. Wykazano w szczególności, że ofiara – z jednej strony – już w trakcie procesu karnego powinna uzyskiwać od przestępcy należytą rekompensatę za szkody spowodowane przestępstwem. Jeśli nie jest to możliwe, funkcję kompensacyjną winno spełniać państwo, ponieważ ono doprowadziło do pozbawienia jej tego prawa. Z drugiej natomiast strony stwierdzono, że ofiara cierpi nie tylko z powodu samego przestępstwa – jest to tzw. wiktymizacja pierwotna. Cierpi także dlatego, że jest całkowicie lekceważona przez system wymiaru sprawiedliwości, widzący w niej co najwyżej zwykłego świadka przestępstwa – jest to tzw. wiktymizacja wtórna[7].

Wielką potrzebą jest dążenie do przemodelowania systemu, aby w większym stopniu dbał o interesy, potrzeby, doznania ofiar, a przestał być przyczyną frustracji, stresów, negatywnych przeżyć psychicznych[8]. Należy dążyć do ograniczenia kontaktu ofiar z formalnym systemem i umożliwić otrzymanie zadośćuczynienia w łagodniejszy sposób.

Na uwagę zasługuje inny jeszcze, ale jakże ważny wniosek.

Tradycyjny wymiar sprawiedliwości nie mógł sprostać ograniczeniu przestępczości, a dodatkowo stawał się coraz kosztowniejszy, toteż zaczęto szukać alternatywnych rozwiązań wobec prawa karnego. Pojawiła się nowa koncepcja: *diversion*[9]. Termin ten oznacza „odwracanie" i jest używany na określenie załatwienia sprawy w sposób odmienny od tradycyjnego procesu karnego, składającego się z aresztowania – sądzenia – uwięzienia. System „diversion" powstał w USA na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku. Zasadniczym jego celem jest umożliwienie sprawcy przestępstwa uniknięcia postępowania karnego, pod warunkiem dobrowolnego przyjęcia na siebie określonych obowiązków, naprawienia szkody wyrządzonej przestępstwem, wpłacenia pewnej kwoty na rzecz instytucji dobroczynnej, czy uczestniczenia w programach terapeutycznych. Stosowanie tego systemu odciąża sądy i zakłady karne, zmniejsza koszty postępowania karnego i utrzymania więźniów, a ponadto pozwala uniknąć efektów stygmatyzujących, właściwych normalnym sankcjom. Ułatwia również proces integracji społecznej, zanim jednostka przywyknie do przestępczego sposobu życia[10].

---

[7] B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 1997, s. 514.

[8] M. Wojtkowiak, *Dziecko w przestrzeni mediacji jako pola poszukiwania porozumienia*, [w:] *Prawda. Dobro. Piękno*, Warszawa 2015.

[9] A. Krukowski, *Nowe tendencje w polityce kryminalnej*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w świecie*, t. II, red. B. Hołyst, Warszawa 1987.

[10] B. Hołyst (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w świecie*, t. II, Warszawa 1987.

Z tej właśnie idei w dużej mierze wywodzi się koncepcja mediacji między ofiarą i sprawcą.

W praktyce działają obecnie cztery modele programów mediacyjnych, czyli:

1) rozwiązywania konfliktu na szczeblu społeczności lokalnej – działający w całkowitym oderwaniu od formalnego systemu wymiaru sprawiedliwości, w którym udział stron jest dobrowolny i nie dotyczy przestępców aresztowanych;

2) odejścia od formalnego systemu wymiaru sprawiedliwości – dotyczący osób, wobec których zastosowano aresztowanie i w którym biorą udział pracownicy wymiaru sprawiedliwości, a mediacja ma tu miejsce albo na etapie aresztowania, albo rozprawy sądowej (*diversion*);

3) będący alternatywą wobec uwięzienia – dotyczący tylko takich osób, wobec których kara więzienia na pewno byłaby orzeczona i łączący się z zastosowaniem w miejscu uwięzienia środków karnych o charakterze wolnościowym;

4) sprawiedliwościowy – celem którego jest zaspokojenie roszczeń pojedynczej ofiary lub społeczności będącej ofiarą.

Modele te działają więc całkowicie niezależnie od oficjalnego wymiaru sprawiedliwości, na jego bazie, lub we współpracy z nim. Cele związane są z oddziaływaniem na ofiarę lub tylko na przestępcę, bądź na obie strony.

Możemy wyróżnić postać mediacji bezpośredniej – „face-to-face" – polegającej na osobistym spotkaniu sprawcy i ofiary w obecności mediatora, którym może być pracownik zawodowy lub odpowiednio przeszkolony pracownik społeczny.

Jeśli strony chcą uniknąć osobistego kontaktu, prowadzona jest mediacja pośrednia –„schuttle diplomacy", w której mediator pełni rolę łącznika między stronami, przekazuje ich wypowiedzi i propozycje.

Sytuacje konfliktowe

Podstawą wszczęcia postępowania mediacyjnego jest zaistnienie konfliktu, ale zarazem też wola jego rozwiązania w sposób czyniący zadość potrzebom psychicznym ofiary przestępstwa oraz jego sprawcy. Wobec powyższego, należy zdefiniować pojęcie konfliktu.

Konflikt jest występowaniem sprzecznych lub konkurencyjnych interesów. Może wynikać z różnic pełnionych ról społecznych, przekonań, towa-

rzyszących człowiekowi emocji, czy niezgodności intencji[11]. Jest zjawiskiem społecznym, którego pojawienie się oraz przebieg zależy od tego, jak jest postrzegana i rozumiana sytuacja oraz czy i jakie działania zostaną podjęte przez antagonistyczne strony. Działania podejmowane przez człowieka w sytuacji konfliktu zależą od wielu różnych czynników, m.in. cech jego osobowości, stylu w jakim został wychowany oraz preferowanych sposobów radzenia sobie z konfliktem.

Możemy wyróżnić szereg sposobów radzenia sobie z konfliktem. Wśród nich na wyartykułowanie zasługują:

- unikanie konfliktu, polegające na niedostrzeganiu konfliktu tak długo, jak tylko jest to możliwe, odradzaniu i przeczekaniu, a także przekonywaniu siebie i innych, że nic się nie stało;

– rezygnacja z dążeń, wyrażająca się poddaniem bez podjęcia walki bądź poddaniem się po walce;

– szukanie wsparcia, odwoływanie się o pomoc do autorytetu lub budowanie koalicji z innymi ludźmi;

– odwoływanie się do trzeciej strony w celu rozstrzygnięcia, po czyjej stronie jest racja, np. wystąpienie na drogę prawną;

– podjęcie walki;

– postulowanie konfliktu jako problemu do rozwiązania, polegającego na podjęciu negocjacji oraz poszukiwaniu mediatora jako trzeciej strony, która wspomaga proces rozwiązywania konfliktu.

Aby rozwiązać zaistniałe pomiędzy stronami konflikty, stosuje się w praktyce negocjacje[12], czyli bezpośrednie rozmowy, których celem jest osiągnięcie porozumienia, zawarcie transakcji lub rozwiązanie problemu. Porozumienie zostaje zawarte wówczas, kiedy zostanie zaakceptowane przez obie strony konfliktu. Muszą być one jednak przekonane, iż wynegocjowane stanowisko stanowi najlepsze z możliwych rozwiązań, przynoszące obu stronom korzyści. Należy zwrócić uwagę, iż negocjacje są procesem wzajemnego uczenia się. Negocjujący poznają nawzajem swoje stanowiska, próbują zrozumieć interesy strony przeciwnej, często docierają do nich nowe informacje. Oprócz wiedzy o problemie, zwiększa się także wiedza o partnerach, reakcjach, preferencjach, o sposobie argumentowania.

---

[11] Por. J. Kozielski, *Konflikty, teoria gier i psychologia*, Warszawa 1970.

[12] „Negocjacje są procesem, w którym uczestniczą co najmniej dwie strony, reprezentujące niezgodne stanowiska będące przeszkodą w realizacji swoich interesów; działania podejmowane przez strony mają na celu osiągnięcie porozumienia w efekcie którego stanowiska zostaną uzgodnione". G. Osika, *Negocjacje – charakterystyka problemu*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 2000, 1467, s. 57.

Lech Falandysz twierdzi, że w ogólnie przyjętym znaczeniu ofiara oznacza człowieka albo grupę ludzi, którzy doznają niezasłużonej krzywdy, cierpią niesprawiedliwości[13].

W większości przypadków związanych z popełnieniem czynu przestępczego na czyjąś szkodę, poczucie obawy, bezsilności, znieważenia, irytacji, gniewu, złości i rozpaczy ofiary przestępstwa pozostają w znacznym stopniu nieuwzględnione. Dlatego tak ważne było wypracowanie koncepcji pojednania ofiary i sprawcy konfliktu, które złagodzą następstwa psychiczne przestępstwa.

Z pojęciem sprawcy przestępstwa kojarzy się osoba o negatywnych cechach, charakteryzująca się bezwzględnością, wyrachowaniem, która w swym postępowaniu nie zważa na ludzkie uczucia, dywersyfikacje dobra od zła. Jednakże, okazywane poczucie winy, wyrzuty sumienia i chęć naprawienia szkody stawia sprawcę w nieco innym świetle.

W czasie przebiegu mediacji konfrontacja sprawcy z następstwami przestępstwa, z odczuciami ofiary sprawia, iż uzyskuje on większą świadomość negatywnych skutków swojego czynu oraz rozpoczyna się w nim proces konstruktywnego wnioskowania. Powyższe ułatwia często współpracę ze sprawcą, zmierzającą do rozwiązania konfliktu oraz wynegocjowania odszkodowania i/lub zadośćuczynienia.

Pokrzywdzony w swej wyobraźni ma stereotyp obrazu sprawcy, opisywanego jako „kryminalisty". Wizerunek taki z oczywistych względów budzi strach, obawy i lęk. Sprawca przez aktywne działanie w ramach mediacji staje się uczestnikiem, partnerem rozwiązania konfliktu, może pokazać siebie jako człowieka świadomego negatywnego charakteru czynu, żałującego faktu dokonania przestępstwa, ma szansę naprawienia szkody i uzyskania przebaczenia ze strony ofiary. Dzięki temu może również uniknąć surowszego wymiaru kary.

Ofiara z kolei może przyjąć czynną postawę i wywierać aktywny wpływ na przebieg postępowania, decydując nawet o jego wynikach. Ma możliwość poznania motywów działania sprawcy, co może w sposób istotny wpłynąć na fakt przebaczenia. Dzięki tym wszystkim zabiegom zwiększa się rola ofiary w procesie oraz rozmiary wypłaconej jej restytucji[14].

Restytucja – termin ten oznacza zwrot rzeczy lub naprawienie wyrządzonej szkody; restytucja in integrum[15] – mówi o przywróceniu do dawnego stanu, ma szeroki zakres działalności naprawczej. Słowa *restorative* używa

---

[13] L. Falandysz, *Wiktymologia*, Warszawa 1979, s. 159.

[14] C. Kulesza, *Mediacja a system wymiaru sprawiedliwości: szanse, ograniczenia, zagrożenia*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, s. 19.

[15] *Encyklopedia PWN*, Warszawa 1998.

się w języku angielskim na określenie również tego co wzmacniające, pokrzepiające, odżywcze, przywracające spokój, zaufanie i siły.

W mediacji mamy do czynienia ze sprawiedliwością, którą określamy jako naprawczą, co odnosi się do obu stron biorących udział w procesie. Działalność naprawcza dla pokrzywdzonego oznacza korzyść w uzyskaniu wynegocjowanego zadośćuczynienia i przebaczenia, dającego niepowtarzalny komfort psychiczny, dla sprawcy będzie to zdanie sobie sprawy z odpowiedzialności za własne czyny oraz konsekwencji, które trzeba za nie ponosić. Może uzmysłowić korzyści jakie daje inny, lepszy wzorzec życia, zapobiegać dalszej demoralizacji i ułatwić właściwe ułożenie stosunków międzyludzkich.

Podstawy prawne stosowania mediacji

Mediacja stanowi dobrowolne porozumienie pomiędzy pokrzywdzonym i sprawcą przestępstwa w celu naprawienia wyrządzonych szkód materialnych i moralnych (krzywdy), przy pomocy bezstronnej i neutralnej osoby mediatora. Pozwala pokrzywdzonemu na wyrażenie jego uczuć, a także oczekiwań i potrzeb wynikających z naruszenia czynem karalnym jego dóbr o różnych charakterze, chronionych prawnie. Sprawcy czynu przestępczego pozwala natomiast na przyjęcie odpowiedzialności za skutki przestępstwa oraz podjęcie związanych z nią działań rekompensujących. Mediacja sprzyja także trwałemu zakończeniu konfliktu między stronami lub jego złagodzeniu. Podstawą, na której opiera się postępowanie mediacyjne jest sprawiedliwość naprawcza, o której wspomniano w pierwszej części niniejszego artykułu.

U podstaw idei mediacji leży wola unowocześniania procesu karnego. Powstała ona z potrzeb praktyki, zadośćuczynienia za wyrządzoną szkodę czy doznaną krzywdę oraz z nowego spojrzenia na filozofię odpowiedzialności karnej. Nadaje stronom większą autonomię w zakresie rozporządzania swoimi prawami. Zawiera w sobie również restytucję, jako przejaw pogodzenia sprawcy z ofiarą[16].

Instytucja mediacji pojawia się w różnych dziedzinach prawa i regulowana jest szeregiem istotnych aktów prawnych. Mediacja znajduje zastosowanie w sprawach z zakresu prawa karnego i procedury karnej, w sprawach dotyczących nieletnich oraz w problematyce prawa cywilnych.

---

[16] A. Rękas, *Mediacja w polskim prawie karnym*, [w:] *Mediacja w polskim prawie*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011, s. 3.

Zgodnie z przepisami procedury karnej, postępowanie mediacyjne w sprawach karnych może zostać wszczęte zarówno na etapie postępowania przygotowawczego, jak i toczącego się postępowania sądowego. Na etapie postępowania przygotowawczego sprawę kieruje do postępowania mediacyjnego prokurator lub inny organ prowadzący postępowanie, natomiast na etapie postępowania sądowego czyni to sędzia[17]. Omawiane postępowanie może zostać wszczęte z urzędu (przez sąd czy prokuratora) albo na wniosek każdej ze stron.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z 7 maja 2015 roku w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach karnych[18], osoba prowadząca mediacje musi spełniać przewidziane przepisami warunki.

Do przeprowadzenia postępowania mediacyjnego uprawniona jest osoba posiadająca obywatelstwo polskie albo obywatelstwo innego państwa po spełnieniu ustawowych przesłanek[19]. Osobie tej musi przysługiwać pełnia praw publicznych oraz pełna zdolność do czynności prawnych i nie może być ona prawomocnie skazana za umyślne przestępstwo lub przestępstwo skarbowe. Przepisy zwracają także uwagę na wiek osoby uprawnionej, który nie może być niższy niż 26 lat. Mediator musi znać język polski zarówno w mowie, jak i piśmie. Kolejnym wymogiem stawianym przed osobą uprawnioną do mediacji jest posiadanie umiejętności i wiedzy w zakresie przeprowadzania postępowania mediacyjnego, rozwiązywania konfliktów oraz nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Osoba taka powinna ponadto dawać rękojmię należytego wykonywania obowiązków. Ostatnim z ustawowo wymienionych obowiązków jest wpis osoby uprawnionej do przeprowadzenia postępowania mediacyjnego do wykazu prowadzonego przez właściwy sąd okręgowy[20].

Istotną zasadą towarzyszącą działaniom podejmowanym w omawianym zakresie jest zasada dobrowolności udziału stron – oskarżonego i pokrzywdzonego w postępowaniu mediacyjnym. Zanim nastąpi bowiem wszczęcie postępowania, organ kierujący sprawę do mediacji lub sam mediator wyja-

---

[17] Art. 23a Ustawy z 6 czerwca 1997 roku Kodeks postępowania karnego (DzU 1997, nr 89, poz. 555 z późn. zm.).

[18] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 7 maja 2015 w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach karnych (DzU 2015, poz. 716).

[19] Mediatorem może być również obywatel innego państwa członkowskiego Unii Europejskiej, państwa członkowskiego Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym lub Konfederacji Szwajcarskiej albo obywatelstwo innego państwa, jeżeli na podstawie przepisów prawa Unii Europejskiej przysługuje mu prawo podjęcia zatrudnienia lub samozatrudnienia na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na zasadach określonych w tych przepisach.

[20] §4 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 7 maja 2015 w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach karnych (DzU 2015, poz. 716).

śnia oskarżonemu i pokrzywdzonemu cele, jakim ma ono służyć, zasady, zgodnie z którymi przebiega oraz poucza o możliwości wycofania swojej zgody na jego prowadzenie. Po udzielaniu powyższych informacji organ kierujący sprawę do mediacji lub mediator odbiera od oskarżonego i pokrzywdzonego zgodę na uczestniczenie w tej procedurze[21].

Rekomendacje Rady Europy określają warunki postępowania mediacyjnego, które muszą być bezwzględnie przestrzegane. Zawierają one podstawowe zasady, które odnoszą się do każdego etapu mediacji. Wyróżnia się wśród nich: dobrowolność (polegającą na tym, że nikt nie ma prawa przymuszać kogokolwiek, stosować nacisku czy manipulacji psychicznej dla przystąpienia do mediacji i uzyskania na nią zgody) oraz poufność (polegającą na tym, że mediator jest zobowiązany do przestrzegania poufnego charakteru postępowania mediacyjnego, chyba że strony sobie tego wyraźnie nie życzą).

Polski „Kodeks Etyki Mediatora", opracowany przez Polskie Centrum Mediacji, wprowadza dodatkowe zasady postępowania mediacyjnego. Zalicza się do nich: zasadę fachowości (mediator zobowiązany jest do nabywania wiedzy i umiejętności oraz do posługiwania się posiadaną wiedzą zgodnie z dobrem i interesami stron); zasadę bezinteresowności (mediator nie może czerpać żadnych korzyści materialnych z tego, co jest przedmiotem negocjacji między stronami oraz nie może mieć żadnego osobistego interesu wynikającego z faktu zawarcia ugody czy sposobu lub formy, w jakich zostanie zawarta); zasadę szacunku (mediator dba o to, aby strony w trakcie mediacji czuły się bezpiecznie i wygodnie, odczuwały, że są szanowane)[22].

Bezstronność to kolejna zasada, zgodnie z którą mediator pomaga obu stronom w osiąganiu korzyści i uczestniczeniu w mediacji. Mediator nie może zajmować stanowiska w kwestii winy. Jego obowiązkiem jest nadzór nad stronami, który polega na zapewnieniu im poczucia bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Istotną zasadą omawianej procedury jest zasada neutralności, zgodnie z którą mediator nie może narzucać stronom własnych rozwiązań, nawet jeśli jest przekonany, że są najlepsze dla obu stron. Strony mają również prawo akceptowania mediatora – zasada akceptowalności[23].

Mediatorowi udostępnia się akta sprawy w zakresie niezbędnym do przeprowadzenia postępowania mediacyjnego, aby mógł się zorientować

---

[21] Art. 23a §4 ustawy z 6 czerwca 1997 Kodeks postępowania karnego (DzU 1997, nr 89, poz. 555 z późn. zm.).

[22] A. Rękas, *Mediacja w polskim prawie karnym*, s. 4.

[23] B. Bieńkowska, *Mediacja w polskim prawie karnym*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011, s. 4-5.

w specyfice sprawy, rodzaju popełnionego czynu, naruszonego czynem dobra prawnie chronionego, szczegółach sprawy, które mogą być dla niego pomocne w prowadzeniu pracy mediacyjnej. Przepisy przewidują jednak ograniczenia w zakresie dostępności materiałów zawartych w aktach sprawy, jeżeli rozciąga się na nie obowiązek zachowania w tajemnicy informacji niejawnych albo zachowania tajemnicy związanej z wykonywaniem zawodu lub funkcji, materiałów dotyczących stanu zdrowia oskarżonego, opinii o oskarżonym, danych o jego karalności oraz pozwalających na ustalenie tożsamości świadka, których ujawnienie pokrzywdzonemu mogłoby mieć wpływ na odpowiedzialność karną innych oskarżonych w tej sprawie nieuczestniczących w postępowaniu mediacyjnym[24].

Wśród przesłanek pozwalających skierować sprawę do postępowania mediacyjnego wymienia się:

– fakt ujawnienia pokrzywdzonego (bez niego bowiem mediacja nie mogłaby się odbyć);

– miejsce zamieszkania stron, które powinno być bliskie siedzibie sądu lub znajdujące się w niewielkiej od niego odległości, co zapewnia dobrą komunikację;

– przekonanie, że do mediacji nie powinny trafiać sprawy o charakterze mafijnym, dotyczące zorganizowanej przestępczości, kiedy sprawca był wielokrotnie karany (w szczególności za przestępstwo, popełnienie którego mu się zarzuca);

– właściwości charakteryzujące osobę sprawcy (nie powinny trafiać do mediacji sprawy, z których wynika, że oskarżony wykazuje wysoki stopień demoralizacji bądź znaczne nasilenie agresji, lub jeżeli odznacza się niskim poziomem empatii, czy też kieruje się w postępowaniu zasadami „drugiego życia”);

– cechy charakteryzujące osobę pokrzywdzonego – pokrzywdzony nie powinien wykazywać postawy nadmiernie roszczeniowej, nietolerancyjnej oraz nastawionej wrogo do sprawcy;

– stan zdrowia psychicznego stron – do postępowania mediacyjnego nie powinny trafiać sprawy, w których u stron zdiagnozowano chorobę psychiczną czy upośledzenie umysłowe oraz osoby o głęboko zaburzonej strukturze osobowości;

– strony nie powinny być pozbawione wolności w danej sprawie (oskarżony) lub innej (oskarżony lub pokrzywdzony);

– do mediacji nie powinny także trafiać sprawy z dużą liczbą oskarżonych, pokrzywdzonych, czy też czynów;

---

[24] §12 ust 1 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie mediacji w sprawach karnych (DzU 2015, poz. 716).

– popełnione przestępstwo winno mieć charakter jednostkowy, przypadkowy;

– przedmiotem mediacji powinny być sprawy, których podłożem są konflikty międzyludzkie, pojawiające się zwłaszcza w małych, zamkniętych społecznościach, o znikomej anonimowości (z wyłączeniem sytuacji bardzo drastycznych);

– charakter konfliktu między stronami – jak wskazuje praktyka, lepsze efekty postępowania mediacyjnego osiąga się przy konfliktach krótkotrwałych;

– okoliczności sprawy nie powinny budzić wątpliwości – fakt, że oskarżony przyznaje się bądź nie do popełnienia zarzucanego mu przestępstwa, nie ma znaczenia dla postępowania mediacyjnego[25].

Według A. Rękas, nie ma też w zasadzie żadnego ograniczenia odnośnie kwalifikacji prawnej czynu, którego dokonanie stało się podstawą wszczęcia postępowania. Praktyka pokazała, że najlepsze efekty mediacji występują w następujących sprawach: bójki, pobicia (art. 158 k.k.), uszkodzenie ciała (art. 157 k.k.), groźby karalne (art. 190 k.k.), zmuszanie do określonego zachowania się (art. 191 k.k.), przestępstwa przeciwko mieniu (art. 278 k.k., art. 279 k.k., art. 284 k.k., art. 286 k.k., art. 288 k.k.), zniesławienie (art. 212 k.k.), sprawy o zniewagę (art. 216 k.k.), naruszenie nietykalności cielesnej (art. 217 k.k.), znęcanie (art. 207 k.k.).

Nie oznacza to jednak, że do mediacji nie należy kierować spraw, w których oskarżonemu zarzuca się popełnienie czynu zakwalifikowanego z innej podstawy kodeksu karnego. Nie można wykluczyć, że postępowanie mediacyjne właśnie w tych sprawach przyniesie świetne efekty. Przykładem może być jedna ze spraw, w której oskarżonemu zarzucono popełnienie przestępstwa rozboju z art. 280 §1 k.k. Po pomyślnie przeprowadzonej mediacji i zadośćuczynieniu pokrzywdzonemu, sąd w orzeczeniu przyjął wypadek mniejszej wagi, zmienił kwalifikację prawną czynu na art. 283 k.k.[26].

Według §14 cytowanego już Rozporządzenia, po doręczeniu postanowienia o skierowaniu sprawy do instytucji lub osoby do tego uprawnionej w celu przeprowadzenia postępowania mediacyjnego, mediator nawiązuje kontakt z oskarżonym i pokrzywdzonym, ustalając termin i miejsce spotkania z każdym z nich. Powinien to uczynić bez zbędnej zwłoki. Następnie przeprowadza z oskarżonym i pokrzywdzonym, w dogodnym dla nich miejscu i czasie, indywidualne lub wspólne spotkania wstępne, podczas których wyjaśnia im cele i zasady postępowania mediacyjnego oraz poucza o możliwości cofnięcia zgody na uczestniczenie w tym postępowaniu, aż do

[25] A. Rękas, *Mediacja w polskim prawie karnym*, s. 10-11.

[26] Tamże.

jego zakończenia. Może także odebrać od oskarżonego i pokrzywdzonego zgodę na uczestniczenie w postępowaniu mediacyjnym, jeżeli nie odebrał jej organ kierujący sprawę do mediacji. Po podjęciu powyższych czynności mediator zaprasza strony i przeprowadza spotkanie mediacyjne z udziałem oskarżonego i pokrzywdzonego. Jego rolą jest pomoc w sformułowaniu treści ugody między oskarżonym i pokrzywdzonym. Jako ostatnie, ustawodawca sformułował dla mediatora zadanie polegające na wykonaniu zobowiązań wynikających z zawartej ugody. Postępowanie mediacyjne nie powinno trwać dłużej niż miesiąc, a jego okresu nie wlicza się do czasu trwania postępowania przygotowawczego.

Pożądany społecznie wynik mediacji, polegający na pogodzeniu się oskarżonego z pokrzywdzonym, okazaniu przez niego skruchy, czy uzgodnieniu sposobu naprawienia szkody ma istotne znaczenie dla przebiegu i zakończenia postępowania sądowego w sprawie. Sąd przy wymiarze kary, czy rozpatrywaniu istnienia przesłanek warunkowego umorzenia postępowania, bierze pod uwagę postawę sprawcy oraz wynik postępowania mediacyjnego. Dyrektywy dotyczące wymiaru kary nakazują oceniać postawę sprawcy po zdarzeniu, a pogodzenie się przez niego z pokrzywdzonym, jego przeprosiny oraz skrucha (najlepiej połączona z uzgodnionym sposobem naprawienia szkody) jednoznacznie świadczą o pozytywnej zmianie postawy i zachowań oskarżonego. Taki rezultat mediacji, dający przekonanie sprawcy o błędności i negatywności jego zachowania, byłby ważny społecznie. Świadczyłby o dokonaniu się przemiany w osobowości sprawcy i zrozumieniu przez niego aspołecznego charakteru działania, jakim było popełnienie przestępstwa[27].

Należy jednak podkreślić, że ugoda zawarta między stronami w postępowaniu mediacyjnym nie ma charakteru *stricte* cywilnoprawnego, a więc nie pociąga za sobą skutków cywilnoprawnych. Dlatego nie może stać się tytułem egzekucyjnym. W praktyce oznacza to konieczność powtórzenia w treści orzeczenia sądu kończącego postępowanie, warunków ustalonych w toku mediacji.

Psychologiczne i praktyczne korzyści pojednania sprawcy z ofiarą

W idei mediacji zawarta jest myśl, że ma ona przynieść korzyść zarówno sprawcy, jak i ofierze. Często jednak zwłaszcza sceptycy zastanawiają się, na czym mają polegać owe korzyści, zwłaszcza w odniesieniu do sfery psycho-

[27] T. Bojarski, *Zasady wymiaru kary i środków karnych*, [w:] *Kodeks karny. Komentarz*, red. T. Bojarski, Warszawa 2012, s. 159-160.

logicznej. Nasze rozważania rozpoczniemy od analizy osoby poszkodowanej przestępstwem. Nie możemy zapominać, że ofiara przeżyła szok psychiczny spowodowany przestępczym zachowaniem sprawcy, jej emocje są z reguły bardzo silne i gwałtowne. Jak wykazują badania, utrzymują się one przez długi czas, a nawet wpływają na modyfikację zachowania ofiary, na jej reakcje i postawy wobec otoczenia[28]. Osoba poszkodowana czuje się także niedoinformowana, ponieważ uważa, że od zgłoszenia policji o dokonaniu przestępstwa, organ prowadzący postępowanie karne nie informuje jej w sposób zadowalający o przebiegu sprawy. Ma też poczucie, że nie wywiera wpływu na bieg sprawy i że jej rola skończyła się z chwilą zgłoszenia policji faktu popełnienia przestępstwa[29]. Ofiara z reguły nie wie też nic, lub bardzo mało, o sprawcy. Początkowo myśli na ogół o rekompensacie materialnej i moralnej. W miarę jednak poznania sprawcy, jego osobowości i motywacji uzyskuje coś więcej. Anonimowy groźny przestępca zaczyna przybierać ludzką postać. Pogłębia się więc zrozumienie drugiego człowieka, odchodzi na ogół złość i wrogość. Zdarza się również, że ofiara poprzez wyrozumiałość wobec czynu sprawcy, który często był wynikiem splotu dramatycznych okoliczności rodzinnych, społecznych, genetycznych, wyraża chęć zaopiekowania się nim, zwłaszcza gdy jest on nieletnim[30].

Postępowanie mediacyjne między sprawcą i ofiarą „twarzą w twarz" pozwala na wyjaśnienie (częściowe lub całkowite) dręczących pytań, problemów i wątpliwości. Poszkodowany dowiaduje się, dlaczego sprawca dokonał przestępstwa, jakie były motywy jego postępowania, poznaje wyjaśnienia, usprawiedliwienia sprawcy. Jednocześnie pozbywa się lęku, który zrodziło popełnienie przez sprawcę przestępstwa. Odczuwa także mniejsze obawy o własną przyszłość i pewien stan komfortu psychicznego, który niezmiennie towarzyszy przebaczeniu. To wszystko w jakimś sensie satysfakcjonuje ofiarę, która może zmienić swój stosunek do sprawcy – na przykład przekonać się, że sprawca nie jest niebezpiecznym kryminalistą, bandytą, że nie w pełni zdawał sobie sprawę z krzywdy jaką wyrządza, nie myślał o skutkach swojego czynu. Ofiara w trakcie mediacji może przedstawić sprawcy swój punkt widzenia na przestępstwo i jego skutki, a niekiedy także uniknąć wtórnej wiktymizacji związanej z udziałem w systemie wymiaru sprawiedliwości[31].

---

[28] M. Maguire, *The Impact of Burglary upon Victims*, British Journal of Cryiminology, 1980, 20.

[29] D. Wójcik, *Psychologiczne problemy mediacji między sprawcą przestępstwa a ofiarą*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, s. 95.

[30] J. Waluk, *O pojednanie ofiary przestępstwa ze sprawcą*, s. 375.

[31] Por. np. M. Wright, *Introduction*, [w:] *Mediation and Criminal Justice. Victims Offenders and Community*, red. M. Wright, B. Galawey, London 1989, s. 5-6.

Poszkodowany odczuwa rolę kontrolującą w procesie mediacji, co powoduje niwelowanie szoku przestępczego. Będąc pod jego wpływem, traci zaufanie do społeczeństwa, zmienia swoje nastawienie, wykształca się u niego poczucie alienacji społecznej. W wyniku mediacji jego stan psychiczny ulega poprawie, w konsekwencji jego stosunek do życia społecznego nabiera cech normalności. Poszkodowany bierze w sprawie aktywny udział, wywołuje poczucie rekompensaty[32].

Zdaniem Cezarego Kuleszy, ofiara przestępstwa dąży także do uzyskania wyrównania szkód, jak i udzielenia pomocy sprawcy w uniknięciu skazania, co niejednokrotnie jest ratunkiem przed izolacją, zwłaszcza dla człowieka młodego.

Co w wyniku postępowania mediacyjnego zyskuje sprawca?

Sprawcy, zwłaszcza na początku, kiedy wyrażają zgodę na uczestnictwo w mediacji, sądzą, że pozwoli im to na uniknięcie kary (częściowe lub całkowite)[33]. Jednakże, w czasie trwania postępowania mediacyjnego większość sprawców zmienia swój stosunek do ofiary. Przestaje ona być osobą, do której miał wrogi czy obojętny stosunek. Nie jest to już nieznana, anonimowa postać. Staje się kimś określonym, rzeczywistym, konkretną osobą, która przez jego czyny doznała szkody, przeżyła cierpienia i lęk. Już pierwsze kontakty mogą stać się dla sprawcy bardzo silnym przeżyciem emocjonalnym, które wpłyną na całe jego dalsze życie. Sprawca podczas postępowania mediacyjnego uczy się aktywnego współdziałania w niweczeniu skutków swojego czynu. Słuchając relacji ofiary, sprawca lepiej rozumie krzywdę, jaką jej wyrządził, zaczyna czuć się za to odpowiedzialny. Staje się też dla niego oczywiste, że ma obowiązek w jakiś sposób wynagrodzić spowodowaną krzywdę i szkodę. Często sam proponuje rodzaj i sposób rekompensaty lub akceptuje propozycję ofiary. Ta akceptacja sposobu zadośćuczynienia wzmacnia poczucie odpowiedzialności sprawcy za swoje przeszłe i być może przyszłe zachowanie. Zachowanie takie oznacza duży walor wychowawczy, który sprzyja resocjalizacji. Mediacja to często początek końca drogi przestępczej dla sprawcy.

Erich Marks w jednym ze swoich wystąpień wskazał drogę pojednania, która jego zdaniem zakłada spojrzenie na postępowanie karne poprzez pryzmat ofiary i zadośćuczynienia – wyrównanie krzywd jest według niego ważniejsze niż surowe ukaranie sprawcy[34].

---

[32] D. Wójcik, *Korzyści psychologiczne z mediacji dla sprawcy, ofiary i społeczeństwa*, Mediator, 1997, 4.

[33] Tamże.

[34] Pojednanie nadal aktualne, przedruk z Biuletynu nr 2/1996 Biuro Obsługi Senatorów Kancelarii Senatu, Mediator, 1996, 1.

Przebywając w jednostce izolacyjnej, ukarany karą pozbawienia wolności sprawca sam często uważa się za ofiarę społeczną, pozbawioną normalnego życia, skazaną na „wegetację za kratkami". Ofiarę swoją traktuje nienawistnie, bo przez nią dostał się do więzienia, przez nią przeżywa dotkliwą karę pozbawienia wolności. W izolacji sprawca rozmyśla, jak po wyjściu na wolność zemścić się na człowieku – przyczyny jego nieszczęścia. Sytuacja diametralnie zmienia się, kiedy sprawca staje „face-to-face" z ofiarą. Możliwe jest wówczas dotarcie do sumienia, uczuć, mentalności sprawcy. Mediator może więc uczynić pierwszy krok do stworzenia warunków resocjalizacji w środowisku otwartym.

Maria Łopatkowa poparła instytucję pojednania z punktu widzenia pedagogicznego. Uważa, że takie instytucje jak mediacja dają młodzieży, która zbłądziła duże szanse na powrót do normalnego życia. Wpływ procesu pojednawczego może okazać się zbawienny dla dalszej resocjalizacji nieletniego i doprowadzić do zajęcia się nieletnim przez środowisko lokalne[35].

Mediacja może umożliwić sprawcy życie w godności ludzkiej, a przez to niezależnie od wyznawanej filozofii uniemożliwi powtórne czynienie zła.

Chciałybyśmy w tym miejscu przytoczyć jedną z wypowiedzi uzyskanych od więźniów pierwszy raz karanych i recydywistów z Zakładów Karnych w Wołowie i we Wrocławiu:

... Nie było mi łatwo tak bardzo się otworzyć, gdyby nie anonimowość, pewnie nigdy bym tego nie zrobił. Wiem, że nie jestem jedyny, który ma tak wielkie poczucie winy. Takich jak ja jest tutaj więcej, ale większość to osoby, które nie zdradzą swoich myśli. Przez osiem lat swojej kary spotkałem wielu, którym było równie ciężko żyć z ciężarem swojej zbrodni, swojego przestępstwa, ale większość z nich unikała jak ognia tego tematu. To prawda, że pewna część pozbawiona była skrupułów, nawet więcej, otwarcie przyznawali, że zrobiliby to jeszcze raz. Ale sam zastanawiam się, ilu z nich kryło się za tym murem cynizmu i fasadą obojętności? Dopóki jednak w nas napiętnowanych, drzemie choć trochę ludzkich uczuć, dopóty jest nadzieja, że refleksje wywołane czynem będą zmierzały do jego naprawienia, a jeśli to niemożliwe – jak w moim przypadku – to do bycia w życiu dobrym...[36]

Z wypowiedzi tej wypływa wniosek, jak bardzo popełniony czyn pozostaje w sumieniu sprawcy oraz jak wielkie poczucie winy towarzyszy człowiekowi w dalszym życiu.

Mediacja pozwala dostrzegać sprawcom most, po którym powrót do normalności jest bliższy[37]. Powrót ten może pozwolić na refleksję nad wła-

---

[35] Tamże.

[36] E. Dobiejewska, *Więźniowie o pojednaniu ofiary ze sprawcą*, Jurysta, 1996, 3-4.

[37] Z. Piechowiak, *Mediacja między sprawcą i ofiarą w sprawach nieletnich i w sprawach rodzinnych*, Mediator, 1998, 6.

snym postępowaniem i podjęciem kroków prowadzących dobrą drogą, może pozwolić na rezygnację z drogi przestępczej.

Od kilku lat możemy zauważyć bardzo duży wzrost przestępczości nieletnich – nie tylko ilościowy, ale także jakościowy. Niepokojący jest przy tym fakt znacznego odsetka nieletnich powracających na drogę przestępstwa. Reakcją społeczeństwa na narastającą przestępczość nieletnich jest domaganie się coraz surowszych kar, gdy tymczasem statystyki wykazują ich nieefektywność i znaczną powrotność do przestępstwa. Należy zatem szerzyć ideę mediacji jako środek wobec sprawców przestępstwa, pozwalający na prowadzenie racjonalnej polityki rozwarstwiania przestępczości.

Mediacja daje możliwość uniknięcia stygmatyzacji młodocianych sprawców przestępstw. Rozwiązania takie stanowią formę zapobiegania recydywie.

Idea pojednania ma ogromne wartości wychowawcze i profilaktyczne w procesie przeciwdziałania patologii społecznej. Spotkanie sprawcy i ofiary wywołuje jedyną w swoim rodzaju reakcję obu stron, wiodącą do racjonalizacji pojęć wina, krzywda, przestępstwo[38].

Społeczne zalety mediacji

Poza wymienionymi korzyściami dla sprawcy i ofiary, istnieją jeszcze dwie bardzo istotne – dla wymiaru sprawiedliwości, dla społeczeństwa. Najważniejszą korzyścią dla wymiaru sprawiedliwości jest możliwość odciążenia sądów od spraw nadających się do mediacji, a dzięki temu również obniżenie kosztów wymiaru sprawiedliwości. Konsekwentnie do tego więcej czasu będzie można przeznaczyć na rozpatrywanie innych spraw, które nie nadają się do mediacji[39].

Jednocześnie korzyścią staną się oszczędności finansowe, jakie byłyby zaangażowane przy trwającym zwykle kilka lat wykonywaniu np. nadzoru kuratora lub umieszczeniu w placówce opiekuńczo-wychowawczej. W warunkach polskich, gdzie koszty wykonywania środków (zwłaszcza polegających na umieszczeniu w zakładzie) są bardzo wysokie, kwestia wpływu programu na obniżenie tych wydatków nabiera szczególnego znaczenia[40].

Korzyści dla wymiaru sprawiedliwości są jednocześnie korzyściami dla społeczeństwa, bowiem odciążenie sądu i umożliwienie zajęcia się innymi

---

[38] I. Nałęcz-Naniewska, *Sprawca i ofiara. Idea pojednania i wychowania zamiast kary dla nieletnich*, Mediator, 1997, 3.

[39] J. Waluk, *O pojednanie ofiary przestępstwa ze sprawcą*, s. 381.

[40] E. Bieńkowska, *Poradnik mediatora*, Warszawa 1999, s. 32.

ważnymi, z punktu widzenia społeczeństwa, sprawami przyczyni się do odbudowy zaufania społeczeństwa do działań wymiaru sprawiedliwości. Należy również przypuszczać, że zmniejszenie wtórnej przestępczości wpłynie korzystnie na poczucie bezpieczeństwa w społeczeństwie i umożliwi odchodzenie od represyjnej polityki karnej na rzecz reedukacyjno-rekompensacyjnej.

Mediacja sprzyja także edukacji prawnej obywateli, zapewniając im podmiotowe uczestnictwo w procesie pojednania. Może również doprowadzić do zmiany postawy społeczeństwa w stosunku do sprawców przez odejście od polityki karnej[41].

Proces mediacyjny w swoich dalszych etapach włącza szersze grono osób – rodzinę sprawcy i ofiary oraz społeczność lokalną. Przyczynia się to do poprawy komunikacji społecznej, lepszego zrozumienia w społeczeństwie problemów związanych z konfliktami interpersonalnymi, do zwiększenia poczucia odpowiedzialności za swoje postępowanie i większej tolerancji wobec innych ludzi[42].

Wszystkie opisane wyżej korzyści stanowią za tym, iż mediacja to proces ułatwiający sprawne funkcjonowanie wszystkim stronom biorącym w nim udział. Ma ona także istotne znaczenie dla społeczeństwa. Proces mediacji nawiązuje bowiem do codziennych sytuacji, w których łagodzenie różnych konfliktów następuje poza formalnym procesem sądowym. Wykorzystuje zdolność ludzi do różnorodnych sposobów działania zapobiegającego zaostrzeniu konfliktów. Wpływa też na świadomość możliwości współtworzenia pokoju społecznego[43].

Mediacja umożliwia podmiotowe uczestnictwo obywateli w procesie sądowym oraz jest sposobem na przywrócenie zburzonego przestępstwem zaufania w stosunkach społecznych. Stwarza szansę na wygaszenie konfliktu pomiędzy sprawcą i ofiarą przestępstwa, co skutkuje także wygaszaniem konfliktów w społeczeństwie (jeżeli konflikty takie trwają i narastają w skali mikro i w skali makro, to społeczeństwo staje się mało spójne, skłócone i niesolidarne). Postępowanie mediacyjne umożliwia oszczędności finansowe w budżecie państwa. Prowadzi do zwiększenia poczucia bezpieczeństwa w społeczeństwie, dzięki większej szansie na prawidłową resocjalizację sprawców, a przez to ograniczenie zjawiska recydywy. W szerszym wymiarze może prowadzić do poprawy komunikacji społecznej oraz zwiększenia tolerancji ludzi wobec siebie. Na uwagę zasługuje także jej rola edukacyjna

---

[41] E. Dobiejewska, J. Waluk, *Polskie doświadczenia mediacji między pokrzywdzonym a sprawcą*, Mediator, 1998, 8.

[42] D. Wójcik, *Psychologiczne problemy mediacji*, s. 10.

[43] A. Rękas, *Mediacja w polskim prawie karnym*, s. 17.

(umożliwia edukację prawną społeczeństwa) oraz sprzyjanie uaktywnianiu społeczeństwa i jego włączaniu w działania profilaktyczno-resocjalizacyjne[44].

Mediacja to kolejny krok we wprowadzaniu środków alternatywnych wobec kary pozbawienia wolności, to idea, która powinna mieć praktyczne zastosowanie. Nie możemy jednak zapominać, że nie zawsze może być stosowana i nie dla wszystkich kategorii przestępstw. W dziedzinie idei pojednania musi nastąpić jeszcze wiele zmian ułatwiających jej praktyczne zastosowanie.

Kampania upowszechniania mediacji

Należy zwrócić uwagę na szersze propagowanie mediacji, aby mogła „trafić" do każdego obywatela. Kampania jej upowszechniania w pierwszej kolejności powinna być adresowana do pracowników szeroko pojętego aparatu ścigania i wymiaru sprawiedliwości. Jakkolwiek istnieją bowiem pewne przesłanki wskazujące, że są oni skłonni zaakceptować mediację jako jedną z możliwych reakcji na przestępstwo, to z jednej strony nie do końca zdają sobie sprawę z istoty tej instytucji, traktując ją często po prostu jako zwykłą, odpowiednio sformalizowaną instytucję prawa karnego procesowego. Z drugiej natomiast strony nie są w pełni świadomi istnienia tzw. wiktymizacji wtórnej ofiar, potrzeby jej likwidowania, a zwłaszcza że to oni sami są źródłem tego zjawiska, negatywnego przecież w swej wymowie społecznej i *de facto* podważającego zaufanie społeczeństwa do całego systemu wymiaru sprawiedliwości. Nie bez powodu zatem w dokumentach międzynarodowych za sprawę priorytetową uważa się podejmowanie działań zmierzających do wyeliminowania wiktymizacji wtórnej, co jest konsekwencją uznania za najistotniejsze spośród praw, jakie winny przysługiwać ofiarom przestępstw, prawa do swobodnego dostępu do systemu wymiaru sprawiedliwości (w tym i nieformalnych mechanizmów rozwiązywania konfliktów karnych) oraz prawa do odpowiedniego traktowania przez organy tego systemu.

Kampania upowszechniania mediacji powinna być także, co oczywiste, kierowana do całego społeczeństwa. Należy bowiem powtórzyć, choć wydaje się to już truizmem, że nastawione jest ono na domaganie się surowego, czy nawet bardzo surowego, karania za przestępstwa, które to postawy wspierają i umacniają niektóre elity polityczne, bazując na przekształceniach

[44] Tamże.

w rozmiarach i strukturze zjawiska przestępczości po przełomie 1989 roku oraz podtrzymywanym, jeśli nie wręcz wywoływanym przez media, wzroście poczucia lęku przed przestępczością. Okazuje się jednak, że owe bardzo rygorystyczne postawy społeczne wobec zjawiska przestępczości nie są jakąś zmienną stałą i niemodyfikowalną. Dowodzą o tym wyniki, jakie przedstawia Ewa Bieńkowska[45].

Polska jest jednym z pierwszych krajów, które rozpoczęły prowadzenie mediacji związanych z przemocą domową. Coraz więcej państw Europy i świata dostrzega w mediacji dobrą metodę radzenia sobie z przemocą domową. Znaczny procent spraw kierowanych do mediacji stanowią właśnie przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece, a stosunkowo nieliczne to mediacje dotyczące czynów przeciwko mieniu[46].

Mediacja w Polsce nie jest rozpowszechniona i często stosowana, ponieważ społeczeństwo ma nikłą wiedzę o alternatywnym sposobie dla procesu sądowego i polubownym rozwiązywaniu konfliktów. Jak wskazuje N. Malec, bariery w upowszechnianiu mediacji są związane z regulacjami i przepisami prawa, ale są to przede wszystkim bariery społeczne[47].

Rygoryzm społeczny, jaki możemy zaobserwować wśród obywateli polskiego społeczeństwa, nie odnosi się do wszystkich przestępstw i przestępców, ale do tych ocenianych za najbardziej niebezpieczne i w większym stopniu zakłócające spokój dnia codziennego zarówno w mikroskali, jak i makroskali. Należałoby więc poszukiwać nowych sposobów reakcji na zdarzenia przestępne, a jedną z możliwości jest mediacja oraz wszystkie reakcje połączone z restytucją dla ofiar przestępstw.

Uwagi końcowe

Przedstawione w artykule wątki o idei mediacji z pewnością nie wyczerpują całokształtu problematyki. Przemawiają jednak za tym, że proces pojednania ofiary ze sprawcą i metoda łagodzenia konfliktów trafiły w Polsce na podatny grunt. Według nas bardzo ważną rzeczą jest, by społeczeństwo naszego kraju zaakceptowało mediację jako alternatywną metodę rozwiązywania konfliktów i aktywnie uczestniczyło w procesie wprowadzania jej w życie. Na zakończenie chciałybyśmy przytoczyć słowa:

---

[45] E. Bieńkowska, *Poradnik mediatora*, Warszawa 1999, s. 69 – 70.

[46] B. Walczak, *Mediacja w sprawach karnych*, Zeszyty Naukowe Instytutu Administracji AJD w Częstochowie, 2012, 2(6), s. 134.

[47] N. Malec, *Proces mediacji w sprawach karnych z udziałem nieletnich*, [w:] *Prawda. Dobro. Piękno*, Warszawa 2015, s. 530.

Samo pojednanie ocali świat,
nie sprawiedliwość,
która jest innym określeniem na zemstę[48].

Myśl ta ukazuje nam, jak bardzo potrzebny jest w dzisiejszych czasach (w których narasta przestępczość) proces pojednania ofiary ze sprawcą. Droga porozumienia, wyższość wyrównania krzywd nad surowością ukarania sprawcy może ocalić nasz świat i przynieść duże efekty w profilaktyce społecznej i resocjalizacji.

Ufamy, że idea mediacji w naszym kraju będzie zmierzała do inicjowania nowych metod i technik pojednania oraz modyfikowania i zmiany dotychczasowych przepisów prawnych.

Konkludując, warto podkreślić, że mediacja nie ma polegać na pobłażliwym traktowaniu sprawcy przez państwo i jego organy wymierzające sprawiedliwość, nie stanowi także darowania sprawcy kary, na którą zasłużył swoim postępowaniem. Nie ma także na celu uszczęśliwienia ofiary bez jej woli. Jest ona sposobem naprawienia zła, które zostało wyrządzone czynem przestępczym i odbudowy więzi społecznych, które zostały naruszone, czy zerwane zaistnieniem działania o charakterze antagonistyczno-destrukcyjnym w stosunku do obowiązujących norm prawnych i społecznych.

BIBLIOGRAFIA

Abramczyk A., *Zawód mediator*, Prawo i Życie, 1998, 10-11.
Bałandynowicz A., *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa 2006.
Bieńkowska E., *Deklaracja ONZ o podstawowych zasadach sprawiedliwości dla ofiar przestępstw i nadużyć władzy*, Państwo i Prawo, 1987, 6.
Bieńkowska E., *Wiktymologia w Europie*, Warszawa 1993.
Bieńkowska E., *Lęk przed przestępczością*, Jurysta, 1995, 5.
Bieńkowska E., *Postępowanie mediacyjno-restytucyjne jako sposób rozwiązania konfliktu między ofiarą i sprawcą przestępstwa. Standardy międzynarodowe i perspektywy w Polsce*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
Bieńkowska E., *Mediacja zamiast wyroku*, „Gazeta Sądowa", 1996, 4.
Bieńkowska E., *Mediacja między ofiarą i sprawcą przestępstwa*, Jurysta, 1997, 7.
Bieńkowska E., *Mediacja i porozumienie się oskarżonego z pokrzywdzonym w nowej kodyfikacji karnej*, Jurysta, 1998, 1.
Bieńkowska E., *Mediacja czyli ugodowe rozwiązanie konfliktu karnego*, Jurysta, 1998, 3-4.
Bieńkowska E., *Nowy zawód – mediator sądowy*, Jurysta, 1998, 3-4.
Bieńkowska E., *Pojednawcze pośredniczenie w sporze*, Jurysta, 1998, 3-4.
Bieńkowska E., *Mediacja między ofiarą i przestępcą*, Monitor Prawniczy, 1998, 10.
Bieńkowska E., *Pojednanie środkiem polityki karnej*, Jurysta, 1998, 10.

[48] Antony de Mello SJ „Modlitwa żaby".

Bieńkowska E., *Mediacja w polskim prawie karnym. Charakterystyka regulacji prawnej*, Przegląd Prawa Karnego, 1998, 18.
Bieńkowska E., *Poradnik mediatora*, Warszawa 1999.
Bieńkowska E., *Mediacja w polskim prawie karnym*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011.
Bieńkowska E., Czarnecka-Dzialuk D., Wójcik D., *Postępowanie mediacyjne w nowej kodyfikacji karnej*, [w:] *Nowa kodyfikacja karna. Krótkie komentarze. Kodeks postępowania karnego*, Warszawa 1998.
Bieńkowska E., Wojciechowska J., *Przestępczość i inne problemy społeczne w świetle własnych doświadczeń i poglądów mieszkańców Warszawy*, Studia Prawnicze, 1993, 4.
Bojarski T., *Zasady wymiaru kary i środków karnych*, [w:] *Kodeks karny. Komentarz*, red. T. Bojarski, Warszawa 2012.
Christie N., *Granice cierpienia*, Warszawa 1991.
Czarnecka-Dzialuk B., *Mediacja pomiędzy sprawcą i ofiarą przestępstwa*. Referat na sesję „Mediacja i jej konteksty", Opole 10.04.1997.
Czarnecka-Dzialuk B., *Wprowadzenie w Polsce mediacji pomiędzy ofiarą i sprawcą przestępstwa*, Mediator, 1998, 6.
Czarnecka-Dzialuk B., *Mediacja pomiędzy sprawcą i ofiarą przestępstwa*, Mediator, 1998, 7.
Czarnecka-Dzialuk B., Walczak-Żochowska A., *Możliwości mediacji w sprawach o czyny karalne popełnione przez nieletnich w świetle ustawodawstwa polskiego*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
Czarnecka-Dzialuk B., Waluk J., *Pojednanie nadal aktualne. Mediacja między ofiarą a sprawcą przestępstwa*, Kancelaria Senatu, Biuro Obsługi Senatorów, Skargi – Opinie – Propozycje, 1996, 2.
de Mello Antony SJ „Modlitwa żaby".
Dobiejewska E., *Więźniowie Zakładów Karnych we Wrocławiu i Wołowie o pojednaniu ofiary ze sprawcą*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
Dobiejewska E., *Więźniowie o pojednaniu ofiary ze sprawcą*, Jurysta, 1996, 3-4.
Dobiejewska E., Waluk J., *Polskie doświadczenia mediacji między pokrzywdzonym a sprawcą*, Mediator, 1998, 8.
Encyklopedia PWN, Warszawa 1998.
Falandysz L., *Wiktymologia*, Warszawa 1979.
Falandysz L., *Pokrzywdzony w prawie karnym i wiktymologii*, Warszawa 1980.
Gmurzyńska E., Morek R. (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*, Warszawa 2009.
Hołyst B. (red.), *Problemy współczesnej penitencjarystyki w świecie*, t. II, Warszawa 1987.
Hołyst B., *Kryminalistyka*, Warszawa 1993.
Hołyst B., *Wiktymologia*, Warszawa 1997.
Hołyst B., Redo S. (red.), *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, Warszawa 1996.
Kieszkowska A. (red.), *Prawda. Dobro. Piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, Warszawa 2015.
Kirchhoff G.F., *Wiktymologia. Historie i koncepcje*, [w:] *Wiktymologia w Europie. Wprowadzenie* E. Bieńkowska, Warszawa 1993
Kozielski J., *Konflikty, teoria gier i psychologia*, Warszawa 1970.
Krukowski A., *Nowe tendencje w polityce kryminalnej*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w świecie*, t. II, red. B. Hołyst, Warszawa 1987.
Kulesza C., *Mediacja a system wymiaru sprawiedliwości: szanse, ograniczenia, zagrożenia*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.

Larsson L., *Porozumienie bez przemocy w mediacjach*, Warszawa 2009.
Lewicka-Zelent A., *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Lublin 2013.
Maguire M., *The Impact of Burglary upon Victims*, British Journal of Cryiminology, 1980, 20.
Malec N., *Proces mediacji w sprawach karnych z udziałem nieletnich*, [w:] *Prawda. Dobro. Piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, red. A. Kieszkowska, Warszawa 2015.
Miklaszewska H., Okołowska A., *Eksperymenty z nieletnimi*, „Życie Warszawy", 01.08.1996.
Mutz J., *Pojednanie sprawcy z ofiarą z perspektywy sądowniczej*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
Nałęcz-Naniewska I., *Sprawca i ofiara. Idea pojednania i wychowania zamiast kary dla nieletnich*, Mediator, 1997, 3.
Osika G., *Negocjacje – charakterystyka problemu*, Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, 2000, 1467.
Piechowiak Z., *Regulacja sytuacji prawnej i społeczno-wychowawczej nieletniego w aspekcie metodyki procesu pojednania pomiędzy sprawcą a ofiarą czynu karalnego*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995 oraz Opieka – Wychowanie – Terapia, 1995, 2.
Piechowiak Z., *Wybrane problemy praktyki mediacji pomiędzy sprawcą a ofiarą przestępstwa w krajach zachodnioeuropejskich w świetle Seminarium Rady Europy*, (Barcelona 12-14 lipca 1995), Mediator, 1996, 1 oraz Opieka – Wychowanie – Terapia, 1996, 4.
Piechowiak Z., *Badania świadomości dorosłych i nieletnich dotyczące problemu mediacji między sprawcą i ofiarą przestępstwa*, Opieka – Wychowanie – Terapia, 1997, 3 (przedruk z: Jurysta, 1998, 3-4).
Piechowiak Z., *Mediacja między sprawcą i ofiarą w sprawach nieletnich i w sprawach rodzinnych*, Mediator, 1998, 6.
Pospiszyl K., *Resocjalizacja*, Warszawa 1998.
Projekt Założeń Kodeksu Postępowania Mediatora, cz. I – Przepisy ogólne, Mediator, 1998, 8.
Przetacznikowa M., *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1982.
Rękas A., *Mediacja w polskim prawie karnym*, [w:] *Mediacja w polskim prawie*, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 2011.
Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 7 maja 2015 w sprawie postępowania mediacyjnego w sprawach karnych (DzU 2015, poz. 716).
Stojanowska W., *Pojednanie nieletniego sprawcy przestępstwa z jego ofiarą w prawie polskim*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
Stojanowska W., *Pojednanie sprawcy z ofiarą*, Jurysta, 1995, 8-9.
Sosnowska M., *Refleksje z pracy mediatora*, Mediator, 1998, 7.
Śliwa G., *Mediacja w teorii i praktyce*, Jurysta, 1997, 10-11.
Śliwa G., *Pierwsze rezultaty mediacji pomiędzy ofiarą a nieletnim sprawcą w Zielonej Górze*, Mediator, 1998, 7.
Świeżak R., *Idea mediacji*, Jurysta, 1998, 3-4.
Ustawa z 6 czerwca 1997 roku Kodeks postępowania karnego (DzU 1997, nr 89, poz. 555 z późn. zm.).
Walczak B., *Mediacja w sprawach karnych*, Zeszyty Naukowe Instytutu Administracji AJD w Częstochowie, 2012, 2(6).
Waluk J., *O pojednanie ofiary ze sprawcą przestępstwa*, Kancelaria Senatu, Biuro Obsługi Senatorów, Skargi – Opinie – Propozycje, 1996, 3.

Waluk J., *Pojednanie ofiary ze sprawcą*, Jurysta, 1995, 10.
Waluk J., *O pojednanie ofiary przestępstwa ze sprawcą*, [w:] *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, red. B. Hołyst, S. Redo, Warszawa-Wiedeń-Kalisz 1996.
Waluk J., *Kto i dlaczego wprowadza mediację*, Jurysta, 1998, 3-4.
Wojtkowiak M., *Dziecko w przestrzeni mediacji jako pola poszukiwania porozumienia*, [w:] *Prawda. Dobro. Piękno. Wymiar filozoficzno-prawny i socjopedagogiczny*, red. A. Kieszkowska, Warszawa 2015.
Wójcik D., *Korzyści psychologiczne z mediacji dla sprawcy, ofiary i społeczeństwa*, Mediator, 1997, 4.
Wójcik D., *Psychologiczne problemy mediacji między sprawcą przestępstwa a ofiarą*, [w:] *Teoria i praktyka pojednania ofiary ze sprawcą*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1995.
Wright M., *Introduction*, [w:] *Mediation and Criminal Justice. Victims Offenders and Community*, red. M. Wright, B. Galawey, London 1989.
Wright M., *Nowe problemy w sferze prawa karnego: ofiary i przestępcy*, [w:] *Ofiara przestępstwa w systemie wymiaru sprawiedliwości*, red. E. Bieńkowska, Warszawa 1993.
Zespół ds. Wprowadzenia Mediacji Pomiędzy Ofiarą i Sprawcą Przestępstwa: Eksperymentalny program mediacji pomiędzy nieletnim sprawcą a jego ofiarą, Mediator, 1996, 1.
Zienkiewicz A., *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*, Warszawa 2007.

BOGUSŁAW DZIĘCIOŁ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZASADY PROJEKTOWANIA I REALIZACJI ZAJĘĆ W DZIEDZINIE ZINTEGROWANEJ SOCJOTERAPII RESOCJALIZUJĄCEJ WOBEC OSADZONYCH MĘŻCZYZN, WIELOKROTNIE POZBAWIANYCH WOLNOŚCI

ABSTRACT. Dzięcioł Bogusław, *Zasady projektowania i realizacji zajęć w dziedzinie zintegrowanej socjoterapii resocjalizującej wobec osadzonych mężczyzn, wielokrotnie pozbawianych wolności* [The Principles of Design and Implementation of the Activities in the Area of a Rehabilitative Sociotherapy. For Prisoners, Repeatedly Deprived of the Liberty]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 193-220. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.12

This article addresses the problem of designing a model of the effective sociotherapy in the system of rehabilitation of the prisoners. So far the classes of the sociotherapy were recognized and they are still treated as a field of a separate, specialized psychological help for young addicts or young people coming from families neglecting their educational functions. This is reflected in the history of sociotherapy in Poland. In the model proposed in the article, sociotherapy is an integral part of the system of psychological support. This system is important part of support for the activities, impacts and interventions of a purely rehabilitative nature. In the presented text author has outlined the shape of this system, with a particular focus on sociotherapy – consistent with an axiology of the rehabilitative pedagogy. He has adopted a cardinal thesis that the role of psychological help in the prison rehabilitation should be a gradual, processual and phased outputting of the convicted from the specific social excluding isolation, connected with the prohibited acts committed by him, to actively functioning in the different societal circles. The essential content of the psychological influence is a relatively controlled, escalating build-up and implementation of the socializing incentives. In the next part of this article the author pointed out, according to research of the research team led by the author as part of research and development project, the importance of an individual diagnosis, qualifying for the sociotherapy. Then he focused on the principles of the diagnosis of the individual in the socio-therapeutic group and of the diagnosis of the group as a resultant of the diagnosis of single units that create it. The main part of the article, on the basis of the integrated sociotherapy, shows the cardinal principles that should be used by the sociotherapeutic teams that are organized and operated in the prison, both organized from among prisoners and for Prison Service officers. The described principles can be also applied to the sociotherapies organized and operated in the

open environments with socially unfit adults, whose primary concern is a criminal behavior. The summary indicated what are the central and boundary conditions for sociotherapy to gained rehabilitative function and that it could be its leading function. Author has also drawn an attention to the need of research and dialogue between researchers – theorists and therapists working in practice, centralized around the problem of constructing the statements of the sociotherapy praxeology with the prisoners and persons because of their criminal activities.

Key words: sociotherapy, resocialization (rehabilitation), prisoners, psychological support, rehabilitation system, rehabilitative sociotherapy

Zarys ewolucji zakresu i znaczenia socjoterapii integralnej w Polsce

Pojęcie i technika socjoterapii w literaturze i praktyce zaczęły pojawiać się w krajach Europy Zachodniej w drugiej połowie XX wieku. Powiązane były z pracą szpitalną oraz w wolnych środowiskach z pacjentami i klientami cierpiącymi na endogenne psychozy[1]. Interesujące były jednak próby wprowadzania socjoterapii do cyklu pracy z indywidualnym przypadkiem (*case work*) w ramach pracy socjalnej z pacjentami opuszczającymi ośrodki zamknięte[2].

W pierwszym okresie funkcjonowania socjoterapii w Polsce, obejmującym lata osiemdziesiąte do połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, należy wskazać na znaczenie i zakres socjoterapii psychologicznej jako typu psychoterapii grupowej odniesionej do dzieci i młodzieży z rodzin alkoholicznych, środowisk kulturowo zaniedbanych, niewydolnych wychowawczo, czy wręcz patologicznych. Socjoterapia stanowi tu otwartą formę terapii grupowych, które mają za zadanie przeciwdziałanie wykolejaniu się młodzieży, przez reedukację i meliorację niektórych cech osobowościowych, jak też kompensowanie typowych z punktu widzenia psychologii wychowawczej deficytów środowiskowych. Funkcją socjoterapii było w szczególności podwyższanie samooceny, eliminowanie braków w komunikacji interpersonalnej, eliminowanie zaburzeń zachowań społecznych, zaspokajanie poczucia bezpieczeństwa, wykorzenianie nawyku używania alkoholu w rozwiązywaniu problemów osobistych. Pisze na ten temat K. Sawicka, prezentując historię socjoterapii w naszym kraju[3].

W tworzenie podstaw instytucjonalnej socjoterapii w Polsce zaangażowane były w latach osiemdziesiątych XX wieku: Ośrodek Rozwoju Umiejęt-

---

[1] C. Mueller, *Psychiatrie der Gegenwart. Forschung und Praxis*, Bern 1972, s. 7-21 i 110-119.

[2] M. Endelson, *The practice of sociotherapy. A case study*, New Haven 1970.

[3] K. Sawicka, *Socjoterapia*, wyd. I, Warszawa 1999, s. 9-15, por. też B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań 2014.

ności Wychowawczych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Specjalistyczna Poradnia Terapii dla Dzieci i Młodzieży ze Środowisk Zagrożonych Alkoholizmem. Natomiast, piszący o socjoterapii na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych J. Strzemieczny widział w niej szansę na organizowanie dzieciom i młodzieży doświadczeń zapewniających możliwość swoistej psychokorekcji, polegającej głównie na odreagowaniu traumy rodzinnej oraz reedukacji, mającej w zamierzeniu przynieść efekt w postaci eliminowania zachowań „niepożądanych społecznie"[4]. J. Strzemieczny jest szczególnie zasłużony w dziele propagowania i popularyzowania w naszym kraju socjoterapii w szkołach[5]. Dzięki pracom tego autora, a także nauczycieli zainteresowanych wprowadzaniem nowatorskich i kreatywnych technik dydaktycznych, w latach dziewięćdziesiątych socjoterapia stała się w wielu szkołach podstawowych formą odbywania niektórych zajęć pozalekcyjnych, w ramach kształcenia wyrównawczego i równoległego (rozwijającego specjalne kompetencje związane np. z zainteresowaniami[6]). Jak wynika z doświadczeń wielu szkół, zastosowanie wpływu społecznego grupy jako pozytywnego wzmocnienia treści dydaktycznych dostarczyło wyróżniających się efektów dydaktycznych w upowszechnianiu znajomości kultury i sztuki, historii, literatury, religii. Socjoterapia sprawdziła się w zajęciach wyrównawczych z uczniami mającymi problemy z nabyciem umiejętności związanych z programem przedmiotu matematyka. Nauczycielki i nauczyciele wypowiadający się na forach branżowych w sieci WWW (Internecie – dostęp w latach 2001-2003), w wielu przypadkach wskazywali na zastosowania socjoterapii w ich codziennej pracy wychowawczej z uczniami, w dziedzinie rozwijania ich postawy samokształcenia i samodoskonalenia – wyrównywaniu deficytów fragmentarycznych psychorozwoju, zwłaszcza jeśli chodzi o umiejętności społeczne. W regulacji wychowawczej nadpobudliwych psychoruchowo (także z trudnościami w kontroli nad emocjami), agresywnych lub wycofanych jednostek.

Podsumowując, poprzez organizowanie pozytywnych doświadczeń w środowisku instytucjonalnym, socjoterapia w szkole ma duże znaczenie we wspieraniu wielostronnego rozwoju osobowości uczniów. W sferze poznawczej – w kształtowaniu prawidłowej, czyli w jakiś sposób zintersubiektywizowanej przez widownię społeczną, samooceny, wiadomości o świecie i akceptacji własnej zależności od tegoż, afirmacji normatywnego środowiska życia. W warstwie emocjonalnej osobowości chodzi o psychokorekcję

---

[4] J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne*, Warszawa 1988.

[5] J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993.

[6] Por. E. Grudziewska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*, Warszawa 2015.

terapeutyczną, nawiązywanie względnie trwałych relacji i budowanie więzi społecznych kształtujących pozytywne uczucia, dostarczanie przeżyć duchowych. W szczególności socjoterapia ma za zadanie rozwijanie takich pozytywnych uczuć, jak: przyjaźń, nadzieja, wiara, radość. Ponadto, do niebłahych psychodynamicznych funkcji socjoterapii należy: zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa i zależności, nadawanie znaczenia czynnościom pracy społecznej, utrwalanie nawyku pracy, nawyku udzielania pomocy i poszukiwania pomocy, nawiązywania współpracy, treningu sposobów skutecznego komunikowania się.

Od drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych do dnia pisania tego artykułu obserwuje się w naszym kraju rozwój ośrodków zintegrowanej socjoterapii w środowisku lokalnym zamieszkiwania młodzieży wielkomiejskiej.

K. Sawicka widzi następujące cele socjoterapii w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej w środowisku, z dziećmi i młodzieżą zagrożoną nieprzystosowaniem społecznym:

> dostarczanie ich uczestnikom doświadczeń korekcyjnych (…) i kompensujących doświadczenia deprawacyjne, również hamujące rozwój społeczny i emocjonalny. Sprzyjanie odreagowaniu napięć emocjonalnych. Przysługiwanie się aktywnemu uczeniu się nowych umiejętności psychospołecznych[7].

Ośrodki stałe pełnią funkcję profilaktyczno-resocjalizacyjną poprzez kompensowanie deficytów rozwojowych, eliminowanie zagrożeń środowiskowych w okresie adolescencji, stabilizowanie emocjonalne młodych ludzi, tworzenie kanałów kontroli społeczno-wychowawczej wobec wykolejającej się młodzieży, osłabianie konfliktów międzypokoleniowych i lokalno-środowiskowych. Zintegrowana, instytucjonalna socjoterapia pozwala na wspieranie rozwoju młodzieży zagrożonego rozmaitymi dewiacjami, wykorzystując cechy behawioralne młodzieży dorastającej w wielkim mieście: poszukiwanie nowych doświadczeń poznawczych (np. pasje podróżnicze i odkrywcze), narastające potrzeby interpersonalne, skłonność do innowacyjności, kreatywność przybierająca postać aktywności twórczej: poetyckiej, literackiej, malarskiej, rzeźbiarskiej, reperacyjno-remontowej, sportowej, muzycznej (w tym melodeklamacyjnej), tanecznej, dziennikarskiej, szukanie kontaktu z Bogiem. Z drugiej strony, jak powszechnie wiadomo, adolescentów cechuje chęć potwierdzenia własnego potencjału fizycznego i gromadzenia swoistego kapitału społecznego (zdolności, umiejętności, wysokich kompetencji, doświadczenia „adrenaliny", dążenie do posiadania szerokiego kręgu znajomych licznych możliwości w środowisku). Zintegrowana

[7] K. Sawicka, *Socjoterapia w resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, t. II, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008, s. 174.

socjoterapia instytucjonalna w postaci systemowej – opartej na współpracy ze szkołą, klubem sportowym, organizacją pozarządową – może odpowiadać wyczerpująco na zapotrzebowania psychorozwojowe i społeczne młodzieży, stając się atrakcyjnym partnerem towarzyszącym rozwojowi młodych ludzi w środowisku wychowawczym. W tych stanach i położeniach młodzieży ośrodki socjoterapii mogą i powinny być konkurencyjnym – wobec gangów młodzieżowych i heterogenicznych grup przestępczych – sposobem kompensowania deficytów możliwości zaspokajania potrzeb materialnych, intelektualnych, psychicznych i społecznych.

Nade wszystko chodzi tu o braki istniejące w rodzinach żyjących w kulturowo zaniedbanych rejonach wielkich miast. Jedynym deficytem, którego ośrodki w Polsce nie wyrównują, jest potrzeba posiadania przez młodzież własnych pieniędzy i innych środków materialnych zaspokajania podstawowych potrzeb. W zwiadzie środowiskowym – przeprowadzonym w 2008 roku na Malcie w Poznaniu, na terenie Ośrodka Młodzieżowego kierowanego przez mgra J. Misa – młodzież deklarowała, że chciałaby, aby ośrodek socjoterapii dawał im pieniądze i ochronę przed skonfliktowanymi z nimi rówieśnikami, a często też nadużywającymi alkoholu rodzicami znęcającymi się nad dziećmi. Matki zgłaszały postulaty, aby przeistoczyć ośrodek socjoterapii w rodzaj ośrodka interwencji kryzysowej wobec aktów agresji rodzinnej na tle alkoholizmu.

Po roku 1995 odnotowuje się w naszym kraju także zainteresowanie socjoterapią dorosłych. Osoby dojrzałe mają na ogół spetryfikowane postawy, wyrobione systemy ewaluacji, utrwalone więzi, ustalone relacje społeczne. Nie zawsze są zainteresowani, jak młodzi, kontaktem społecznym, funkcjonowaniem w grupie (np. grupa emerytów w dziennym ośrodku pobytu, pomocy społecznej). Zjawisko to może stanowić pewien problem w introdukcji tej formy pracy z zespołem, ale także swoiste wyzwanie dla prowadzącego grupę. Organizuje się zatem grupy w całodobowych ośrodkach interwencji kryzysowej, domach samotnej matki, więzieniach dla kobiet, ośrodkach odwykowych, oddziałach terapeutycznych w więzieniach powszechnych, a także w szpitalach psychiatrycznych. Na uwagę, ze względu na rozpowszechnienie, zasługują przede wszystkim społeczności terapeutyczne, tworzone na kształt grup socjoterapeutycznych w prowadzonych przez organizacje pozarządowe ośrodkach walki z uzależnieniami (np. ośrodki Monaru). Właściwie wszystkie formy grupowej pracy – zadaniowej, wykorzystujące potencjał grupy jako całości, bez zaznaczającej się w jej działaniu dominacji prowadzącego grupy, bez znaczącego uprzywilejowania jednej lub kilku osób – odwołują się świadomie, lub nie, do modelu socjoterapii. Dlatego, należy włączyć tu grupy AA oraz inne wspólnoty samopo-

mocowe. Na uwagę zasługują próby wprowadzenia socjoterapii w ośrodkach dla bezdomnych, zwłaszcza realizujących programy z dziedziny tak zwanej ekonomii społecznej. Największe problemy wystąpiły podczas prób wprowadzenia socjoterapii do więzień dla mężczyzn[8].

Jak widać, zarówno idea jak i praktyka socjoterapii ma w naszym kraju charakter rozwojowy i jest dość znamienna. Jednakże, aby uzyskiwać lepsze efekty, socjoterapię należy stosować w sposób intencjonalny – w kształcie nadawanym jej przez stosowne publikacje naukowe, oparte na doświadczeniu społecznym i empirycznym, z zachowaniem wypracowanych i opisanych zasad kardynalnych oraz uwarunkowań indywidualnych – wynikających z cech różnicujących osób uczestniczących, a także z uwzględnieniem specyfiki placówki (otwarta, opieki całodobowej, penitencjarno-izolacyjna). Istnieje konieczność wypracowywania modeli socjoterapii zintegrowanej, przeznaczonej dla konkretnych placówek realizujących działanie społeczne, szczególnie wychowawcze, resocjalizacyjne i psychoterapeutyczne.

Uwagi wprowadzające do problemu zintegrowanej socjoterapii resocjalizującej recydywistów penitencjarnych

Współcześnie socjoterapia resocjalizująca ma najczęściej miejsce w placówkach adresowanych do tak zwanej trudnej młodzieży. Jej rolą jest przywracanie zaburzonej relacji ze środowiskiem, która następuje z jednej strony w wyniku zachodzących w młodym organizmie zmian strukturalnych i fizjologicznych (zwłaszcza endokrynogennych), z drugiej zaś – pojawiających się w okresie adolescencji silnych tropizmów społecznych, wynikającej z narastającej potrzeby afiliacji rówieśniczej i relacji partnerskich. Socjoterapia jako środowisko wychowawcze staje się zatem miejscem ustrukturyzowanych bodźców fizycznych, biologicznych, kulturowych i społecznych, w którym młodzież znajduje warunki względnie harmonijnego rozwoju i wyzwalania swojego potencjału podmiotowości, a także korekcji tych zachowań, które mają z punktu widzenia socjalizacji zdecydowanie niekorzystny wpływ. Jest to także środowisko swoistej reedukacji tych postaw, które ukształtowały się już wcześniej, w patologicznym domu, na opresyjnym podwórku, w dysfunkcjonalnej wychowawczo szkole, w środowisku grupy chuligańskiej lub gangu osiedlowego. Młodzi ludzie znajdują często właśnie w grupie socjoterapeutycznej rodzaj podstawowego środowiska wychowawczego; mikrospołeczność stanowi dla nich grupę odniesienia.

[8] Na podstawie badań własnych prowadzonych w zakładach karnych Wielkopolskiego Inspektoratu SW w Koziegłowach i Rosnowie, w latach 2008-2009.

Dzięki temu socjoterapia staje się ważnym podmiotem wsparcia form pracy socjotechnikami resocjalizującymi w placówkach.

Poniżej podjęto i opisano dwie, dotąd nierozwinięte w fachowym piśmiennictwie, funkcje, jakie może pełnić socjoterapia. Dotyczy to roli tej formy pracy zespołowej – w więzieniach dla recydywistów penitencjarnych – oraz miejsca, jakie powinna zająć socjoterapia w systemie pomocy psychologicznej recydywistom w zakładzie karnym. Chodzi o pomoc psychologiczną, rozumianą w swojej naturze jako działania i oddziaływania podjęte w pewnej sekwencji, według modelu opartego na rozwoju psychospołecznym, według pewnego kontinuum przewidzianego w ramach zintegrowanej, systemowej, instytucjonalnej resocjalizacji penitencjarnej.

Socjoterapia jest typem społecznego działania podporządkowanego regułom prakseologii. Z punktu widzenia resocjalizacyjno-penitencjarnych modeli pragmatyki teoretycznej, socjoterapia musi być rozumiana jako typ zmiany w rzeczywistości wychowawczej – przez tworzenie w niej nowych faktów[9]. Jednym z czynników sprawczych nowych faktów w rzeczywistości wychowawczej zakładu karnego jest właśnie projektowanie i realizowanie działań i oddziaływań socjoterapeutycznych w ramach socjotechnik wychowania resocjalizującego. W sensie taksonomicznym jednak, jak wspomniano, zajęcia socjoterapeutyczne sytuowane są w więzieniu – jako ogniwo w łańcuchu pomocy psychologicznej, która nie może mieć jednak znaczenia odseparowanych, akcydentalnych działań, lecz być systemowo ukonstytuowana – wspiera procesy resocjalizacji i readaptacji przebiegające w więzieniu.

W sensie szczegółowym, należy zaprezentować zespół względnie obiektywnych zasad projektowania i przeprowadzania socjoterapii w zakładach karnych dla recydywistów penitencjarnych. Z przeprowadzonych przez autora niniejszego tekstu badań[10] wynika, że dziedzina ta jest nie tylko w literaturze resocjalizacyjnej nieopracowana, ale także nieunormowana praktycznie. Owe braki dotyczą, w ogólnym ujęciu, struktury pomocy psychologicznej w więzieniu. Należy dopiero stworzyć model jednorodny systemu tejże pomocy. Jak dotąd mamy do czynienia raczej z oderwanymi przypadkami udzielania pomocy (model interwencjonistyczny, podobny do miejsca psychologa w szkole). Dopiero zarysowując pewien spójny, związany z pracą resocjalizacyjną, system pomocy psychologicznej w więzieniu, można zrozumieć funkcje socjoterapii więziennej w procesach resocjalizacji

---

[9] L. Pytka, hasło: „Wychowanie resocjalizujące", [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.

[10] Badania wykonano w ramach projektu realizowanego w UAM w 2014 roku: „Kierunki resocjalizacji penitencjarnej mężczyzn wielokrotnie pozbawianych wolności".

penitencjarnej i adaptacji do życia na wolności (przełamywania psychologicznego syndromu samoizolacji oraz socjologicznych procesów alienacji). Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na proponowane przez K. Ostrowską „spsychologizowanie" resocjalizacji[11], czy wcześniejsze i nie tak daleko idące postulaty poszukiwania źródeł intelektualnych resocjalizacji w psychologii psychodynamicznej czy hormistycznej[12]. Z zaprezentowanych tutaj doświadczeń, obserwacji i badań wynika raczej konieczność pojmowania roli psychologii praktycznej przede wszystkim jako działań wspierających psychoedukacyjnie, rozwojowo i terapeutycznie działania w dziedzinie wychowania resocjalizującego – głównego „nurtu" resocjalizacji penitencjarnej.

Miejsce socjoterapii w systemie penitencjarnej pomocy psychologicznej. Podstawowe funkcje socjoterapii w izolacji więziennej

Środowisko zakładu karnego nakłada na działania i oddziaływania resocjalizacyjne szereg specyficznych wymogów. Należą do nich: konieczność prowadzenia równolegle działań readaptacyjnych w formie przede wszystkim pracy socjalnej[13], a także pomocy psychologicznej ustrukturyzowanej i podporządkowanej pewnym etapom (kontinuum) odbywania kary przez osadzonych, posiadającej progresywistyczny i aktywistyczny charakter. Model działań i oddziaływań resocjalizacyjnych w więzieniu winien przybrać postać modelu, który można nazwać *równoległym – zespolonym*. Obrazuje go rycina 1.

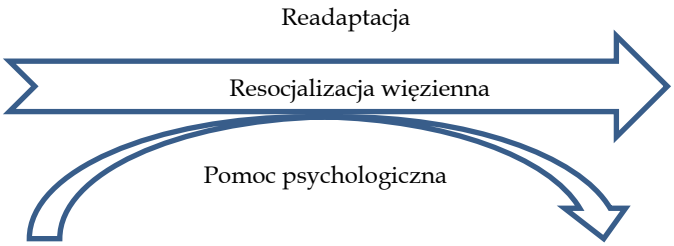
Pomoc psychologiczna oraz readaptacja pełnią rolę wspierającą w nadrzędnym wobec nich procesie resocjalizacji penitencjarnej. Pomoc psychologiczna w więzieniu ma na celu wspieranie procesu wychodzenia ze swoistej psychicznej i społecznej izolacji. Dlatego, ogniwami procesu pomocy psychologicznej w więzieniu są kolejno: interwencje kryzysowe, psychoterapia indywidualna, testymonia, psychoterapia grupowa, socjoterapia, trening umiejętności i kompetencji interpersonalnych i społecznych.

---

[11] K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej dyscyplinie resocjalizacji*, Warszawa 2010.

[12] K. Pospiszyl, *Resocjalizacja nieletnich – doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990 – rozdział poświęcony intelektualnym źródłom resocjalizacji.

[13] B. Dzięcioł (red.), *Działania profilaktyczno-resocjalizacyjne w praktyce*, Poznań 2009.



Ryc. 1. Schemat modelu równoległego – zespolonego pomocy psychologicznej w toku działań i oddziaływań resocjalizacyjnych wobec osadzonych w więzieniu

Źródło: opracowanie własne

Readaptacja społeczna stanowi system działań i oddziaływań, celem których jest:

– przeciwdziałanie tym zjawiskom i procesom, które mogą utrudnić czy wręcz uniemożliwić powrót do aktywności społecznej i obywatelskiej po zwolnieniu z więzienia (zabezpieczenie majątku trwałego, źródeł utrzymania na wolności, przeciwdziałanie przecięciu więzi społecznych itp.);

– przygotowanie do życia w nowej sytuacji społecznej (pozycje zawodowe, rodzinne, środowiskowe, nowe relacje i role, nawiązanie kontaktów z siłami społecznymi readaptacji w środowisku, prace socjalne z udziałem pracownika właściwego miejscu zamieszkania). Proces readaptacji winien rozpocząć się już w dniu pozbawienia wolności[14].

Cele socjoterapii w więzieniu dla mężczyzn wielokrotnie pozbawianych wolności

Środowisko więzienne jest swoistym habitatem, w którym wypracowane w teorii i praktyce społecznej działania intencjonalne powinny przyjąć specjalną postać. Charakteryzuje się ono autorytaryzmem, hierarchicznością, totalnością, opresyjnością, dysforycznością, współistnieniem sieci stresorów związanych ze strukturą przestrzenną oraz stosunkami interpersonalnymi, a także izolacją przymusową przecinającą kontakty ze światem zewnętrznym (w warstwie społecznej, kulturowej i biologicznej oraz fizycznej).

Socjoterapia penitencjarna zintegrowana daje możliwość zarówno lepszej adaptacji do środowiska więziennego, jak i perspektywę przystosowywania się do życia w trudnych zwłaszcza dla recydywistów warunkach życia na wolności. Pewnym utrudnieniem w warunkach więziennych jest brak możliwości tworzenia grup koedukacyjnych.

[14] Tamże.

W przypadku zajęć socjoterapeutycznych w więzieniach zamkniętych, dla recydywistów penitencjarnych należy przyjąć następujące ich cele szczegółowe (rozwojowe, terapeutyczne i psychoedukacyjne):

1. Przełamywanie wszechobecnej swoistej więziennej przemocy strukturalnej, ograniczanie władzy kanonu zależności służbowej (strukturalno-funkcjonalnej).

2. Integracja środowiska więziennego.

3. Stworzenie na terenie zakładu karnego specyficznego azylu dla osób w trudnej sytuacji psychicznej, psychokorekcja, odreagowanie, przezwyciężanie blokad psychicznych związanych z lękami i dysforią.

4. Budowanie nowej, względnie odpornej kryzysowo psychiki poprzez: wyjście z izolacji psychicznej, która często pojawia się w psychoterapii indywidualnej i grupowej, osiągnięcie psychicznej podmiotowości wspartej działaniem w kolektywie i wspólnocie.

5. Stworzenie możliwości pozytywnej identyfikacji emocjonalnej z ludźmi dotąd nietolerowanymi z przyczyn subkulturowych czy osobistych.

6. Konstruowanie środowiska wsparcia reedukacji resocjalizującej.

7. Ograniczanie, przeciwdziałanie i odwracanie procesów labellingu i stygmatyzacji społecznej.

8. Aprecjacja psychospołeczna uwzględniająca i uwypuklająca pozytywne cechy, zachowania i relacje, którymi legitymizuje się jednostka resocjalizowana w więzieniu (przeciwdziałanie powszechnemu w środowisku zakładu karnego procesowi deprecjacji i socjodegradacji), a dokładniej:

– przeciwdziałanie eskapizmowi wewnętrznemu i zachowaniom autodestrukcyjnym;

– leczenie lęków i wegetatywnych zaburzeń psychosomatycznych;

– przeciwdziałanie poczuciu osamotnienia i alienacji;

– przezwyciężanie odczucia smutku i porzucenia, dysforii więziennej,

– wychodzenie z wewnętrznej obronnej samoizolacji i odrzucenie, a przynajmniej osłabienie zachowań związanych z obronną prowokacją;

– przeciwdziałanie procesom depersonalizacji, deprywacji i prizonizacji;

– przełamywanie okowów więziennej tożsamości, pojmowanej jako tożsamość zastępcza.

Zaprezentowane kierunki pracy można i należy realizować nie tylko w toku socjoterapii. Są to cele nie tyle specyficzne, co charakterystyczne – ich realizacja może i powinna wspierać ponadto inne działania i oddziaływania socjotechniczne w ramach różnorodnych form pracy grupowej w więzieniach[15].

---

[15] Zob. Marczak M. (red.), *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Kraków 2009.

Opis zrealizowanego projektu badawczo-rozwojowego „Techniki socjoterapii w resocjalizacji. Moduł: Tok postępowania celowościowego w projektowaniu i realizacji zajęć socjoterapeutycznych w więzieniu"

Badania, do których odwołuje się treść zaprezentowanych poniżej „zasad socjoterapii resocjalizującej" były wykonane w ramach projektu badań eksploracyjnych „w działaniu", o założeniach odwołujących się do aktywistyczno-pragmatywistycznej wizji roli nauki[16], realizowanych w Wyższej Szkole Pedagogiki i Administracji w Poznaniu w latach 2009-20011, ze studentami stacjonarnymi resocjalizacji WSPiA, pod tytułem: Techniki socjoterapii w resocjalizacji (koordynatorem którego był autor niniejszego artykułu). Nawiązywał on do programowych zajęć dydaktycznych przedmiotu: Techniki socjoterapii w resocjalizacji. Problem socjoterapii resocjalizującej ma charakter problemu węzłowego. Znalazł miejsce w procesie eksploracji naukowej o profilu badawczo-rozwojowym: rozmaitych zastosowań i zasad projektowania oraz realizacji zajęć socjoterapeutycznych w różnych przestrzeniach (środowiskach) społeczno-edukacyjnych. Merytorycznie, opisywany tu projekt badawczo-rozwojowy nawiązuje do badań oraz doświadczeń praktycznych zespołu K. Sawickiej[17]. W publikacji z 1999 roku wspomniana autorka prezentuje pewne zasady socjoterapii resocjalizującej wobec osób nieletnich. Powstała zatem potrzeba operacjonalizacji wiedzy, badań i doświadczeń z dziedziny socjoterapii – do problemu resocjalizacji dorosłych, a w szczególności dojrzałych wiekowo recydywistów penitencjarnych, posiadających status osadzonych. Należy dodać, że właśnie ta grupa resocjalizantów, jak można z dużym prawdopodobieństwem *a posteriori* założyć, prezentuje skrajnie nasilone potrzeby resocjalizacji, a socjoterapia w tym dziele może okazać się bardzo pomocna.

Składowe projektu:

– Zarysowanie problemów.
– Zbieranie i synteza literatury.
– Kompletowanie danych instytucji. Dyskusja.
– Synteza
– Konkluzja
– Ewaluacja
– Konsultacja.
– Publikacja.

---

[16] J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych*, Kraków 2013, s. 31.
[17] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, wyd. I, Warszawa 1999, wyd. II, Warszawa 2010.

Projekt w sensie jego zastosowań praktycznych i znaczeń prakseologicznych jest projektem typu badawczo-wdrożeniowego.

Etapy projektu:

– dyskusja na temat historii socjoterapii, jej struktury i funkcji, miejsca w systemie pomocy psychologicznej (na podstawie zebranej literatury);

– metody badawcze: pytania, gromadzenie danych, analizy danych, interpretacja jakościowa, zapis (zestawienie, reprezentacja graficzna), walidacja;

– metoda burzy mózgów – problem aplikacji literatury do praktyki, wyekstrahowanie problemów szczegółowych;

– dyskusja nad aplikacjami socjoterapii w resocjalizacji w środowisku otwartym a zakładowym, ze szczególnym potraktowaniem zakładów karnych zamkniętych;

– praca w zespołach problemowych: ćwiczenie zasad organizowania grupy, diagnozowania członków, roli terapeuty, rytuałów przyjęcia i wyłączenia, sposobów komunikacji bezpośredniej i pośredniej oraz zwrotnej.

W projekcie wzięło udział 54 studentów, pod kierunkiem naukowym autora tego artykułu.

Wnioski dotyczące doboru przesłanek teoretycznych

Dostępna literatura w sposób niejednoznaczny odpowiada na zasadnicze pytanie: jakim ogólnym zasadom prakseologii i pragmatyki podporządkowana powinna być socjoterapia recydywistów w więzieniu i jakie właściwie jest jej miejsce w strukturze resocjalizacji penitencjarnej. W zgodzie z powszechnie dziś realizowanym podejściem do resocjalizacji penitencjarnej, zakładającym m.in.: demokratyzację stosunków społecznych, poszanowanie wolności podstawowych i godności ludzkiej oraz podmiotowość więźniów w procesie wykonania kary pozbawienia wolności, uspołecznienie i autonomizację pracy jednostek penitencjarnych, należy przyjąć, że nie jest wskazane publikowanie konkretnych scenariuszy zajęć socjoterapeutycznych w więzieniu. W latach osiemdziesiątych XX wieku J. Strzemieczny przedstawił wiele scenariuszy socjoterapii w szkole[18], jednak w związku ze zmianą paradygmatów programowych edukacji szkolnej, jak też postępów psychologii, a także istotnych przemian ogólnego modelu szkoły – ze scientologicznej „świątyni wychowania" do otwartej „uczelni" – szczegółowe przepisy dotyczące realizacji zajęć okazały się mało uniwersalne (choć

[18] Np. J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne*, s. 14 i n.

i obecnie prace Strzemiecznego cechując się walorem inspirującym, mają znaczące miejsce w krótkiej historii socjoterapii w Polsce dla dalszego demokratyzowania stosunków w szkołach)[19].

Należy zatem raczej dać szansę kreatywnego projektowania zajęć socjoterapii zintegrowanej osobom zatrudnionym na stanowiskach wychowawczych i terapeutyczno-psychologicznych, a także zachęcać kreatywnych praktyków do dzielenia się swoimi doświadczeniami na sympozjach i konferencjach oraz publikowania ich dokonań w materiałach pokonferencyjnych. Brak jednoznacznego modelu zintegrowanej z innymi działaniami i oddziaływaniami socjoterapii w resocjalizacji powoduje, że publikowane i tą drogą upowszechniane schematy rozwiązań mają charakter fragmentaryczny, są jedynie upublicznionym doświadczeniem indywidualnym.

Wydaje się istotne przyjęcie następujących założeń teoretycznych, które powinny przyświecać projektowaniu każdej socjoterapii więziennej.

– C. Rogersa terapia „zorientowania na klienta": sposób dostrzegania w człowieku potencjału twórczego, humanistyczne podejście do człowieka jako podmiotu pozytywnych zmian. W rozwinięciu można uwzględnić założenia pracy wyzwalającej potencjał twórczy w resocjalizacji według M. Konopczyńskiego[20]. Chodzi w szczególności o wykorzystanie motywacji do samoaktualizacji, dzięki której każdy człowiek może realizować swój potencjał. Owe motywacje u osób społecznie niedostosowanych były najczęściej w sposób niedostateczny wzmacniane w okresie dzieciństwa oraz młodości. Socjoterapia daje możliwość wzmacniania motywacji do samoaktualizacji przez wykorzystanie mechanizmów wpływu społecznego grupy.

– Odwołanie się do filozoficzno-antropologicznego pojęcia godności człowieka oraz do interpretacji tego pojęcia – w myśli resocjalizacyjnej. Chodzi zwłaszcza o nadanie humanistycznego znaczenia podmiotowości wychowanka w resocjalizacji (o której to podmiotowości wiele pisał C. Czapów[21] w „zasadach resocjalizacji").

– Teoria symbolicznego interakcjonizmu (wg G.H. Meada i H. Blumera) – interakcja wzorców osobowych uwikłanych w rozmaite odgrywane scenki społeczne – socjodramy.

– Teoria wymiany – zwłaszcza w założeniu kanonicznym G. Homansa – że każdy człowiek jest donatorem niepowtarzalnych dóbr wymiennych (nie

---

[19] Por. cytowaną pracę pod red. E. Grudziewskiej (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*.

[20] M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006; tegoż, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Warszawa 2014.

[21] C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, Warszawa 1978.

tylko materialnych – 1967). Inne ujęcie teorii wymiany według P. Blaua, zwłaszcza jego pojęcie normy sprawiedliwej wymiany (J. Turner, 2004).

A także: teoria psychologii behawioralnej, zwłaszcza behawioryzm grupy według Skinnera; teorie psychologii poznawczej (psychoedukacja)[22] i terapii poznawczo-behawioralnej[23], teorie kształtowania się uczuć[24], teorie holistyczne motywacji i postaw[25], teorie grupy uczestnictwa i odniesienia według R.K. Mertona, teorie więzi społecznych w mechanizmach socjalizacji w ujęciu T. Hirschiego[26].

Czerpanie z twierdzeń dorobku teorii dalekiego zasięgu winno być podwaliną projektowania różnych scenariuszy zajęć socjoterapeutycznych w resocjalizacji, z wykorzystaniem jednak rzetelnej diagnozy indywidualnej uczestników oraz grupy jako pewnego rodzaju całości, jak też metodyki socjotechnik resocjalizacyjnych, których dyrektywy prakseologiczne należy zaczerpnąć z dorobku myśli resocjalizacyjnej. W socjoterapii istnieje szeroki zakres możliwości aplikowania twierdzeń teoretycznych, eksperymentowania na bazie teorii w celu stworzenia modeli optymalnych, to znaczy najbardziej dostosowanych do warunków danej jednostki penitencjarnej i potrzeb adaptacyjno-rozwojowych oraz resocjalizacyjnych więźniów.

Podejście teoretyczne w swojej formie powinno nawiązywać do konstruktów prakseologicznych, znanych w naszej literaturze przede wszystkim z prac A. Podgóreckiego[27]. Należy szczególnie zwrócić uwagę na zaproponowany przez wspomnianego autora schemat prakseologiczny działania celowościowego (tok postępowania celowościowego). Wypracowanie, zastosowanie i wtórne zmodyfikowanie zasad skutecznego działania celowego jest w prakseologii rzeczą zasadniczą. W przypadku podejmowanego tu problemu projektowania i realizowania socjoterapii w więzieniu dla recydywistów możliwe jest i wskazane wypracowanie zasad prakseologicznych działania w przyjętym zakresie oraz systematyczne ich aktualizowanie w efekcie badań empirycznych.

---

[22] W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

[23] A. Barczykowska, *Podejście kognitywno-behawioralne w pracy penitencjarnej i postpenitencjarnej (na przykładzie wybranych programów korekcyjnych stosowanych w USA)*, Probacja, 2011, 2.

[24] J. Stanik, *Skala ustosunkowań interpersonalnych*, Kielce 1994.

[25] C. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971; C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*; W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

[26] B. Dzięcioł, *Poza kontrolą*, Poznań 2002.

[27] A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962; tegoż, *Socjotechnika. Praktyczne zastosowania socjologii*, Warszawa 1968.

Wnioski dotyczące pryncypiów projektowania i realizacji zajęć socjoterapeutycznych w więzieniu

Przepracowany projekt pozwolił na sformułowanie następujących pryncypiów prakseologicznych.

1. Interakcja kreująca. Chodzi tu o upowszechnianie wśród więźniów zindywidualizowanych interpretacji i subiektywnych ocen oraz osobistych narracji. Dotychczas postępowanie wobec osadzonego w systemie penitencjarnym realizuje się według paradygmatu autorytarno-systemowego, które to podejście należy ograniczać, a jego dominację przełamywać.

2. Tworzenie nowych znaczeń i jakości. Socjoterapia ma za zadanie eliminowanie rozumowania totalnego, które cechuje niechęć, a nawet strach wobec przekraczania penitencjarnych barier, zakazów, granic i norm, które dotyczą zachowań więźniów wobec współosadzonych, służby więziennej i szerzej – personelu więziennego (w tym psychoterapeutów, terapeutów, lekarzy, psychologów, naukowców, a nawet studentów przeprowadzających badania naukowe lub odbywających praktyki).

3. Autoprezentacja i autointerpretacja poznawcza uczestników. Ważna w warunkach więziennych jawi się, rozpowszechniona tylko w niektórych typach socjoterapii, praktyka autointerpretatywnej prezentacji – wobec i na forum grupy. Praktyka ta pojawia się przede wszystkim w socjoterapiach nastawionych na rozwijanie potencjału twórczego i ćwiczenie kreatywności (lokalne ośrodki socjoterapii dla dzieci, socjoterapia w przedszkolach w wielkich miastach, np. Poznaniu, Wrocławiu, Warszawie, Białymstoku). Dla więźniów autoprezentacja i autointerpretacja wytworów własnych z wykorzystaniem opinii widowni społeczności socjoterapeutycznej jest szczególnie istotna, gdyż w więzieniach istnieje deficyt walidacyjnego pluralizmu, ponadto istniejące systemy walidacji są odgórnie i w sposób autorytarny więźniom narzucane. Pluralizm ocen daje możliwość nie tylko melioracji samooceny, ale także buduje relacje pozytywne emocjonalnie, powszechne w środowisku wolnościowym. Wprowadza osadzonych długo izolowanych społecznie do świata wyższej kultury zachowań i wyższego poziomu uczestnictwa społecznego. W sferze emocjonalnej niebagatelną sprawą jest wykorzystywanie cech socjoterapii do wyzwalania i ćwiczenia (trenowania) demonstracji i manifestacji emocji złożonych oraz uczuć.

4. Cykliczność i temporalność. Cykle socjoterapii nie powinny przekraczać miesiąca, powinny być oddzielone co najmniej takim samym, jak cykl socjoterapii okresem utrwalania jej efektów z wykorzystaniem sił społecznych i środowiskowych temu sprzyjających. Kolejny cykl socjoterapii winien

być uzależniony od efektów utrwalenia cykli zaistniałych. Należy ponadto eliminować zjawisko przedłużania zaplanowanego czasu trwania cyklu socjoterapii „aż do osiągnięcia celu" (i w ten sposób przedłużania socjoterapii, czasem „w nieskończoność"). Celem wprowadzenia świadomej, planowej cykliczności jest także wsparcie zasady etycznej nieuzależniania klientów od psychoterapii, w szczególności chodzi tu o zjawisko uzależnienia więźniów od sytuacji terapii oraz wpływu osoby ją przeprowadzającej. Jednostki przebywające długi czas w środowisku izolacyjnym popadają w dużą zależność emocjonalną – heteroteliczną od osób i sytuacji względnie wywołujących pozytywne doznania. Z punktu widzenia resocjalizacji i reintegracji społecznej jest to zjawisko niekorzystne, gdyż oczywiście zakład karny nie powinien być dla nikogo, z własnego wyboru, miejscem życia.

5. Segmentyzacja wewnętrzna samodzielnych cykli. Niebagatelną rzeczą wydaje się nadanie procesowi socjoterapeutycznemu ściśle zdefiniowanej cechy segmentyzacji (etapowości). W każdym projekcie etapowość jest zasadniczą częścią aplikacji praktycznej, ponieważ pozwala na:

– rozłożenie proporcjonalne sił i realizm w planowanym działaniu;

– elastyczność dostosowawczą do zmiennych warunków (zmienność zewnętrznych czynników jest nieuniknioną cechą wszystkich projektów średnio- i długoterminowych);

– podział i racjonalizację odpowiedzialności;

– cywilizowanie i normowanie działań rywalizacyjnych i konfliktowych;

– kwantyfikację procesu podziału kapitału społecznego grupy;

– redefinicję znaczenia organizacji: rekonstrukcję nieadaptatywnych społecznie stosunków i kanalizowanie lub neutralizację napięcia wewnętrznego grupy;

– wspieranie wewnętrznej interakcji pomiędzy częściami całego projektu.

W przypadku podejmowanego tu problemu socjoterapii w warunkach więziennych, należy wyróżnić następujące etapy (segmenty) działania praktycznego:

– projektowanie, czyli: ewaluacja celów, hierarchizacja, sekwencja osiągania celów ostatecznego i pośrednich, periodyczność (identyfikacja czasowa), dobór kluczowych cech środowiska fizycznego, społecznego i kulturowego – realizacji działań organizacyjnych i realizacyjnych cyklu socjoterapii;

– planowanie, czyli osadzenie w czasie i miejscu, określenie podmiotów odpowiedzialnych i stowarzyszonych (sponsorów), wsparcie instytucjonalne i społeczne dla realizacji celów i sposobów ich osiągania w ramach planowanej socjoterapii;

– gromadzenie społecznych sił i środków (instrumentów) realizacji celów;

– realizacja działań organizacyjnych i wdrożeniowych socjoterapii;

– zakończenie cyklu: ocena realizacji programu – cele osiągnięte i nieosiągnięte, uwagi co do struktury i realizacji procesu oraz udziału w nim podmiotów interakcji.

6. Separacja środowiska fizycznego. Jest istotne, by na terenie zakładu karnego zorganizować dla socjoterapii *odmienne* środowisko fizyczne, chociaż położone na terenie zakładu – na kształt środowiska wolnościowego. W pewnym sensie podmiotowość w relacjach społecznych jest funkcją poczucia wolności. Myśląc o architekturze wolnościowej, należy dążyć do stworzenia zorganizowanego fizycznie i przestrzennie systemu bodźców kulturowych (mając na względzie przedmioty materialne kultury), które byłyby przeciwieństwem architektury więziennej. Jeśli zatem signum środowiska zakładu karnego są kraty, przegęszczenie ludnościowe powierzchni, nadmierna lub zbyt niska temperatura, zaduch lub nadmierne przewietrzanie, przykry zapach, brak przedmiotów estetyki przyrodniczo-kulturowej (jak np. wazon lub donica z kwiatami, plakat artystyczny, obraz, rzeźba, fotografia, mapa, media elektroniczne i tradycyjne, przyrządy służące rekreacji i kulturze fizycznej itp.), to środowisko przeprowadzania socjoterapii winno być właśnie: przestronne, jasne, przyjemnie pachnące, udekorowane i wyposażone w dobra kultury niekoniecznie związane z więzieniem. Chodzi o stworzenie pozytywnego nastroju miejsca spokojnego, przyjaznego, cichego i bezpiecznego, intymnej namiastki świata wolnościowego, sprzyjającego swoistej mentalnej (imaginacyjnej) partycypacji w przeżyciach ludzi żyjących na wolności i korzystających z dorobku kultury powszechnej[28].

7. Rola psychoterapeuty w społeczności. Rola psychoterapeuty w toku przeprowadzania zajęć socjoterapeutycznych jest odmienna od ról w fazie jej organizacji oraz podsumowania i zamknięcia cyklu zajęć. **W toku** socjoterapii prowadzący grupę (tu nazwany psychoterapeutą) powinien mieć rolę **egalitarną**, a więc taką samą jak inni, jak każdy „szeregowy" uczestnik zajęć. Ma prawo jedynie wskazywać jednostkom i gremiom, że coś dzieje się niezgodnie z przyjętym gdzieś na początku, zaakceptowanym **przez wszystkich**, porządkiem.

8. Niezbędność projektowania i planowania. Rzeczą zdecydowanie zaniedbaną, jeśli chodzi o polską pragmatykę, jest projektowanie socjoterapii. Nie spotkano się, jak dotąd, z dokumentalnym, formalnym projektem socjoterapii w więzieniach zamkniętych (co innego jeśli chodzi zajęcia socjotera-

[28] Zob. M. Ciosek, *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.

peutyczne dla nieletnich[29]). Należy pamiętać o znaczeniu projektu w naukach praktycznych – technicznych (nazywanych też politechnicznymi dla zaznaczenia różnic pomiędzy stosowaniem jednej a wieloma technikami w obrębie technologii). Projekt żyje własnym życiem i stanowi osobne pole tworzenia wiedzy prakseologicznej. Jednak odwołując się do prakseologów amerykańskich: J. Deweya, G.H Meada, czy polskiego prakseologa i filozofa organizacji działania społecznego T. Kotarbińskiego, nie można sobie wyobrazić toku działania zorganizowanego bez projektowania; każde działanie zorganizowane winno być poprzedzone projektem. Nawet idąc do sklepu po zakupy bez projektu w postaci spisu rzeczy potrzebnych, z zaznaczeniem ilości i oczekiwanej ceny, narażamy się na manipulację ze strony sprzedawcy i błędy w wydawaniu własnych pieniędzy. Projekt winien zawierać:

– wskazanie celów,

– środków ich uzyskania (instrumentów osobowych, systemowych, instytucjonalnych),

– uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych ich osiągania,

– kosztów organizacyjnych,

– oznaczenie ram czasowych realizacji projektu (względność czasowa i miejscowa),

– usytuowanie w większym cyklu jednostek socjoterapii w danym zakładzie karnym oraz wobec wybranej grupy więźniów.

Należy również wskazać sposób rekrutacji do grupy (wolny lub reglamentowany nabór na podstawie przydziału administracyjnego, wolnego wyboru ochotniczego opartego na akcji w radiowęźle itp.). Należy scharakteryzować narzędzia pracy (materiały techniczne, publikacje i w inny sposób powielane materiały szkoleniowe, poglądowe, instrukcje, filmy, programy komputerowe). Istotne jest także określenie możliwie jasno sposobów ewaluacji efektów pracy. Projekt po jego sporządzeniu i zatwierdzeniu przez władze jednostki penitencjarnej (dyrektora, kierownika pionu penitencjarnego) powinien stać się własnością grupy socjoterapeutycznej, być powszechnie dla jej członków dostępny i podlegać krytycznemu omówieniu na ostatnich zajęciach grupy.

Jak wspomniano wyżej, ważną kwestią wydaje się nadanie socjoterapii schematu działań znanego z nauk prakseologicznych. Jak powszechnie wiadomo, jednym z założeń prakseologii działań praktycznych jest diagnozowanie i planowanie działań reformujących. Jednocześnie należy zwrócić uwagę na fakt, że w środowisku więziennym planowanie działań jest utrudnione specyfiką środowiska izolacyjnego: opresyjnością wywołaną

[29] Zob. Z. Sobolewska, *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży – zasady projektowania zajęć*, Warszawa 1993.

grami psychologicznymi prowadzonymi przez więźniów, w których bierze też udział personel, sytuacją emocjonalną opuszczonych przez partnerów i rodziny, osób które nie ukończyły jeszcze etapów terapii indywidualnej. Niewłaściwe jest zatem planowanie w sytuacji nierównowagi emocjonalnej więźniów, wywołanych sytuacją kryzysową czy problemową.

Plan traktowany tu powinien być jako osadzenie projektu w czasie i przestrzeni oraz wskazanie podmiotów odpowiedzialnych wraz z regułami ich wzajemnych odniesień. O ile zatem projekt może żyć w pewnym sensie własnym życiem, plan jest ściśle związany z postępowaniem celowościowym zmierzającym do wywołania w rzeczywistości przewidzianych w projekcie skutków.

9. Zasady odniesione do diagnozy, rola autoprezentacji i autodiagnozy. Prowadzący zajęcia terapeuta – organizator powinien przed podjęciem się realizacji zajęć, jeszcze przed pierwszym kontaktem z grupą dokonać specyficznej autodiagnozy. Chodzi o ustalenie, czy i w jakim stopniu on sam może się czuć kompetentny do przeprowadzenia zajęć. Czy ma zgromadzoną wiedzę i możliwość jej zastosowania, umiejętności empatii i syntonii, umiejętność logicznego myślenia i wnioskowania z rozmaitych fenomenów pośrednio różnicujących, przeprowadzania skutecznego poznawczo dialogu, kultury słowa i zachowania (cech diagnosty[30]). W tej sprawie wolno mu posiłkować się pomocą innych terapeutów i wychowawców, co może służyć oczywiście nie tylko jednorazowej diagnozie, ale też treningowi umiejętności badania i działania w zakresie studium przypadku.

Do terapeuty należy następnie wykonanie diagnozy każdego członka grupy, która w typie psychopedagogicznym winna być oparta na kontakcie diagnostycznym[31], z zastosowaniem otwartego wywiadu pogłębionego, analizy dokumentów i obserwacji, a także elementów metody biograficznej. W jej trakcie ważne jest uzyskanie danych z autoprezentacji i autodiagnozy. Jest to nie tylko wymagane dla zyskania podmiotowości wszystkich stron w mających nastąpić odmianach procesów resocjalizacji, ale także dla określenia, które i jakie deficyty lub dewiacje i dysfunkcje objawiają się w sferze poznawczej (autoocena, samoakceptacja, znajomość własnego ciała i cech psychicznych, zależności od świata i swojego w nim miejsca, zależności świata od własnych działań i reakcji). Istotną zmienną diagnozy są także proste reakcje emocjonalne, istnienie i funkcjonowanie psychicznych mechanizmów regulacji wobec emocji prostych, demonstracja, a szczególnie zdolność do manifestacji emocji złożonych. Innymi ważnymi zmiennymi

---

[30] E. Wysocka, *Diagnoza w resocjalizacji. Wybrane zagadnienia w podejściu psychopedagogicznym*, Warszawa 2008.

[31] Tamże.

winny stać się zaburzenia świadczące o osobowości antyspołecznej. Pierwsze dwa zajęcia powinny być poświęcone diagnozie grupy, a także budowaniu jej spójności i odrębności, więzi i systemów kontroli, relacji wewnętrznych. Przydatna będzie tu metoda indywidualnych przypadków oraz eksperymentu i obserwacji.

10. Rola autoterapii. Celem jest upowszechnienie postawy gotowości do zmiany samego siebie. Wadą psychoterapii więziennej jest częsta wśród więźniów postawa biernego oporu wobec zajęć w ramach projektów psychopedagogicznych. Wynika to z wielu przyczyn. Nie tylko chodzi tu o postawę deprywacji emocjonalnej, czy deprywacji potrzeb, ale także: afirmacja roli dewianta – antagonisty, wyrzutka społecznego, syndrom prizonizacji, zwłaszcza jeśli chodzi o jego funkcje w przyzwyczajaniu więźniów do bierności i życia na koszt społeczeństwa, w zamian za pozorowaną ekspiację i rolę niebezpiecznego zwierzęcia do straszenia potencjalnych sprawców przestępstw (przez Beckera opisywane zjawisko wtórnej dewiacji[32]).

Wpływ unikalnego środowiska społecznego grupy w socjoterapii należy wykorzystać, upowszechniając model grupy rozumianej jako wspólnotę osób samokształcących się, samorealizujących i samodoskonalących. Należy rozpowszechniać, ważny zwłaszcza w psychoedukacji, pozytywny osąd własnych kompetencji – w każdym człowieku istnieje potencjał rozwojowy i samodoskonalenia, lecz rzadko jest przez jednostkę uświadamiany i w pełni całej swojej wielowymiarowości wykorzystywany[33]. Istnieją w historii znakomite przykłady biografii osób, które potrafiły wykorzystać tkwiący w nich potencjał psychorozwojowy i społeczny. W historii współczesnej egzemplifikacją mogą być losy wielu bohaterów mediów, tzw. celebrytów, np. piosenkarki Doroty „Dody" Rabczewskiej. Uderza jednak monotematyczność i jednowymiarowość ich rozwoju psychospołecznego, ubóstwo treści oraz powierzchowność ich społeczno-edukacyjnego wpływu[34].

11. Rola (re)socjalizacyjna grupy. Socjoterapia w metodyce resocjalizacyjnej łączy się, na zasadzie wsparcia, z socjotechnikami wychowania resocjalizującego, gdyż najważniejszym wpływem meliorującym i reformującym jest tu wpływ społeczny grupy. W toku pomocy psychologicznej w więzieniu, jak to sprecyzowano powyżej, chodzi z kolei o wychodzenie z pewnej przestrzeni psychospołecznej izolacji – poczucia opuszczenia i osamotnienia – wywołanych popełnionymi czynami, ich społeczną recepcją oraz penitencjarnymi konsekwencjami. Te cele ogólne dobrze realizują się w toku socjoterapeutycznej pracy z więźniami, jednak chodzi też o wyeksplikowanie

---

[32] Zob. A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
[33] C.R. Rogers, *Terapia zorientowana na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.
[34] Zob. M. Dudzikowa, *Idol jako komercyjny produkt*, Warszawa 2007.

pewnych istotnych funkcji socjologicznych związanych z socjalizacją do warunków życia we współczesnym otwartym społeczeństwie polskim (w szerokim, globalistycznym rozumieniu). Chodzi zatem, w sensie szczegółowym, o naukę zasad prawdziwej demokracji i pełnego funkcjonowania w społeczeństwie obywatelskim (Solarczyk-Ambrozik, Przyszczypkowski), stosowanie zasady *unitas multiplex* w sferze kulturowej (Melosik, Gromkowska-Melosik), jak zasada wspólnotowości i dominacji współpracy nad rewizjonizmem (Bartoszewski), podział pracy społecznej (E. Duerkheim), organizacja pracy zespołów, w tym etap racjonalnego projektowania działań, planowania, wykonania i ewaluacji, naprzemienne przywództwo i ćwiczenie ról w różnych pozycjach społecznych, poszanowanie dla cudzej wartości intelektualnej, twórcza tolerancja, dyskurs społeczny (np. nad wartością społeczną wytworzonej rzeczy), przełamywanie segregacji, przeciwdziałaniu szkodliwej aprecjacji przestępczej, apercepcji i pokonywanie dysonansu poznawczego (wg Festingera).

12. Równość i demokracja. W warunkach wolnościowych, w europejsko-północnoamerykańskim kręgu kulturowym w stosunkach społecznych, zarówno tych sformalizowanych, jak i nieformalnych, dominują idee demokracji, równości, tolerancji i godności osobistej (Znaniecki, Chałasiński). Jak wiadomo, w więzieniach zamkniętych panują stosunki autorytarno-administracyjne, które nie przygotowują do życia na wolności (Foucault). Należy zatem wykorzystać zajęcia socjoterapeutyczne w funkcji resocjalizacji i readaptacji w ten sposób, że konstrukcja grupy oraz typ stosunków społecznych panujących wewnątrz niej będzie odzwierciedleniem stosunków panujących w społeczeństwie otwartym (jak to już było upowszechniane w latach pięćdziesiątych XX wieku przez N. Han-Ilgiewicz w resocjalizacji nieletnich, w inspiracji republikami dziecięcymi i wioskami znanymi w doświadczeniu pedagogicznym i profilaktyczno-resocjalizacyjnym już wcześniej). Należy w szczególności tak skonstruować strukturę wewnętrzną grupy – zespołu, by decyzje w jej imieniu podejmowane były wolą większości; aby osoby poszukiwały rozumienia i akceptacji tworząc struktury koalicyjne i opozycyjne, potrafiące asertywnie zaznaczyć swój interes, jednak z poszanowaniem interesu innych (mechanizmy tropizmów wektorowych). Upowszechniać konsensualizm i konsyliacjonizm oraz poszanowanie dla odmienności światopoglądowej.

13. Akceptacja – zasada poszanowania ludzkiej godności jako wartości autotelicznej. W więzieniu istnieje głęboki deficyt akceptacji dla godności człowieka. Zjawisko to pojawia się nie tylko w stosunkach pomiędzy rywalizującymi między sobą, skonfliktowanymi grupami społecznymi, np. personelu i więźniów, ale także w obrębie tych grup (stosunki pracownicze

wśród personelu więziennego, hierarchia subkultury wśród więźniów). Poszanowanie godności w ramach zajęć socjoterapeutycznych realizuje się w drodze upowszechniania postaw akceptacji, przez nadawanie specyficznych aprecjacyjnych znaczeń zachowań komunikacyjnych, afiliacyjnych, czy pragmatycznych, co ma wyrażać poszanowanie dla człowieka jako podmiotu *zróżnicowanych powiązań* (Sutherland) oraz działań samokreujących. Takie rozumienie godności człowieka w resocjalizacji daje możliwość krytycznej analizy, zmiany i reedukacji poznawczo-behawioralnej, wychowywania prowadzącego do samowychowania i pracy nad sobą, w zgodzie z formą i treścią społeczną zbiorowości.

14. Bezwarunkowa dobrowolność uczestnictwa społecznego. W stosunkach więziennych nie można mówić o pełnej dobrowolności uczestnictwa w zachowaniach w sferze normatywnie regulowanej. Behawioryzm więzienny ma charakter ściśle znormalizowany. W systemie zakładu karnego dominują stosunki formalne oraz zależności strukturalno-funkcjonalne (administracyjne). Wyklucza to prawdziwą, pełną dobrowolność uczestnictwa społecznego (także w grupach terapeutycznych), gdyż każda z pozoru wolna decyzja więźnia podlega w jakiś sposób ocenie negatywnej ze strony personelu. Uczestnikom należy jednak starać się, wbrew ogólnym zasadom organizacji więzienia, dać poczucie pełnej dobrowolności w akcesji do grupy socjoterapeutycznej i uczestnictwie w niej.

15. Wykorzystanie widowni społecznej. Realizowana w procesach resocjalizacji zasada wymagań jest szczególnie ważna w więzieniu. Znane są opracowania poświęcone deprywacji potrzeb i prizonizacjom (B. Waligóra, M. Ciosek, H. Machel). Socjoterapia w więzieniach daje szansę wykorzystania wpływu grupy dla redefiniowania wymagań społecznych mających swoje uprzedmiotowienia przede wszystkim w rolach. Dla m.in. Duerkheima oraz wielu badaczy z tzw. szkoły determinizmu socjologicznego, najistotniejszym przejawem wpływu grupy (solidarności grupy) na poziom funkcjonowania psychicznego jednostki jest jego identyfikacja i afiliacja społeczna. Identyfikacja z grupą w środowisku więziennym jest szczególnie silna. Dlatego, tworzenie systemów ewaluacji społecznej i systemów kontroli alternatywnych wobec ugruntowanego wpływu społecznego subkultury więziennej jest ważnym instrumentem resocjalizacji i pomocy psychologicznej.

16. Społeczna reedukacja. W resocjalizacji więziennej osób wielokrotnie pozbawianych wolności socjoterapia powinna wspierać procesy reedukacji. Jest na to szansa, gdyż środowisko grupy działającej w określonych „wolnościowych" warunkach, choć na terenie zakładu karnego, sprzyja wygaszaniu zachowań niepożądanych i zastępowaniu ich zachowaniami społecznie ak-

ceptowanymi. Chodzi tu o wykorzystanie grupy jako swoistej widowni społecznej, formułującej jednoznaczne opinie i oczekującej określonych zachowań. Istotne jest jednak, by na początku ustalania zasad zachowania się wskazać w sposób nie budzący wątpliwości, jakie zachowania są niedopuszczalne (np. agresja słowna, fizyczna, nietolerancja, brak empatii, ostentacja, partykularyzm). Oprócz powszechnie uznawanych zasad porządku konformistycznego, które poprzez przyjęcie i stosowanie się do nich w toku socjoterapii oddziałują reedukacyjnie, należy przyjąć w projekcie zajęć konkretne cele reedukacji szczegółowej – np. wykonywanie określonych czynności bez użycia alkoholu, rozmowa bez wyzwisk i wulgaryzmów, bez podnoszenia głosu itp.

17. Drugorzędna rola autorytetów. W socjoterapiach resocjalizujących rola autorytetów ma charakter podrzędny (inaczej niż w psychotechnikach), stąd należy unikać wypowiedzi, zachowań korzystających z autorytetu, wygłaszanych *ex cathedra*. Szczególnie chodzi tu o autorytet prowadzącego psychoterapeuty, psychologa, ale też: grypsera, starszego stażem więziennym, silniejszego, lepiej wykształconego, bogatszego.

18. Pozytywna rytualizacja. Wśród wielokrotnie osadzanych szczególnie istotna jest potrzeba afiliacji, przekładająca się na poczucie identyfikacji z grupą, poczucie spójności i odrębności. Silna jest także potrzeba zależności i bezpieczeństwa, stąd znaczenie rytuału dla więźniów (komunikacja językiem grypsery, podawanie lub niepodawanie ręki, siedzenie przy wspólnym stole, rytuały celkowe). Socjoterapia więzienna winna dysponować własnymi rytuałami, których wzorce powinny być czerpane z kultury dominującej (np. z harcerstwa, kodeksu *savoir – vivre*, kodeksów honorowych, protokołów dyplomatycznych). Przestrzeganie rytuałów jest powszechne wśród recydywistów; socjoterapia powinna wypracować w szczególności rytuał powitania/pożegnania, zwracania się nawzajem, przyjęcia, przejścia i wyłączenia, zawierania kontraktu, mediacji i negocjacji oraz rytuał pozwalający zaznaczyć swoje zdania w postaci *votum separatum* (protokół rozbieżności).

19. Architektura grupy. Architektura (poch. etymologiczne z języka greckiego – „ułożenie") oznacza pewien system uporządkowania elementów i ich wzajemnych relacji, odpowiadający celom utylitarnym i estetycznym. W przypadku socjoterapii możemy mówić o kształtowaniu wewnętrznej struktury grupy według pewnych kryteriów przyporządkowania. Przyjąć tu należy jako utylitarne: kryterium wzajemnego zamieszkiwania osadzonych na co dzień (kryterium oddziałowe, blokowe, celkowe), kryterium umiejscowienia w strukturze drugiego życia, kryterium systemu odbywania kary pozbawienia wolności, kryterium wieku, rolę wspólnych wartości, czas pozostały do końca wykonania kary.

20. Przeżyciowość i fraternalizm (Zaczyński – 1974, Blachnicki – 1980, Dzięcioł – 1995). Dla budowania pozytywnej emocjonalności ważne jest wykształcanie, w miarę możliwości, silnych więzi psychicznych, które kształtowane są poprzez przeżywanie wspólnoty w atmosferze pozytywnych emocji, takich jak akceptacja, zrozumienie, uznanie, uśmiech[35]. Dzięki temu mogą kształtować się w szczególności takie uczucia, jak: przyjaźń, altruizm, poświęcenie, miłość. Wiele prac z dziedziny zarówno pedagogiki neopozytywistycznej, ujmującej emocjonalność jako konsekwencje doświadczeń wychowawczych, jak i pedagogiki chrześcijańskiej (pastoralnej i formacyjnej, np. F. Blachnickiego), traktującej emocjonalność w kategoriach duchowych, wskazuje na pierwszoplanowe znaczenie pozytywnego doświadczenia emocjonalnego dla wykształcania pozytywnych uczuć, nie tylko religijnych, ale też rodzinnych oraz w diadach i wspólnotach. W strukturze pomocy psychologicznej socjoterapia może i powinna zatem być więziennym środowiskiem kształtowania pozytywnych uczuć.

21. Prolongowanie nieosiągniętych celów. Błędem jest przedłużanie cyklu socjoterapii poza zaplanowany czas ze względu na nieosiąganie założonych w projekcie celów. Zadania, które nie zostały wykonane w przewidywanym zakresie powinny zawierać omówienie w raporcie zamknięcia cyklu. Jako przykład można tu podać zaprojektowanie wyprawy wakacyjnej z rodziną. Jest to temat i zadanie jak najbardziej powiązane zarówno z resocjalizacją, jak i systemem rozszerzania kontekstu funkcjonowania społecznego w ramach pomocy psychologicznej. Oczekiwany efekt w postaci przedstawienia różnych indywidualnych planów wyprawy wakacyjnej nie musi zostać sfinalizowany w przypadku wszystkich uczestników grupy: efektem zajęć socjoterapeutycznych może być też wzbudzenie zainteresowania tematem u jednych, pasji projektowania, a nawet planowania czasu spędzanego z bliskimi u drugich, jak też świadomości swoich więzi i stosunków z członkami rodziny u innych. Wniosek z przeprowadzonej socjoterapii może i powinien skłaniać do poszukiwania innych tematów powiązanych z opracowywanymi, do podjęcia w kolejnym cyklu.

22. Rotacyjność pełnienia obowiązków stałych i okazjonalnych. Istotną sprawą w przygotowaniu do życia na wolności jest identyfikowanie się z różnymi rolami i zadaniami społecznymi. Gotowość do równie rzetelnego wypełniania obowiązków wynikających ze stosunków podrzędności, nadrzędności oraz parytetu świadczy, między innymi, o prawidłowym przystosowaniu społecznym oraz elastyczności potrzebnej do akceptacji nieuchronnych zmian. Czynnikiem dezadaptacji jest zbytnie identyfikowanie się z rolą pełnioną przez długi okres życia. Wspierając rozwój społeczny więźnia, na-

[35] B. Dzięcioł, *Ruch Światło – Życie. Refleksja socjologiczna*, Bydgoszcz 1995.

leży więc planować dla niego w cyklu zajęć socjoterapeutycznych różne pozycje i funkcje w podziale pracy, zgodnie z zasadą rotacyjności.

23. Dominacja komunikacji bezpośredniej i pracy zespołowej nad indywidualną. Funkcją wychodzenia z samoizolacji oraz przełamywania więziennego lęku i osamotnienia oraz wszechogarniającego smutku i dysforii jest rozwijanie komunikacji interpersonalnej oraz pracy grupowej. Chodzi tu szczególnie o rozwijanie idei działania wspólnotowego, eliminowania szkodliwego obronnego indywidualizmu, krzewienie idei prawdziwego kolektywizmu i konsyliacjonizmu. Rozwija to nie tylko cechy prospołeczne osobowości (umiejętności, postawy), ale także wzbogaca dialog wewnętrzny i wzmacnia siłę oraz sprawność wewnętrznych mechanizmów regulacji zachowań.

24. Zrównoważona wymiana. Pomimo preferowania pracy grupowej, każdy uczestnik socjoterapii rozwija się psychospołecznie w sposób indywidualny. Aby wspierać ów rozwój, należy eliminować przypadki wyręczania (częste w subkulturze), wysługiwania się innymi (negatywny kolektywizm) i innych form serwilizmu, czyli niezrównoważonej wymiany (Blummer,…). Stosowanie zasady wyrabia także umiejętność społeczną asertywności, która jest w deficycie u osób sprizonizowanych (zastępowana przez postawy agresywno-służalcze).

25. Zrównoważenie funkcji: psychoedukacyjnych, rozwojowych, terapeutycznych. Jednym ze zdiagnozowanych przez nas negatywnych zjawisk związanych z projektowaniem i realizacją zajęć socjoterapeutycznych w placówkach izolacyjnych jest brak zrównoważenia funkcji psychoedukacyjnych, rozwojowych i terapeutycznych. Najczęściej kładzie się nacisk na funkcje terapeutyczne. Można zaryzykować tezę, że w placówkach izolacyjnych socjoterapia jest formą „rozluźnionej" terapii grupowej (w literaturze często tak w ogóle podchodzi się do roli socjoterapii[36]). W rzeczywistości, w kontinuum pomocy psychologicznej w placówce zamkniętej socjoterapia ma wyzwalać z okowów terapii grupowej, charakteryzującej się ekskluzywnością grupy zamkniętej na wpływy zewnętrzne, nadmiernie zżytej (w sensie uzależnienia psychicznego od grupy jako **jedynego** układu odniesienia; w pracy nad ponownym przystosowaniem społecznym powinny współistnieć w środowisku różne układy odniesienia) i uzależnionej od dominującej, autorytatywnej postaci psychoterapeuty. Tymczasem, terapeutyczna rola socjoterapii realizuje się w drodze funkcjonowania w różnych stosunkach i relacjach z członkami grupy socjoterapeutycznej przy cyrkulacji ról i wymianie okresowej składu osobowego grupy oraz prowadzącego (terapeuty). W grupie psychoterapeutycznej dominują motywacje wewnętrzne wzmac-

[36] Zob. K. Sawicka, *Socjoterapia w resocjalizacji*; K. Ostrowska, *Psychologia resocjalizacyjna*.

niane przede wszystkim przez prowadzącego grupę psychoterapeutę i drugorzędnie dochodzą do głosu motywacje grupowe (typowym przykładem jest tu grupa „anonimowych" alkoholików prowadzona przez terapeutę uzależnień). Funkcja terapeutyczna powinna być skorelowana i korespondować z funkcjami indywidualnego rozwoju – jego zaniedbań i deficytów oraz spowodowanych izolacją więzienną opóźnień. Należy podkreślić też duże znaczenie kwestii funkcji edukacyjnych. Środowisko grupy jest w tym przypadku silnym wzmocnieniem bodźców edukacyjnych w postaci nowych doświadczeń poznawczych.

Dalsze kierunki badania i działania (zamiast podsumowania)

Znaczenie nauki polega między innymi na tym, że dostarcza wiedzy względnie pewnej, choć zawsze niepełnej. Zaprezentowane w tym artykule miejsce socjoterapii w systemie pracy penitencjarnej, cele socjoterapii wobec więźniów oraz zasady projektowania i realizowania zajęć socjoterapeutycznych w zakładach karnych należy traktować jako swoistą propedeutykę konstruowania zintegrowanego modelu teoretycznego systemu pomocy psychologicznej, jako układu wsparcia pracy resocjalizacyjnej wobec więźniów wielokrotnie karanych pozbawieniem wolności. Istnieje potrzeba opracowań szczegółowych każdego elementu łańcucha: od interwencji kryzysowych, przez psychoterapię indywidualną, psychoterapię grupową, socjoterapię, treningi interpersonalne i umiejętność kompetencji społecznych. Jednocześnie, przytoczone powyżej zasady wskazują oraz zaznaczają dystans i swoistość socjoterapii wobec terapii grupowej i innych form socjotechniki resocjalizacyjnej (np. zajęcia grupowe o określonym celu zespołowym – grupy działaniowe). Dzięki temu można projektować socjoterapię jako **uzupełnienie**, a nie zaś, jak to się niestety często wydarza – zastępowanie oddziaływań resocjalizacyjnych. Nader częstym zjawiskiem w zakładach karnych współczesnej Polski jest bowiem zastępowanie wychowania resocjalizującego psychologią: psychokorekcją, psychoterapią, psychoedukacją, wsparciem psychorozwojowym. Jest to jednak problem wymagający odrębnego potraktowania.

BIBLIOGRAFIA

Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa 1987.

Barczykowska A., *Podejście kognitywno-behawioralne w pracy penitencjarnej i postpenitencjarnej (na przykładzie wybranych programów korekcyjnych stosowanych w USA)*, Probacja, 2011, 2.

Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, Kraków 2007.
Ciosek M., *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2001.
Corey-Schneider M., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, Warszawa 1995.
Creswell J.W., *Projektowanie badań naukowych*, Kraków 2013.
Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące: elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
Czapów C., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
Dudzikowa M., *Idol jako komercyjny produkt*, Warszawa 2007.
Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom 2 – *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie?* Gdańsk 2007.
Dzięcioł B., *Ruch Światło – Życie. Refleksja socjologiczna*, Bydgoszcz 1995.
Dzięcioł B., *Poza kontrolą*, Poznań 2002.
Dzięcioł B. (red.), *Działania profilaktyczno-resocjalizacyjne w praktyce*, Poznań 2009.
Egan G., *Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny*, Warszawa 1986.
Endelson M., *The practice of sociotherapy. A case study*, New Haven 1970.
Grudziewska E. (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*, Warszawa 2015.
Homans G., *The nature of social science*, New York 1967.
Jankowiak B. (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań 2014.
Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja: wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.
Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Warszawa 2014.
Kosewski M., *Ludzie w sytuacjach pokusy i upokorzenia*, Warszawa 1985.
Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
Marczak M. (red.), *Resocjalizacyjne programy penitencjarne realizowane przez Służbę Więzienną w Polsce*, Kraków 2009.
Mellibruda J., *Ja, ty, my*, Warszawa 1980.
Merton R.K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
Mika S., *Psychologia społeczna*, Warszawa 1982.
Mueller C., *Psychiatrie der Gegenwart. Forschung und Praxis*, Bern 1970.
Ostrowska K., *Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej dyscyplinie resocjalizacji*, Warszawa 2010.
Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.
Podgórecki A., *Socjotechnika. Praktyczne zastosowania socjologii*, Warszawa 1968.
Pospiszyl K., *Resocjalizacja nieletnich – doświadczenia i koncepcje*, Warszawa 1990.
Pytka L., „Wychowanie resocjalizujące", [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
Rogers C.R., *Terapia zorientowana na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.
Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, wyd. I, Warszawa 1999, wyd. II, Warszawa 2010.
Sawicka K., *Socjoterapia w resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja*, t. II, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2008.
Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
Skinner B.F., *Behawioryzm*, Warszawa 2013.
Sobolewska Z., *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży – zasady projektowania zajęć*, Warszawa 1993.
Stanik J., *Skala ustosunkowani interpersonalnych*, Kielce 1994.

Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne*, Warszawa 1988.
Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993.
Turner J., *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004.
Waligóra B., *Funkcjonowanie człowieka w warunkach izolacji więziennej*, Poznań 1974.
Wysocka E., *Diagnoza w resocjalizacji. Wybrane zagadnienia w podejściu psychopedagogicznym*, Warszawa 2008.
Zieja Z. (red.), *ABC wychowania w świetlicy*, Jelenia Góra 1995.

WANDA JAKUBASZEK, DANUTA TOPA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

EDUKACJA DO DEMOKRACJI W OPINII STUDENTÓW KULTURY PONOWOCZESNOŚCI

ABSTRACT. Jakubaszek Wanda, Topa Danuta, *Edukacja do demokracji w opinii studentów kultury ponowoczesności* [Education for Democracy in the Opinion of Students in the Culture of Postmodernity]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 221-234. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.13

The article presents issues concerning education for democracy in the culture of postmodernity. The Authors draw attention to the important role of the activity of the individual in the process of preparing the person for social roles. The text presents theoretical considerations and empirical data that reflect the opinions of the students of the Pedagogical University of Cracow on democracy in confrontation with social educational practice.

Key words: the culture of postmodernity, democracy, civic education, social activity of the individual

Kultura ponowoczesności wpływa na wszelkie aspekty życia ludzkiego. Jej poszczególne składowe mają związek z kształtowaniem tożsamości jednostki i stanowią o jej *status quo*. Trudno wymienić determinanty współczesnej cywilizacji, jednak można wskazać te związane z przygotowaniem do dorosłości, która daje człowiekowi poczucie wolności, samostanowienia, z jednoczesnym narzucaniem obowiązków.

Proces edukacji można traktować jako proces hominizacji człowieka, polegający na ukształtowaniu cech gatunkowych jednostki, w wyniku socjalizacji i kolektywizacji, sprowadzających człowieka do wielowymiarowego *homo*[1]:

[1] Zob. T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 230-231.

– *homo rationale* – człowieka, istoty racjonalnie myślącej,
– *homo faber* – człowieka pracy, wytwarzającego narzędzia i dobra,
– *homo ludens* – człowieka zabawy,
– *homo cogitas* – człowieka rozumnego, poszukującego prawdy,
– *homo oeconomicus* – człowieka kalkulującego,
– *homo oesteticus* – człowieka tworzącego,
– *homo cerator* – człowieka aktywnego, kształtującego siebie i świat,
– *homo politycus* – człowieka mediującego, zabiegającego o wspólne dobro,
– *homo agens* – człowieka aspołecznego.

Hominizacja także, jako wynik habitusu, odzwierciedla w człowieku całokształt jego doświadczeń zewnętrznych, konstruując jego wielowymiarowość i tożsamość. Stanowiąc swoistą „odbitkę społecznej kliszy"[2], która daje człowiekowi poczucie podmiotowości, bądź przedmiotowości, istotnych składowych w budowaniu społeczeństwa, również obywatelskiego XXI wieku. Społeczeństwa, dla którego istotny jest kapitał ludzki, realizowany w systemie politycznym – demokracji, warunkowanej wszechobecną globalizacją świata. Jego cyfryzacją, nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, które (w opinii Barbary Kędzierskiej) rzutują na zmiany

> we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności: zawodowej, społecznej i prywatnej, które w sposób zasadniczy implikują i generują ogólnoświatowe procesy, wśród których globalizacja staje się dla współczesnego człowieka najbardziej znacząca, nie tylko dlatego, że dotyczy wszystkich właściwie obszarów funkcjonowania społeczeństw (nauki, gospodarki, rynku pracy, kultury czy edukacji), ale przede wszystkim dlatego, że odnosi się do każdej jednostki, wymuszając autonomię zintegrowaną z odpowiedzialnością za siebie i „swój świat"[3].

Demokracja, zdaniem Anthony'ego Giddensa, jest uważana za system polityczny zapewniający największą równość polityczną, ochronę wolności i swobód obywatelskich, troskę o wspólne dobro, dbałość o potrzeby obywatelskie, warunki dla ich moralnego rozwoju i podejmowania skutecznych decyzji uwzględniających interes wszystkich[4].

Istotą demokracji jest jej wymiar aksjologiczny, oparty na wartościach politycznych typu: „wolność, równość, godność człowieka, sprawiedliwość,

---

[2] Zob. J. Maciejewski, *Tożsamość młodego pokolenia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej Polski*, Kraków 2010, s. 119.

[3] B. Kędzierska, *Starożytny kontekst nowoczesnego procesu kształcenia i wychowania*, [w:] (*Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, red. W. Jakubaszek, D. Topa, Kraków 2012, s. 13.

[4] U. Świętochowska, *Zjawiska patologiczne w rozwoju demokracji na przełomie XX i XXI wieku*, Gdańsk 2008, s. 7.

pluralizm, tolerancja"[5]. Człowiek w tym systemie ma szansę na pełnię autonomii i różne sposoby istnienia.

Demokracja daje człowiekowi szansę na dążenie do realizacji preferowanych celów opartych na zasadzie sprawiedliwości, umożliwiających dobrą organizację życia społecznego.

Demokracja wymaga jednak od człowieka umiejętności rozliczenia się z przeszłością i wypływami szkodliwych zjawisk traumatogennych, ograniczających ludzką aktywność w kreowaniu sensu własnego życia. Zjawisk, promowanych przez współczesną kulturę płynnej ponowoczesności typu: zorientowanie życiowe nekrofilne[6], natychmiastowość, konsumpcjonizm z nasilającą się postawą „mieć", kult ciała i jego uprzedmiotowienie.

Na tle zjawisk tramatogennych daje się zauważyć dążenia do sukcesu z jednoczesnym uczestnictwem w „wyścigu szczurów". Następuje także uleganie (przez społeczeństwo) mitom XXI wieku – aktywizmu, społecznikostwa oraz hawelizmu (które mogą być pomocne w zaspokajaniu ludzkich potrzeb egzystencjalnych). Zdaniem T. Hejnickiej-Bezwińskiej[7], stosunek społeczeństwa do mitów staje się współcześnie źródłem pokus bądź nacisków społecznych, ograniczających wolność. To zniewolenie, jak każde inne, ogranicza świadomość człowieka, wpływa na postrzeganie świata oparte na standardach zachowań przedmiotowych, wykluczających w efekcie zapewnienie ładu społecznego i konstruowanie przejrzystych struktur społecznych.

Uwarunkowania dla demokracji w kulturze ponowoczesności, wynikające z kształcenia obywatelskiego współczesnego człowieka[8], nie są optymistyczne, bowiem odzwierciedlają całokształt zachowań kulturowych, podporządkowanych erze konsumpcji z *homo consumens*[9] w roli głównej. Istotą jego etycznego funkcjonowania staje się zaspokajanie stale nowych (sztucznie generowanych przez kulturę popularną) potrzeb. Trudno zatem oczekiwać, aby podstawowe idee demokracji (wolność, pluralizm, tolerancja itp.) mogły znaleźć zastosowanie w codziennych zachowaniach społecznych. Siła nacisku konsumpcjonizmu jest wszechobecna, a jednostka pomimo zdolności do samostanowienia zostaje poddana manipulacji i urabianiu kulturowemu, także z dużym udziałem mediów, które stanowią ważny element dopełniający tradycyjne metody edukacji. Poprzez swoją atrakcyjność i brak

---

[5] Tamże.

[6] Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003, s. 224-226.

[7] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, s. 234.

[8] Zob. B. Milerski, *Kształcenie obywatelskie w perspektywie pedagogiczno-religijnej*, [w:] *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, red. Z. Szarota, F. Szloska, Radom 2013, s. 659.

[9] Por. Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekł. J. Konieczny, Kraków 2007, s. 170.

ograniczeń wpływu stają się centralnym środkiem przekazu wiedzy obywatelskiej, przebiegu procesów i sytuacji politycznych. Upowszechniają obowiązujące wzorce moralne, stając się jednocześnie kreatorami ról społecznych zarówno człowieka, w rozumieniu personalnym, jak i obywatela, w tym ustroju demokratycznego[10].

Zdaniem prof. Marii Szyszkowskiej, człowiek obywatel w systemie demokratycznym nabiera szczególnego znaczenia ze względu na możliwość bycia potencjalnym kandydatem do sprawowania rządów, zawiadywania ogółem w imię uniwersaliów, stanowiących przesłanie demokracji[11]. Ważny zatem staje się problem edukacji w imię demokracji i jej głównych przesłanek, które powinny być gwarantami ładu społeczno-prawnego.

Człowiek buduje swoją tożsamość zgodnie z całokształtem wzorców, w których współcześnie zanika człowiek *postludzki*[12], natomiast prym zaczyna wieść, zdaniem Z. Baumana, typ człowieka kultury ponowoczesności: *spacerowicz, włóczęga, turysta i gracz*, którego cechuje „fragmentaryzacja i epizodyczność rozmaitych sfer aktywności, relatywizacja systemu wartości mająca na celu jedynie własną satysfakcję i przyjemność"[13].

Szczególnie niebezpieczny wydaje się brak aktywności, która jest niezbędna w demokracji. Stawanie się obywatelem wymaga bowiem zaangażowania i przejawiania inicjatywy w zakresie budowania wspólnotowości, w której przychodzi żyć w wymiarze indywidualnym i społecznym. Te dwa ogniwa wzajemnie się przenikają i warunkują realizację różnorodnych celów w ujęciu mikro i makro. Muszą stanowić wytyczne dla praktyki edukacyjnej i całokształtu polityki oświatowej państwa. Jak bowiem słusznie zauważa J.A. Majcherek, „celem demokracji powinno być zapewnienie wolności wyboru celów"[14].

Edukacja do demokracji, w opinii B. Śliwerskiego, musi uwzględniać przesłanki personalizmu, sprowadzające się do[15]:

– afirmacji autonomii każdej osoby,
– podmiotowości człowieka,
– podmiotowości prawa,

---

[10] Por. A. Chmielewski, *Społeczeństwo otwarte czy wspólnota? Filozoficzne i moralne podstawy nowoczesnego liberalizmu oraz jego krytyka we współczesnej filozofii społecznej*, Wrocław 2001, s. 212-213.

[11] Zob. M. Szyszkowska, *Obywatel w ujęciu filozoficznym*, [w:] *Człowiek jako obywatel*, red. M. Szyszkowska, Warszawa 1995, s. 60.

[12] Zob. C. Piekarski, *Homo Prosocialis jako wyzwanie i cel edukacji*, [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Kraków 2010, s. 61.

[13] Tamże.

[14] J.A. Majcherek, *Demokracja. Przygodność. Relatywizm*, Warszawa 2007, s. 49.

[15] B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 2008, s. 34.

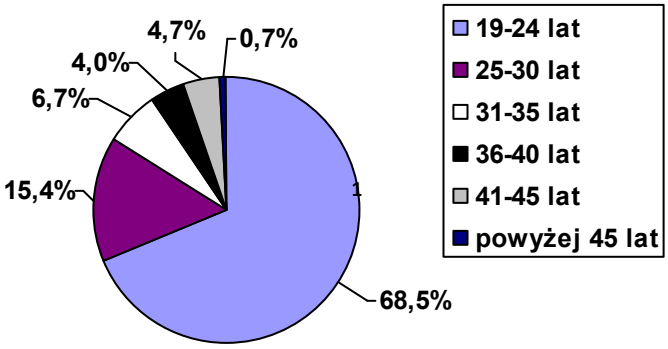
– prymatu życia duchowego,
– dialogowego i wspólnotowego wymiaru więzi społecznych.

Według K.R. Poppera, „demokracja nie może niczego dać obywatelowi i nie należy się tego od niej spodziewać. Nie jest ona w stanie niczego czynić – działać w niej mogą tylko obywatele (…)[16].

Demokracja w konfrontacji ze społeczną praktyką edukacyjną w opinii studentów – w świetle badań własnych

Odnosząc się do demokracji (w kontekście edukacji), w dotychczasowych rozważaniach odzwierciedlony został tylko aspekt teoretyczny. Czas zatem zweryfikować całokształt dywagacji z praktyką edukacyjną, prezentując wyniki badań przeprowadzonych wśród 153 studentów wybranych uczelni w Krakowie (Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej oraz Wyższej Szkoły im. B. Jańskiego) – kierunki pedagogiczne.

Badania przeprowadzono w maju 2013 roku metodą sondażową, z zastosowaniem techniki ankiety z kwestionariuszem zawierającym osiem pytań. Dotyczyły one problematyki edukacji do demokracji i jej przełożenia na postawy studentów, ich poczucia hierarchii wartości oraz preferencji zachowań obywatelskich.



Ryc. 1. Struktura badanych pod względem wieku

W badaniach uczestniczyło 95,3% kobiet, a wiek respondentów (ryc. 1) zawierał się pomiędzy 19. a 45. rokiem życia. Studenci uczestniczący w badaniach kształcili się w trybie studiów niestacjonarnych, które obecnie są

[16] J.A. Majcherek, *Demokracja*, s. 34.

w kręgu zainteresowań edukacyjnych młodych osób, tuż po maturze, jak i wcześniejszych roczników maturzystów. Dla eksploracji podjętego tematu ten aspekt bowiem stanowił czynnik szczególnie znaczący.

Najliczniejszą grupą byli badani w wieku 19-24 lat (68,5%) oraz w przekroju wiekowym 25-30 (15,4%). Pozostali stanowili niewielki odsetek różnych lat życia (16,1%).

Analiza struktury badanych w kontekście miejsca ich zamieszkania wskazuje na zbliżony w proporcjach rozkład wartości miasta (52,3%) do wsi (47,7%).

Dyskusja wyników badań własnych

Wyniki badań nie napawają szczególnym optymizmem. Wydaje się, że kultura ponowoczesności poprzez preferowane wartości zorientowania „mieć" jest zauważalna w wielu aspektach zachowań młodego pokolenia, określanego pokoleniem Y, dla którego istotą życia jest poszukiwanie jego sensu poza obowiązkiem[17].

Zorientowanie życiowe zawsze wymaga odniesienia się jednostki do pewnych wartości, które jednoznacznie pokazują, co stanowi sens życia człowieka, jaką aksjologią kieruje się w swoim postępowaniu, czym dla niego jest spuścizna platońskiej triady (prawda, piękno, dobro). Czy drogą wyzwań i moralnego porządku, czy też balastem ograniczającym poczucie wolności i społecznego funkcjonowania, bez możliwości uwzględniania własnych interesów i zabezpieczania potrzeb generowanych tylko z własnej perspektywy.

Każdy system społeczny narzuca jednostce pewne kanony postaw i zachowań, które decydują o jego poczuciu tożsamości w kontekście jednostki-obywatela. Podobne zjawiska łączą się z demokracją, która pomimo wielu pozytywów, jako ustrój społeczny, również cechuje się pewnymi niedoskonałościami. Wartości, które jednak demokracja propaguje, nie mogą być niezauważalne przez społeczeństwo, ponieważ to one decydują o istocie budowanego ładu społecznego.

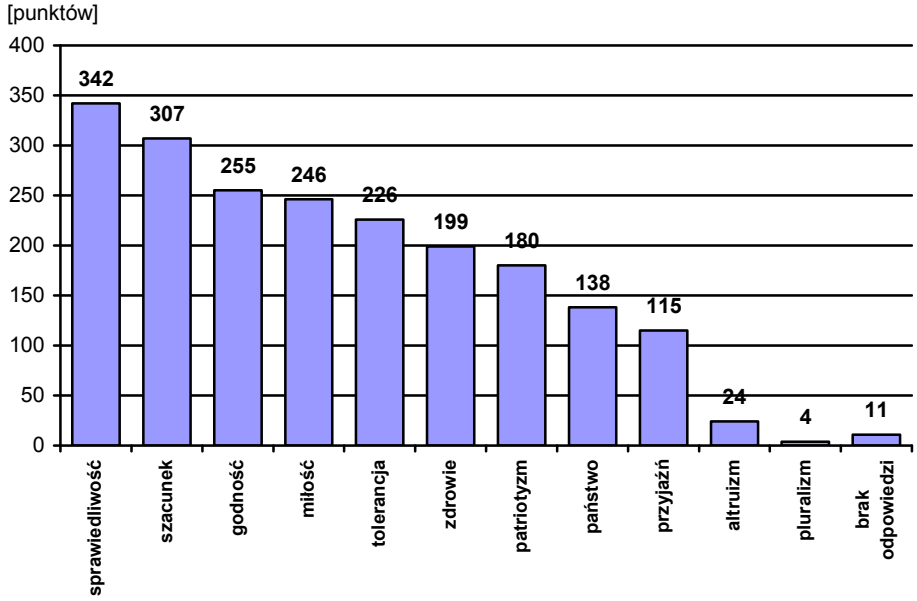
Badanych studentów poproszono o wskazanie wartości, które w ich odczuciu są najistotniejsze dla demokracji, stanowiąc niezaprzeczalnie o walorach tego systemu politycznego (ryc. 2).

Respondenci na pierwszym miejscu wskazali solidarność, następnie szacunek i godność. Znaczącymi wartościami łączącymi się z demokracją była także miłość, tolerancja i własne zdrowie. Na końcowej pozycji (wśród 11

[17] Por. Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej ponowoczesności*, przekł. T. Kunz, Kraków 2011, s. 78.

wartości cechujących demokrację) znalazł się pluralizm. Wydaje się, że taki rozkład wyborów z jednej strony może być optymistyczny i świadczyć na korzyść młodego pokolenia, z drugiej jednak strony sygnalizuje powstawanie zjawiska braku zrozumienia dla potrzeb „Innego".

Zjawisko to można łączyć z faktem, iż pojecie pluralizmu w polskiej świadomości jest stosunkowo nowe, zauważalne w naszej rzeczywistości dopiero od czasów transformacji ustrojowej (po 1989 roku). Dla większości społeczeństwa jest ono równoznaczne z tolerancją, na co również zwracali uwagę badani studenci.



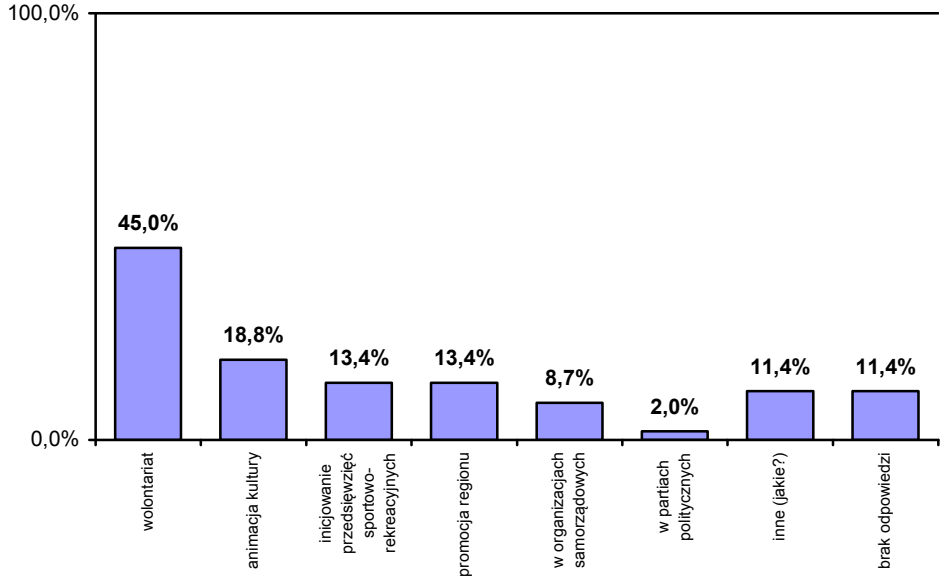
Ryc. 2. Rangowanie wartości życiowych studentów w kontekście demokracji

Demokracja wymaga od jednostki aktywności i poczucia odpowiedzialności za swoje losy oraz ten przysłowiowy „kawałek podłogi", na którym przychodzi każdemu obywatelowi żyć. Takie rozumienie wynika z kultury ponowoczesności i idei demokracji najbardziej postępowych społeczeństw, których wyrazicielem stają się poglądy propagowane przez „proroka globalnej wioski"[18] M. McLuhana: „myśl globalnie, działaj lokalnie".

[18] Zob. J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007, s. 76-81.

Również w prezentowanych badaniach uwzględniono ten ważki dla demokracji aspekt, prosząc studentów o wskazanie obszarów własnej działalności na rzecz społeczności lokalnej (ryc. 3).

W świetle uzyskanych wyników można zauważyć, że aktywność respondentów skierowana była na najwyższym poziomie na rzecz wolontariatu (blisko połowa badanych). Pozostałe dane stanowiły niższy odsetek i w pierwszej kolejności dotyczyły działań związanych z animacją kultury (co piąty badany) oraz inicjowania przedsięwzięć sportowo-rekreacyjnych (13,4%). Pozostały odsetek stanowili respondenci angażujący się w działania organizacji pozarządowych oraz partii politycznych. W pierwszym przypadku dotyczyło to 8,7% badanych, a w drugim – 2,0%.



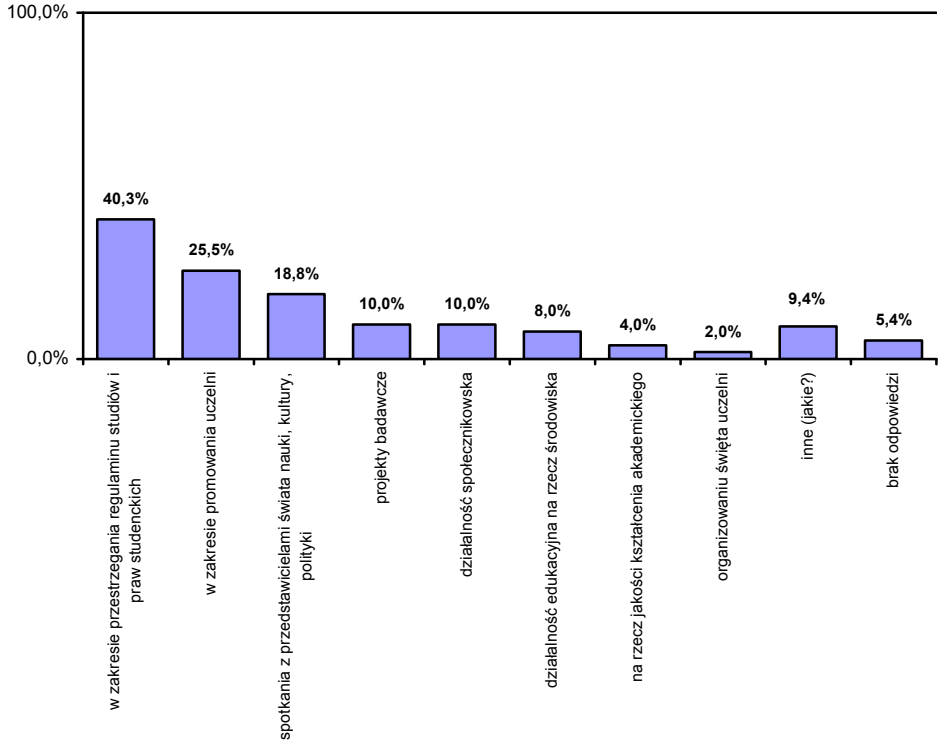
Ryc. 3. Działania studentów podejmowane na rzecz społeczności lokalnej

Dane wynikające z badań dobrze świadczą o całokształcie oddziaływań społecznej praktyki edukacyjnej. Wysokie wskaźniki zaangażowania młodego pokolenia na rzecz miejsca życia mogą budzić pozytywne odczucia wszystkich środowisk odpowiedzialnych za budowanie struktur społecznych oraz kształtowanie świadomości obywatelskiej. Dane z badań były zbliżone do wyników uzyskanych w badaniach GUS (częściowo sfinanso-

wanych ze środków Komisji Europejskiej) dotyczących społecznej aktywności osób w wieku 25-64, przeprowadzonych w 2006 roku[19].

Demokracja pozwala każdej jednostce na funkcjonowanie styczne z jej (demokracji) postulatami w obszarze własnych zakresów życia: osobistego, rodzinnego, edukacyjnego, zawodowego, czy społecznego. Świadczy to o poczuciu podmiotowości człowieka, przekładającej się na tzw. przysłowiowe branie spraw w swoje ręce.

W przypadku badanych studentów ważnym wskaźnikiem ich zaangażowania w demokrację wydaje się inicjatywność na rzecz życia studenckiego (ryc. 4).



Ryc. 4. Inicjatywność respondentów w zakresie życia studenckiego

[19] G. Marciniak, *Uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym oraz stosunek do potrzeby kształcenia*, [w:] *Kształcenie dorosłych*, Warszawa 2009, s. 84; zob. A. Panek, Z. Szarota, *Społeczny wymiar edukacji w środowiskach lokalnych – studium przypadku*, [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Poznań 2013, s. 391-410.

Postawa badanych w tym aspekcie powinna odzwierciedlać ich rozumienie bycia demokratą, czyli uczestniczenie w sposób czynny w budowaniu ładu społecznego i cywilizacji opartej na poczuciu wspólnotowości, lojalności, odpowiedzialności za siebie i innych.

Dane z badań potwierdzają wstępne założenia pracy, iż studenci nie wykazują zaangażowania na rzecz poprawy jakości kształcenia, realizacji projektów badawczych, działalności edukacyjnej skierowanej do środowiska akademickiego, czy jakiejkolwiek działalności społecznikowskiej.

Taki stosunek młodych osób do najważniejszego etapu ich życia budzi zdziwienie i niepokój. Kształcenie na poziomie wyższym od zawsze stanowiło kolebkę kształtowania otwartości umysłu, budzenia potrzeby dążenia do przemian otaczającej rzeczywistości, poczucia stawania się elitą intelektualną społeczeństwa, które oczekuje od inteligenta wielowymiarowej aktywności w imię nadrzędnych interesów społecznych. To w środowisku akademickim kształtowały się osobowości niepokorne, zbuntowane przeciwko zastanemu stanowi rzeczy, mające potrzebę reformowania systemu edukacji na wielu płaszczyznach, począwszy od programowych po systemowo-organizacyjne, pomimo wielu niekorzystnych uwarunkowań ustrojowych.

Obecnie, w najbardziej dla człowieka korzystnym systemie politycznym[20] udaje się sprowadzić studenta do bycia klientem usług edukacyjnych, który nie zauważa misyjności swojej uczelni, nie zabiega o jej wymiar elitarny na rzecz wynikającego z demokracji egalitaryzmu, szkodliwego poprzez ten fakt dla jakości kształcenia. Demokracja tym samym stała się podstawą budowania społeczeństwa „certyfikatowego", które w wyniku kryzysu ekonomicznego oraz załamania rynku pracy pozwala na edukację jednostki bez przyszłości i oczekiwań zawodowych, pseudoprofesjonalistów. Zdaniem Zofii Szaroty, obecnie „nierzadko można spotkać swoistych <kolekcjonerów dyplomów> ze świadectwami kilku ukończonych już kierunków"[21], których cechuje pragmatyczność i instrumentalny stosunek do wiedzy.

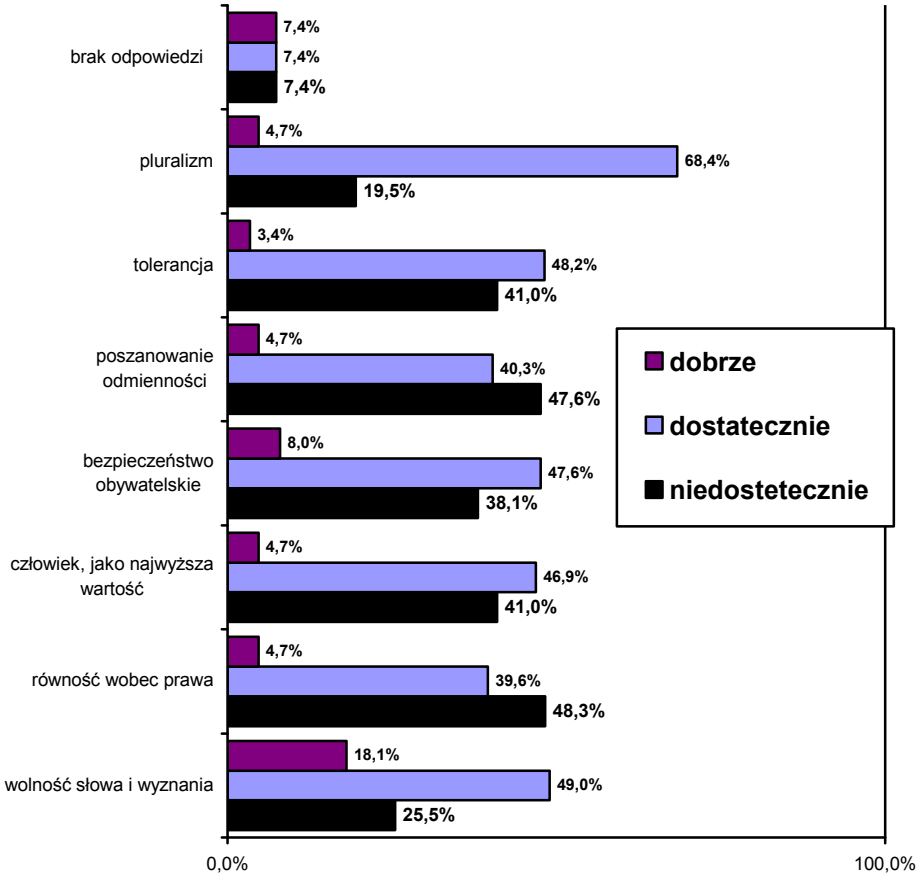
Demokracja w swoich założeniach propaguje wartości, które bezapelacyjnie pozwalają jednostce na godne przeżywanie życia, funkcjonowanie społeczne z poczuciem bezpieczeństwa, równości wobec prawa, wolności słowa i wyznania, poszanowanie odmienności, a nade wszystko kształtowanie świadomości, iż człowiek stanowi wartość nadrzędną. Te, jakże piękne postulaty ustrojowe weryfikuje praktyka życiowa i indywidualne odczucia

[20] Zob. B. Śliwerski, *Współczesne*, s. 82.

[21] Zob. Z. Szarota, *Egalitaryzacja dyplomów vs. elitaryzm merytokracji – wybrane aspekty uczestnictwa edukacyjnego dorosłych*, Edukacja Dorosłych, 2012, 2, s. 16-17.

jednostki-obywatela. W świetle omawianych badań ta weryfikacja nie jest zadowalająca.

Badani zostali poproszeni o dokonanie oceny poszczególnych wskaźników demokracji w skali: dobry, dostateczny i niedostateczny. Wyniki zostały zaprezentowane na rycinie 5.



Ryc. 5. Ocena założeń demokracji w rzeczywistości w opinii respondentów

Oceny najistotniejszych wartości demokracji (*pluralizm, tolerancja, bezpieczeństwo obywatelskie, człowiek jako wartość oraz wolność słowa i wyznania*) plasują się na poziomie dostatecznym. Szczególnie niepokojące są oceny niedostateczne w odniesieniu do *poszanowania odmienności jednostki*, które wystawiło aż 47,6% respondentów oraz *równości wobec prawa* – w ocenie blisko połowy

badanych 48,3%. Dobrze poszczególne wartości ocenia niski odsetek badanych (pomiędzy 3,4 a 18,1%). Najwyższy odsetek badanych (18,1%) dobrze ocenił wartość obecnej demokracji, którą jest *wolność słowa i wyznania.*

Tak duża zgodność opiniowania poszczególnych wskaźników demokracji nie może być przypadkowa. Respondenci z różnych środowisk społecznych, kulturowych oraz różnego przekroju wiekowego jednoznacznie wskazali, jak wiele jest nieprawidłowości w funkcjonowaniu państwa. Świadczy to równocześnie o braku właściwej edukacji obywatelskiej, która powinna przygotowywać jednostkę do sprawnego funkcjonowania w wolnym państwie, którego struktury organizacji stoją na straży ładu społecznego. Tymczasem, w świetle badań te założenia edukacji nie wydają się spełnione.

Państwo to obywatele i od ich świadomości zależy, czy będzie jednostka wartością samą w sobie, czy stanie się przedmiotem manipulacji, instrumentem w rękach władzy, która organizuje życie społeczne wbrew wszelkim zasadom systemu demokratycznego.

Podsumowanie

Całokształt analizy materiału empirycznego upoważnia do sformułowania wniosków końcowych, przekładających się na tezy:

1. Społeczność studencka ma niską świadomość wartości życiowych wynikających z założenia systemu demokratycznego.

2. Studentów cechuje aktywna postawa, wskazująca na rozumienie potrzeby działania na rzecz środowiska lokalnego.

3. Inicjatywność studentów na rzecz życia studenckiego ogranicza się do przestrzegania regulaminu studiów i praw studenckich. Młodzi ludzie nie zabiegają o podniesienie jakości kształcenia, jak również nie angażują się w działalność edukacyjną na rzecz środowiska, czy promowania swojej uczelni. Stają się biernymi klientami usług edukacyjnych, zabiegając o certyfikaty, które stanowią drogę do społeczeństwa wiedzy, jednak bez wiedzy w rozumieniu *episteme* i *doxa.*

4. Ocena założeń demokracji w konfrontacji z rzeczywistością, w zakresie najważniejszych wartości tego systemu politycznego, w opinii studentów jest na poziomie dostatecznym. Oznacza to, iż młode społeczeństwo tak naprawdę nie ma możliwości stawać się społeczeństwem demokratycznym. W oddziaływaniach edukacyjnych istotne jest bowiem prawo rezonansu[22]. Tego elementu w społecznej praktyce edukacyjnej w świetle badań wyraźnie

[22] Tamże, s. 111.

brakuje. Wszechobecny brak autorytetów, wzorców skutkuje pustką duchową i marginalizacją społeczeństwa.

Badania pokazują, że współczesna edukacja nie stanowi o kształtowaniu pełni świadomości obywatelskiej. Świadomości, która jest nieodzownym elementem wolności intelektualnej jednostki, a co za tym idzie – stawania się w pełni człowiekiem. Człowiekiem gotowym do realizacji życiowych społecznych funkcji, zapewniających istocie ludzkiej tym samym najwyższą pozycję w świecie bytów.

Reasumując, budowanie społeczeństwa demokratycznego musi zaczynać się od szkoły, która zdaniem E. Fromma nie może być traktowana

> tylko jako instytucja edukacyjna, ale i społeczna, w której życiu i sposobie funkcjonowania bierze aktywny udział każdy podmiot (nauczyciele, uczniowie i ich rodzice)[23].

BIBLIOGRAFIA

Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.

Bauman Z., *44 listy ze świata płynnej ponowoczesności*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.

Chmielewski A., *Społeczeństwo otwarte czy wspólnota? Filozoficzne i moralne podstawy nowoczesnego liberalizmu oraz jego krytyka we współczesnej filozofii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2001.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Kędzierska B., *Starożytny kontekst nowoczesnego procesu kształcenia i wychowania* [w:] (*Kontro)wersje wielowymiarowości współczesnej edukacji*, red. W. Jakubaszek, D. Topa, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2012.

Maciejewski J., *Tożsamość młodego pokolenia w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej Polski*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Majcherek J.A., *Demokracja. Przygodność. Relatywizm*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Marciniak G., *Uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym oraz stosunek do potrzeby kształcenia* [w:] *Kształcenie dorosłych*, GUS, Departament Pracy i Warunków Życia. Warszawa 2009.

Milerski B., *Kształcenie obywatelskie w perspektywie pedagogiczno-religijnej* [w:] *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, red. Z. Szarota, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2007.

Panek A., Szarota Z., *Społeczny wymiar edukacji w środowiskach lokalnych – studium przypadku* [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

[23] Tamże, s. 235.

Piekarski C., *Homo Prosocialis jako wyzwanie i cel edukacji* [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Szarota Z., *Egalitaryzacja dyplomów vs. elitaryzm merytokracji – wybrane aspekty uczestnictwa edukacyjnego dorosłych*, Edukacja Dorosłych, 2012, 2.

Szloska F. (red.), *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2013.

Szyszkowska M., *Obywatel w ujęciu filozoficznym*, [w:] *Człowiek jako obywatel*, red. M. Szyszkowska, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 1995.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Świętochowska U., *Zjawiska patologiczne w rozwoju demokracji na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2008.

ANNA MAŃKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DZIECIŃSTWO I EDUKACJA DZIECI W CHINACH W PERSPEKTYWIE NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH

ABSTRACT. Mańkowska Anna, *Dzieciństwo i edukacja dzieci w Chinach w perspektywie nierówności społecznych* [Childhood and Early Education in China in the Social Inequality Perspective]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 235-248. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.14

This article studies the meaning of childhood and educational chances for children in modern China during unequal economic growth. The article starts with showing the Confucian traditional meaning of having and being children and explains the understanding and practice of the one-child policy in China. Moreover the article presents a new family model which causes a new understanding of childhood. It shows also how China's unequal economic growth encourages large-scale urban migration and what the educational effects of such a labor movement are. The article moreover pinpoints crucial changes in the Chinese cultural values system and shows how it affects the schooling and caring system for Chinese citizens.

Key words: China, education, childhood, urban migration

W ciągu ostatnich trzech dekad Chiny przeszły znaczną transformację, począwszy od zmian ustroju politycznego, przez gospodarczy, kończąc na społecznym. Po śmierci Mao i aresztowaniu „Bandy Czworga", Deng Xiaoping, Jiang Zemin oraz Hu Jintao wprowadzili liczne reformy ekonomiczne, które otworzyły granice Państwa Środka dla zagranicznych inwestorów, na zagraniczny rynek i zmodernizowały chińską socjalistyczną ekonomię w kapitalistyczną[1]. Wielu badaczy, na przykład Ming Ming Chiu, wyraźnie podkreśla fakt, że niestety zmiany jakich doświadczyli obywatele Chin nie są korzystne dla większości, a jedynie dla wybranych grup społecznych,

[1] R. Evans, *Deng Xiaoping and the Making of Modern China*, London 1995, s. 249.

szczególnie tych ze sporym kapitałem ekonomicznym[2]. Z kolei Evans w kontekście zmian strukturalnych Chin podaje, że przekształcenie chińskiej socjalistycznej ekonomii w kapitalistyczną spowodowało nieodwracalne zmiany społeczne, takie jak: pogłębiające się nierówności społeczne, masowe migracje do miast, osłabienie więzi rodzinnych, zmianę wartości społecznych na mniej kolektywistyczne i egalitarne[3]. Nowe tło polityczne, ekonomiczne i społeczne stworzyło odmienne warunki kulturowe dla rozwoju edukacji oraz inne niż dotychczas społeczne pojmowanie dzieciństwa. Okazało się, że w świetle nowych zmian, to co do tej pory było ważne i aktualne, na przykład konfucjańska etyka i przekonania, uległo znacznym przeobrażeniom i tylko część tradycji oraz wartości udało się zachować.

Konfucjanizm i przekonania społeczne Chińczyków a posiadanie potomstwa

Posiadanie potomstwa, zgodnie z konfucjańską tradycją, to kluczowy etap w życiu każdego człowieka. Wraz ze wstąpieniem w rolę ojca czy matki Chińczycy wkraczają na wyższy poziom hierarchii rodzinnej i społecznej z tego względu, że udało im się zapewnić ciągłość rodu. Płodząc syna spełniają pierwsze zadanie konfucjańskiej etyki: synowskiej miłości. Męski potomek w Chinach stanowi dowód „męskości" swojego ojca i płodności matki. Dodam, że w chińskiej tradycji posiadanie potomstwa czy też po prostu decyzje demograficzne nigdy nie pozostawały kwestią indywidualnego wyboru, ale zawsze dopatrywano się ogólnego dobra społecznego i społecznej akceptacji. Cecilia Nathansen Milwertz twierdzi, że większość Chińczyków jest w stanie poświęcić swoje marzenia i oczekiwania odnośnie rodzicielstwa, jeżeli sprawa dotyczy dobra ogółu[4].

Zgodnie z zasadą filozofii konfucjanizmu, dziecko to istota „niepełna" i „niekompletna", dlatego tak szybko jak to możliwe powinna być kształcona na różne sposoby, aby pozytywnie przejść proces „transformacji" i stać się osobą „ukończoną"[5]. Co ciekawe, w chińskim tłumaczeniu słowo dzieciństwo oznacza dosłownie: odżywiać i hodować. Odnaleźć tutaj można

---

[2] M.M. Chiu, *China's challenging economy, families, cultural values and student learning: benefits, challenges and strategies*, [w:] *Education in China, 21st century issues and challenges*, red. S.T. Hall, M.W. Lewis, New York 2008, s. 142.

[3] R. Evans, *Deng Xiaoping and the Making of Modern China*, s. 256-258.

[4] C.N. Milwertz, *Accepting population control: urban Chinese women and the one-child family policy*, Richmond 1997, s. 19-21.

[5] J.D. Sellmann, *Confucian ethics*, [w:] *Education in China. Educational History, Models and initiatives*, red. Q. Zha, Great Barrington 2013, s. 13.

pewną alegorię chińskiego pojmowania życia jako wzrostu rośliny. Narodziny jednak nie nadają dziecku statusu jednostki społecznej w pełnym wymiarze i dopiero po upływie kilku dni, a nawet lat powoli zdobywa określony status[6].

Co ciekawe, wzrost płodu w łonie matki jest uważany w Chinach za pierwszą fazę dzieciństwa. W Chinach zaleca się kształcenie prenatalne zarodków. Według wierzeń chińskich, wszystko co robi, widzi i słyszy kobieta w ciąży wpływa na rozwój jej dziecka lub może go uszkodzić. Znamienny jest tutaj przesadny determinizm oraz przesądy.

Według przekonań chińskich, życie dziecka rozpoczyna się w trzecim dniu życia dziecka. Rodzice do tego czasu mają możliwość zdecydowania, czy chcą podjąć się wychowania. Bardzo często przez tzw. zaniechanie, czyli nie podejmowanie czynności opiekuńczych wobec noworodka, rodzice decydują o jego losie. Mówiąc wprost, w trakcie trzech dni decydują, czy dziecko będzie żyło czy nie. O decyzji rodziców zaważają głównie długofalowe interesy rodziny. Zależą od tego, jakie korzyści będzie przynosiło dziecko, w jaki sposób jego życie wpłynie na status rodzinny najbliższych: czy sprawi, że rodzina zbiednieje bądź wzbogaci się. Konkludując, wybór nie mieści się w sferze moralnej, ale ekonomicznej. Szczególnie na terenach wiejskich preferowani są zdrowi chłopcy. Syn bezsprzecznie wygrywa z córką w rywalizacji, jeżeli chodzi o kompetencje i role społeczne. Warto przeanalizować dane dotyczące opinii samych Chińczyków odnośnie posiadania określonej liczby dzieci. Według badań przeprowadzonych dla rządu chińskiego w 2003 roku, 35% badanych kobiet deklarowała chęć posiadania jednego potomka, aż 57% – dwoje dzieci, a tylko 5,8% – troje[7]. Wyniki badania różniły się na prowincjach i w zurbanizowanej części Chin. Powołam się na inne wyniki badań, które pokazały, że na przykład w bogatej prowincji Jiangsu aż 75% respondentek było usatysfakcjonowanych jednym dzieckiem, bez względu na płeć. Dla porównania, w biednej prowincji Junnan 55% było zadowolonych z chłopca jedynaka, a tylko 30% – z dziewczynki jedynaczki[8]. Powyższe badania pokazały, że dla zamożniejszych rodzin, w przeciwieństwie do rodzin biedniejszych, płeć dziecka nie ma dużego znaczenia.

---

[6] D.A. Bell, *Confucianism – Revival*, [w:] tamże, s. 16.

[7] B. Lin, *Fertility desires of women of childbearing age and influencing factors*, [w:] *Theses collection of 2001 National Family Planning and Reproductive Health Survey*, Pekin 2003, s. 59.

[8] K. Hardee, Z. Xie, B. Gu, *Family planning and women's lives in rural China*, Int Fam Plan Perspect, 2004, 30, s. 70.

Nowy model rodzin chińskich

Aby lepiej zrozumieć ideę chińskiego dzieciństwa, warto także wspomnieć, jak bardzo zmienił się model rodziny chińskiej pod wpływem przemian demograficznych, które spowodowała między innymi polityka jednego dziecka, a także wydłużenie się życia przeciętnego Chińczyka. Spadek liczby dzieci oraz wydłużenie trwania życia spowodowały duże zmiany w strukturach rodzinnych, a co się z tym wiąże – w stosunkach wewnątrzrodzinnych. Wiele rodzin przeszło od modelu piramidy „1 : 2 : 4" (jedno z dziadków, dwoje rodziców i czworo dzieci) do jego przeciwieństwa, czyli „4 : 2 : 1" (czworo dziadków, dwoje rodziców, jedno dziecko)[9]. Takie zjawisko znacząco wpłynęło na strukturę współczesnych rodzin i sposób postrzegania dzieciństwa.

W szczególności w klasach średnich i wyższych dziecko znajduje się w centrum uwagi i jest obiektem najwyższej troski. Skupiają się na nim wszystkie oczekiwania i nadzieje, a także niestety niezrealizowane rodzinne zamierzenia. Oczekiwania wobec dzieci chińskich są wyższe niż kiedykolwiek wcześniej. Dawniej rozkładały się one na kilkoro dzieci, dziś spoczywają na jednym lub dwojgu. Taka koncentracja rodzinnej uwagi – zarówno w wymiarze symbolicznym jak i materialnym – sprawia, że dzieci w Państwie Środka zyskują nieznaną dotąd wartość. Sytuacja wygląda nieco inaczej w przypadku rodzin najuboższych, szczególnie na terenach agrarnych. Tam z kolei wartość dzieci mierzona jest tym co dzieci mogą dać, czyli im mniej kosztuje, im wcześniej pomaga, tym lepiej.

Warto nadmienić, że polityka planowania rodziny w Chinach oraz wspomniana polityka jednego dziecka wprowadzona w roku 1979 okazała się bardzo skuteczna jeżeli chodzi o założenia demograficzne – nie tylko przyczyniła się do zmniejszenia liczby urodzeń, ale także do redukcji członków tradycyjnych rodzin chińskich – większość dzieci chińskich w dużych miastach to jedynacy. Autorzy Therese Hesketh, Li Lu oraz Zhu Wei Xing podają, że przyczyną wprowadzenia rzeczonej polityki był szerszy plan chińskich władz. Celem ogólnym planu była poprawa jakości życia i warunków przyszłych Chińczyków, stworzenia społeczeństwa wyjątkowego, elitarnego, kosztem populacji społecznej. Niestety, szybko okazało się, że takie praktyki przyczyniły się do pogłębiania różnic społecznych, gdzie we znaki dała się nierówna dystrybucja zasobów. Wprowadzone regulacje dotyczyły nie tylko ograniczania liczby dzieci w rodzinach, ale także na przykład wchodzenia w związki małżeńskie czy też późnego rodzicielstwa. Warto

[9] T. Hesketh, L. Lu, Z.W. Xing, *The Effect of China's One-Child Family Policy after 25 Years*, http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMhpr051833 [dostęp: 11.12.2014].

dodać, że polityka jednego dziecka w Państwie Środka nie obowiązywała wszędzie lub w różnych częściach kraju stosowano różne regulacje, a mniejszości chińskich ten temat w ogóle nie dotyczył. Na przykład, w miastach wśród urzędników czy polityków przestrzeganie polityki jednego dziecka było ściśle egzekwowane, ale już na terenach wiejskich, gdzie wartość dzieci wzrasta (siła robocza i wsparcie na starość), polityka jednego dziecka nie obowiązywała w swoim pierwotnym zakresie. Co ciekawe, rodzicom chińskim zezwalano na posiadanie dwojga dzieci, w przypadku kiedy pierwsze było dzieckiem z niepełnosprawnością, było płci żeńskiej lub rodzic był jedynakiem[10]. Rzecz jasna Chińczycy nie byli bezpośrednio zmuszani do przestrzegania nowej polityki, ale intensywnie zachęcani na przykład poprzez specjalne pakiety finansowe dla rodzin z jednym dzieckiem, czy preferencyjny dostęp do mieszkań, szkół i usług zdrowotnych. Stosowano także skuteczne techniki zniechęcania do przekraczania jednego dziecka w rodzinie, poprzez wprowadzanie specjalnych podatków, braku możliwości rejestracji drugiego dziecka, czy skracanie perspektyw zawodowych określonym grupom zawodowym – na przykład urzędnikom państwowym[11]. Współcześnie obywatele Chin są mniej zależni od państwa jeżeli chodzi o podejmowanie pracy, mieszkalnictwo, czy opiekę zdrowotną, stąd przestrzeganie polityki jednego dziecka tylko we wczesnych latach, tuż po jej wprowadzeniu, było najbardziej restrykcyjne.

W Chinach, podobnie jak większości krajów rozwiniętych, spora część rodzin świadomie decyduje się na ograniczenie liczby dzieci, nie tylko ze względu na strategie planowania rodziny czy obowiązującą politykę, ale aby móc zapewnić im wszystko co najlepsze, zwłaszcza w kwestii edukacji i opieki zdrowotnej, które w Państwie Środka nie są darmowe. Chińscy rodzice, kiedy mają ku temu możliwości, bardzo chętnie inwestują w „kapitał kulturowy" swoich dzieci i uparcie dążą, aby maksymalnie zoptymalizować ich rozwój. Jak podaje Penny Kane oraz Ching Y Choi, nawet w przypadku kiedy rodzice z bardzo dobrze płatną pracą mogą pozwolić sobie na drugie dziecko, większość młodych ludzi świadomie ogranicza liczbę członków rodziny, aby móc zapewnić dzieciom optimum dzieciństwa, a dla wielu młodych Chińczyków ma ono wymiar markowych zabawek, ubrań i najlepszych (najdroższych) szkół[12]. Chińscy rodzice bardzo często reorganizują całe swoje życie, poprzez na przykład przeprowadzkę do innego miasta

---

[10] T. Hesketh, W. Zhu, *Health in China – The one child family policy: The good, the bad, and the ugly*, British Medical Journal, 1997, 314, 7095, s. 1685.

[11] P. Kane, Ch.Y. Choi, *China's one child family policy*, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1116810/ [dostęp: 12.12.2014].

[12] Tamże.

w celu poszukiwania lepiej płatnej pracy, ale tego typu migracja jest prawdziwym wyzwaniem. Wspomnę tylko, że edukacja dzieci w Chinach ma ogromną wartość. Chińczycy upatrują w niej pewnego rodzaju windy w hierarchii społecznej, wierząc, że socjalizacja szkolna dzieci z niższych klas społecznych w przyszłości przyczyni się do ich zmiany statusu społecznego. Poza tym panuje przekonanie, że tylko edukacja odpłatna (w znacznej mierze prywatna) zapewnia wysoką jakość usług. Powyższe fakty tłumaczą po części heroiczne działania rodziców. Poza tym, ideologia rynkowa sprawiła, że stosunkowo w szybkim tempie zmniejsza się liczba państwowych inwestycji edukacyjnych, które pozostawiają pole manewru prywatnym inwestorom, którzy z uwagi na wysoki popyt usług edukacyjnych i opiekuńczych kierują swoje oferty do mieszkańców większych miast, gdzie zarobki są stosunkowo wyższe. Migracje chińskich rodziców w celach poprawy bytu własnego i swojego dziecka są bardzo powszechne, a ich skala ogromna. Karen C. Seto podaje, że w roku 1950 tylko 13% Chińczyków mieszkało w miastach, w roku 2010 – 45%, a szacunki na rok 2030 wskazują, że będzie to aż 60%[13]. Oczywiście, takie rozwiązanie niesie ze sobą określone skutki społeczne, takie jak masowe zasiedlanie większych miast i wyludnienie mniejszych oraz wsi, a także poważne pogłębienie zróżnicowania gospodarczego kraju, a także znaczne różnice w dostępie do form edukacyjnych. W efekcie, dążenia chińskich rodziców zmierzające do zwiększenia szans edukacyjnych swoich dzieci przypominają syzyfowy wysiłek i przyczyniają się do pogłębiania różnic edukacyjnych. Przeanalizujmy sytuację, jaką w swoich badaniach opisał Ronald Bénabou przy okazji analizy wpływu samodzielnego finansowania edukacji przez rodziców. Socjoekonomiczna stratyfikacja w takim przypadku staje się faktem. Biedniejsi rodzice nigdy nie będą w stanie zapewnić takich samych szans edukacyjnych swoim dzieciom jak rodzicie bogatsi, a co za tym idzie – dzieci mniej zamożnych rodziców, mimo jednolitego systemu edukacyjnego, zawsze będą miały gorsze materiały edukacyjne lub ich mniej czy też będą miały ograniczony dostęp do dodatkowych źródeł edukacyjnych[14]. Właśnie z taką sytuacją mamy obecnie do czynienia w chińskim systemie edukacyjno-opiekuńczym.

---

[13] K.C. Seto, *What should we understand about urbanization in China?* http://insights.som.yale.edu/insights/what-should-we-understand-about-urbanization-china, [dostęp: 12.12.2014].

[14] R.J. Benabou, *Equity and Efficiency in Human Capital Investment: The Local Connection*, Review of Economic Studies, 1996, 63, 2, s. 239, http://www.econ.brown.edu/fac/Glenn_Loury/louryhomepage/teaching/Ec%20237/Benabou%20%28RES%201996%29.pdf [dostęp: 12.12.2014].

Migracje wewnętrzne – szansa czy zagrożenie?

W świetle powyższych uwag niezwykłej wagi nabierają migracje wewnętrzne i obostrzenia prawne, jakie napotykają Chińczycy i ich rodziny przy okazji zmiany miejsca zamieszkania. Chiński system rejestracji ludności (*hukou*) z powodzeniem funkcjonuje w państwie od lat 50. XX wieku i zmusza swoich obywateli do zamieszkania w swoim miejscu urodzenia. Jeżeli ktoś decyduje się na przeniesienie do innego miasta, bardzo ryzykuje i zmienia swój status społeczny na gorszy. Migranci nie mogą korzystać z pełni praw, jakie mają zameldowani mieszkańcy miast lub skutecznie ogranicza się ich możliwości, żądając często różnego typu dodatkowych dokumentów, zaświadczeń, potwierdzeń itp. Bardzo często dzieci migrantów nie są przyjmowane do szkół, a oni sami są wykluczeni z systemu socjalnego. Osoby najlepiej wykształcone i najbogatsze mają możliwość pełnego meldunku, jednak biedni chłopi nigdy takiego pozwolenia nie uzyskają, słowem: wartość człowieka jest mierzona jego atrakcyjnością ekonomiczną i wykształceniem. Co więcej, wspomniani migranci zazwyczaj skupiają się na obrzeżach miast, tworząc getta. Isabelle Attané podaje, że integracja dzieci z podmiejskich gett z dziećmi miejskimi jest niemożliwa, ponieważ, jak pisze socjolożka,

> dzieci migrantów, padające ofiarami stereotypów związanych z wiejskim pochodzeniem, nie są uważane przez rówieśników za godne uwagi: oceniane są jako wulgarne, niegrzeczne, źle ubrane, mówiące wiejskim akcentem. Będące obiektem żartów i regularnie poniżane przez kolegów z miasta, dzieci wędrujących robotników pozostają zdecydowanie na marginesie społeczności miejskiej[15].

W takiej sytuacji zmiana statutu społecznego wydaje się niemożliwa, a powyższe słowa stanowią doskonały dowód nierówności społecznych, jakich doświadcza populacja najmłodsza. Jeżeli chodzi o edukację, to formalnie dzieci migrantów mają podobne prawa do kształcenia, co dzieci lokalne. Niechęć ze strony szkół wynika z braku dofinansowania na niezarejestrowanych uczniów (bez *hukou*) i sytuacji, kiedy szkoły nie mogą dopłacać z własnych środków, aby kształcić dzieci migrantów. Mówiąc wprost, możliwość kształcenia obowiązkowego nie migruje wraz z uczniem. Jego szanse edukacyjne pozostają tam, gdzie środki finansowe, czyli w miejscu rejestracji. W 2006 roku podjęto próby wdrożenia regulacji przyjmowania do szkół „uczniów tymczasowych". W efekcie, na przykład w Henanie klasy w nie-

[15] I. Attané, *Tam gdzie dzieci są luksusem. Chiny wobec katastrofy demograficznej*, przekł. A. Bilik, Warszawa 2012, s. 184.

których miastach liczyły od 72 do nawet 100 osób[16] i aby zniechęcić dzieci migrantów do pobierania nauki w normalnych szkołach, stosuje się szereg dodatkowych wymogów prawnych, szukając w ten sposób pretekstu do odmowy przyjęcia. Kryteria są tak wygórowane, że część rodziców migrujących zmuszona jest posyłać dzieci do prywatnych placówek, płacąc na przykład trzy razy więcej niż normalnie[17]. Szkoły prywatne bez żadnych wyrzutów sumienia i ograniczeń prawnych windują opłaty dla dzieci migrantów, a ci z kolei będąc w patowej sytuacji i chcąc zapewnić optimum szans swoim dzieciom, podejmują często dodatkowe prace, kosztem życia rodzinnego lub decydują się posłać dziecko do szkoły prywatnej wątpliwej jakości. Warto w tym miejscu przywołać wyniki badań Chunli Xia, które pokazały szacunkowe dane odnośnie braku kształcenia dzieci migrantów. Okazało się, że około 10% uczniów migrantów nie korzysta z edukacji podstawowej, aż 80% z edukacji średniej i nie podejmuje żadnych form kształcenia[18].

Migracje zarobkowe przyczyniają się do rozluźniania więzi rodzinnych. Powyższy akapit przedstawiał sytuację rodzin, kiedy dziecko migruje z rodzicami, jednak wiele rodzin, ze względu na oszczędności, decyduje się pozostawić dzieci na wsi, w najlepszym przypadku pod opieką dziadków. To zjawisko społeczne jest na tyle powszechne, że prócz licznych publikacji naukowych, kręci się na ten temat reportaże, a nawet filmy, w których opisuje ciężką sytuację „sierot zarobkowych". I. Attané podaje, że Chińczycy mają własną nazwę na określenie grupy dzieci wychowywanych na odległość, które nazywają *nongucun liushou haizi*, co w tłumaczeniu brzmi: pozostawiony na placu boju i doskonale obrazuje sytuację pozostawionych dzieci[19]. Dłuższa nieobecność zarobkowa przyczynia się do rozluźniania więzi rodzinnych. Często kontakty rodzinne ograniczają się do rozmów telefonicznych raz na kilka miesięcy. Chińczycy, podobnie jak inne nacje, których dotyczy ten problem, ponoszą takie negatywne skutki, jak wspomniane rozluźnienie więzi rodzinnych, ograniczenie kontaktów rodzinnych, czy zwiększona liczba rozwodów.

---

[16] Tamże, s. 194.

[17] Praktyka ta jest powszechnie stosowana w Chinach i ma społeczne przyzwolenie. Bardzo często w szkołach prywatnych zataja się prawdziwe pochodzenie dzieci. Informacje uzyskane podczas konferencji międzynarodowych z zakresu pedagogiki porównawczej w 2013 roku we Freiburgu (Niemcy).

[18] C. Xia, *Migrant Children and the Right To Compulsory Education in China*, Asia-Pacific Journal on Human Rights & the Law, 2006, 7(2), s. 68.

[19] I. Attané, *Tam gdzie dzieci są luksusem*, s. 196.

Edukacja i opieka w pierwszych latach życia

Chiński system edukacyjny jest największy w świecie i obecnie doświadcza najintensywniejszych przemian od roku 1949. Właściwie jego przemiany trudno porównać z innym systemem edukacyjnym, jednak doświadczane problemy nie są ani nowe, ani wyjątkowe, różnią się tylko swoim zasięgiem populacyjnym. Faktem jest, że władze w Państwie Środka powoli wycofują się z odpowiedzialności za naukę i zdrowie dzieci, polegając w coraz większym stopniu na zdolnościach finansowych rodzin. Taka sytuacja przyczynia się, oczywiście, do znacznych nierówności społecznych.

Heidi A. Ross zwraca uwagę, że kiedy Chiny rozpoczęły swoje przemiany społeczno-gospodarcze, do szkoły uczęszczało około 20% dzieci w wieku szkolnym, a 60 lat później współczynnik ten sięgnął 99%. Te bardzo optymistyczne statystyki, które nie uwzględniają np. populacji dzieci migrantów, pokazują także, że tylko 2% mniej dzieci obecnie kontynuuje edukację w szkole średniej II stopnia. Autorka dodaje, że znacząco zmalał współczynnik analfabetyzmu – z 80% do 10% i obiecująco zapewnia, że dzięki nowym, edukacyjnym rozwiązaniom Chiny w XXI wieku staną się edukacyjnym liderem[20]. Te oficjalne dane w żaden sposób nie oddają skali zjawiska rzeczywistego problemu. Tak naprawdę trudno ją nakreślić z przyczyn formalnych – zróżnicowania politycznego Chin i rozpiętości geograficznej.

Mimo ciągłych zmian strukturalnych, edukacja obowiązkowa w Państwie Środka trwa 9 lat. Edukacja wczesnoszkolna to zwykle trzy lub jeden rok. Jeden rok nauki przysługuje uczniom, którzy nie uczęszczali do 3-letnich przedszkoli. Niestety, jak podają chińscy autorzy Jan Lui, Jin Shi, Yue-Juan Pan, mimo chińskiego rozwoju ekonomicznego, państwu nie udało się zapewnić bezpłatnej edukacji przed szkołą[21]. Chiny są niezwykle zróżnicowane gospodarczo, ekonomicznie i edukacyjnie. Różnice pogłębiła polityka decentralizacji (chociażby w edukacji), która obecna jest w chińskim dyskursie od 1985 roku. W Państwie Środka edukacja nie jest prawem, na które mogą się powoływać wszyscy mali Chińczycy, ale warunkowana zamożnością rodziny. Szkolnictwo w Chinach podlega także regułom rynkowym i wyklucza uczniów najbiedniejszych. Najbogatsi rodzice, na przykład ci z Pekinu, dokładają wszelkich starań finansowych i moralnych, aby dzieci uczęszczały do najlepszych przedszkoli czy ogródków jordanowskich. Wśród klasy najbogatszej i średniej mamy także do czynienia z pewną indu-

---

[20] H.A. Ross, *Contemporary education system*, [w:] *Education in China. Educational History*, s. 188.

[21] Y. Liu, J. Shi, Y-J Pan, *One year preschool classroom environment quality with children's school readiness in China*, [w:] tamże, s. 1-2.

strializacją dzieciństwa. Rodzice prześcigają się w zapewnianiu swoim dzieciom dodatkowych zajęć, czy to w formie pozalekcyjnej czy w ramach zajęć ze szkołą.

Warto także wspomnieć, że w Państwie Środka od kilku lat, z inicjatywy ministerstwa pracy, pojawił się nowy zawód: opiekun małego dziecka. Jego zadaniem jest opieka i kształcenie małego dziecka od urodzenia do trzeciego roku życia. Poza tym bardzo popularne wśród rodziców jest oddawanie rozwoju dzieci pod oko ekspertów, którzy za odpowiedni abonament raz w miesiącu ocenią rozwój dziecka i dostosują plan kształcenia. Od najmłodszych lat inwestuje się w kapitał edukacyjny dzieci, czasem nawet zbyt nadmiernie, aby w przyszłości dzieci osiągały najlepsze wyniki. Wielu rodziców, jak wspomniałam wcześniej, poszukuje alternatywnych form opieki nad swoimi dziećmi, stąd jak podaje Jing Lin, statystyka prywatnych placówek opiekuńczo-edukacyjnych dla dzieci (przedszkoli) jest najwyższa. W 2001 roku, zgodnie z danymi, na 56 274 prywatnych zarejestrowanych placówek, aż 44 562 były to przedszkola[22]. Powyższe dane świadczą o tym, że popyt jest bardzo wysoki, a rodzice chętnie korzystają z prywatnych placówek.

Nowe, społeczno-ekonomiczne uwarunkowania dzieciństwa i edukacji

Nawet po ponad 30 latach intensywnych reform chińskiej gospodarki, Chiny stały się krajem, w którym nierówności w dochodach należą do największych. Dla zobrazowania sytuacji warto zaznaczyć, że współcześnie w Chinach wspomniane nierówności są głębsze niż w Indiach czy Bangladeszu, a ich skala niebezpiecznie zbliża się do współczynnika Giniego, który dotyczy Afryki Południowej czy Brazylii[23]. I. Attané podaje, że dysproporcje w zarobkach wśród chińskich rodzin są znaczące. Na przykład, na początku XXI wieku najbiedniejsze rodziny chińskie zarabiały rocznie około 2 tysiące juanów, gdzie dochody najbogatszych rodzin wynosiły aż 15 razy więcej[24]. Niestety, wspomniane przeze mnie nierówności i ich skutki, nie tylko te finansowe, dają się bardzo mocno we znaki i przede wszystkim dotykają populację najmłodszą. Podczas gdy „mali cesarze" , jak nazywa je Attané, pochodzący ze środowisk miejskich bez żadnych ograniczeń korzystają ze

[22] J. Lin, *Educational stratification and new middle class*, [w:] *Education and social change in China, Inequality in a market economy*, red. G.A. Postiglione, New York 2006, s. 187.

[23] I. Attané, *Tam gdzie dzieci są luksusem*, s. 12-13.

[24] Tamże, s. 13.

zdobyczy rozwoju gospodarczego, takich jak: edukacja, dostęp do służby zdrowia, najbardziej urozmaicone wyżywienie, superszybkie sieci komunikacji, ich rówieśnicy ze środowisk mniej zamożnych w ogóle nie mają szansy korzystania z najnowszych osiągnięć cywilizacyjnych. Dla milionów małych chińskich obywateli jeść do syta, iść do szkoły, czy leczyć się – to pojęcia abstrakcyjne, niemożliwe do osiągnięcia czy realizacji.

Wspomniane dysproporcje w dochodach zaznaczają się wyjątkowo intensywnie w przypadku pracowników zlokalizowanych na obszarach wiejskich i miejskich, lądowych oraz przybrzeżnych. Mieszkańcy wskazanych obszarów ponoszą skutki rewolucji ekonomicznej, która tworząc strefy ekonomiczne w państwie, wspierała wybrane gałęzie przemysłu na wybranych obszarach za pośrednictwem specjalnych dotacji, pożyczek oraz dodatkowych praw[25] i w ten sposób pogłębiała różnice wśród obywateli. Warto wskazać na inne negatywne skutki ekonomicznych reform, między innymi takie, jak zwiększenie korupcji w państwie, otwarcie rynku czy zmianę wartości społecznych, które negatywnie wpłynęły na edukację i sposób postrzegania dzieciństwa.

Pragnę w tym miejscu przywołać badania Chiu, które pokazały, że powiększające się nierówności społeczne (nie tylko w dochodach) uruchomiły szereg mechanizmów w procesie edukacji. Chiu podaje, że pod wpływem intensywnych przemian ekonomicznych i ich następstw, w szkołach coraz częściej mamy do czynienia z negatywnymi zjawiskami. Chiu wskazuje, że przede wszystkim zwiększyła się konkurencja uczniowska w szkołach, uczniowie rzadziej podejmują współpracę, stają się mniej zdyscyplinowani, a nauczycieli i opiekunów częściej dotyka wypalenie zawodowe. Poza tym w bardzo szybkim tempie zmniejszają się nakłady państwowe na edukację oraz opiekę nad małym dzieckiem i co więcej – zwiększa się korupcja edukacyjna[26]. Inne badania autorstwa Chiu i Khoo dotyczące przemian wartości społeczno-kulturowych pokazały interesujące zależności. Okazało się, że kiedy Chiny stawały się bardziej zróżnicowane, obywatele zaczęli postrzegać siebie jako mniej równych, spadł także poziom odczuwania wzajemnej solidarności i zaufania. Wskazane wartości szybko przeniosły się do placówek opiekuńczych oraz edukacyjnych i negatywnie wpłynęły na relacje nauczycielsko-uczniowskie oraz wyniki szkolne[27].

---

[25] J. Knight, L. Song, *Economic growth, economic reform and rising inequality in China*, [w:] *China's retreat form equality: income distribution and economic transition*, red. C. Riskin, R. Zhao, S. Li, Sharpe, New York 2001, s. 111-113.

[26] M.M. Chiu, *China's challenging economy, families, cultural values and student learning*, s. 145.

[27] M.M. Chiu, L. Khoo, *Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses*, American Educational Research Journal, 2005, 42, 4, s. 597, http://gse.buffalo.edu/fas/chiu/pdf/Effects_of_Resources.pdf [dostęp: 28.12.2014].

Wnioski

Każdy etap życia dziecka mówi wiele o społeczeństwie, w którym dorasta: pokazuje siłę i słabość grupy, jej postępy, ale i błądzenie. Chiński system edukacyjny i opiekuńczy ma obecnie dwie różne strony medalu. Z jednej strony bieda, segregacja społeczna sprawiają, że miliony dzieci znajdują się poza systemem szkolnym. Z drugiej strony mamy rodziców, którzy inwestują w swoje dzieci, często ponad miarę, upatrując w takich działaniach szansy awansu społecznego, mając jednocześnie świadomość, że społeczeństwo staje się coraz bardziej elitarne i konkurencyjne. Wydawać by się mogło, że część planu – stworzenia elitarnego społeczeństwa chińskiego jest pomyślnie realizowana. Pozostaje pytanie, co z najbiedniejszymi oraz klasą średnią, która pretenduje do bycia częścią elitarną.

Chiny w swojej polityce i wprowadzanych rozwiązaniach gospodarczych przypominają, niestety, olbrzyma na glinianych nogach. Władze, aby utrzymać kraj w czołówce światowych potęg, w przyszłości będą musiały zmierzyć się ze sporymi problemami społecznymi i edukacyjnymi. Wzrost gospodarczy Chin i szereg jego konsekwencji przyczynił się do powiększania nierówności społecznych i zmniejszania równych szans edukacyjnych małych obywateli. Warto jeszcze raz podkreślić, że ekonomiczne nierówności bezpośrednio wpływają na jakość życia najmłodszych obywateli i ze względu na tempo zachodzących zmian, z każdym dniem odbierają szansę na poprawę sytuacji. Przede wszystkim przyczyniają się do migracji zarobkowych, których edukacyjne konsekwencje, w postaci wykluczenia edukacyjnego lub braku dostępu do równych albo co najmniej podobnych źródeł edukacyjnych, ponoszą dzieci.

Należy także podkreślić paradoks zmniejszającej się liczby ludności w kraju, a co za tym idzie osób aktywnych zawodowo, przy wydłużającym się życiu ludzi i pogłębiającej się nierówności płci – to dziedzictwo, jakie przejmą współcześni mali obywatele.

Pośród wymienionych negatywnych konsekwencji przeobrażeń systemu gospodarczego należy jeszcze raz zaznaczyć, jakie konsekwencje ma to dla systemu wartości społecznych. Nowe społeczeństwo stało się bardziej zhierarchizowane i zorientowane indywidualistycznie, co wpływa na kształtowanie się nowego systemu wartości szkolnych i przyczynia do negatywnych zjawisk szkolnych.

Z pewnością działania chińskiego rządu oraz brak praktyk naprawczych w przyszłości uderzą w społeczeństwo. Pozostaje pytanie, z jaką siłą i konsekwencjami społecznymi.

BIBLIOGRAFIA

Attané I., *Tam gdzie dzieci są luksusem. Chiny wobec katastrofy demograficznej*, przekł. A. Bilik, Studio Emka, Warszawa 2012.

Bell D.A., *Confucianism – Revival*, [w:] *Education in China. Educational History. Models and initiatives*, red. Q. Zha, Berkshire Publishing Group LLC, Great Barrington 2013.

Benabou R.J., *Equity and Efficiency in Human Capital Investment: The Local Connection*, Review of Economic Studies,1996, 63, 2, http://www.econ.brown.edu/fac/Glenn_Loury/louryhomepage/teaching/Ec%20237/Benabou%20%28RES%201996%29.pdf [dostęp: 12.12.2014].

Chiu M.M., *China's challenging economy, families, cultural values and student learning: benefits, challenges and strategies*, [w:] *Education in China, 21st century issues and challenges*, red. S.T. Hall, M.W. Lewis, Nova Science Publishers, New York 2008.

Chiu M.M., Khoo L., *Effects of resources, inequality, and privilege bias on achievement: Country, school, and student level analyses*, "American Educational Research Journal" 2005, vol. 42, no 4, http://gse.buffalo.edu/fas/chiu/pdf/Effects_of_Resources.pdf , [dostęp dnia 28.12.2014]

Evans R., *Deng Xiaoping and the Making of Modern China*, Pengiun, London 1995.

Hardee K., Xie Z., Gu B., *Family planning and women's lives in rural China*, Int Fam Plan Perspect, 2004, 30.

Hesketh T., Lu L., Xing Z.W., *The Effect of China's One-Child Family Policy after 25 Years*, http://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMhpr051833 [dostęp: 11.12.2014].

Hesketh T., Zhu W., *Health in China – The one child family policy: The good, the bad, and the ugly*, British Medical Journal,1997, 314, 7095.

Kane P., Choi Ch.Y., *China's one child family policy*, http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1116810/ [dostęp: 12.12.2014].

Knight J., Song L., *Economic growth, economic reform and rising inequality in China*, [w:] *China's retreat form equality: income distribution and economic transition*, red. C. Riskin, R. Zhao, S. Li, Sharpe, New York 2001.

Lin B., *Fertility desires of women of childbearing age and influencing factors*, [w:] *Theses collection of 2001 National Family Planning and Reproductive Health Survey*, China Population Publishing House, Pekin 2003.

Lin J., *Educational stratification and new middle class*, [w:] *Education and social change in China. Inequality in a market economy*, red. G.A. Postiglione, An East Gate Book, New York 2006.

Liu Y., Shi J., Pan Y-J., *One year preschool classroom environment quality with children's school readiness in China*, [w:] *Education in China, Cultural influences, global perspectives and social challenges*, red. X. Li, Nova Science Publishers, New York 2013.

Milwertz C.N., *Accepting population control: urban Chinese women and the one-child family policy*, Curzon Press, Richmond 1997.

Ross H.A., *Contemporary education system*, [w:] *Education in China. Educational History. Models and initiatives*, red. Q. Zha, Berkshire Publishing Group LLC, Great Barrington 2013.

Sellmann J.D., *Confucian ethics*, [w:] *Education in China. Educational History. Models and initiatives*, red. Q. Zha, Berkshire Publishing Group LLC, Great Barrington 2013.

Seto K.C., *What should we understand about urbanization in China?*, http://insights.som.yale.edu/insights/what-should-we-understand-about-urbanization-china, [dostęp: 12.12.2014].

Xia C., *Migrant Children and the Right To Compulsory Education in China*, Asia-Pacific Journal on Human Rights & the Law, 2006, 7(2).

ANNA DĄBROWSKA

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

RODZINA TRANSNARODOWA W PERCEPCJI DZIECI I DORASTAJĄCYCH – ANALIZA PORÓWNAWCZA. PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ

ABSTRACT. Dąbrowska Anna, *Rodzina transnarodowa w percepcji dzieci i dorastających – analiza porównawcza. Prezentacja wyników badań* [The Transnational Family in the Perception of Children and Adolescents – a Comparative Analysis. Study Results Presentation]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 249-270. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.15

Labor migrations, which are a permanent and visible part of the reality in many countries, including Poland, put a strain on family relationships, its strength, durability, and quality. Parents' occupational mobility always involves certain changes, reorganization and transformations of roles within family life, which may pose a threat to its proper functioning. Therefore, we should take action which will contribute to the recognition of the transnational situation of families and thus fill the gap in relevant studies. On the other hand, actual findings should be used to assume activities aimed at organizing special support and assistance to migration families in crisis. It is vital to undertake regular surveys and to monitor results and consequently allow for the collection of data on what continues to be a little-known type of families.
This publication brings the essence of the research process aimed to find out the number of migrant families living in the Province of Świętokrzyskie and to identify the characteristics of the major features of those educational environments. The diagnosis was conducted among children and adolescents and the results are the consequence of estimation of cognitive issues in the respondents' perception. The research is focused on the following issues: the socio-economic situation, data migration, implementation of care and educational functions, dreams and plans for the future, types of interests and the effectiveness of their implementation, the consequences of migration, and the support received by the respondents.

Key words: globalization, migration, family, diagnosis, school age, adolescence, socialization, education

Wprowadzenie

Współczesne czasy charakteryzują się niezwykłą intensyfikacją zmian społecznych, które szczególnie widoczne są w naszym kraju. Ich efekty

w postaci dynamicznych, skomplikowanych i wielowymiarowych przemian zaznaczają się wyraźnie we wszystkich obszarach życia. Liczne przeobrażenia dają Polakom możliwość swobodnego, nieograniczonego przemieszczania się na obszarze zjednoczonej Europy, co bez wątpienia wyzwala poczucie partnerstwa z innymi nacjami, a także sprzyja osobistemu rozwojowi. Tak sprzyjającym dla jednostki i społeczeństwa okolicznościom związanym z globalizacją towarzyszą również negatywne konsekwencje w postaci kosztów, jakie ponoszą niektóre osoby, rodziny, a w rezultacie – cywilizacja. Jednym z efektów wielkich przemian społeczno-politycznych w Polsce jest wzrost liczby migracji zarobkowych, który spowodował ukształtowanie się nowego typu instytucji, jaką jest *rodzina transnarodowa*. Nowe oblicze współczesnej rodziny budzi zaciekawienie i jest jednocześnie wyzwaniem dla badaczy, którzy ukierunkowali aktywność na rozpoznanie źródeł, prawidłowości, skutków oraz tworzenie podstaw do konstruowania strategii działań profilaktycznych oraz terapeutycznych dla potencjalnych potrzeb i problemów, jakie mogą się pojawić w rodzinach rozłączonych geograficznie.

Od co najmniej kilkunastu lat w kręgu zainteresowania różnych dyscyplin naukowych pojawia się problematyka transnarodowości, najczęściej w kontekście wychowawczych środowisk rodzinnych. Autorka artykułu podjęła się zadania polegającego na diagnozie oraz opracowaniu i zaprezentowaniu wyników dotyczących rodzin migracyjnych z terenu województwa świętokrzyskiego. Rezultaty te wydają się dość istotne przynajmniej z dwóch powodów. Z jednej strony charakteryzują skalę migracji zarobkowych i tym samym uwypuklają rangę określonej kwestii społecznej, jaką jest liczba rodzin rozłączonych geograficznie oraz ich podstawowe problemy, natomiast z drugiej – są dość cennym materiałem dla instytucji zamierzających przygotować specjalistyczne programy pomocowe ukierunkowane na nowy, słabo jeszcze rozpoznany typ rodzin.

Artykuł ten zawiera założenia metodologiczne oraz rezultaty empirii dotyczące rodzin migracyjnych z obszaru województwa świętokrzyskiego. W części pierwszej zaprezentowana jest teoria, na której opiera się proces badawczy oraz zasadnicze kwestie z nim związane, czyli: cel badań, teren i próba badawcza, a także organizacja i przebieg diagnozy. Część druga zawiera rezultaty badań wraz z ich analizą statystyczną odnoszącą się do charakterystyki socjoekonomicznej rodzin migracyjnych. Część trzecia obejmuje opis warunków socjalizacji i wychowania diagnozowanej grupy dzieci i młodzieży, a więc zawiera dane dotyczące zakresu ich funkcjonowania w środowisku rodzinnym oraz szerszej przestrzeni społecznej. W podsumowaniu podkreślono znaczenie prezentowanej empirii dla instytucji działających na rzecz dzieci (w różnych fazach ich rozwoju) i rodzin.

Autorka wskazuje potrzebę oraz inspiruje osoby współpracujące na co dzień z rodzinami do podejmowania starań zmierzających do przygotowania profesjonalnych programów, które będą skuteczną pomocą i wsparciem dla rodzin transnarodowych. Ważne jest, aby metody działań profilaktycznych i pomocowych były oparte na rzeczywistych potrzebach ujawnianych na podstawie cyklicznie prowadzonych diagnoz.

Założenia badawcze

Proces badawczy zaplanowano oraz przeprowadzono w ramach realizacji projektu, zatytułowanego: *EuroDzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot. Tworzenie systemu wsparcia w celu przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji*. Był on pierwszym tego rodzaju, i jak dotychczas jedynym w województwie świętokrzyskim, którego tematyka dotyczyła sytuacji rodzin transnarodowych[1]. Diagnozowano dzieci i dorastające jednostki wychowujące się w rodzinach migracyjnych i niemigracyjnych pod kątem ich sytuacji życiowej. Oceny dokonano w percepcji badanych.

Przygotowując naukowe podwaliny dla planowanych działań poznawczych, kierowano się wiedzą, iż rodzina stanowi swoisty system, w którym zmiana jednego elementu (np. wyjazd rodzica/rodziców do pracy za granicę) powoduje zmianę funkcjonowania całego systemu. Strategia poznawcza została oparta więc na ogólnej teorii systemów L. Bertalanffiego, która zakłada, iż systemem jest układ wyższego rzędu, w skład którego wchodzą zbiory oddziałujących na siebie elementów[2]. Przyjmując taki rodzaj interpretacji, jednym z elementów systemu jest dziecko/dorastająca jednostka wychowująca się w rodzinie migracyjnej. Dla zrozumienia sytuacji życiowej jednostki (zarówno rodzinnej, jak i szerszego funkcjonowania społecznego), konieczne jest rozpatrywanie tego zagadnienia w połączeniu z kontekstem społecznym, to znaczy uzależnienie go od zachowań innych ludzi – w analizowanym założeniu: od rodziny rozłączonej geograficznie.

Celem poznawczym uczyniono sytuację życiową[3] dzieci i dorastających jednostek wychowujących się w rodzinach transnarodowych. Poznanie

---

[1] Projekt: *EuroDzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot. Tworzenie systemu wsparcia w celu przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji* został sfinansowany na podstawie umowy zawartej z samorządem województwa świętokrzyskiego – Świętokrzyskim Biurem Rozwoju Regionalnego w Kielcach, pełniącym rolę Instytucji Pośredniczącej w ramach Priorytetu VII, Działania 7.2, Poddziałania 7.2.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

[2] L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, Warszawa 1994.

[3] M. Winiarski twierdzi, że funkcjonowanie jednostki ludzkiej kreowane jest przez określone sytuacje, które można nazwać „życiowymi". Sytuacja życiowa człowieka jest warunkowana podejmowanymi działaniami, które są korzystne dla niego samego w kontekście wy-

miejsca rodziny migracyjnej w przestrzeni życiowej adolescentów było punktem wyjścia do określenia **celu praktycznego**, który polegał na skonstruowaniu modelu wsparcia, tj. działań zarówno o charakterze informacyjno-profilaktycznym (edukacyjnym), jak i naprawczym (zmniejszającym lub likwidującym ewentualne negatywne skutki wynikające z rozłąki migracyjnej). Przebieg badań podporządkowano określonym założeniom teoretycznym.

Doniesienie z badań empirycznych z istoty polega na badaniu próby, a zasadniczym problemem jest jej reprezentatywność dla całej zbiorowości. Badania prowadzone były na terenie województwa świętokrzyskiego w 14 powiatach. Założono diagnozę na poziomie 2250 uczniów (podstawowa zbiorowość) z 300 szkół, w proporcji płci 1 : 1[4]. Wyboru szkół i klas dokonano drogą losowania systematycznego. Procedura losowania była dwustopniowa, tj. najpierw wylosowano szkoły (dobór warstwowo-losowy, losowanie systematyczne), a następnie klasy (losowanie systematyczne). Do badania wybrano co piątą osobę na podstawie listy obecności z dziennika lekcyjnego. Punktem startowym była pierwsza osoba na tej liście. Liczebność osób badanych była arbitralna, tzn. uwzględniano tylko uczennice i uczniów, którzy byli obecni w czasie lekcji, na której prowadzone były badania. Proporcja podziału pod względem miejsca zamieszkania (miasto/wieś) wynosi 2 : 3. Planowane rezultaty ustalono na poziomie minimum 90%. Diagnozowaną populację stanowią uczniowie (dziewczęta i chłopcy) ze szkół podstawowych, gimnazjalnych, licealnych i technikum w wieku od 8 do 19 lat. Diagnozie nie poddano uczniów pierwszych klas szkół podstawowych, ponieważ proces badawczy rozpoczęto we wrześniu i uznano, że uzupełnianie ankiet jest zbyt skomplikowanym zadaniem dla tej grupy wiekowej. Nie uwzględniono także w badaniach uczniów placówek specjalnych. **Proporcja badanych z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych była ustalana po zakończeniu diagnozy**, tzn. przed wypełnieniem kwestionariusza nie było pytania selekcyjnego o typ rodziny pochodzenia. Nierówności w liczbie badanych jednostek z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych nie mają większego znaczenia przy porównywaniu obu grup, ponieważ średnie i procenty są obliczane z uwzględnieniem liczebności każdej grupy, ponadto testy szacują poziom błędu z uwzględnieniem nierównych liczebności grup[5]. Wyniki

---

znawanych wartości oraz oddziaływania warunków zewnętrznych, tj. kulturowych, społecznych i przyrodniczych. Na tej podstawie można więc stwierdzić, że sytuacja życiowa jest funkcją samodzielności życiowej jednostki (por. M. Winiarski, *Sytuacja życiowa*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999, s. 293-294).

[4] Procedury konkursowe dla każdego Priorytetu, Działania i Poddziałania określają wytyczne, które muszą być spełnione przy aplikowaniu o dofinansowanie realizacji projektu, tj. np.: równość płci, proporcja podziału dotycząca miejsca zamieszkania: miasto/wieś itp.

[5] A. Dąbrowska, *Sytuacja rodzinna i społeczna dzieci rodziców migrujących zarobkowo z województwa świętokrzyskiego*, Kielce 2011, s. 69-118.

badań, których wartość procentowa przekracza 100 świadczą o tym, że diagnozowani udzielali więcej niż jednej odpowiedzi.

W prezentowanej poniżej analizie przyjęto umowne określenie: **grupa A** – dla wszystkich badanych z rodzin migracyjnych (zasadniczej zbiorowości); dotyczy uczennic i uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Dla populacji rodzin niemigracyjnych (porównywanej/kontrolnej) przyjęto określenie: **grupa B**; dotyczy uczennic i uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Od strony techniczno-organizacyjnej badania wykonywało siedemdziesięciu ankieterów, którzy zostali przeszkoleni przez koordynatora ds. badań, tj. autorkę niniejszej publikacji. Następnie przystąpiono do etapu badań właściwych, trwających trzy miesiące. Kolejne stadium ograniczono do sprawdzenia materiału badawczego oraz selekcji określonych treści do dalszej analizy, zgodnie z procedurą postępowania przyjętą w porządkowaniu danych jakościowych. Następnie przeprowadzono kategoryzację i kodowanie danych, co przyczyniło się do uproszczenia dużej ich liczby, poprzez połączenie w pewne grupy tak, aby w każdej z nich znalazły się przypadki analogiczne z punktu widzenia analizowanego problemu. Kolejny etap weryfikacji zebranego materiału obejmował obliczanie frekwencji pojawiania się określonych kategorii opisowych oraz dokumentowanie i charakterystykę związków między wybranymi danymi odnośnie migracji zarobkowej rodziców a sytuacją życiową badanych.

Relacjonowana empiria odnosi się do rodzinnego kontekstu sytuacji życiowej dzieci oraz młodzieży w fazie dorastania i ma charakter badań weryfikacyjnych, których źródło nawiązuje do pewnych problemów dotyczących rzeczywistości, a poprzez odwołanie się do praktyki, dąży do ich rozstrzygnięcia. Punktem wyjścia analizy jest sytuacja życiowa dorastających, wychowujących się w rodzinach migracyjnych. Ujawnione związki niektórych zmiennych z analizowaną sytuacją są pomocne w wyjaśnianiu problemowych kwestii oraz wskazują optymalne możliwości wsparcia dorastających i ich rodzin w zakresie działań o charakterze profilaktycznym i pomocowym.

Ze względu na oczywiste ograniczenia artykuł ten prezentuje jedynie wybrane fragmenty zdiagnozowanej rzeczywistości społecznej.

Charakterystyka socjoekonomiczna rodzin badanych grup dzieci i młodzieży

Cechy społeczno-demograficzne rodzin dzieci ze szkół podstawowych klas II-VI (A i B). *Pierwszą, badaną grupę stanowią uczennice i uczniowie* (A i B)

ze szkół podstawowych klas II-VI (653 osoby). Stwierdzono statystycznie istotne różnice pomiędzy grupą A i B w zakresie *struktury rodziny* ($\chi^2 = 323{,}28$; $df = 6$; $p < 0{,}001$). W grupie zasadniczej (A) rodziny migracyjne z powodu nieobecności ojca stanowią 25,6%, z powodu nieobecności matki 7,5%, a z powodu rozłąki migracyjnej z obojgiem rodziców – 3%. Dość duży odsetek stanowią rodziny zastępcze (13,5%), natomiast niepełne stale i zrekonstruowane są na zbliżonym poziomie, tj. 2,3%. W grupie porównawczej (B) najwięcej jest rodzin pełnych (93,3%). Jednostkowe przypadki stanowią rodziny niepełne stale (3,8%) i zrekonstruowane (2,3%).

W grupie A i B największy jest odsetek rodzin, w których *liczebność dzieci* kształtuje się na poziomie: od 2 do 3 (odpowiednio: 54,2%; 61,5%), a najmniej jest wielodzietnych, które posiadają 4 i więcej dzieci (A: 9,2%; B: 8,0%).

W klasach II-III badane *dzieci* były głównie *w wieku* 8 i 9 lat. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy stanowili ponad 93% grupy badanej. Zamieszkiwały głównie *tereny wiejskie* (77,97%). Podobna tendencja została zaobserwowana w grupie dzieci klas III-VI, gdzie najwięcej badanych było w niższym przedziale wiekowym, tj. 10-12 lat. Najczęściej zamieszkiwały one obszary wiejskie (65,36%).

Rezultaty diagnozy wykazały także, iż w badanej grupie podstawowej (A) i porównawczej (B), najwięcej jest *matek w przedziale wiekowym*: 30-39 lat (odpowiednio: 69,2%; 65,5%). Najmniejszy odsetek w obydwu grupach (A i B) stanowią matki będące w wieku 50 lat i powyżej (odpowiednio: 0,8%; 1,0%). *W odniesieniu do ojców*: w zasadniczej grupie (A) i w porównywanej (B) najwięcej jest w wieku pomiędzy 30-39 rokiem życia (odpowiednio: 57,7%; 69,2%). Najmniejszy odsetek natomiast w grupie A stanowią ojcowie w wieku pomiędzy 25-29 rokiem życia (0,8%), a w grupie B powyżej 50 lat (0,7%).

Dokonano również analizy wyników badań w kwestii *wykształcenia rodziców*. Okazało się, iż w grupie rodzin rozłączonych geograficznie (A) i w środowisku rodzin niemigracyjnych (B) najwięcej matek ma wykształcenie średnie (odpowiednio: 44,6%; 34,2%), a najmniej podstawowe (A: 11,6%; B: 12%). Różnica pomiędzy grupami polega jedynie na tym, iż w podstawowej (A) większy odsetek matek legitymuje się wykształceniem średnim. Poziom wykształcenia ojców jest na porównywalnym poziomie. W grupie A i B najwięcej z nich ma wykształcenie średnie (odpowiednio: 40,8%; 38,1%), a najmniej – podstawowe (A: 6,7%; B: 12,5%). Różnica polega na tym, że w grupie porównawczej (B) jest niespełna dwa razy więcej ojców legitymujących się najniższym wykształceniem.

W celu odpowiedzi na pytanie: *czy występują różnice pomiędzy badanymi grupami dzieci (A i B) w kwestii posiadanej obecnie pracy zarobkowej przez ich*

rodziców zastosowano test χ^2. Okazało się, że są statystycznie istotne różnice w tym zakresie ($\chi^2 = 4{,}43$; $df = 1$; $p < 0{,}005$; *phi* = 0,073). Wyższe wyniki zaobserwowano w grupie A w odniesieniu do ojców (92,5%), a w grupie B w odniesieniu do matek (62,1%).

Cechy społeczno-demograficzne rodzin adolescentów ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (A i B). *Drugą badaną grupę stanowią uczennice i uczniowie* (A i B) *klas gimnazjalnych* (574) *i ponadgimnazjalnych* (840 osób). *Badanie struktury rodziny wykazało*, iż spośród nich 56,5% wychowuje się w rodzinach rozłączonych z powodu migracji zarobkowej jednego lub obojga rodziców. Stwierdzono istotne statystycznie różnice pomiędzy analizowanymi grupami młodzieży ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w zakresie rozkładu badanych jednostek wychowujących się w rodzinach migracyjnych ($\chi^2 = 4{,}04$, $df = 1$, $p < 0{,}05$; phi = 0,05). Istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami (A i B) ujawniły się również w rozkładzie płci badanych (A i B: $\chi^2 = 11{,}12$, $df = 1$, $p < 0{,}001$; phi = 0,09). W zasadniczej grupie badawczej (A) jest 59,6% dziewcząt i 40,4% chłopców. Struktura diagnozowanych rodzin odnośnie grupy podstawowej (A), to rodziny rozłączone czasowo z powodu migracji zarobkowej ojców (w największym odsetku: 35,4%) oraz matek (15,7%). Rodziny, w których wyemigrowali obydwoje rodzice stanowią 5,4%. W populacji porównawczej (B) najwięcej jest natomiast rodzin pełnych (86,9%). W tym przypadku także wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami (A i B: $\chi^2 = 723{,}90$, $df = 6$, $p < 0{,}001$; $V = 0{,}72$). *Model rodziny*, to najczęściej 1-2 dzieci; dotyczy to obydwu grup (A i B). Zróżnicowanie pomiędzy dziewczętami a chłopcami polega na tym, że zdecydowana większość dziewcząt wychowuje się w rodzinach wielodzietnych, w których jest pięcioro i więcej dzieci – $q = 99{,}9\%$.

Wyniki badań odnośnie *wieku rodziców* ujawniły zbliżone wyniki w porównywanych grupach (A i B). Analizy dotyczące matek[6], zarówno z grupy podstawowej (A) jak i porównawczej (B), wykazały, iż najwięcej jest ich w przedziale wiekowym: 40-49 lat (odpowiednio: 51,1%; 50,1%). Dość duży odsetek z nich jest pomiędzy 30-39 rokiem życia (A: 38,5%; B: 36,3%). Wśród ojców ujawniła się zbliżona tendencja. Najwięcej ojców w obydwu grupach jest w przedziale wiekowym: 40-49 lat (A: 58,5%; B: 58,4%). Drugą kategorią

[6] W badaniach brało udział 1114 dorastających jednostek z rodzin migracyjnych i niemigracyjnych. Należy poczynić jednak pewne uwagi, wynikające z procedury analitycznej. Po pierwsze, część ankiet była niekompletna; żadna procedura prowadzenia badań nie może zmusić jednostki do odpowiadania na wszystkie pytania. Jeśli więc ankieta miała liczne braki danych, to wykluczona była z dalszej analizy. Po drugie, odrzucono ankiety, które były wypełnione nieczytelnie.

pod względem liczebności ojców jest przedział: 50 lat i powyżej (A: 21,3%; B: 21,2%). Najmniej ojców jest w wieku od 30 do 39 lat.

Kolejnym prezentowanym wynikiem w charakterystyce porównywanych grup rodzin jest *wykształcenie rodziców*. Ujawniono statystycznie istotne różnice pomiędzy grupą A i B w zakresie wykształcenia matek ($\chi^2 = 17{,}43$; $df = 4$; $p < 0{,}01$; $V = 0{,}11$). W grupie podstawowej (A) więcej z nich ma wykształcenie zasadnicze i średnie. Natomiast wykształcenie wyższe znacznie częściej posiadają matki z grupy porównawczej (B). Analiza wyników badań adolescentów wykazała także, że dominującym wykształceniem ich matek w obydwu grupach (A i B) jest wykształcenie średnie. W kwestii wykształcenia ojców okazało się, że w zasadniczej grupie (A) wśród ojców dominuje wykształcenie zasadnicze (41,3%) i średnie (39,9%). Najrzadziej występuje natomiast podstawowe (6,9%). W populacji porównawczej (B) ojcowie najczęściej legitymują się wykształceniem średnim (41,1%) i zasadniczym (29,4%), a w najmniejszym odsetku (8,3%) – podstawowym.

Rezultaty badań dorastających jednostek z rodzin migracyjnych (A) i niemigracyjnych (B) odnośnie *statusu społeczno-zawodowego* ich rodziców wskazują na fakt, iż obecnie (w czasie prowadzenia badań) 61,% matek i 88% ojców z grupy zasadniczej (A) oraz 66,9% matek i 81,9% ojców z grupy porównawczej (B) pracuje zarobkowo. Kolejne, prezentowane wyniki dotyczą *wieku młodzieży* z zasadniczej grupy (A), to: 16-latkowie, którzy stanowią 18,8% ogółu, 17-latkowie – 19,7% oraz 18-latkowie – 26,9%. Najmniejszy odsetek stanowią 14-latkowie (9,9%), 15-latkowie (9,0%) oraz 19-latkowie (2,7%). Źródło zróżnicowania tkwi w ujawnionej większej liczbie chłopców 16-letnich i 17-letnich oraz wyraźnie wyższej liczbie dziewcząt 18-letnich – $q = 98{,}7\%$. W grupie kontrolnej (B) najwięcej badanych miało 16 lat (20,4%), a najmniej 19 lat (0,9%). Odnośnie *miejsca zamieszkania* okazało się, że więcej rodzin rozłączonych geograficznie (A) żyje na wsi (60,6%). Analogiczne proporcje odnoszą się do grupy porównawczej (B: 64%). Zdecydowanie większa liczba dziewcząt mieszka na wsi, natomiast chłopców w mieście. Ogólnie liczba badanych z miasta i terenów wiejskich była bardzo zbliżona do ustaleń założonych w projekcie relacji 2 : 3.

Poziom warunków socjobytowych rodzin dzieci ze szkół podstawowych klas II-VI (A i B). W ramach diagnozy sytuacji rodzinnej dzieci klas II-VI SP skupiono się również na zbadaniu poziomu warunków socjobytowych. Dokonano porównania pomiędzy analizowanymi grupami (A i B) pod kątem: typu budynku mieszkalnego oraz liczby pokoi do dyspozycji rodziny. Stwierdzono statystycznie istotne różnice pomiędzy grupą A i B w zakresie *typu budynku mieszkalnego* ($\chi^2 = 14{,}33$; $df = 2$; $p < 0{,}001$; $V = 0{,}132$. Okazało się, iż w grupie A prawie dwukrotnie więcej rodzin mieszka w blo-

ku (16,5%), natomiast w domu wielorodzinnym niespełna 10% rodzin więcej z grupy B, tj. 17,7%. Istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami dotyczą również *liczby pokoi* ($\chi^2 = 9{,}61$; $df = 3$; $p < 0{,}05$; $V = 0{,}11$. W tym przypadku okazało się, że ponad dwukrotnie więcej (5,2%) rodzin pełnych (B) zamieszkuje lokale jednopokojowe, natomiast niespełna dwukrotnie mniej (12,2%) rodzin z grupy kontrolnej (B) – dwupokojowe (5,2%). Ponadto, wyniki badań w analizowanym zakresie ujawniły, że w grupie zasadniczej (A) 56,1% dzieci ma swój pokój, a jeśli nie do własnej dyspozycji, to dzieli go w 67,7% z rodzeństwem, zaś aż 14,5% z rodzicami i rodzeństwem. Natomiast stałe, wydzielone miejsce do nauki (jeśli nie ma swojego pokoju) ma 91,4% dzieci z tejże grupy, a 8,6% nie posiada wydzielonego w mieszkaniu miejsca do odrabiania lekcji. W grupie porównawczej (B) sytuacja w tym obszarze kształtuje się nieco gorzej. Analiza wyników badań wykazała, że choć 57,9% badanych ma swój pokój, to z liczby dzieci, które go nie mają, aż 17% dzieli go z rodzicami i rodzeństwem, a 17,2% nie posiada wydzielonego miejsca do odrabiania lekcji. Ten ostatni wynik jest dwukrotnie wyższy w rodzinach pełnych.

Poziom warunków socjobytowych rodzin dzieci dorastających ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (A i B). Statystyczna analiza wyników badań wykazała istotne różnice pomiędzy grupą A i B w zakresie *warunków mieszkaniowych*, tj. rodzaju zamieszkiwanego lokalu ($\chi^2 = 14{,}33$; $df = 2$; $p < 0{,}001$; $V = 0{,}132$). Okazało się, iż w grupie podstawowej (A), statystycznie istotnie częściej rodziny zamieszkują w bloku, niż rodziny z grupy kontrolnej (B). Jednak najwięcej rodzin (A i B) mieszka w domach jednorodzinnych. Stwierdzono także statystycznie istotne różnice pomiędzy grupą A i B w zakresie liczby pokoi w mieszkaniu badanych rodzin ($\chi^2 = 9{,}61$; $df = 3$; $p < 0{,}05$; $V = 0{,}11$). W grupie podstawowej (A) większa liczba rodzin mieszka w lokalu dwupokojowym, w porównaniu z rodzinami z populacji kontrolnej (B). Największy odsetek badanych (A: 56,1%; B: 57,9%) deklaruje, że ma pokój na wyłączność. Dorastający, którzy stwierdzili, że nie mają takiego przywileju i muszą zajmować pokój z innymi członkami rodziny, w największej liczbie przypadków dzielą go z rodzeństwem (A: 67,7%; B: 60%). W tej samej grupie jest też najwięcej odpowiedzi deklarujących zadowolenie z zaspokajanych potrzeb mieszkaniowych. Stałe miejsce do nauki ma 91,4% badanych z grupy A oraz 82,8% z porównywanej populacji. Warunki mieszkaniowe w obydwu typach rodzin (A i B) można określić jako dobre. Nie ma podstaw, aby uznać je za okoliczności, które różnicują rodziny migracyjne (A) i niemigracyjne (B).

Dane dotyczące migracji zarobkowej rodzica/rodziców w percepcji dzieci ze szkół podstawowych klas II-VI (A) oraz adolescentów klas gim-

nazjalnych i ponadgimnazjalnych (A). Dane dotyczące odpowiedzi na pytanie, czy za granicą pracuje mama, tato, czy obydwoje rodzice wykazują, iż wśród uczennic i uczniów klas II-VI szkół podstawowych zdecydowanie częściej wyjazdy migracyjne w celach zarobkowych są udziałem ojców (72%). Matki jedynie w 14,3% badanych rodzin podejmują taką decyzję. Istotnym i niepokojącym zjawiskiem dla prawidłowego funkcjonowania rodzin oraz wychowujących się w nich dzieci i adolescentów jest jednoczesny wyjazd obydwojga rodziców, co w analizowanej grupie ujawniło się w 12,8%.

W drugiej grupie badawczej ujawniono podobne wyniki, jak w przypadku dzieci klas szkół podstawowych. Okazało się, że ojcowie wyjeżdżają częściej za granicę w celach zarobkowych, niż ich matki (odpowiednio: 58,3%; 30,9%). Dość często zdarzają się równoczesne wyjazdy obydwojga rodziców (10,8%).

Kraje, do których najczęściej wyjeżdżają rodzice dzieci i młodzieży z analizowanych grup wiekowych (SP, szkoły gimnazjalne, szkoły ponadgimnazjalne) to: Niemcy (36,18%), Anglia (11,18%), Norwegia (5,8%), Holandia (5,59%) oraz Francja (4,41%).

Najczęściej wykonywane zawody ojców – migrantów zarobkowych to: pracownik budowlany (42,08%), robotnik rolny (20,36%), kierowca (8,6%) oraz mechanik samochodowy (4,98%). Około 30% badanych zakreśliło: *inne zawody*, wśród których dominowały zawody związane z budownictwem, ale uszczegółowione na specjalności, jak np.: tynkarz, glazurnik, dekarz itp.

Najbardziej popularne zawody wśród matek-migrantek według badanych obydwu grup wiekowych (SP, szkoły gimnazjalne, szkoły ponadgimnazjalne) to: pracownik rolny (34,15%), opiekunka osób starszych i niepełnosprawnych (19%), opiekunka dzieci (15,85%), pomoc domowa (17,07%), kucharka (8,54%). Około 5,40% badanych zakreśliło: *inne zawody*, bez wskazania konkretnej profesji.

Analizy wyników badawczych wskazują, iż rozłąka migracyjna o najkrótszym okresie, tzw. sezonowa (do 2 miesięcy) jest udziałem największej liczby rodzin wśród ankietowanych ze szkół podstawowych (41,9%). Zaobserwowano bardzo wysoki odsetek rodzin rozłączonych powyżej 12 miesięcy (38,8%). Są to niepokojące dane, które mogą wywołać konsekwencje związane z zaburzeniem relacji rodzinnych i rozluźnieniem więzi. Wyniki badań odnośnie analizowanego zakresu w grupie młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych dowodzą niepokojących statystyk. Okazało się bowiem, iż najwięcej jest rodzin geograficznie rozłączonych powyżej jednego roku (48,3%). W analizowanej grupie wiekowej wyniki wykazały, że najmniej jest takich rodzin, w których rozłąka trwa od 6 do 12 miesięcy.

Charakterystyka warunków socjalizacji i wychowania badanych grup dzieci i dorastających

Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach migracyjnych (A) w percepcji dzieci szkół podstawowych klas II-VI oraz adolescentów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Poniższe dane dotyczą rodzin migracyjnych, ponieważ obrazują kwestie dotyczące jedynie tego typu rodzin. Ankietowani z *klas II-VI szkół podstawowych* wskazali, że osobą, która najczęściej *opiekuje się nimi*, kiedy rodzina jest czasowo rozłączona z powodu migracji zarobkowej, jest matka (64,4%). Rola dziadków w pełnieniu tego rodzaju zadania ujawniła się wśród 24,2% badanych rodzin. Dość niskie wyniki w tym zakresie dotyczyły ojców. Wyniki analiz wykazały, że jedynie 6,1% z nich opiekuje się swoimi dziećmi w sytuacji rozłąki migracyjnej. *W starszej grupie wiekowej* (klasy gimnazjalne i ponadgimnazjalne) również matki (52,5%) są tymi osobami, które sprawują opiekę nad dorastającymi, kiedy rodzina jest rozłączona geograficznie. W następnej kolejności zostali wskazani ojcowie (19,5%) i dziadkowie (16,3%). Istotnym wyznacznikiem właściwie realizowanych zadań rodzicielskich jest *częstotliwość przyjazdów* (odwiedzin) do domu rodziców pracujących poza granicami kraju. Analizy wyników młodszej grupy wiekowej wykazały, że 61,4% badanych dzieci uznało tego rodzaju kontakty za częste, a 28% za rzadkie. Aż 10,6% ujawniło brak kontaktu. W starszej grupie wiekowej analizy wyników są podobne, tzn. najwięcej badanych stwierdziło, że matka lub ojciec, który wyjechał, kontaktuje się z rodziną *często* (71,4%). Najmniej jest takich przypadków (6,8%), gdzie *rodzic odkąd wyjechał nie był ani razu*. Również ważnym aspektem prawidłowej realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej w sytuacji rozłąki migracyjnej jest *częstotliwość kontaktów, np. telefonicznych rodzica* z dziećmi i współmałżonkiem. W badanej grupie dzieci okazało się, że ten rodzaj realizacji funkcji rodzicielskich jest na wysokim poziomie. Odpowiedzi dzieci klas II-VI pozwalają stwierdzić, że 69,7% rodziców utrzymuje z nimi codzienne kontakty telefoniczne, a 23,5% cotygodniowe. Dane w tym zakresie ujawniają również niepokojące fakty: 2,3% matek/ojców nie skontaktowało się w ogóle z rodziną od czasu wyjazdu. Wśród młodzieży ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych codzienne kontakty stanowiły 53,4% ogółu badanych, a najmniej było takich rodzin, gdzie nieobecna matka lub ojciec telefonowali do swoich dzieci *raz na kilka miesięcy*. W niewielkim odsetku (2,7%) ujawniły się również takie sytuacje, gdzie ten *kontakt nie był utrzymywany w ogóle*.

Wyjazd matki lub ojca, a w skrajnych przypadkach obydwojga z nich do pracy do innego kraju jest związany z czasową rozłąką i stanowi ważne wy-

darzenie wymagające *przygotowania dzieci*, zwłaszcza tych najmłodszych, *do nowej sytuacji rodzinnej i życiowej*. Wyniki badań dla dzieci z klas II-VI szkół podstawowych wskazują, że w analizowanej grupie wiekowej 84,2% rodziców podjęło rozmowy z dziećmi na ten temat i w większości przypadków (91,7%) wyjaśniono im *powód wyjazdu*. Najczęściej było to zdobycie lepiej płatnej pracy (74,4%), gdzie w 20% rodzin matka lub ojciec byli bezrobotni, a więc wyjazd stał się koniecznością i jednocześnie szansą na poprawę sytuacji. Jednostkowe (5,6%) były przypadki: *innego powodu*, wśród których ankietowani najczęściej wymieniali: *rodzice się często kłócili, więc się rozstali; rodzice się rozwiedli, więc tato wyjechał za granicę, bo nie miał gdzie mieszkać; mama wyjechała za tatą, bo za nim tęskniła i obiecała, że nas też zabierze, ale na razie mieszkam sam z siostrą i dziadkami*; lub badani po prostu pomijali wyjaśnienia. Zdecydowana większość młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (94,2%) również zna przyczyny wyjazdu. Podobnie jak w poprzedniej grupie, do najczęściej wskazywanych należy: zdobycie lepiej płatnej pracy (71,8%), a w następnej kolejności zdobycie jakiejkolwiek pracy (21,5%). Najmniejszy odsetek (6,7%) badanych wskazało na: *inny powód*, wśród których pojawiały się następujące uzasadnienia: *tato/mama wyjechali do kogoś z rodziny i okazało się, że tam jest łatwiej o pracę i na pewien czas pozostali*; *tata dużo pił, bo nie mógł w Polsce znaleźć pracy, więc wyjechał*; *rodzice chyba nas nie kochali, więc wyjechali; mama nie mogła już wytrzymać z tatą, który ciągle był pijany, więc wyjechała*; lub pomijano wyjaśnienia. Spośród badanych uczennic i uczniów szkół podstawowych 15,8% ujawniło, że ich rodzice *nie uznali za stosowne podjęcie z nimi rozmów* w tak istotnej sprawie rodzinnej, jaką jest rozłąka migracyjna. W starszej grupie badawczej natomiast analogiczne okoliczności dotyczyły 17,5% rodzin. Dzieci ze szkół podstawowych, których *nie wtajemniczono* w podjęte przez siebie decyzje odnośnie migracji zarobkowej w 21% uznały, że gdyby wiedziały o tym wcześniej, to łatwiej byłoby im znieść rozłąkę. Taki sam odsetek badanych stoi na stanowisku, że rozmowa z rodzicami pozwoliłaby im mieć świadomość, że są traktowani jak dorośli ludzie, a najwięcej z nich (57,9%) uznało, że poczuliby się, iż rodzice traktują ich poważnie. Zaniedbanie rodziców w tym względzie jest więc istotnym deficytem realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Diagnoza i analiza analogicznych okoliczności w odniesieniu do dorastających z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wykazała w największej liczbie przypadków (32,4%), że badani mieliby świadomość traktowania ich jak dorosłych ludzi. Około 27% ankietowanych ujawniło, że łatwiej byłoby znieść im rozłąkę. Analiza wyników badań wykazała, że w rodzinach dzieci z klas podstawowych, w których wspólnie z dziećmi dyskutowano o czasowej rozłące migracyjnej, najczęściej to obydwoje rodzice (57,5%) byli uczestnikami tego

rodzaju sytuacji. W 19,5% rodzin tylko ojciec był zaangażowany w okoliczności świadczące o właściwie realizowanej funkcji rodzicielskiej, a w 20,4% rodzin jedynie matka. W starszej grupie wiekowej (klasy gimnazjalne i ponadgimnazjalne) wyniki badań wskazują na podobną tendencję. Analizy wykazały, że najwięcej było tych rodzin, gdzie obydwoje rodzice (59,5%) podejmowali rozmowy ze swoimi dziećmi odnośnie tematyki związanej z czasową rozłąką. Matki czyniły to w 25,9% rodzin, a ojcowie w 13%.

Ocena skutków rozłąki migracyjnej z matką lub/i ojcem w percepcji dzieci klas II-VII oraz adolescentów z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Najwięcej dziewcząt i chłopców (50,4%) w wieku szkolnym z rodzin rozłączonych z powodu migracji zarobkowej rodziców uznało, iż najbardziej dotkliwym dla nich skutkiem analizowanej sytuacji jest *częściej odczuwany smutek*. Aż 15% z nich deklaruje *zwiększoną swobodę*, a 10,5% twierdzi, że *odczuwa wzmożoną kontrolę rodzica*, z którym pozostał w kraju. Aż 21% uważa, że *rozłąka przyczyniła się do powstania sytuacji konfliktowych z kolegami i koleżankami* (np. kłótni). Niektórzy nowej sytuacji rodzinnej „przypisali" zaniedbywanie obowiązków szkolnych w zakresie: *spóźnień na lekcje* (11,3%), *nieodrabiania prac domowych* (8,3%), *wagarów* (1,5%) oraz *występowanie zaburzonych zachowań*: *wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach* (5,3%), *picie alkoholu, zażywanie dopalaczy* (po 1,1%), *zażywanie narkotyków* (1,2%). *Ogólne pogorszenie swojego zachowania* zadeklarowało 5,1% badanych. Nieliczni (po 6%) uznali, *że wszystko zmieniło się na lepsze vs gorsze*. Pomimo tego, aż 30,1% uczennic i uczniów deklaruje, że *nic się nie zmieniło* w związku z wyjazdem rodzica. Najmniej badanych (1,4%) wyraża pogląd, że sytuacja rozłąki przyczyniła się do pojawienia *kłopotów z kadrą nauczycielską*.

Wśród badanej młodzieży w wieku dorastania (klasy gimnazjalne i ponadgimnazjalne) najwięcej dziewcząt i chłopców (40,8%) z rodzin migracyjnych uznało, iż nic się nie zmieniło w ich życiu po wyjeździe rodzica. Za najbardziej dotkliwy dla nich skutek analizowanej sytuacji uznali jednak fakt, iż częściej odczuwają smutek, bo *tęsknią za nieobecną mamą lub tatą* (19,3%). Ponad 13% badanych uznało, że mają *zwiększoną kontrolę rodzica*, z którym pozostali w domu, a 28,3% ujawniło *większą swobodę*. Jednostkowe były przypadki tych badanych, którzy ujawnili, że *zmiana sytuacji rodzinnej spowodowała, iż czują się gorsi od swoich kolegów* (4,5%) lub *lepsi* (1,8%). Aż 21% uważa, że *rozłąka przyczyniła się do powstania sytuacji konfliktowych z kolegami i koleżankami* (np. kłótni). Niektórzy nowej sytuacji rodzinnej „przypisali" zaniedbywanie obowiązków szkolnych w zakresie: spóźnień na lekcje (11,3%), nieodrabiania prac domowych (8,3%), wagarów (1,5%) oraz występowanie zaburzonych zachowań: wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach (5,3%), picie alkoholu, zażywanie dopalaczy (po 1,1%), zażywanie narkoty-

ków (1,2%). Ogólne pogorszenie swojego zachowania zadeklarowało 5,1% badanych. Nieliczni (po 6%) uznali, że wszystko zmieniło się na lepsze *vs* gorsze. Pomimo tego, aż 30,1% uczennic i uczniów deklaruje, że nic się nie zmieniło w związku z wyjazdem rodzica. Najmniej badanych (1,4%) wyraża pogląd, że sytuacja rozłąki przyczyniła się do pojawienia kłopotów z kadrą nauczycielską.

Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach migracyjnych (A) i niemigracyjnych (B) w percepcji dzieci szkół podstawowych klas II-VI oraz adolescentów z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. *Kultura spędzania czasu wolnego* jest ważnym elementem wychowawczym. Właściwy sposób gospodarowania nim sprzyja budowaniu prawidłowych więzi pomiędzy członkami rodzin, rozwija zainteresowania, uczy dyscypliny, zaangażowania i kształtuje pozytywne nawyki. Mając na uwadze znaczenie powyższego obszaru tematycznego, poddano analizie dane mające na celu ustalenie, z kim badani z grupy A spędzali najczęściej *czas wolny przed wyjazdem mamy lub taty* do pracy za granicę oraz *z kim obecnie go spędzają*, a także: z kim najchętniej *spędzają wolny czas diagnozowani z grupy B*. Uzyskane wyniki dla uczennic i uczniów z klas II-VI ze szkół podstawowych pozwalają na stwierdzenie, iż odnośnie pierwszego zakresu tematycznego, najwięcej osób zadeklarowało, iż czas wolny spędzało z mamą (46,9%), następnie tatą (28,5%) i rodzeństwem (15,4%), a najmniej w domu ze swoimi koleżankami lub kolegami (1,5%). Ponadto analizy wykazały, że w sytuacji, kiedy jedno z rodziców (lub obydwoje) pracuje za granicą, to badani najczęściej czas wolny spędzają z mamą (41,4%), rodzeństwem (24,8%) oraz w grupie rówieśniczej poza domem (18,8%), najmniej natomiast z tatą (6%). Ankietowani z grupy podstawowej (A) najczęściej wskazali na sport (28,6%) jako *ulubioną formę spędzania czasu wolnego*. Rozmyślanie (3,8%) natomiast i czytanie książek (9%) jest udziałem najmniejszej liczby badanych. Dla porównania, wyniki badań w rodzinach niemigracyjnych (B) wykazały, że dzieci klas II-VI ze szkół podstawowych w największej liczbie przypadków czas wolny spędzają z obydwojgiem rodziców (31,9%), rodzeństwem (26,8%) i matkami (24,9%). Bardzo niskie wyniki ujawniły się w kategorii spędzania czasu wolnego z ojcem. Okazało się, że ankietowani jedynie w 4,9% spędzają z nimi czas wolny. Najwięcej z nich (25,9%) ogląda telewizję i zajmuje się grami komputerowymi, jest to więc najbardziej popularna forma spędzania czasu wolnego. Wyniki badań pozyskane w percepcji uczennic i uczniów klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych ujawniają, iż czas wolny przed wyjazdem mamy na migrację zarobkową spędzało właśnie z mamą (44,6%), następnie z kolegami poza domem (26,1%), a najmniej z dziadkami (1,4%). W sytuacji, kiedy *rodzina została czasowo rozłączona*, an-

kietowani wskazywali, że najczęściej *spędzają czas* z kolegami poza domem (39,4%), w następnej kolejności z mamą (27,1%) i rodzeństwem (22,6%), a najmniej z dziadkami (2,3%) i ojcami (4,5%). Wśród uczennic i uczniów klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, wychowujących się w rodzinach rozłączonych geograficznie (A), najwięcej osób w wolnym czasie przebywa w grupie rówieśniczej i rozmawia o różnych sprawach (34,5%), a najmniej wskazało, że czyta książki (3,6%) lub: *robi coś innego* (3,1%), tzn. że żadna ze wskazanych w kwestionariuszu odpowiedzi nie została wybrana przez ankietowanego. W tej ostatniej kategorii najczęściej wpisywano: jeżdżę na rowerze, biegam, chodzę do kina, realizuję swoje hobby itp. Analizy w zakresie omawianego obszaru tematycznego, odnoszące się do młodzieży z rodzin niemigracyjnych (B) wykazały analogiczną tendencję jak w grupie zasadniczej (A). Badani najczęściej preferują przebywanie wśród rówieśników i prowadzenie z nimi rozmów na różne tematy, a najmniej popularną formą jest czytanie książek (3,2%).

Kolejnym, ważnym elementem wychowawczego funkcjonowania rodziny jest stosowanie przez rodziców *nagród i kar*. W klasach II-VI SP najczęściej stosowaną *nagrodą* przez rodziców w obydwu grupach badawczych jest pochwała słowna (A: 54,1%; B: 56,6%), a najrzadziej w grupie zasadniczej (A) – objawy serdeczności, a w zbiorowości porównawczej (B) – zwolnienie z obowiązków domowych. W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy grupami A i B w zakresie rodzajów stosowanych *kar* zastosowano test χ^2, który wykazał, że są różnice statystycznie istotne między grupami w zakresie zakazów ($\chi^2 = 4{,}49$; $df = 1$; $p < 0{,}05$; $V = 0{,}73$) oraz kar cielesnych ($\chi^2 = 8{,}59$; $df = 1$; $p < 0{,}01$; $V = 0{,}101$). W odniesieniu do zakazów wyższe wyniki zaobserwowano w przypadku grupy B (49,9%), natomiast niższe w grupie zasadniczej (A: 39,8%). Odwrotna sytuacja okazała się w stosowaniu kar cielesnych (A: 6,8%; B: 2,1%).

W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy badanymi z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (A i B) w zakresie rodzajów stosowanych *nagród* zastosowano test χ^2, który wykazał, że są różnice statystycznie istotne między grupami w zakresie *pochwały słownej* ($\chi^2 = 7{,}60$; $df = 1$; $p < 0{,}01$; $V = 0{,}73$). Wyższe wyniki zaobserwowano w grupie B (62,7%), a niższe w grupie A (52,9%).

Ten sam rodzaj testu zastosowano w celu odpowiedzi na pytanie, czy istnieją różnice pomiędzy grupami młodzieży w fazie adolescencji (A i B) w *zakresie rodzajów stosowanych kar*. Test ten wykazał, że istnieją różnice statystycznie istotne między grupami w zakresie *rozmowy dyscyplinującej i perswazji* ($\chi^2 = 4{,}39$; $df = 1$; $p < 0{,}05$; $V = 0{,}56$). Okazało się, że rodzice z rodzin

pełnych (B: 22,4%) częściej od rodziców z rodzin niepełnych z powodu migracji zarobkowej (A: 16,1%) stosują ten właśnie rodzaj kar.

Dość ważnym elementem w rozwoju każdej jednostki ludzkiej są *marzenia*. J.L. Singer[7] wyraża przekonanie, iż są one rodzajem aktywności poznawczej o charakterze asymilacji, dzięki której jednostka adaptuje się do otaczającego ją świata, w tym również do zmieniającej się sytuacji rodzinnej. W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy grupami A i B w zakresie *tematyki marzeń* wśród badanych w wieku szkolnym, zastosowano test χ^2, który wykazał, że istnieją różnice statystycznie istotne między analizowanymi grupami w zakresie marzeń związanych z rodziną ($\chi^2 = 5{,}23$; $df = 1$; $p < 0{,}05$) i zakupu upragnionej rzeczy ($\chi^2 = 5{,}29$; $df = 1$; $p < 0{,}05$). Wyższe wyniki uzyskano w grupie A (odpowiednio: 36,8%; 46,6%). Marzenia odnośnie rodziny w grupie zasadniczej (A) koncentrują się w największym odsetku (46,7%) na kwestiach zdrowia oraz na tym, aby rodzice pozostali za granicą jak najdłużej i zarobili jak najwięcej pieniędzy. Wyniki tego rodzaju są dość zaskakujące, zważywszy na fakt, iż analizy dotyczące skutków rozłąki migracyjnej wskazują, że duży odsetek dzieci tęskni za nieobecnymi rodzicami.

Kontynuując tematykę marzeń badanej grupy uczennic i uczniów klas II-VI, w grupie A zadano pytanie: *Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś pracować za granicą, podobnie jak Twoja mama (tato)?* W grupie B natomiast pytanie brzmiało: *Czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś pracować* a) *w Polsce* b) *za granicą?* Ujawnione wyniki pozwalają na stwierdzenie, że dzieci z rodzin rozłączonych geograficznie (A: 36,8%) częściej, niż ich rówieśnicy z rodzin niemigracyjnych (B: 16,3%), udzielili odpowiedzi twierdzącej. Stwierdzono także istotne statystycznie różnice pomiędzy grupą A i B (w wieku szkolnym) *w zakresie motywów* ($\chi^2 = 91{,}32$; $df = 1$; $p < 0{,}001$). Badani swoje stanowisko argumentowali tym, że *mogliby tam dużo zarobić, a przecież pieniądze są bardzo ważne* (A: 27,8%; B: 10,5%) oraz tym, że po prostu *za granicą jest lepiej* (A: 12%; B: 6,8%). W tym przypadku również stwierdzono istotne statystycznie różnice w zakresie motywów ($\chi^2 = 28{,}96$; $df = 1$; $p < 0{,}001$). Ci, którzy negatywnie odnieśli się do planów pracy za granicą w dorosłym życiu stwierdzili, że: *nie chcieliby zostawić swoich dzieci i wyjechać* (A: 41,4%; B: 81,6%) oraz: *za granicą jest gorzej* (A: 16,5%; B: 13,1%).

Analizy wyników badań odnośnie tematyki marzeń w grupie młodzieży klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych wykazały, że 88% lubi marzyć. W grupie A w 37,7% tematyka marzeń skupia się na rodzinie, w 38,1% na koleżankach i kolegach, w 35% dotyczy zakupu upragnionej rzeczy, a w 33% czegoś innego, bez sprecyzowania, czego. Ci, którzy ujawnili, iż

[7] J.L. Singer, *Marzenia dzienne,* Warszawa 1980.

treścią ich marzeń jest rodzina, w największej liczbie przypadków (70%) pragną dla nich zdrowia. Spośród ankietowanych 18% marzy o jak najszybszym powrocie mamy lub taty z migracji zarobkowej, bez względu na to ile udało im się zarobić. Najmniejszą grupę (4,7%) stanowią osoby, którym nie zależy na szybkim powrocie rodzica do domu.

Kontynuując tematykę marzeń, a raczej planów na przyszłość diagnozowanych grupy uczennic i uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w grupie A i B zapytano, *czy młodzi ludzie swoje plany zawodowe wiążą z pracą w innym kraju*. W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy analizowanymi grupami w zakresie perspektywicznej decyzji o wyjeździe z Polski w celach zarobkowych, zastosowano test χ^2, który wykazał, że istnieją różnice statystycznie istotne między grupami w interpretowanym obszarze tematycznym (χ^2 = 76,46; *df* = 1; *p* < 0,001; *phi* = 0,24). Niemal dwukrotnie częściej odpowiedzi twierdzącej udzielili badani z grupy zasadniczej (A: 55,4%), niż z kontrolnej (B: 25,6%). Kolejnym krokiem stało się przeanalizowanie motywów osób, które dały odpowiedź negującą, a następnie twierdzącą. *W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy grupami A i B w zakresie negatywnego stosunku do migracji zarobkowej* zastosowano test χ^2, który wykazał, że wystąpiły różnice statystycznie istotne między grupami w omawianym zakresie i dotyczą rozstania z własnymi dziećmi (χ^2 = 67,98; *df* = 1; *p* < 0,001; *phi* = 0,22) oraz subiektywnej oceny, iż: *za granicą jest gorzej* (χ^2 = 4,06; *df* = 1; *p* < 0,05; *phi* = 0,05). Badani z rodzin rozłączonych (A) rzadziej (31,8%), niż z rodzin pełnych (B: 61,6%), uzasadniali swoje negatywne stanowisko odnośnie migracji zarobkowej kwestią rozstania ze swoimi dziećmi. Subiektywne stanowisko, że: *za granicą jest gorzej* wyraziło 8,5% z grupy A i 5,1% z grupy B. W celu odpowiedzi na pytanie, *czy są różnice pomiędzy grupami A i B w zakresie pozytywnego stosunku do migracji zarobkowej* zastosowano test χ^2, który wykazał, że wystąpiły różnice statystycznie istotne między grupami w omawianym zakresie i dotyczą kwestii finansowych (χ^2 = 45,04; *df* = 1; *p* < 0,001; *phi* = 0,18) oraz subiektywnej oceny, że: *za granicą jest lepiej* (χ^2 = 24,50; *df* = 1; *p* < 0,001; *phi* = 0,13). Ponad dwa razy więcej osób z grupy zasadniczej (A: 31,4%) stwierdziło, że pozytywna opinia odnośnie ich perspektywicznego zatrudnienia w innym kraju niż Polska wynika z faktu, że: *można tam więcej zarobić, a przecież pieniądze są bardzo ważne*. Również ponad dwa razy więcej ankietowanych z grupy A (22,9%) uznało, że: *za granicą jest lepiej*.

Zakres diagnozy, której wyniki prezentowane są w niniejszej publikacji, obejmował także tematykę *zainteresowań badanych dzieci i młodzieży*. Realizowanie i rozwój zainteresowań jest jednym z elementów kształtującej się tożsamości. Dzieci i młodzież w fazie dorastania podejmują różne formy ak-

tywności w zróżnicowanych proporcjach czasowych, ponieważ podstawową ich działalnością jest nadal nauka. Możliwość realizacji i rozwijania zainteresowań ma nieocenione znaczenie dla budowania relacji interpersonalnych, stąd też wyniki badań dotyczą tego bardzo ważnego elementu funkcjonowania społecznego. Większość diagnozowanych z klas II-VI ze szkół podstawowych, zarówno z zasadniczej grupy (A), jak i porównawczej (B) deklaruje, iż *rozwija swoje zainteresowania* (A: 88%; B: 89,1%) w różnych formach. W grupie A dominującą jest *szukanie wiedzy w Internecie*, w grupie B natomiast *uczęszczanie na dodatkowe zajęcia* (odpowiednio: 39,8% i 37,5%). *Czytanie książek i czasopism* jest najmniej popularną formą rozwijania zainteresowań wśród obydwu grup (A: 17,3%; B: 23,2%). Ponadto dziewczęta i chłopcy deklarują, że *oglądają programy tv dotyczące interesującej ich tematyki* i w ten właśnie sposób poszerzają własną wiedzę (A: 26,3%; 29,5%) oraz szukają wiadomości w Internecie (A: 27,8%; 25,9%). Ci, spośród badanych grupy A, którzy *nie rozwijają zainteresowań* argumentują, iż przyczyną takiego stanu jest *brak pieniędzy* (2,3%), natomiast z grupy B (6%) *brak w miejscu zamieszkania świetlicy/klubu*, gdzie mogliby realizować własne hobby. Ankietowani z obydwu grup wskazali na sport, jako najbardziej preferowany rodzaj zainteresowań (A: 46,6%; B: 51,7%). *Oglądanie filmów* natomiast jest najmniej popularne wśród badanych dzieci w wieku szkolnym (A: 18,8%; B: 19,1%).

Analogiczną analizę wyników badań przeprowadzono wśród młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy grupami A i B w zakresie *preferowanych rodzajów zainteresowań* zastosowano test χ^2, który wykazał, że wystąpiły różnice statystycznie istotne między grupami w omawianym obszarze i dotyczą *czytania książek* ($\chi^2 = 6{,}16$; $df = 1$; $p < 0{,}05$; $phi = 0{,}66$). Wyższe wyniki ujawniły się w grupie porównawczej (B: 19,1%), natomiast wśród młodzieży z rodzin migracyjnych (A) wystąpiły na poziomie 12,1%. Nieliczni spośród badanej grupy *nierealizowanie zainteresowań* argumentowali *deficytem funduszy* (3,6%) oraz *brakiem klubu/świetlicy w ich miejscu zamieszkania*.

Percepcja otrzymywanego *wsparcia* przez badanych w ich subiektywnej ocenie jest ostatnim zakresem prezentowanych w tym opracowaniu wyników badań. Pomoc i wsparcie otrzymywane i świadczone w rodzinie jest ważnym elementem warunkującym prawidłowe jej funkcjonowanie. Jeśli rodzice nie dbają o zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa, afiliacji, czy uznania na wystarczającym poziomie, to jakość dorosłego życia może być zagrożona. Dla dzieci w wieku szkolnym rozstanie z mamą, nawet na krótki okres, zazwyczaj wiąże się z przykrym przeżyciem – tęsknotą. Okoliczności takie sprzyjają zbliżeniu emocjonalnemu z inną osobą z rodziny.

Uznano więc, iż ważne jest ustalenie osoby, do której badani mają największe zaufanie, tzn. takiej, do której mogą zwrócić się o pomoc w trudnych dla siebie chwilach. Zmienną przeanalizowano w grupie A w następujących okresach: przed wyjazdem rodzica, w czasie trwania rozłąki migracyjnej z matką, w czasie trwania rozłąki migracyjnej z ojcem, a także w grupie rodzin niemigracyjnych (B). W pierwszej kolejności analizy wyników badań obejmują dzieci klas II-VI szkół podstawowych. Okazało się, iż w grupie A, przed rozłąką migracyjną, dzieci obdarzały największym zaufaniem matki (58,8%), a najmniejszym – nauczycieli (0,8%). Wyniki badań odnośnie pozycji ojca zmuszają do refleksji na temat relacji interpersonalnych w rodzinie. Ojcowie bowiem są tymi, do których jedynie 6,1% dzieci z grupy A zwróciłoby się o pomoc w sytuacji problemowej, kiedy matka jest nieobecna w domu. Ojcowie uzyskali niższe wyniki od dziadków (7,6%) i rodzeństwa (10,7%). Okazało się ponadto, iż 10,7% dzieci w wieku szkolnym deklaruje, iż radzą sobie sami w trudnych sytuacjach.

W czasie rozłąki migracyjnej, *po wyjeździe mamy* do pracy poza granicę kraju, sytuacja rodzinna dzieci ulega pewnym zmianom w kontekście pozycji matki. Wyniki wskazują, że najwięcej ankietowanych (38,9%) swoje trudne sprawy powierza ojcom. Jednak 11,1% deklaruje samopomoc. *Po wyjeździe taty* zauważalna jest pewna dezorganizacja życia rodzinnego. Nie jest ona jednak zbyt drastyczna, ponieważ dzieci zostają pod opieką matek, a więc osób, które obdarzają największym zaufaniem badanych; 61,7% dzieci zwraca się do nich w trudnych momentach życia. Znikomy odsetek (0,9%) obdarza zaufaniem koleżanki i kolegów, a 9,6% wykazuje samowystarczalność w tym obszarze. W grupie porównawczej (B) największym zaufaniem cieszą się matki i to właśnie do nich ankietowani najczęściej (33,5%) zwracają się z problemami, a najmniejszym zaufaniem obdarzani są dziadkowie (2,1%). Tylko 5% deklaruje, że do nikogo się nie zwraca w trudnych chwilach i radzą sobie sami. Wśród młodzieży z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z podstawowej grupy (A) analizy ujawniają, że w okresie, *kiedy rodzina nie była jeszcze rozłączona geograficznie*, największym zaufaniem badanych cieszyły się matki (41,1%), a najmniejszym ojcowie (2,7%). W okolicznościach rozłąki z matką, badani najczęściej (28,8%) wskazywali właśnie na nią jako osobę, do której zwracają się o pomoc w sytuacjach dla siebie kryzysowych (na drodze kontaktów telefonicznych). Duży odsetek (22%) dziewczyn i chłopców ujawnia, że do nikogo nie zwracają się w trudnych chwilach, kiedy matka jest nieobecna, tylko radzą sobie z takimi sytuacjami sami. Natomiast wówczas, gdy ojciec przebywa za granicą, to osobą o największym zaufaniu badanych jest mama (57,8%), a najmniejszym dziadkowie (6,2%). Dość znaczny odsetek badanych deklaruje, że radzą sobie sami ze swoimi problemami (15,5%).

Analizując znaczenie *wsparcia i pomocy udzielanej w szkole* uczennicom i uczniom z klas II-VI ze szkół podstawowych (A i B) oraz młodzieży ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (A i B) dokonano zbadania różnic statystycznie istotnych pomiędzy poszczególnymi grupami badanych. W celu odpowiedzi na pytanie, czy są różnice pomiędzy badanymi grupami (A i B) dzieci w wieku szkolnym w zakresie *zwracania się do kogoś ze szkoły o pomoc w trudnych chwilach*, zastosowano test χ^2, który ujawnia, że są różnice statystycznie istotne pomiędzy grupami A i B w analizowanym zakresie tematycznym ($\chi^2 = 4{,}07$; $df = 1$; $p < 0{,}05$; $phi = 0{,}07$). Wyższe wyniki, tzn. częściej o pomoc w kryzysowych momentach życia, do kogoś z grona pedagogicznego, zwracają się badani z grupy B (40,4%), niż z populacji porównawczej (A: 31,1%). Uczennice i uczniowie z obydwu grup największym zaufaniem obdarzają swoich wychowawców, a najmniejszym księdza – katechetę (odpowiednio: A – 0,0%; B – 5,7%). Stwierdzono statystycznie istotne różnice pomiędzy grupą A i B w zakresie *rodzajów pomocy*, o jaką badani zwracają się do kogoś ze swojej szkoły ($\chi^2 = 12{,}46$; $df = 4$; $p < 0{,}05$; $V = 0{,}17$). Okazało się, że w największym odsetku (47,5%) dzieci z grupy zasadniczej (A) proszą o wysłuchanie swoich problemów, a w najmniejszym (7,5%) o możliwość przebywania w świetlicy i korzystania z posiłków. W grupie porównawczej (B) również w największej liczbie przypadków (40,2%) proszono o możliwość porozmawiania o swoich sprawach, a w najmniejszym odsetku (1,8%) o zgodę na korzystanie ze świetlicy i posiłków. Największe różnice dotyczyły tzw. *innych rodzajów pomocy* (A: 5%; B: 22,2%), których badani nie sprecyzowali.

W celu odpowiedzi na pytanie, czy istnieją różnice pomiędzy badanymi grupami (A i B) młodzieży ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w zakresie zwracania się o pomoc w trudnych chwilach do kogoś ze szkoły, zastosowano test χ^2, który wykazał, że są różnice statystycznie istotne między grupami w analizowanym obszarze tematycznym ($\chi^2 = 16{,}15$; $df = 1$; $p < 0{,}001$; phi = 0,11). Wyższe wyniki, tzn. częściej o pomoc w kryzysowych momentach życia, do kogoś z grona pedagogicznego, zwracają się badani z grupy B (26,6%), niż A (14%).

Podsumowanie

Artykuł ten stanowi prezentację wyników badań dotyczących ważnego wycinka rzeczywistości, jaką jest sytuacja życiowa dzieci i dorastających wychowujących się w rodzinach transnarodowych. Migracje zarobkowe, będące stałym i widocznym elementem otoczenia społecznego wielu krajów,

w tym również Polski, wystawiają na próbę relacje wewnątrzrodzinne, ich siłę, trwałość oraz jakość. Mobilność zawodowa rodzica (bądź rodziców) zawsze wiąże się z określonymi zmianami, reorganizacją i przeobrażeniami ról wewnątrz życia rodzinnego, co może stanowić zagrożenie dla jego prawidłowego funkcjonowania. Warto więc podejmować działania, które z jednej strony przyczyniają się do poznawania i upowszechniania rezultatów badań o sytuacji rodzin transnarodowych, z drugiej zaś strony wykorzystują pozyskaną wiedzę do tworzenia modeli wsparcia ukierunkowanych na nowe typy środowisk, których charakter nie jest jeszcze do końca rozpoznany. Zaprezentowane powyżej rezultaty diagnozy stanowią bazę dla praktyki pedagogicznej, psychologicznej, prawnej, a także pracy socjalnej.

Migracje zarobkowe, będące stałym i widocznym elementem rzeczywistości wielu krajów, w tym również Polski, wystawiają na próbę relacje wewnątrzrodzinne, ich siłę, trwałość oraz jakość. Mobilność zawodowa rodzica (bądź rodziców) zawsze wiąże się z określonymi zmianami, reorganizacją i przeobrażeniami ról wewnątrz życia rodzinnego, co może stanowić zagrożenie dla jego prawidłowego funkcjonowania. Warto więc podejmować działania, które z jednej strony przyczyniają się do poznawania sytuacji rodzin transnarodowych, a więc wypełniają pewną lukę w nauce, z drugiej zaś strony wykorzystują pozyskaną wiedzę do podejmowania aktywności ukierunkowanej na organizowanie specjalistycznego rodzaju wsparcia i pomocy rodzinom migracyjnym w sytuacjach dla nich kryzysowych. Koherentnym elementem staje się tu konieczność podejmowania cyklicznych badań oraz prowadzenia monitoringu, które dostarczają wyników i tym samym pozwalają na pozyskiwanie danych dotyczących mało znanego wciąż typu rodzin.

Publikacja ta przybliża istotę procesu badawczego, którego celem było poznanie liczby rodzin migracyjnych zamieszkujących teren województwa świętokrzyskiego oraz dokonanie charakterystyki istotnych cech tychże środowisk wychowawczych. Diagnozę prowadzono wśród dzieci i młodzieży, a rezultaty są wynikiem oceny kwestii poznawczych w percepcji badanych. Obszar dociekań badawczych koncentruje się na następującej problematyce: sytuacji socjoekonomicznej, danych dotyczących migracji, realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, marzeniach i planach na przyszłość, rodzajach zainteresowań i efektywności ich realizacji, skutkach migracji oraz wsparciu otrzymywanym przez badanych.

BIBLIOGRAFIA

Bertalanffy L., *Ogólna teoria systemów*, Warszawa 1984.

Dąbrowska A., *Sytuacja rodzinna i społeczna dzieci rodziców migrujących zarobkowo z województwa świętokrzyskiego*, Kielce 2011.

Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej*, Warszawa 1999.
Singer J.L., *Marzenia dzienne*, Warszawa 1980.
Winiarski M., *Sytuacja życiowa*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej*, red. D. Lalak, T. Pilch, Warszawa 1999.

DOMINIKA PRZYBYSZEWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

CHARAKTERYSTYKA SYSTEMÓW KSZTAŁCENIA DZIECKA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W SZWECJI, FEDERALNEJ REPUBLICE NIEMIEC, GRECJI I WE WŁOSZECH

ABSTRACT. Przybyszewska Dominika, *Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech* [Characteristics of the Education Systems for Children with Special Educational Needs in Sweden, Federal Republic of Germany, Greece, and Italy]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 271-290. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.16

Education of children with special educational needs is one of the elements of the educational system, which is in the process of transformation in almost all European countries. The aim is to compensate educational opportunities for children and to increase the availability of psychological and pedagogical support. It is important to create the most optimal conditions for the development of each student. The article aims to characterize the educational system solutions for children with special educational needs in four European countries representing different types of education: Sweden, Federal Republic of Germany, Greece, and Italy.

Key words: child with special educational needs, the education system, integration, inclusion, segregation

Zapewnienie edukacji dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostało zagwarantowane już w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku. W art. 26 uznaje się, że: „Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym”[1]. Kolejne akty prawne potwierdziły to i uszczegółowiły w odniesieniu do dzieci

[1] UNESCO, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

z niepełnosprawnościami. Konwencja Praw Dziecka z 1989 roku wskazuje w art. 23

> (…) dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach honorujących jego godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa (…) pomoc (…) ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, a w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego[2].

Problem edukacji w szczególności podejmują: Światowa Deklaracja „Edukacji dla Wszystkich" z 1990 roku, Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych z 1993 roku[3] oraz Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych z 1994 roku.

Analizując powyższe regulacje prawne, zauważa się, że zagadnienie edukacji dziecka z niepełnosprawnością od wielu lat stanowi obszar, nad którym pochylają się władze różnych państw. Podejmuje się dyskusje zarówno nad samym określeniem, które dzieci wymagają wsparcia, jak również nad tym, jak to wsparcie powinno wyglądać pod względem dostępności, zakresu i formy.

Na początku lat 80. XX wieku pojawiło się pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (po raz pierwszy zostało użyte w 1978 roku w dokumencie „Warnock Report" w Wielkiej Brytanii, upowszechniła je Deklaracja z Salamanki) – SPE, angielski skrót SEN[4]. W Polsce wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyróżnia się: dzieci z zaburzeniami rozwoju, dzieci z deficytami rozwoju, dzieci szczególnie uzdolnione[5]. Zatem, w tej grupie odnajdziemy dzieci, które nie mieszczą się w tzw. normie. Odchylenia te mogą występować w jednej z trzech sfer rozwoju: biologicznej, psy-

---

[2] UNICEF, Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[3] Obszar edukacja, zasada 6 w: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, Rezolucja 48/96, http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[4] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, http://smok.oditk.pl/repository/files/analiza%20desk%20research%20B%20Piotrowski.pdf, s. 15, [dostęp: 31.12.2014].

[5] J. Ciechanowski i in., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu,* Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010, s. 8.

chologicznej i społecznej. Mogą mieć charakter jakościowy, jak i ilościowy. Dotyczą zarówno odchyleń ujemnych, jak i dodatnich[6].

Jednakże, mając na uwadze obecnie obowiązujące *Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, można wyróżnić aż jedenaście grup dzieci, którym udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna, czyli uczniom: z niepełnosprawnością, niedostosowanym społecznie, zagrożonym niedostosowaniem społecznym, szczególnie uzdolnionym, o specyficznych trudnościach w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z chorobą przewlekłą, w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, doświadczającym niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbanym środowiskowo, z trudnościami adaptacyjnymi[7].

A zatem, można zauważyć, że nie wszyscy uczniowie, którym udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna podlegają kształceniu specjalnemu. Konkludując, w zależności od przyjętych regulacji prawnych, tym samym przyjętej definicji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, otrzymuje się zupełnie inne dane statystyczne. Zatem, porównywanie systemów kształcenia obowiązujących w poszczególnych państwach jest utrudnione przez brak jednoznacznych definicji nawet w obrębie tego samego kraju (może obejmować ono różne kategorie dzieci)[8]. Istniejące zestawienia oraz bazy danych dotyczące osób z niepełnosprawnością (rozumianą w sensie prawnym) odnoszą się do obowiązujących w danym obszarze przepisów prawnych dotyczących orzekania o niepełnosprawności. Skutkuje to brakiem możliwości ich porównywania. Przytoczone dane statystyczne w artykule biorą pod uwagę definicję dziecka ze SPE, która obowiązuje w danym państwie.

Typologia stworzona przez Grzegorza Szumskiego stała się podstawą analizy sytuacji dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Europie dla tego artykułu. Wyróżnione przez niego typy systemów zależą od polityki oświatowej danego kraju, która decyduje o regulacjach prawnych i warunkach materialnych w szkolnictwie. Kryteriami przyjętymi przez autora były:

a) Zakres specjalnej pomocy – wyróżniono tutaj szeroki oraz wąski zakres specjalnej pomocy pedagogicznej.

---

[6] Tamże, s. 8-14; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2006, s. 104-106.

[7] Art. 3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).

[8] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

b) Miejsce udzielania pomocy – wyróżniono dwa rodzaje systemów: cała pomoc specjalna oferowana w formach segregacyjnych lub cała pomoc specjalna oferowana w szkołach ogólnodostępnych[9].

Na podstawie powyższych wymiarów uzyskano cztery typy systemów kształcenia (otrzymano je na postawie krzyżowania wymiarów), zwane idealnymi:

a) Typ segregacyjny – szeroki zakres kształcenia specjalnego, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach segregacyjnych.

b) Typ wspólnego nurtu – szeroki zakres kształcenia specjalnego, brak administracyjnych ograniczeń w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach niesegregacyjnych.

c) Typ asymilacyjny – niewielki zakres kształcenia specjalnego, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach segregacyjnych.

d) Typ inkluzyjny – niewielki zakres kształcenia specjalnego, administracyjne ograniczenia w dostępie do specjalistycznej pomocy, realizacja kształcenia w placówkach niesegregacyjnych[10].

Można zauważyć, że G. Szumski wykorzystał znaną z literatury typologię kształcenia integracyjnego, w której wyróżnia się: włączający system edukacji, integrację edukacyjną oraz nauczanie we wspólnym nurcie[11].

Typ segregacyjny

Jest to typ systemu kształcenia, który zaistniał jako pierwszy. Nie wyobrażono sobie, by dziecko z niepełnosprawnością mogło uczyć się razem z jego pełnosprawnymi rówieśnikami. Początkowo odmawiano jakiegokolwiek prawa do edukacji dzieciom z ograniczeniami sprawności, by potem tworzyć dla nich osobne placówki[12].

Cel tworzenia specjalnych szkół był prosty: przygotować do życia, zwiększyć samodzielność, zaspokoić podstawowe potrzeby. Sądzono, że jedynie specjalnie przygotowana placówka jest w stanie sprostać temu za-

---

[9] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 160-171.

[10] Tamże, s. 171-176.

[11] G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa 2007, s. 77.

[12] M. Balcerek, *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: zarys historyczny*, Warszawa 1981, s. 11-21; L. Grochowski, *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi,* [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990, s. 7-11.

daniu. Wraz z rozwojem całego sytemu kształcenia dzieci z ograniczeniami sprawności powstawały wciąż nowe szkoły, które uwzględniały rodzaj i stopień niepełnosprawności. Obecnie ten typ kształcenia badacze nazywają „segregacyjnym", ze względu na całkowite oddzielenie osób z niepełnosprawnościami od reszty społeczeństwa. Nieuświadomiony cel, który był realizowany przez segregację, to fakt, że: dzieci z ograniczeniami sprawności przebywały w placówkach, które były oddalone zazwyczaj od dużych miast czy innych siedlisk ludzkich. Istniały, jednak ich egzystencja miała być niezauważona. Tkwiły początkowo w świadomości społeczeństw jako margines, jako zdecydowana mniejszość.

Colin Barnes i Geof Mercer piszą o tym w następujący sposób:

> (…) oddzielne szkoły specjalne powstały jako reakcja filantropów na „specjalne potrzeby" osób nieradzących sobie w głównym nurcie życia społecznego (…). Inna teoria przypisuje ich rozwój powszechnej tendencji do kontrolowania osób potencjalnie zakłócających porządek społeczny[13].

Typ segregacyjny oparty jest na pełnej segregacji. Osoba z ograniczoną sprawnością ma całkowicie zablokowaną możliwość kształcenia w szkolnictwie regularnym. Głównym założeniem jest teza, że potrzeby dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą zostać zaspokojone tylko w grupie rówieśników o tym samym rodzaju trudności/niepełnosprawności. Tylko w grupie homogenicznej można owocnie stosować odpowiednie metody. W innym wypadku ich skuteczność będzie cząstkowa.

Podkreśla się tutaj takie korzyści, jak: mniejsza liczebność klas, wysoko wyspecjalizowana kadra dydaktyczna oraz dostępność specjalnych środków dydaktycznych i/lub rehabilitacyjnych. Jak można zauważyć, odrzuca on całkowicie wypracowane metody i powstałe teorie w ramach pedagogiki integracyjnej. Nie bierze też pod uwagę przemian zachodzących we współczesnym społeczeństwie – np. rosnących aspiracji zawodowych i wymagań szkolnych.

G. Szumski pisze o tym typie następująco:

> Wykorzystując stale tylko jeden wzór radzenia sobie z zakłóceniami, nie wnosi on żadnego jakościowego postępu do specjalnej pedagogiki. Przyjęte, raczej implicite, w systemach w pełni segregacyjnych założenie, że specjalna pomoc nie niesie negatywnych następstw dla korzystających z niej uczniów jest sprzeczne z zasadą normalizacji[14].

---

[13] C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, przekł. P. Morawski, Warszawa 2008, s. 56.
[14] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 173.

System ten występuje w takich państwach wysokorozwiniętych, jak: Niemcy, Szwajcaria, Belgia i Francja[15].

Typ segregacyjny w Republice Federalnej Niemiec

W Niemczech ustawodawstwo edukacyjne oraz obowiązujący system oświaty leży w gestii poszczególnych landów. Należy jednak zaznaczyć, że w 1988 roku Ministerstwo Edukacji i Kultury zaleciło, aby system oświaty był w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zmieniono również terminologię – zamiast „potrzeby nauczania specjalnego" wprowadzono określenie „specjalne potrzeby edukacyjne". Natomiast w 1994 roku zalecono traktować edukację uczniów z ograniczeniami sprawności jako wspólne zadanie wszystkich szkół. Szkolnictwo specjalne ma być traktowane jako istotne źródło wsparcia dla szkolnictwa powszechnego[16]. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według obowiązujących regulacji prawnych w Niemczech, to uczniowie doświadczający problemów w wyniku pewnych utrudnień i/lub potrzebujący dodatkowego wsparcia edukacyjnego ze względu na problematyczne sytuacje, a także uczniowie z przejściowymi trudnościami w uczeniu się[17].

Kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi prowadzi się głównie w szkołach specjalnych (*Sonderschulen* oraz *Förderschulen*). System kształcenia zawodowego przewiduje uregulowaną prawnie pomoc (*Sozialgesetzbuch III*), która kierowana jest do młodzieży mającej szczególne problemy w nauce lub pochodzącej z grup defaworyzowanych. Pomoc jest udzielana między innymi w miejscu pracy lub w formie kształcenia zawodowego w placówkach poza miejscem pracy[18]. Istnieje sieć szkół specjalnych, które podzielone są ze względu na rodzaj niepełnosprawności i nazywane szkołami wspierającymi[19]. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie

---

[15] J. Kossewska, *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Studia Psychologica, 2003, 1, s. 15; D. Pepper, *Assessment for disabled students: an international comparision,* http://dera.ioe.ac.uk/7174/1/Assessment_disabled_international_briefing.pdf, s. 17-19 [dostęp: 31.12.2014]; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 176.

[16] A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm, [dostęp: 31.12.2014].

[17] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 25-27, http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012, [dostęp: 31.12.2014].

[18] EURIDICE, *System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Niemcy. Listopad 2011,* http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/niemcy.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[19] O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, [w:] *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. 3, red. Z. Gajdzica, Kraków 2007, s. 17.

obowiązkowym kształciło się 8 708 531 uczniów, w tym 480 024 (5,5%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co ważne, aż 377 922 dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych (4,3%)[20].

Decyzja o rodzaju placówki, do której będzie uczęszczać dziecko jest podejmowana przez władze szkolne. W sytuacji, w której wykażą, że nie dysponują możliwościami (osobowymi i rzeczowymi) niezbędnymi do prowadzenia wspólnych lekcji oraz nie są w stanie pokonać rzeczywistych przeszkód organizacyjnych i lokalowych, wtedy dziecko kierowane jest do placówki specjalnej[21]. Nie istnieją klasy specjalne, a jedynie klasy zewnętrzne. Są one zlokalizowane w budynkach szkoły powszechnej, jednak administracyjnie podlegają szkole specjalnej[22].

Mimo istnienia typowego kształcenia w szkołach specjalnych prowadzone są projekty kształcenia integracyjnego. Obejmują głównie dwa podstawowe modele. Jeden z nich zakłada tworzenie klas integracyjnych, w których uczy się od czworga do sześciorga dzieci z różnym rodzajem niepełnosprawności oraz od 15. do 18. dzieci pełnosprawnych. Podczas przeważającej liczby zajęć obecny jest drugi pedagog, w tym najczęściej jest to pedagog specjalny. Drugi model obejmuje integrację bliską miejsca zamieszkania. Szkoła należąca do danego osiedla przejmuje również dzieci z ograniczeniami sprawności – w oddziale klasowym uczy się od jednego do dwójki dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi[23]. Zawiązywana jest również współpraca między szkołami specjalnymi i powszechnymi. Może przebiegać ona przez przeprowadzanie wspólnych zajęć w określone dni tygodnia w klasie szkoły podstawowej i klasie szkoły specjalnej. Jest to pewien rodzaj wspólnego nauczania[24].

Tendencje integracyjne zostały uprawomocnione w momencie ratyfikowania przez Republikę Federalną Niemiec Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w 2009 roku. Mówi ona wyraźnie o konieczności kształcenia dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Natomiast Fundacja Bertelsmanna donosi, że proces wdrażania szkolnictwa inkluzyjnego przebiega nader wolno[25].

---

[20] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 25-27.

[21] O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, s. 18-19.

[22] Tamże, s. 20.

[23] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*; I. Wasilijew, *Wychowanie integracyjne w Niemczech*, Edukacja i Dialog, 1996, 9, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/listopad,123/wychowanie_integracyjne_w_niemczech,528.html, [dostęp: 31.12.2014].

[24] O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, s. 22.

[25] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

Jednak świetnym przykładem zmian w zakresie kształcenia integracyjnego może być funkcjonowanie szkoły integracyjnej im. Matthiasa Claudiusa w Bochum. Obecnie uczęszcza do niej 820 uczniów, z czego 160 ma ograniczenia sprawności. Aż jedną trzecią nauczycieli stanowią specjalnie wykształceni pedagodzy[26]. Z drugiej strony pojawiają się doniesienia prasowe dotyczące szkoły gimnazjalnej w Wallorf, która odrzuciła podanie o przyjęcie jedenastoletniego chłopca z zespołem Downa[27]. W ostatnich latach zauważa się nawet tendencję wzrostową uczniów w szkołach specjalnych. Przyczyny tego stanu są upatrywane w czynnikach ekonomicznych, istniejącej orientacji na osiągnięcia indywidualne oraz wzmacniającą się selekcją szkolną[28].

System kształcenia w Republice Federalnej Niemiec można zakwalifikować nadal do systemu segregacyjnego mimo podejmowanych działań integracyjnych, w tym współpracy między poszczególnymi typami szkół. Można zauważyć, że dąży się do inkluzji. Pierwszy krok na tej drodze jest już zrobiony. Jednakże wiele na tym polu pozostaje do realizacji.

Typ wspólnego nurtu

Uczniowie z niepełnosprawnością w systemie kształcenia typu wspólnego nurtu mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Placówki bardzo wiele dzieci uznają i traktują za osoby z niepełnosprawnościami. Otrzymanie orzeczenia i co za tym idzie specjalnego statusu uprawnia szkołę do tworzenia indywidualnych programów nauczania. Sprawia to, że uczniowie z niepełnosprawnością podczas dnia spędzanego w szkole większość czasu nie uczestniczą w kształceniu regularnym, a pozostają pod opieką specjalisty – zwykle pedagoga specjalnego.

Łatwo zauważyć, że w tej sytuacji grupa ta realizuje zupełnie inne treści programowe. Podobnie stosowane wobec nich są inne metody pracy. Powoduje to, że integracja tutaj ma wymiar jedynie instytucjonalny – uczniowie pełnosprawni i z ograniczeniami sprawności przebywają jedynie w jednym budynku szkolnym (często nawet przestrzeń fizyczna jest oddzielna – inne pomieszczenia, sale).

---

[26] S. Damaschke, M. Jagła, *Dzieci niepełnosprawne: Niemcy stawiają na kształcenie integracyjne*, http://www.dw.de/dzieci-niepe%C5%82nosprawne-niemcy-stawiaj%C4%85-na-kszta%C5%82cenie-integracyjne/a-15730767, [dostęp: 31.12.2014].

[27] M. Mileńko, *Niemieckie gimnazjum nie chce przyjąć dziecka z zespołem Downa*, http://www.dw.de/niemieckie-gimnazjum-nie-chce-przyj%C4%85%C4%87-dziecka-z-zespo%C5%82em-downa/a-17646352, [dostęp: 31.12.2014].

[28] O. Speck, *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, s. 22.

Kształcenie uczniów przebiega w sposób równoległy, jednak wyraźnie oddzielony. Zwykle nauczanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi marginalną formę kształcenia w danej placówce. Należy wyraźnie podkreślić, że osoba z niepełnosprawnością w tym typie systemu kształcenia ma znikome szanse na uczestnictwo w głównym nurcie życia szkoły, jest bowiem stygmatyzowana i pozostaje wyłączona poza nawias społeczności rówieśników w placówce.

Model ten zapewnia co prawda dostęp do placówek ogólnodostępnych uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i nie izoluje ich w sposób całkowity od pełnosprawnych członków społeczeństwa, jednak przez to, że placówki tego typu bardzo szybko wydają orzeczenie nadające specjalny status uczniowi (nawet drobne zakłócenia w rozwoju mogą spowodować jego otrzymanie przez dziecko), dziecko otrzymuje wykształcenie specjalne zamiast normalnego. Może powodować ono późniejsze trudności ze znalezieniem zatrudnienia, gdyż jest ono uznawane za dużo gorsze. Brakuje w tym modelu pierwotnej integracji szkolno-organizacyjnej, która została wyparta przez integrację wtórną, która nie ma charakteru programowego. Ten typ jest charakterystyczny dla Danii, USA, Finlandii, Norwegii oraz Szwecji[29].

Typ wspólnego nurtu w Szwecji

Szwecja nie posiada prawnej definicji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podstawą tego jest założenie, że uczniowie potrzebujący szczególnego wsparcia nie powinni być traktowani lub/i definiowani jako grupa, która się różni od innych uczniów, a ich prawa nie są podane oddzielnie[30].

System edukacji oparty jest na zasadzie „szkoła dla wszystkich". Tworzone są przedszkola, szkoły i klasy, zróżnicowane pod względem stopnia sprawności i kondycji psychofizycznej uczniów. W jednej klasie uczą się zarówno osoby pełnosprawne, jak też osoby o zaburzonym rozwoju. Istnieją nieliczne szkoły specjalne, gdyż prawie wszystkie zostały zlikwidowane. W tych, które pozostały kształcą się uczniowie z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi. Co istotne,

---

[29] G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem*, s. 80; D. Pepper, *Assessment for disabled students*, s. 16-17 i 24-25, [dostęp: 31.12.2014]; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 173-174 i 176.

[30] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 63-65.

w tych placówkach prowadzi się badania[31]. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie obowiązkowym kształciło się 886 487 uczniów, w tym 12 616 (1,42%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie 501 (0,06%) dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych, natomiast 12 115 uczniów (1,37%) uczyło się w klasach specjalnych[32].

Wśród szkół specjalnych wyróżnia się placówki dla dzieci z upośledzeniem umysłowym (*särskolan*) oraz szkoły specjalne (*specialskolan*). Te ostatnie organizowane są na poziomie podstawowym i średnim dla dzieci z upośledzeniem wzroku, słuchu oraz innymi wrodzonymi niepełnosprawnościami sprzężonymi (*congenital deafblindness*), jak też poważnymi trudnościami w komunikacji. Jednakże, należy zaznaczyć, że pomimo znacznych zaburzeń w rozwoju większość dzieci uczęszcza do szkół ogólnodostępnych[33].

Szwecja przedkłada zatem bardzo zróżnicowane propozycje – począwszy od kształcenia powszechnego, przez klasy specjalne przy zwykłych szkołach, po szkoły specjalne[34]. Ma to dać gwarancję wyboru najbardziej optymalnej drogi dla dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, która pozwoli mu na rozwijanie swoich umiejętności.

Wszystkie pomoce dydaktyczne są kupowane przez szkoły. Dzięki temu rodzice nie ponoszą kosztów podręczników. W stosunku do dzieci niedowidzących i niewidomych nie stosuje się pomocy drukowanych w czcionce powiększonej, ale w użyciu są e-booki oraz podręczniki wydane w alfabecie Braille'a[35].

W Szwecji istnieje obowiązek wczesnej diagnozy i terapii. Nauczyciel jest zobligowany do wykrywania trudności w uczeniu się u danego dziecka. Następnie zmienia on metody pracy, w tym dostosowuje tempo pracy oraz korzysta z innych, różnorodnych środków dydaktycznych. W sytuacji, kiedy zastosowana indywidualizacja nauczania nie przynosi zadowalających efektów, dziecko trafia do grupy (od trzech do czterech osób), z którą pracuje pedagog specjalny. W sytuacji, kiedy uczeń potrafi sprostać omawianemu materiałowi, trafia z powrotem do klasy powszechnej. Można zauważyć, że bardzo dużą rolę w kształceniu odgrywa nauczyciel – wychowawca, jak

---

[31] E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*, http://www.jadwiga.org/content/view/100/42/, [dostęp: 31.12.2014].

[32] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 63-65.

[33] E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*; D. Dziewulak, *Dostęp do podręczników dla dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce, Szwecji i Wielkiej Brytanii*, Biuro Analiz Sejmowych, 2012, 8 (75), s. 4-5, http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/E5E5245B416B57C2C1257A020031FA29/$file/Analiza_%20BAS_2012_75.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[34] G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem*, s. 80.

[35] D. Dziewulak, *Dostęp do podręczników dla dzieci niewidomych i słabowidzących*, s. 5.

i sama placówka edukacyjna. Jednakże, w sytuacji, w której uczeń potrzebuje specjalnego wsparcia, sporządza się plan działania.

Postępy uczniów z niepełnosprawnością podlegają ocenie. W tym celu zwoływane jest konsylium, w którego skład wchodzą lekarze, pielęgniarki, pedagodzy specjalni, pracownicy socjalni, psycholodzy oraz dyrektor danej szkoły i pedagog do spraw integracji. Oceniają oni rozwój ucznia oraz omawiają możliwą ścieżkę kształcenia[36]. Warto zaznaczyć, że każdy przypadek analizowany jest indywidualnie. W sytuacji choroby przewlekłej dziecko może kształcić się w formie nauczania indywidualnego. Musi się ono jednak odbywać w szkole, chyba że stan zdrowia danego ucznia nie pozwala mu na udział w zajęciach w placówce. Indywidualny program opisany jest dokładnie na świadectwie szkolnym. Zwraca się uwagę na kontynuowanie nauki przez uczniów na poziomie średnim. Również w niej może korzystać z indywidualnego programu nauczania. Prowadzony jest również rejestr osób, które nie kontynuowały nauki w szkole wyższego stopnia lub nie podjęły pracy zawodowej. Udzielana jest im pomoc w postaci zorganizowanych dodatkowych kursów, pomocy w poszukiwaniach pracy w warunkach chronionych oraz na otwartym rynku pracy[37].

Istotne w systemie oświaty w Szwecji jest również partnerstwo edukacyjne. Istnieje ścisła współpraca między szkołami dla uczniów z niepełnosprawnością *särskolan* oraz szkołami powszechnymi, które co jakiś czas organizują wspólne zajęcia. Zwraca się także uwagę na współdziałanie szkoły, domu rodzinnego i środowiska lokalnego w celu stwarzania jak najlepszych warunków dla edukacji i wspierania uczniów. Istotną rolę odgrywa też pomoc socjalna i społeczna[38]. System jest w dużej mierze zdecentralizowany, ale pieczę nad całością działań samorządów powierza się Krajowej Agencji Oświatowej, która odpowiada za realizację celów krajowej polityki oświatowej. Wśród wielu istotnych zadań udziela ona porady w dziedzinie nauczania i organizacji pracy w szkole, organizowaniu szkoleń dla dyrektorów szkół oraz nauczycieli, jak też propagowaniu efektywnych metod nauczania,

---

[36] C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins, *Edukacja specjalna w Europie*, tom 2 – *Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Publikacja tematyczna*, przekł. M. Libura, Europejska Agencja Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, Bruksela 2006, s. 27, http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PL.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[37] E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*; EURIDICE, *System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*.

[38] A. Gustavsson, K. Szönyi, *Dorastając w Szwecji z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – narracje o niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna a style życia*, red. A. Gustavsson, J. Tossebo, Warszawa 2003, s. 235-238.

powiadamianiu o wynikach najnowszych badań[39]. Jednakże, jak wskazują doniesienia prasowe, decentralizacja i przeniesienie odpowiedzialności na gminy była błędem, gdyż nauczyciele

> (…) zostali nadmiernie obciążeni obowiązkami administracyjnymi. Odbiło się to na jakości kształcenia, gdyż nauczyciele nie mieli do dyspozycji odpowiedniego czasu na pracę z uczniami[40].

W szwedzkim systemie edukacji bardzo duży nacisk położono na kształcenie kadry pedagogów specjalnych. Najpierw muszą oni odbyć studia z pedagogiki ogólnej, a następnie praktyki. Po ich zaliczeniu konieczne jest zrealizowanie studiów z zakresu pedagogiki specjalnej oraz praktyk specjalnych. Dopiero zrealizowanie całego cyklu kształcenia umożliwia otrzymanie uprawnień do pracy na stanowisku pedagoga specjalnego[41]. W 2013 roku wprowadzono certyfikaty zawodowe dla nauczycieli. Ma to na celu podniesienie statusu zawodu nauczyciela i wsparcie rozwoju zawodowego[42].

Typ asymilacyjny

System ten charakteryzuje się różnymi rodzajami kształcenia uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością. Uczeń z niepełnosprawnością ma możliwość edukacji tylko i wyłącznie w placówce specjalnej. Tym, co różni ten typ od segregacyjnego jest fakt, że dokłada się wszelkich starań, by odsetek uczniów kierowanych do kształcenia specjalnego był jak najmniejszy.

Skierowanie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkoły czy klasy specjalnej odbywa się dopiero wówczas, kiedy nie jest ono w stanie sprostać minimalnym wymogom stawianym przez placówki kształcenia regularnego. Szkoły masowe nie stosują specjalnych środków, by osoba mająca trudności z realizacją standardów wyznaczonych przez nią, mogła w niej pozostać. Placówki te nie tworzą specjalnych programów. Nie dostrzeże się w nich również indywidualnego traktowania uczniów, które będzie uwzględniało ich potrzeby, umiejętności i możliwości. Cechują się one zestawem sztywnych celów, metod i środków postępowania względem wszystkich swoich podopiecznych.

---

[39] M. Herbst, A. Levitas, J. Herczyński, *Finansowanie oświaty w Polsce. Diagnoza, dylematy, możliwości*, Warszawa 2009, s. 83-84.

[40] S. Radio, *Już oficjalnie: reforma edukacyjna porażką*, http://www.szwecjadzisiaj.pl/juz-oficjalnie-reforma-edukacyjna-porazka/, [dostęp: 31.12.2014].

[41] E. Polus, *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*.

[42] Scandinavin-Polish, *Nowy system edukacji w Szwecji*, http://www.spcc.pl/node/12688, [dostęp: 31.12.2014].

Jak wynika z powyższej charakterystyki, typ asymilacyjny prezentuje bardzo wysoką pierwotną integrację szkolno-organizacyjną (niewielki procent uczniów jest kierowany do kształcenia specjalnego), jednak placówki specjalne, do których trafiają dzieci z orzeczeniami podlegają zupełnie innej edukacji, która w sposób całkowity odbiega od tej uznawanej za typową. Występuje on w Japonii i Grecji[43].

G. Szumski jasno wyraża się o tym rodzaju systemów:

> (…) charakterystyczną cechą tych systemów jest wyraźna, ostra granica między specjalnym a normalnym kształceniem. Nie wytwarzają one pośrednich form, pogranicza, które sprzyja budowaniu wzajemnej tolerancji i akceptacji. (…) systemy tego typu nie wnoszą wkładu w budowę kultury integracji[44].

Typ asymilacyjny w Grecji

W Grecji za uczniów z niepełnosprawnościami oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są uznawani ci, którzy mają znaczne trudności w nauce z powodu zaburzeń sensorycznych, niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeń w rozwoju poznawczym, problemów psychicznych, zaburzeń neuropsychiatrycznych, które wpływają na proces adaptacji w szkole oraz naukę przez cały czas trwania edukacji lub tylko przez pewien okres. Również do tej grupy zalicza się uczniów ze złożonymi problemami poznawczymi, emocjonalnymi i społecznymi, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem, pochodzących ze środowisk zaniedbanych oraz uczniów o szczególnych zdolnościach w stopniu znacznie przekraczającym oczekiwane umiejętności[45].

Stosunkowo niedawno (w 2008 roku) Grecja ustanowiła obowiązkowy charakter kształcenia uczniów z niepełnosprawnością oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dzięki wprowadzeniu w życie Regulacji nr 3699/2008. Została zatem potwierdzona bezpłatna edukacja publiczna dla dzieci z zaburzeniami w rozwoju oraz podkreślona istotność koncepcji kształcenia integracyjnego[46].

Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest prowadzona w szkołach specjalnych (dostosowanych do konkretnych potrzeb spe-

---

[43] D. Pepper, *Assessment for disabled students*, s. 23, [dostęp: 31.12.2014]; G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 175-178.

[44] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 175.

[45] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 29-30.

[46] Tamże, s. 29.

cjalnych) lub integracyjnych. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie obowiązkowym kształciło się 1 131 901 uczniów, w tym 30 011 (3,18%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie 7 861 (0,7%) dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych, ale aż 26 350 uczniów (2,3%) uczyło się w klasach specjalnych. Nauczanie obejmuje dzieci i młodzież od 5. do 23. roku życia[47].

Działają międzydyscyplinarne zespoły w lokalnych ośrodkach oceniania, diagnozy i wsparcia specjalnych potrzeb edukacyjnych (KEDDY – Centra Diagnozy, Oceny i Wsparcia), które mają na celu zdiagnozowanie i ocenę specjalnych potrzeb edukacyjnych u dzieci. Wskazują one najbardziej optymalną ścieżkę kształcenia dla konkretnego ucznia oraz opracowują indywidualny program wsparcia. Również funkcjonują Centra Medyczno-Pedagogiczne przy Ministerstwie Zdrowia i Pomocy Społecznej. Świadczą one szereg usług na rzecz dzieci ze SPE[48]. Sporządzona w Centrach Diagnozy, Oceny i Wsparcia diagnoza (w szczególności stwierdzona niepełnosprawność i określone potrzeby) pozwala kierować uczniów do szkół ogólnodostępnych, w ramach których uczęszczają do zwykłych klas lub integracyjnych, lub do szkół specjalnych. Należy zaznaczyć, że szkoły specjalne działają zarówno na poziomie wychowania przedszkolnego, jak też kształcenia na poziomie szkoły podstawowej i średniej (w tym także szkół zawodowych)[49].

Co również istotne, poszczególne instytucje podjęły współpracę na rzecz wspomagania edukacji specjalnej, w tym: Ministerstwo Edukacji, Zdrowia i Pomocy Społecznej, Ministerstwo Pracy, Generalna Administracja ds. Młodzieży, administracja lokalna, Kościół i organizacje pozarządowe (m.in. Greckie Forum Niepełnosprawnych i organizacje na rzecz rodziców dzieci z niepełnosprawnością)[50].

Niestety, doniesienia prasowe na temat opieki i kształcenia nie napawają optymizmem. Ośrodek dla dzieci z niepełnosprawnością w Lechainie stosuje kontrowersyjne metody wychowawcze. Wprowadził bowiem klatki dla dzieci i młodzieży, w których podopieczni ośrodka nie tylko śpią, ale spędzają tam całą dobę. Co najbardziej bulwersujące, to brak jakiejkolwiek reakcji władz na zgłaszane skargi, a wręcz uznanie dla tych metod[51]. Można

---

[47] Tamże, s. 28-30.

[48] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

[49] A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*.

[50] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

[51] „Gazeta Wyborcza" z 15.11.2014, *Niepełnosprawne umysłowo dzieci śpią w klatkach. Personel: to dla ich bezpieczeństwa*, http://wyborcza.pl/1,75477,16974846,Niepelnosprawne_umyslowo_dzieci_spia_w_klatkach__Personel_.html, [dostęp: 31.12.2014].

zatem stwierdzić, że wprowadzona w Grecji organizacja kształcenia oraz obecny kształt regulacji prawnych są niewystarczające. Potrzeba wielu zmian na poziomie lokalnym, w szczególności w zakresie podniesienia świadomości społecznej oraz niwelowania szkodliwych stereotypów.

Typ inkluzyjny

Typ systemu kształcenia zwany inkluzyjnym jest przez część naukowców określany jako włączający. Główna zasada, którą należy się kierować według tego rodzaju systemów, polega na maksymalnej redukcji udzielania pomocy specjalnej. Występujące zakłócenia między osiągnięciami uczniów a minimalnymi wymaganiami nakładanymi przez placówkę usuwa się za pomocą standardowych (typowych) środków pedagogicznych. Po środki specjalne w postaci nauczania specjalnego sięga się w ostatniej kolejności.

Te cechy placówek powodują, że mały procent uczniów otrzymuje status osoby z niepełnosprawnością. Dzieje się tak ze względu na dużą efektywność pedagogiczną lub dużą tolerancję osiągnięć edukacyjnych podopiecznych. Zazwyczaj szkoła w tym systemie jest niezwykle dobrze przygotowana do kształcenia dzieci o różnorodnych potrzebach, możliwościach i umiejętnościach.

Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych trafiając do placówki tego typu ma duże szanse na adaptację do warunków szkolnych – istnieje wysoki poziom pierwotnej integracji szkolno-organizacyjnej. Należy zauważyć, że dzieci, które otrzymały specjalny status i nie mają możliwości realizacji typowego programu nauczania podlegają pomocy pedagogów specjalnych. Tworzą oni indywidualne programy modyfikując ten pierwotny, obowiązujący w szkole. Jednak cały proces nauczania przebiega w placówce ogólnodostępnej. Następuje wtedy proces integracji instytucjonalnej[52].

Ten typ systemu jest tworzony we Włoszech (od lat 70. XX wieku) oraz w Hiszpanii i Portugalii (od lat 90.)[53]. Od roku 1981 nauczanie włączające jest prowadzone w Anglii[54]. Ten ostatni kraj wraz z takimi państwami, jak Kanada czy USA działa w tzw. modelu kaskadowym[55]. Każde dziecko realizuje tam program dostosowany do własnych możliwości; istnieją aż cztery różne poziomy, a każdy z nich może być modyfikowany. Plan kształcenia zależy od poziomu, który z kolei jest zależny od przejawianych trudności

---

[52] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, s. 175-176.
[53] D. Pepper, *Assessment for disabled students*, s. 21-22 i 24.
[54] G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem*, s. 77-78.
[55] J. Kossewska, *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, s. 16.

w nauce. Charakter zaburzenia czy jego etiologia nie mają znaczenia. Dzieci dzielone są ze względu na stopień niepełnosprawności, a wyróżniono cztery ich rodzaje: lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki.

Typ inkluzyjny we Włoszech

Dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we Włoszech jest tylko osoba z niepełnosprawnością[56], ale tylko wówczas kiedy ograniczenie sprawności fizycznej, sensorycznej lub psychologicznej ma charakter stały lub postępujący, który powoduje trudności w nauce, relacjach z innymi, czy integracji w życiu zawodowym i kiedy powoduje upośledzenie społeczne lub wykluczenie z życia społecznego[57].

Edukacja włączająca we Włoszech została zatwierdzona w 1977 roku, kiedy została wprowadzona zasada nakazująca wszystkim uczniom z niepełnosprawnością w wieku 6-14 lat kształcących się w szkołach podstawowych i średnich uczęszczać do szkół powszechnych. Nauczyciele zostali wtedy zobligowani do przygotowania programu kształcenia dla nich. Wsparcie w tym aspekcie miał udzielić metodyk, lokalne władze oraz oddziały zdrowia. Dziesięć lat później Sąd Konstytucyjny wydał orzeczenie, uznające, że uczniowie z niepełnosprawnością mają także obowiązek kontynuowania nauki w szkołach średnich. Na wszystkie władze został nałożony obowiązek zaangażowania we wspieranie integracji szkolnej[58].

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych kształcą się obecnie w szkołach ogólnodostępnych i korzystają ze specjalistycznej pomocy[59]. W jednej klasie integracyjnej może uczyć się do 20 dzieci, w tym do dwóch dzieci z niepełnosprawnością. Oprócz nauczycieli przedmiotowych, z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pracują nauczyciele wspomagający, którzy są dla nich asystentami. Tworzony jest dla ucznia ze SPE program kształcenia oraz profil opisujący jego mocne i słabe strony. Jest on aktualizowany pod koniec przedszkola, szkoły podstawowej, gimnazjum

---

[56] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 39.

[57] A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*.

[58] B. Piotrowski, *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli*.

[59] A. Przybysz, *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, Edukacja i Dialog, 2005, 1, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/styczen,205/niepelnosprawni_w_systemie_oswiatowym_ue,1712.html, [dostęp: 31.12.2014].

i w trakcie nauki w liceum[60]. W roku szkolnym 2010/2012 w szkolnictwie obowiązkowym kształciło się 7 278 018 uczniów, w tym 189 563 (2,6%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie 1 835 (0,025%) dzieci pobierało naukę w szkołach specjalnych – najmniejszy odsetek uczniów ze SPE w szkolnictwie specjalnym w Europie. Nie prowadzi się kształcenia w klasach specjalnych[61].

Włochy posiadają relatywnie nowoczesne rozwiązania prawne, jednak skomplikowane procedury administracyjne – brak jednolitej definicji niepełnosprawności, brak uregulowań na współdziałanie istniejących instytucji[62], występujące nadużycia w obszarze przyznawania świadczeń rentowych[63] – wskazują na zaniedbania oraz opóźnienia w sferze systemu zabezpieczeń społecznych. W dodatku, istniejący kryzys gospodarczy skutkuje narastającymi trudnościami w pogodzeniu obecnego systemu legislacyjnego z tradycyjnymi oczekiwaniami społecznymi. Świadczą chociażby o tym doniesienia prasowe, głoszące o wypieraniu aplikacji dotyczących świadczeń rentowych, opiekuńczych i innych ze względu na brak środków finansowych[64].

Niezależnie od typu kształcenia istniejących w poszczególnych państwach, obszar zagadnień związanych z edukacją osób z niepełnosprawnością pozostaje ciągle kwestią, nad którą nadal należy się pochylać. Początkowe traktowanie osób z ograniczeniami sprawności jako innych i izolowanie ich ze środowiska uczniów pełnosprawnych ustąpiło miejsca idei integracji oraz edukacji włączającej. Kształcenie segregacyjne jest obecnie wypierane przez kształcenie niesegregacyjne. Ma to pozwolić na pełniejsze włączenie osób z niepełnosprawnościami w główny nurt życia społecznego. Również brak jednoznacznego rozgraniczenia na dwie grupy – pełnosprawnych i niepełnosprawnych – ma być pewnego rodzaju zapobieganiem występowania zachowań dyskryminacyjnych wobec osób z ograniczeniami sprawności.

Zwolennicy kształcenia niesegregacyjnego uważają, że placówki specjalne zwiększają wzajemne uprzedzenia – zarówno pełnosprawnych w stosunku do osób z niepełnosprawnością, jak i osób z niepełnosprawnością do

---

[60] A. Firkowska-Mankiewicz, *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*.

[61] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 37-39.

[62] N. Marska-Dzioba, *Transformacja przez decentralizację. System zabezpieczenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego – finanse, rynki finansowe, ubezpieczenia, 2010, 33 (632) s. 32-33, http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/frfu/33-2011/FRFU-33-19.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[63] Tamże, s. 26.

[64] A. Malczewska, *Niepełnosprawny czy niepełnoprawny*, http://www.naszswiat.net/y-we-woszech/wiadomoci/5493-niepenosprawny-czy-niepenoprawny.html, [dostęp: 31.12.2014].

osób pełnosprawnych. Tworzą się one ze względu na zahamowany przebieg informacji między obiema grupami. Kształcenie integracyjne uczy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przezwyciężać własne trudności oraz wyzwala u nich aktywność[65].

Różnorodne rozwiązania stosowane w Europie wskazują również na złożoność zagadnienia integracji. Wyraźnie zauważa się zmiany w zakresie obowiązujących przepisów w poszczególnych państwach oraz ogólnej zmiany ideologii. Pojawiają się pytania o formę kształcenia dzieci z głębokimi stopniami niepełnosprawności, która byłaby dla nich najkorzystniejsza. Również istotną kwestią pozostaje zmiana postaw społecznych. Stereotypy i uprzedzenia w stosunku do osób z niepełnosprawnością stanowią główną przeszkodę na drodze do prawdziwej integracji, która nie pozostanie wyłącznie w sferze deklaracji.

BIBLIOGRAFIA

Art. 3. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).

Balcerek M., *Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo: zarys historyczny*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.

Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, przekł. P. Morawski, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E., Kołodziej Z., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu,* Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa 2010.

Damaschke S., Jagła M., *Dzieci niepełnosprawne: Niemcy stawiają na kształcenie integracyjne*, http://www.dw.de/dzieci-niepe%C5%82nosprawne-niemcy-stawiaj%C4%85-na-kszta%C5%82cenie-integracyjne/a-15730767, [dostęp: 31.12.2014].

Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007.

Dziewulak D., *Dostęp do podręczników dla dzieci niewidomych i słabowidzących w Polsce, Szwecji i Wielkiej Brytanii*, Biuro Analiz Sejmowych, 2012, 8 (75), s. 4-5, http://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/E5E5245B416B57C2C1257A020031FA29/$file/Analiza_%20BAS_2012_75.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

[65] A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1979, s. 487-498; M. Zaorska, A. Pasymowski, *Integracyjny system kształcenia i wychowania – „za" i „przeciw" integracji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w opinii nauczycieli, rodziców, uczniów*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych: od diagnoz do prognoz i do działań*, red. W. Dykcik, Poznań 1996, s. 122; A. Jegier, *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka z niepełnosprawnością do edukacji*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Warszawa 2008, s. 113-114.

EURIDICE, *System edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Niemcy. Listopad 2011,* http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2014/10/niemcy.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Special Needs Education – Country Data 2012*, s. 25-27, http://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012, [dostęp: 31.12.2014].

Firkowska-Mankiewicz A., *Integracja szkolna dzieci niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej w latach 1992-1997*, http://www.fio.interklasa.pl/ew/int.htm, [dostęp: 31.12.2014].

„Gazeta Wyborcza" z 15.11.2014, *Niepełnosprawne umysłowo dzieci śpią w klatkach. Personel: to dla ich bezpieczeństwa*, http://wyborcza.pl/1,75477,16974846,Niepelnosprawne_umyslowo_dzieci_spia_w_klatkach__Personel_.html, [dostęp: 31.12.2014].

Grochowski L., *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi,* [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

Gustavsson A., Szönyi K., *Dorastając w Szwecji z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną – narracje o niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna a style życia*, red. A. Gustavsson, J. Tossebo, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2003.

Herbst M., Levitas A., Herczyński J., *Finansowanie oświaty w Polsce. Diagnoza, dylematy, możliwości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2009.

Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Jegier A., *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka z niepełnosprawnością do edukacji*, [w:] *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, red. D. Gorajewska, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.

Kossewska J., *Współczesne modele integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Studia Psychologica, 2003, 1.

Malczewska A., *Niepełnosprawny czy niepełnoprawny,* http://www.naszswiat.net/y-wewoszech/wiadomoci/5493-niepenosprawny-czy-niepenoprawny.html, [dostęp: 31.12.2014].

Meijer C., Soriano V., Watkins A., *Edukacja specjalna w Europie*, tom 2 – *Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym. Publikacja tematyczna*, przekł. M. Libura, Europejska Agencja Rozwoju Szkolnictwa Specjalnego, Bruksela 2006, s. 27, http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe-volume-2-provision-in-post-primary-education_Thematic-PL.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

Mileńko M., *Niemieckie gimnazjum nie chce przyjąć dziecka z zespołem Downa*, http://www.dw.de/niemieckie-gimnazjum-nie-chce-przyj%C4%85%C4%87-dziecka-z-zespo%C5%82em-downa/a-17646352, [dostęp: 31.12.2014].

N. Marska-Dzioba, *Transformacja przez decentralizację. System zabezpieczenia osób niepełnosprawnych we Włoszech*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego – finanse, rynki finansowe, ubezpieczenia, 2010, 33 (632) s. 32-33, http://www.wneiz.pl/nauka_wneiz/frfu/33-2011/FRFU-33-19.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

Obszar edukacja, zasada 6 w: Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, Rezolucja 48/96, http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

Pepper D., *Assessment for disabled students: an international comparision,* http://dera.ioe.ac.uk/7174/1/Assessment_disabled_international_briefing.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

Piotrowski B., *PI SMOK – Skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, http://smok.oditk.pl/repository/files/analiza%20desk%20research%20B%20Piotrowski.pdf, s. 15, [dostęp: 31.12.2014].

Polus E., *Kształcenie osób niepełnosprawnych w Szwecji*, http://www.jadwiga.org/content/view/100/42/, [dostęp: 31.12.2014].

Przybysz A., *Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE*, Edukacja i Dialog, 2005, 1, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/styczen,205/niepelnosprawni_w_systemie_oswiatowym_ue,1712.html, [dostęp: 31.12.2014].

Radio S., *Już oficjalnie: reforma edukacyjna porażką,* http://www.szwecjadzisiaj.pl/juz-oficjalnie-reforma-edukacyjna-porazka/, [dostęp: 31.12.2014].

Scandinavin-Polish, *Nowy system edukacji w Szwecji,* http://www.spcc.pl/node/12688, [dostęp: 31.12.2014].

Speck O., *Zmiany uwarunkowań rozwoju pedagogiki specjalnej w Niemczech*, [w:] *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. 3, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

UNESCO, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

UNICEF, Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku, http://www.unicef.org/magic/resources/CRC_polish_language_version.pdf, [dostęp: 31.12.2014].

Wasilijew I., *Wychowanie integracyjne w Niemczech*, Edukacja i Dialog, 1996, 9, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/listopad,123/wychowanie_integracyjne_w_niemczech,528.html, [dostęp: 31.12.2014].

Zaorska M., Pasymowski A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania – „za" i „przeciw" integracji dzieci niepełnosprawnych umysłowo w opinii nauczycieli, rodziców, uczniów*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych: od diagnoz do prognoz i do działań*, red. W. Dykcik, Eruditus, Poznań 1996.

ALEKSANDRA ANTONIK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – PORÓWNANIE SYTUACJI W POLSCE I WYBRANYCH KRAJACH EUROPEJSKICH

ABSTRACT. Antonik Aleksandra, *Edukacja włączająca – porównanie sytuacji w Polsce i wybranych krajach europejskich* [Inclusive Education – a Comparison of the Situation in Poland and in Selected European Countries]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 291-305. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.17

The aim of the article is to show some global trends in a field of education of people with special educational needs in a comparative perspective. The main assumptions of inclusive education are described, taking a closer look at the current situation in Poland. Aspects taken into consideration are as follows: terminology used in official papers, statement of special educational needs, organisation of psychological and pedagogical intervention process, and indivualization of the curriculum. These aspects are compared with the solutions introduced in a few European countries whose educational systems are recognized as inclusive: Norway, Denmark, United Kingdom, and Sweden.

Key words: inclusive education, special educational needs

Specjalna pedagogika porównawcza

Pedagogika specjalna jest dziedziną szczegółową pedagogiki ogólnej, wyodrębnioną ze względu na przedmiot jej zainteresowania, jakim jest edukacja, wychowanie, opieka, rehabilitacja i resocjalizacja osób rozwijających się w sposób odmienny od przyjmowanego za normalny w danym społeczeństwie. Odchylenia od normy mogą mieć przy tym charakter zarówno negatywny, czyli plasujący się poniżej normy, jak i pozytywny, czyli wychodzący ponad normę. Jako „normalny" określa się przy tym stan charaktery-

styczny dla większościowi społeczeństwa[1]. Pedagogika specjalna jest nauką teoretyczną, a jednocześnie stosowaną. Główny jej cel stanowi wypracowywanie teorii służących efektywnej normalizacji życia osób z odchyleniami od normy oraz osiąganiu przez nich autonomii. Nie byłoby to możliwe bez badań nad rzeczywistą sytuacją tej grupy osób.

Współcześnie, w związku z coraz bardziej odczuwaną na różnych płaszczyznach życia globalizacją, ważnym źródłem pozyskiwania wiedzy o sytuacji osób z niepełnosprawnością są badania porównawcze. Ich istotę stanowi zestawianie przedmiotów i poszukiwanie podobieństw oraz różnic między nimi. Badania porównawcze polegają na deskrypcji, interpretacji oraz jukstapozycji zjawisk. Na niwie pedagogicznej badania takie odnoszą się do tworzenia rzetelnych opisów konstrukcji systemów oświaty innych krajów, oceny jakości ich funkcjonowania i skuteczności oraz podejmowania prób implementacji obcych rozwiązań na gruncie rodzimym. Komparystyka tradycyjnie nie była włączana do pedagogiki specjalnej, jednak w ostatnich latach, w związku z rozwojem pewnych globalnych tendencji w rozwoju pedagogiki specjalnej, do której można zaliczyć między innymi koncepcję edukacji włączającej, zaistniała wyraźna potrzeba badań porównawczych na tym gruncie. Wynika to zarówno z przesłanek teoretycznych jak i praktycznych i związane jest z zainteresowaniem badaczy sytuacją osób z niepełnosprawnościami w innych krajach oraz organizacją i funkcjonowaniem systemów związanych z różnymi aspektami ich życia[2].

Edukacja włączająca jako standard i cel przemian oświatowych

Edukacja inkluzywna, inaczej nazywana włączającą, według postulatu Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, oznacza sytuację, w której szkoła ogólnodostępna jest przygotowana na przyjęcie i sprostanie potrzebom edukacyjnym każdego dziecka[3]. Organizacja takiego systemu edukacji nie zakłada konieczności tworzenia specjalnej infrastruktury, lecz przystosowywanie już istniejącej na przyjęcie uczniów z różnymi potrzebami, zarówno wynikających z zaburzeń organicznych, ze specyficznych oddziały-

[1] W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2006, s. 13-15.

[2] Z. Gajdzica, *Komparystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Kraków 2005, s. 25-33.

[3] Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, DzU 2012, poz. 1169.

wań środowiska społecznego, jak i z wybitnych uzdolnień[4]. Włączanie jest skrajnym punktem na kontinuum zarysowującego się przy analizie stosunku społeczeństw do osób cechujących się różnego rodzaju odchyleniami od normy. Spektrum zachowań i praktyk rozciąga się od całkowitego braku akceptacji dla wszelkiej „inności" i fizycznej eksterminacji jednostek nią obarczonych, przez ich segregację, aż po integrację i włączanie do życia zbiorowego[5].

Obecnie, w związku z ratyfikowaniem w roku 2012 przez Polskę wspomnianej konwencji, założenia idei nauczania włączającego zaczęły wyznaczać kształt reform oświatowych w naszym kraju. Wiele zmienia się na lepsze, choć wciąż trudno jeszcze mówić o inkluzywności polskiej szkoły. W dalszej części opracowania przywołane zostaną niektóre przepisy prawne wyznaczające ogólny kształt edukacji w Polsce. Słabą stroną analizy prawa na poziomie centralnym jest fakt, że wnioski nie zawsze przekładają się bezpośrednio na praktykę. Jednak są one ważne, bo na ich podstawie są tworzone lokalne rozwiązania samorządowe[6].

Definicja specjalnych potrzeb edukacyjnych

Pierwszym i podstawowym elementem, który należy brać pod uwagę dokonując analizy porównawczej systemów edukacji w różnych krajach, jest terminologia stosowana w aktach prawnych regulujących kwestie organizacji oświaty. Jest to zadanie dość trudne ze względu na fakt, iż każdy kraj może na swój sposób interpretować ogólne pojęcia, biorąc pod uwagę własne uwarunkowania społeczno-kulturowe. W przypadku edukacji włączającej sytuacja dodatkowo komplikuje się, ponieważ funkcjonuje ona niejako na styku systemów kształcenia specjalnego oraz ogólnodostępnego, które w każdym kraju kształtowały się nieco inaczej[7]. Problemy zaczynają się już przy samej definicji przedmiotu oddziaływania, czyli grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sposób definiowania specjalnych potrzeb edukacyjnych w oficjalnych dokumentach i rozporządzeniach determinuje

---

[4] H. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 483-486.

[5] W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej*, s. 45-46.

[6] M. Gawlik, *Założone zadania gmin w zakresie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych*, red. Z. Gajdzica, Skoczów 2004, s. 23-29.

[7] S. D'Alessio, A. Watkins, *International comparisons of inclusive policy and practice: are we talking about the same thing?* Research in Comparative and International Education, 2009, 4, 3, s. 233-234.

skład grupy, której przysługuje prawo do pobierania dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W 1978 roku w raporcie o stanie edukacji przeprowadzonym przez Mary Wornock dla brytyjskiego rządu, zwrócono uwagę, że istnieje liczna grupa uczniów wykazujących trudności w sprostaniu wymaganiom szkolnym pomimo braku uszkodzeń organicznych, które by te problemy uzasadniały. Przyczyniło się to do wprowadzenia terminu „dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych" (ang. *special educational needs*), którym objęto wszystkie dzieci w wieku szkolnym wykazujące trudności w uczeniu się poważniejsze niż większość ich rówieśników. Liczebność grupy uczniów wymagających dodatkowego wsparcia oszacowana została wtedy na około 20%[8]. Obecnie *Education Act*, regulujący podstawowe kwestie związane z organizacją szkolnictwa, w artykule 312 definiuje pojęcie „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi" jako osobę doświadczającą większych trudności w nauce niż większość jego rówieśników i z którymi nie może sobie poradzić w normalnych warunkach szkolnych. Mogą one być przez dziecko przezwyciężone pod warunkiem zapewnienia mu odpowiedniego wsparcia. Wsparcie to oznacza dodatkową pomoc lub jakiekolwiek interwencje, które wykraczają poza standardowe działania szkoły ogólnodostępnej[9]. Specjalne potrzeby stanowią kategorię edukacyjną i nie są powiązane z żadną konkretną jednostką kliniczną. Mogą wynikać z różnych przyczyn, których rozporządzenie nie precyzuje.

Specjalne potrzeby edukacyjne podobnie rozumiane są we wszystkich krajach skandynawskich. W Danii dodatkowa pomoc psychologiczno-pedagogiczna przeznaczona jest dla osób z różnych powodów doświadczających trudności w nauce i wymagających dodatkowego wsparcia przez większość czasu spędzanego w szkole[10]. Równie otwarta jest definicja dostępna w dokumentach regulujących prawo oświatowe w Norwegii[11]. Także w Szwecji przewiduje się prawo do otrzymywania dodatkowego wsparcia przez osoby posiadające wszelkiego rodzaju specjalne potrzeby utrudniające im równy dostęp do treści programowych[12].

---

[8] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 104-105.

[9] Department for Education, *Education Act*, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312 [dostęp: 9.02.2016].

[10] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – special needs education within the education*, https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system [dostęp: 2.02.2016]

[11] Ministry of Education and Research, *The Education Act, Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training*, https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj_oss=10 [dostęp: 2.02.2016].

[12] Swedish National Agency for Education, *Educational equality in the Swedish school system?* Summary of report 374, Stockholm 2014, s. 9.

W polskim systemie termin „specjalne potrzeby edukacyjne" rozumiany jest nieco inaczej. W myśl rozporządzenia, do kategorii osób z niepełnosprawnością zalicza się osoby niesłyszące, słabosłyszące, niewidome i niedowidzące, z afazją, niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, zespołem Aspergera, zaburzeniami sprzężonymi oraz osoby niedostosowane społecznie lub zagrożone takim niedostosowaniem[13]. W roku 2010 przeprowadzona została w Polsce reforma oświatowa, której zadaniem było stworzenie przepisów pozwalających na udzielanie specjalistycznej pomocy dzieciom i młodzieży bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, a wymagających pomocy w celu efektywnej realizacji obowiązku szkolnego. Rozporządzenie to w roku 2013 otrzymało nowe brzmienie, co miało usprawnić rozpoznawanie i zaspokajanie tych potrzeb. Stworzono kategorię nadrzędną, jaką są osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należą do niej uczniowie, których trudności wynikają z:

– niepełnosprawności i niedostosowania społecznego (w myśl wymienionego wcześniej rozporządzenia);
– szczególnych uzdolnień;
– specyficznych trudności w uczeniu się;
– zaburzeń komunikacji językowej;
– choroby przewlekłej;
– sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
– niepowodzeń edukacyjnych;
– zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
– trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą[14].

Trzeba jednak podkreślić, że w Polsce nie każdy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma prawo do takich samych świadczeń. Najwięcej uprawnień dotyczących możliwości otrzymywania różnego rodzaju specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym indywidualizacji procesu nauczania, mają uczniowie z niepełnosprawnością.

---

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 7.08.2015 r., poz. 113).

[14] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).

Indywidualizacja programu nauczania

Najważniejszym elementem, na którym opiera się idea edukacji włączającej jest przekonanie, że każdy uczeń, niezależnie od swoich możliwości, powinien mieć dostęp do wysokiej jakości edukacji dostosowanej do swoich indywidualnych potrzeb. Kluczowym pojęciem jest zatem indywidualizacja nauczania. Pierwszym krokiem do realizacji idei włączenia wszystkich dzieci w główny nurt edukacyjny jest stworzenie programu nauczania, który odpowiadałby możliwościom każdego ucznia. Nie chodzi przy tym o uśrednienie wymagania[15]. Program powszechny powinien cechować się dużą elastycznością, by można było go zmieniać i modyfikować na poziomie realizacji zagadnień z konkretnym dzieckiem. Powinien zatem być na tyle ogólny, by na jego podstawie możliwe było wyznaczanie celów nauczania zarówno dla ucznia wybitnie zdolnego, jak i ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Zindywidualizowanie procesu nauczania jest niezbędnym warunkiem do tego, by zapewnić każdemu dziecku możliwość maksymalnego wykorzystania własnego potencjału oraz doświadczania sukcesów na miarę własnych możliwości[16].

Krajem starającym dostosowywać się do powyższego postulatu jest Norwegia. Podstawę programu stanowi tzw. *adaptive teaching*, które, w tłumaczeniu na język polski, można nazwać nauczaniem dostosowanym. Nauczyciel znając ucznia, powinien dobierać treści i metody nauczania uwzględniając jego indywidualne potrzeby. Dotyczy to zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i tych bez, jako że podstawa programowa jest bardzo ogólna. Brak dokładnego wyszczególnienia treści nauczania daje nauczycielom swobodę wyboru i stwarza możliwość dostosowywania programu do potrzeb konkretnej klasy. Dla uczniów z niepełnosprawnością opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. Rola nauczyciela jest bardzo odpowiedzialna i wiele zależy od jego decyzji[17]. W podobnym kierunku rozwinęło się szkolnictwo w Szwecji. W latach dziewięćdziesiątych przeprowadzono tam reformę, której głównym założeniem była decentralizacja systemu oświaty oraz zwiększenie niezależności szkół w zakresie organizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ograniczono szczegółowość podstawy programowej, dzięki czemu

---

[15] UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, Paris 2005, s. 25.

[16] S. Abhiyan, *In-servive teacher education on inclusive education*, Maidan Garhi, New Delhi 2008, s. 51-52.

[17] H. Bjørnsrud, S. Nilsen, *The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980*, The Curriculum Journal, 2011, 22, 4, s. 549-552.

nauczyciele zyskali znacznie większe możliwości jeśli chodzi o indywidualizację treści, form i metod nauczania[18].

Różnicowanie poziomu trudności materiału przewidzianego w podstawie programowej jest też bardzo mocno podkreślane w Danii. Nauczyciele mają dużą swobodę jeśli chodzi o wybór metod, form i środków nauczania. Są zobowiązani do dostosowywania ich do poziomu każdego ucznia w klasie. W odróżnieniu od Szwecji i Norwegii, w Danii nie tworzy się indywidualnych planów edukacyjnych. Cele edukacyjne są zawarte w ocenie opisowej, która tworzona jest dla każdego ucznia raz w roku, po testach kompetencji, które odbywają się wiosną każdego roku[19].

W niektórych krajach przyjęto strategię odmienną od skandynawskiej. Podstawa programowa pozostała szczegółowa, a główny nacisk położono na indywidualizację treści w ramach indywidualnych programów edukacyjnych. Krajami pod tym względem podobnymi są Polska i Wielka Brytania. Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny zawiera cele i wskazówki do ich realizacji, pod warunkiem że różnią się one od tego, co jest przewidziane w podstawie programowej, bardzo dokładnie określającej zakres treściowy dla każdego przedmiotu. Formy, metody i środki jej realizacji pozostawiono decyzji nauczyciela. Wiedza uczniów jest jednak sprawdzana podczas testów kompetencji po ukończeniu każdego etapu edukacyjnego, co znacznie utrudnia możliwość indywidualizowania programu nauczania. Występują, oczywiście, pewne różnice, o których należy wspomnieć. W Wielkiej Brytanii programy podlegają ewaluacji oraz aktualizacji przynajmniej trzy razy w roku, czyli częściej niż w Polsce, gdzie robi się to dwa razy. W angielskiej szkole zespołem kieruje koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, w Polsce pracami koordynuje najczęściej wychowawca klasy[20]. Polskie prawo przewiduje możliwość tworzenia indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych tylko dla osób z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Bez niego uczniowie zobligowani są do realizowania podstawy programowej przewidzianej dla odpowiedniego rodzaju szkoły. W Wielkiej Brytanii grupa uczniów uprawnionych do posiadania indywidualnego planu edukacyjnego jest większa ze względu na szerszą definicję specjalnych potrzeb edukacyjnych.

---

[18] Swedish National Agency of Education, *Educational equality in the Swedish school system? A quantitative analysis of equity over time*. Summary of report 374, Stockholm 2014, s. 6.

[19] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – development of inclusion*, https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system [dostęp: 2.02.2016].

[20] Department for Education, *Special educational needs code of practise*, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf [dostęp: 13.11.2014].

Orzecznictwo i prawo do dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej

W Polsce od roku 2010 uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, mogą realizować obowiązek szkolny w placówkach każdego typu. Aby możliwe było uruchomienie formalnego wsparcia ucznia, potrzebne jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Po jego uzyskaniu, uczeń ma status osoby z niepełnosprawnością, co uprawnia go do otrzymywania odpowiedniej do jego potrzeb pomocy. Według przepisów polskiego prawa, trzech, czterech lub pięciu takich uczniów może tworzyć „trzon" klasy integracyjnej, gdzie zatrudniony będzie pedagog specjalny wspierający proces edukacji uczniów o specjalnych potrzebach[21]. Od 1 stycznia 2016 r. w życie wszedł przepis nakazujący zatrudnianie pedagogów specjalnych współorganizujących proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub asystentów nauczycieli, również w szkołach ogólnodostępnych. Niestety, stosowany jest tylko w przypadku trzech rodzajów niepełnosprawności: autyzmu, zespołu Aspergera i niepełnosprawności sprzężonej[22]. Według Zenona Gajdzicy, droga do nabywania prawa do świadczeń polegająca na konieczności otrzymania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego jest jaskrawym przykładem instytucjonalizacji wtłaczającej człowieka w społeczną rolę osoby z niepełnosprawnością[23].

W Polsce organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych może przybierać różne formy w zależności od potrzeb. Oprócz pomocy bieżącej w trakcie lekcji, wspieranie może odbywać się w formie: klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć z planowania kariery zawodowej, specjalistycznych o charakterze terapeutycznym oraz różnego rodzaju warsztatów, porad i konsultacji. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze prowadzone są przez nauczycieli przedmiotów, z których uczeń wykazuje trudności w spełnieniu wymagań wynikających z podstawy programowej. Rozwijaniu uzdolnień

---

[21] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001, nr 61, poz. 624).

[22] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 7.08.2015, poz. 113).

[23] Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2013, s. 201.

służą koła zainteresowań. Do specjalistycznych zaliczane są m.in. zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne, resocjalizacyjne. Nie każda szkoła ogólnodostępna dysponuje zespołem specjalistów z uprawnieniami do prowadzenia każdego typu zajęć. Rolę wspierającą w tym względzie mają odgrywać poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Rozporządzenie Ministra Edukacji z 1 lutego 2013 r. określa szczegółowo zadania poradni w tym zakresie, jak:

– pomoc w rozpoznawaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych i wczesne wykrywanie ryzyka ich wystąpienia u dziecka oraz określanie tych potrzeb;

– prowadzenie doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz zajęć profilaktycznych dla uczniów;

– wsparcie w rozwijaniu zainteresowań i uzdolnień uczniów;

– współpraca w zakresie tworzenia i realizowania indywidualnych planów edukacyjno-terapeutyczych i programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych;

– niesienie nauczycielom doraźnej pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych, udzielanie im merytorycznego wsparcia[24].

Innowacyjne rozwiązanie w kwestii orzecznictwa o potrzebie specjalnego kształcenia proponuje model szwedzki. W tym kraju zdecydowano się odejść od kategoryzowania uczniów ze względu na rodzaj zaburzenia, jakie ujawnia dany uczeń. Zamiast tego wprowadzono kategorie związane ze specyfiką potrzeb edukacyjnych. Wyróżniono cztery kategorie potrzeb:

– zapotrzebowanie na naukę w języku ojczystym dla obcokrajowców;

– zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze – głównie dla uczniów, którzy z różnych względów nie są w stanie opanować przewidzianego programem nauczania materiału;

– indywidualne nauczanie – dla uczniów, którzy nie mogą uczęszczać do szkoły, np. z powodu długotrwałej hospitalizacji;

– indywidualny program edukacyjny – dla uczniów z niepełnosprawnością oraz innych, nie będących w stanie sprostać powszechnemu programowi nauczania[25].

Takie rozwiązanie stwarza możliwość zaspokajania specyficznych potrzeb uczniów, bez konieczności stawiania klinicznej diagnozy zaburzenia, a tym samym bez potrzeby nadawania mu „specjalnej" etykiety. Pomaga

---

[24] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 13 lutego 2013, poz. 199).

[25] K. Göransson, C. Nilholm, K. Karlsson, *Inclusive education in Sweden? A critical alanysis*, International Journal on Inclusive Education, 2010, 15, 5, s. 546-547.

w tym również bardzo zróżnicowana oferta w zakresie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Wachlarz możliwości jest szeroki – od nauczania specjalnego w pełnym lub częściowym wymiarze godzin, poprzez indywidualne wsparcie pedagoga specjalnego w klasie, dodatkowe zajęcia rewalidacyjne i wyrównawcze, po wsparcie dla nauczyciela ze strony lokalnego centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub jednej z trzech państwowych szkół specjalnych, które traktowane są jako ośrodki specjalistyczne skupiające ekspertów zajmujących się konkretnym rodzajem zaburzeń[26].

W Wielkiej Brytanii od 2014 r. orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego zastąpił plan dotyczący edukacji, zdrowia i opieki (*Education, Health and Care Plan, EHC plan*). Jest to dokument wydawany na wniosek rodziców, nauczyciela lub ucznia (powyżej 16. roku życia) przez lokalne władze. Proces jego wydawania obejmuje kompleksowe zbadanie sytuacji danej osoby i jej otoczenia oraz zidentyfikowanie optymalnych rozwiązań wspierających. Przebiega to w ścisłej współpracy z rodzicami dziecka, których opinia jest brana pod uwagę przy podawaniu zaleceń oraz wskazywaniu placówki, do której powinno uczęszczać[27]. Każde dziecko ma prawo uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, ale są również szkoły specjalne. Decyzja o wyborze placówki należy do rodzica. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szkoła ma obowiązek udzielić dziecku adekwatnego wsparcia. Oprócz tego zobowiązana jest do wyznaczenia osoby odpowiedzialnej za koordynowanie działań z tym związanych. Jest to koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych (*special educational needs coordinator, SENCO*), który najczęściej nie jest zatrudniony na etacie nauczycielskim, lecz ma osobne stanowisko, finansowane z budżetu podstawowego szkoły, nie ze środków przeznaczonych na zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych[28]. W sytuacji znacznej liczby uczniów wymagających pomocy, zadania takie może podejmować więcej osób, jednak zawsze powinna być w szkole osoba odpowiedzialna za prace zespołu i go reprezentująca. Zadaniem koordynatora do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych jest zapewnienie łączności pomiędzy rodzicami a specjalistami oraz pośrednictwo pomiędzy szkołą a instytucjami zewnętrznymi, których usługi mogą być istotne w pra-

---

[26] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Sweden – special needs education within the educational system*, https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system [dostęp: 2.02.2016]

[27] Department for Education, *Special educational needs and disability. A guide for parents and carers*, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417435/Special_educational_needs_and_disabilites_guide_for_parents_and_carers.pdf [dostęp: 2.02.2016]

[28] SENCO, http://www.specialeducationalneeds.co.uk/senco.html [dostęp: 13.11.2014].

cy z konkretnym uczniem. Ważnym zadaniem jest udzielanie informacyjnego i praktycznego wsparcia nauczycielom pracującym na co dzień z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami. Pełni rolę doradczą w stosunku do nauczycieli pracujących na co dzień z dzieckiem, przy czym samo prowadzenie zajęć niekoniecznie należy do jej obowiązków. Osoba taka zajmuje się też zbieraniem dokumentacji oraz informacji o dziecku, w celu bieżącego aktualizowania celów i zaleceń, udziałem w tworzeniu oraz kontrolowaniem jakości i adekwatności indywidualnych planów edukacyjnych. Do jej obowiązków należy również prowadzenie ewaluacji działań podejmowanych wobec ucznia pod kątem ich efektywności. Bardzo często w szkole zatrudniani są asystenci pomagający dziecku w przezwyciężaniu trudności w nauce. Nie musi on mieć wykształcenia wyższego, nie jest również wymagane by posiadał przygotowanie pedagogiczne. Jego zadanie polega na pomocy dziecku w codziennych sytuacjach i wspieraniu go w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych. Koordynator do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych nadzoruje też pracę asystentów i prowadzi dla nich szkolenia. Osoba taka czuwa nad jakością świadczonych dzieciom usług oraz inicjuje podejmowanie innowacyjnych rozwiązań[29].

Norweski model organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest nieco podobny do polskiego, choć należy podkreślić w nim brak ograniczeń w zakresie rodzaju niepełnosprawności uprawniającej do otrzymywania świadczeń oraz bardzo silny nacisk nałożony na umożliwienie każdemu dziecku nauki w swojej lokalnej szkole ogólnodostępnej. Pomimo prawie całkowitej rezygnacji Norwegii z nauczania segregacyjnego (korzysta z niego ok. 0-5% uczniów z bardzo poważnymi zaburzeniami poznawczymi, sensorycznymi lub komunikacyjnymi[30]), uczniowie wciąż mają możliwość korzystania z różnych form specjalnego wsparcia w postaci dodatkowych zajęć specjalistycznych lub indywidualnej asysty pedagoga specjalnego. Droga nabywania prawa do takich świadczeń prowadzi przez centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które wystawia właściwe orzeczenie. Norweski *Education Act* podkreśla jednak, że nauczanie specjalne powinno być ostatecznością, po którą sięga się tylko wówczas, kiedy nie wystarczają standardowe rozwiązania proponowane przez szkołę[31]. Główną odpowie-

---

[29] Department for Education, *Special educational needs code of practise,* http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf [dostęp: 13.11.2014]

[30] R.B. Fasting, *Inclusion through the concept of adopted education: a review of Norwegian challenges*, Special Education, 2010, 1, 22, s. 180.

[31] Ministry of Education and Research, *The Education Act, Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training*, https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj_oss=10 [dostęp: 2.02.2016].

działność za edukacyjny sukces ucznia nakłada się na nauczyciela klasy ogólnodostępnej, który jest zobowiązany do adaptowania metod nauczania do potrzeb poszczególnych uczniów[32].

W Danii kluczową rolę w podejmowaniu decyzji odnośnie pomocy udzielanej poszczególnym uczniom ma dyrektor szkoły, do której uczęszczają. Jest to związane z dość dużą swobodą władz szkoły w dysponowaniu środkami finansowymi. Centrum pomocy psychologiczno-pedagogicznej ma funkcję doradczą – jego zadaniem jest przeprowadzenie oceny funkcjonowania ucznia zgłoszonego na badania oraz udzielanie nauczycielom wskazówek do pracy z konkretnym dzieckiem. Dyrektor, w porozumieniu z nauczycielami i rodzicami ucznia, może zdecydować, jaka forma pomocy jest najbardziej korzystna. W Danii istnieje bardzo wiele konfiguracji odnośnie łączenia nauczania specjalnego z ogólnodostępnym. Uczeń może realizować nauczanie w szkole specjalnej w pełnym wymiarze godzin lub tylko częściowo, może realizować wszystkie lub kilka przedmiotów w „specjalnym" zakresie w szkole ogólnodostępnej lub uczyć się w obu typach klas jednocześnie. Podobnie jak w innych krajach skandynawskich, istnieje jednak silny nacisk na jak najpełniejszą inkluzję w środowisku lokalnym i ograniczanie „specjalnych" rozwiązań do minimum[33].

Podsumowanie – w stronę inkluzji

Badania nad kondycją polskiej edukacji integracyjnej pokazują, że wiele zmienia się na lepsze. Na przestrzeni lat 1989-2012 infrastruktura placówek kształcenia integracyjnego znacznie się rozrosła, nastąpiła też poprawa jakości ich funkcjonowania[34]. Te tendencje są bardzo optymistyczne i pozwalają na prognozowanie dalszych pozytywnych zmian. Nie należy jednak poprzestawać na tym co jest, lecz dążyć do stałego ulepszania i unowocześniania systemu w kierunku edukacji włączającej, która stanowi kolejny krok w rozwoju otwartego, sprawiedliwego i efektywnego systemu edukacji. Bardzo pomocna może być w tym analiza doświadczeń innych krajów, które tę drogę przeszły już z sukcesem. Przedstawione powyżej przykłady mają

---

[32] S. Nilsen, *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, International Journal of Inclusive Education, 2010, 5, s. 492-493.

[33] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – development of inclusion*, https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system [dostęp: 2.02.2016]

[34] D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012*, Toruń 2014, s. 441-447.

na celu wskazanie pewnych alternatywnych rozwiązań stosowanych w krajach, w których edukacja włączająca znajduje się na znacznie wyższym poziomie niż w Polsce. Implementacja rozwiązań stosowanych w innych krajach nie jest i nie powinna być prosta, lecz uwzględniać realia ekonomiczne, społeczne i kulturowe państwa. Mimo wszystko warto prowadzić badania komparystyczne w tym względzie i korzystać ze sprawdzonych dobrych praktyk, aby uniknąć próby „wyważania otwartych drzwi". Należy, oczywiście, brać pod uwagę fakt, że ewentualne czerpanie z doświadczeń innych krajów musi być dostosowane do możliwości i osadzone w realiach danego kraju. W związku z tym implementacja gotowych rozwiązań może okazać się niewskazana lub niemożliwa[35]. Warto, mimo wszystko, rozpatrywać możliwości adaptacji dobrych praktyk, które okazały się skuteczne na gruncie innych krajów. Zmiana systemu edukacyjnego w kierunku bardziej inkluzywnego nie polega jedynie na wdrażaniu sprawdzonych rozwiązań. Wymaga przede wszystkim przemiany kulturowej, zmiany sposobu myślenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych[36]. Biorąc to pod uwagę, przedstawione w artykule tezy nie zawierają arbitralnego osądu o tym co jest dobre a co złe, lecz stanowią jedynie próbę wskazania możliwych rozwiązań, które mogą stać się impulsem do projektowania reform.

BIBLIOGRAFIA

Abhiyan S., *In-servive teacher education on inclusive education*, Maidan Garhi, New Delhi 2008.

Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

Bjørnsrud H., Nilsen S., *The development of intentions for adapted teaching and inclusive education seen in light of curriculum potential. A content analysis of Norwegian national curricula post 1980*, The Curriculum Journal, 2011, 22, 4.

D'Alessio S., Watkins A., *International comparisons of inclusive policy and practice: are we talking about the same thing?*, Research in Comparative and International Education, 2009 4, 3.

Department for Education, *Special educational needs code of practise*, http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eorderingdownload/dfes%200581%20200mig2228.pdf [dostęp: 13.11.2014].

Department for Education, Education Act, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312 [dostęp: 9.02.2016].

Department for Education, *Special educational needs and disability. A guide for parents and carers*,

[35] G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych – sens i granice zmiany edukacyjnej*, Kraków 2009, s. 15-16.

[36] UNESCO, *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*, Paris 2005, s. 18.

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/417435/Special_educational_needs_and_disabilites_guide_for_parents_and_carers.pdf [dostęp: 2.02.2016]

Dykcik W., *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Education Act, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/section/312 [dostęp: 13.11.2014].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – special needs education within the education*, https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system [dostęp: 2.02.2016].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Denmark – development of inclusion*, https://www.european-agency.org/country-information/denmark/national-overview/legal-system [dostęp: 2.02.2016].

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *Sweden – special needs education within the educational system*, https://www.european-agency.org/country-information/sweden/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system [dostęp: 2.02.2016].

Fasting R.B., *Inclusion through the concept of adopted education: a review of Norwegian challenges*, Special Education, 2010, 1, 22.

Gajdzica Z., *Komparystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Gawlik M., *Założone zadania gmin w zakresie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, [w:] *Sytuacja osób niepełnosprawnych na terenie gminy i powiatu. O rzeczywistej roli samorządów terytorialnych w procesie wyrównywania szans życiowych*, red. Z. Gajdzica, Polskie Towarzystwo Stwardnienia Rozsianego, Skoczów 2004.

Göransson K., Nilholm C., Karlsson K., *Inclusive education in Sweden? A critical analysis*, International Journal on Inclusive Education, 2010, 15, 5.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, DzU 2012, poz. 1169.

Krauze-Sikorska H., *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Lagierska L., *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Ministry of Education and Research, The Education Act, Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training, https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/education-act/id213315/?regj_oss=10 [dostęp: 2.02.2016].

Nilsen S., *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, International Journal of Inclusive Education, 2010, 5.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełno-

sprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU z 7.08.2015, poz. 113).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 13 lutego 2013, poz. 199).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 maja 2001r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (DzU 2001, nr 61, poz. 624).

SENCO, http://www.specialeducationalneeds.co.uk/senco.html [dostęp: 13.11.2014].

Sip A.B., Pijl J., Minnaert A., *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*, International Journal of Inclusive Education, 2011, 15, 3.

Swedish National Agency of Education, Educational equality in the Swedish school system? A quantitative analysis of equity over time. Summary of report 374, Stockholm 2014.

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych – sens i granice zmiany edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

UNESCO, Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all, Paris 2005, p. 18.

EWA WYSOCKA

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

BARBARA OSTAFIŃSKA-MOLIK

Uniwersytet Jagielloński
w Krakowie

„PODOBNIE NIEDOSTOSOWANI, A MIMO TO RÓŻNI". POLARYZACJE SAMOOCENY W GRUPIE WYCHOWANKÓW MŁODZIEŻOWYCH OŚRODKÓW WYCHOWAWCZYCH I SOCJOTERAPEUTYCZNYCH

ABSTRACT. Wysocka Ewa, Ostafińska-Molik Barbara, *„Podobnie niedostosowani, a mimo to różni". Polaryzacje samooceny w grupie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Socjoterapeutycznych* ["Similarly Ill-adjusted yet Different". Polarizations of Self-assessment in a Group of Young Persons in Educational Youth and Social Therapy Centers]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 307-329. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.18

The article analyses the level and aspects of self-assessment (general non-specific self-assessment, global specific, partial non-specific self-assessment: physical, cognitive and intellectual, characterological, social and moral) of socially maladjusted individuals, with the use of the k-means clustering, a method of clustering most often used in the taxonomic practice. During the analysis three clusters of self-assessment were identified, defined initially as: negative "reflected I" ("*I am the worst*"), positive "defensive I" ("*I am the best*") and "undefined, shaky I" ("Who am I"), differing as to level and inner ordering of individual self-assessment type. A description was made of the three identified clusters and an initial interpretation of the mechanisms of development of the individual types of the "I image", indicating practical uses of the method applied for designing re-socializing activities used with respect to the groups identified.

Key words: self-assessment, social maladjustment, k-means clustering, re-socializing effect

Wstęp

Regulacja zachowań ludzkich w psychologii poznawczej wiązana jest z procesami zachodzącymi w świadomości człowieka, co znalazło także

zastosowanie w resocjalizacji, gdzie mechanizmy niedostosowania społecznego łączy się często z obrazem siebie (*self-concept*), poczuciem własnej wartości (samooceną) czy samoakceptacją. W psychologii prowadzone są od wielu lat badania weryfikujące znaczenie samooceny dla funkcjonowania psychospołecznego (regulacji zachowań ludzkich), wciąż jednak uzyskiwane wyniki są niejednoznaczne w odniesieniu do wyjaśniania zaburzeń adaptacyjnych. Badania te nabierają szczególnego znaczenia właśnie ze względu na brak jednoznacznych ustaleń, zaś ich celem jest ujawnienie/odkrycie mechanizmów dezadaptacji związanych z obrazem siebie.

W prezentowanym projekcie badawczym podjęto próbę cząstkowego „rozwikłania tajemnicy" owej niejednoznaczności, przez określenie różnic w poziomie samooceny osób niedostosowanych społecznie (polaryzacje samooceny). Zdaniem autorek, to pierwszy – choć niewielki – krok w procesie budowania modeli niedostosowania społecznego, obejmujących różne wyznaczniki i mechanizmy zaburzeń przystosowania.

Samoocena a funkcjonowanie społeczne i zaburzenia adaptacyjne

Samoocena jako jeden z atrybutów Ja (tożsamości) i obrazu siebie (samowiedzy), niezależnie od różnych kontrowersji w określaniu specyfiki jej znaczenia rozwojowego, jest ważnym czynnikiem w procesie samoregulacji oraz wyznacznikiem funkcjonowania społecznego jednostki. Samowiedza i wartościowanie różnych elementów „ja" wyznacza zdolność jednostki do integrowania własnych przekonań, doświadczanych emocji i reakcji na różne sytuacje trudne, co w efekcie decyduje o podejmowanej przez podmiot aktywności życiowej (prorozwojowej *vs.* dezadaptacyjnej). Samoocenę, jako powiązaną z kategorią „Ja", ujmuje się jednak w różnych nurtach odmiennie: a) jako elementy „Ja" wyodrębnione ze względu na treść i przyjętą perspektywę czasową; analizujemy tu samoocenę w kategoriach rozbieżności między „Ja realnym" (jaki jestem), „Ja idealnym" (jaki chciałbym być) i „Ja powinnościowym" (jaki powinienem być); b) jako wielowymiarowy obraz siebie; wówczas samoocena odnosi się do różnych obszarów życia i aspektów Ja, będących rezultatem doświadczeń z samym sobą i sposobu funkcjonowania w świecie[1]. Samoocena jest zatem względnie stałą cechą, określającą stan aktualny lub motyw pobudzający jednostkę do działania w określonym

[1] M. Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychiatrycznymi*, Warszawa 2010, s. 31-32.

kierunku (proces samoregulacji), zgodnym z jej potrzebami i służący rozwojowi. Wynika to z mechanizmu dążenia do zachowania pozytywnego obrazu siebie, poczucia własnej wartości czy pozytywnej samooceny, warunkowanego potrzebą akceptacji (i samoakceptacji) oraz ochrony przed odrzuceniem ze strony znaczących innych. Potrzeba hubrystyczna[2], powiązana z potrzebami afiliacyjnymi, stanowi – zgodnie z wynikami różnych badań – potrzebę dominującą, bardziej istotną niż inne potrzeby[3].

Ponieważ analizie poddajemy problemy z samooceną traktowane jako mechanizm zaburzeń, warto podkreślić, że teza o znaczeniu samooceny dla psychospołecznego funkcjonowania jednostki znalazła potwierdzenie w wielu badaniach, szczególnie na gruncie psychologii poznawczej, gdzie zakłada się, że od tego w jaki sposób człowiek postrzega i ocenia siebie samego, zależą: sposób reagowania na stawiane przed jednostką zadania, jakość stosunków interpersonalnych, poczucie sprawstwa, kontrola zdarzeń i efektywność własnych działań, co stanowi niewątpliwie predyktor (pozytywny *vs*. negatywny, zależnie od sposobu wartościowania siebie) rozwoju osobowości, funkcjonowania w przypisanych jednostce rolach społecznych, zaangażowania w działania i stosunku do podejmowania aktywności (prorozwojowej *vs*. destrukcyjnej rozwojowo). Samoocena jako regulator zachowania człowieka wiąże się zatem z selekcjonowaniem zdarzeń, motywowaniem do podejmowania aktywności, służącej potencjalnie utrzymaniu lub podwyższeniu poczucia własnej wartości oraz unikaniem sytuacji, które mogą spowodować obniżenie samooceny[4]. Ogólnie rzecz ujmując, poziom samooceny (niski *vs*. wysoki), jej adekwatność (zaniżona *vs*. zawyżona), spójność i trwałość obrazu siebie warunkują stosunek jednostki do samej siebie, otaczającego ją świata i własnej aktywności. Pozytywna, adekwatna, spójna i względnie trwała samoocena stanowi pozytywny predyktor przystosowania jednostki do życia w społeczeństwie, czyli wymagań stawianych jednostce przez społeczne otoczenie i samą siebie[5].

---

[2] J. Kozielecki, *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, Warszawa 1987; tegoż, *O człowieku wielowymiarowym: eseje psychologiczne*, Warszawa 1988.

[3] Wyniki badań wskazują, że potrzeba hubrystyczna (poczucie własnej wartości, samoocena) jest ważniejsza niż potrzeby fizjologiczne, seksualne, społeczne, czy nawet materialne (co w społeczeństwie konsumpcyjnym ma szczególne znaczenie). Zob. np. M.R. Leary, D.L. Downs, *Interpersonal functions of the self-esteem motive. The self-esteem system as a sociometer*, [w:] *Efficacy, agency and self-esteem*, red. M.H. Kernis, New York 1995, s. 123-144; B.J. Buschman, S.J. Moeller, J. Crocker, *Sweets, sex, or self-esteem? Comparing the value of self-esteem boots with other pleasant rewards*, Journal of Personality, 2011, 79(5), s. 993-1010.

[4] M.R. Leary, G. MacDonald, *Individual differences in self-esteem. A review and theoretical integration*, [w:] *Handbook of self and identity*, red. M.R. Leary, J.P. Tangney, New York 2003, s. 401-418.

[5] J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1976, s. 200; por. H. Kulas,

Samoocena a społeczne niedostosowanie w świetle ustaleń empirycznych

Wyniki badań nad samooceną osób niedostosowanych społecznie są niejednoznaczne, choć większość wskazuje na negatywną korelację między obu zmiennymi. Zwykle wskazuje się, że młodzież niedostosowaną cechuje większa rozbieżność między „Ja realnym" a „Ja idealnym" i „Ja powinnościowym" oraz bardziej negatywny obraz własnej osoby, niż obserwuje się to u osób prawidłowo przystosowanych. Początkowo zatem uważano, że istnieje prosta zależność między samooceną a przystosowaniem: im większa jest rozbieżność między „ja realnym" a „ja idealnym", tym większy stopień nieprzystosowania[6]. Nowsze badania, bardziej szczegółowo różnicujące osoby niedostosowane społecznie, wskazują na zależność krzywoliniową, co oznacza, że zależnie od specyficznych cech jednostki (bez wskazania jakie są to cechy), samoocena, zarówno wysoka jak i niska, koreluje z nieprzystosowaniem, zaś średni poziom samooceny wiązany jest z dobrym przystosowaniem jednostki[7]. Potwierdzono też, że wyższy poziom niedostosowania społecznego, którego wskaźnikiem jest zaangażowanie w aktywność przestępczą, pociąga za sobą bardziej negatywny obraz własnego Ja i niższą samoocenę[8]. Podobne wyniki uzyskały autorki badając treściowe aspekty samooceny (ujęcie wielowymiarowe) wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych (MOW)[9]. Osoby prawidłowo przystosowane uzyskiwały wyższe wyniki niż osoby niedostosowane społecznie w zakresie wszystkich wyróżnionych elementów określających jakość obrazu siebie: w samoocenie globalnej, ogólnej, poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej i charakterologicznej[10].

Samoocena młodzieży, Warszawa 1986, s. 6; H. Kupiec, *Płeć jako moderator samooceny młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7, s. 117-134.

[6] E. Paszkiewicz, *Ja a zachowanie*, Psychologia Wychowawcza, 1974, 2(18), s. 192-208; J. Siemionow, *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Warszawa 2011, s. 56.

[7] J. Siemionow, *Niedostosowanie społeczne nieletnich*, s. 57.

[8] K.S.C. Levy, *Multifactorial self-concept and delinquency in Australian adolescents*, The Journal of Social Psychology, 1997, 137(3), s. 277-283; B. Baran, A. Bielawiec, *Osobowość nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, Szczecin 1994, s. 17-32; A. Bielawiec, *Pojęcie własnego ja a plany życiowe nieletnich przestępców*, Szczecin 1999; J. Siemionow, *Niedostosowanie społeczne nieletnich*, s. 161-162.

[9] E.K. Wysocka, B. Ostafińska-Molik, *Nastawienia życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie i prawidłowo przystosowanej – analiza porównawcza*, Przegląd Naukowo-Metodyczny, Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2014, 22(1), s. 233-254.

[10] Poziom samooceny w grupie osób prawidłowo przystosowanych jest istotnie wyższy niż u osób niedostosowanych społecznie. Wielkość efektu **d** Cohena we wszystkich porównaniach była średnia, a w zakresie samooceny globalnej duża, co oznacza, że istnieje znaczący

W kontekście innego atrybutu samooceny, czyli jej adekwatności, także potwierdzono empirycznie różne prawidłowości, wskazując tendencję do zawyżonej samooceny wśród wychowanków MOW-ów[11], ale – co szczególnie istotne – w odniesieniu do samooceny adekwatnej zwykle ukierunkowana była ona negatywnie. Potwierdzają tę prawidłowość badania porównawcze prowadzone pod kątem adekwatności samooceny młodzieży ze schronisk dla nieletnich i szkół ponadgimnazjalnych, w których wykazano wyższy poziom zbieżności „Ja realnego" (obraz siebie) i „Ja idealnego" (samoakceptacja) wśród młodzieży niedostosowanej społecznie[12]. Interesujące i jednocześnie argumentujące tę tendencję wyniki badań uzyskano w zakresie autoprezentacji młodzieży niedostosowanej w porównaniu z młodzieżą prawidłowo przystosowaną: młodzież niedostosowana społecznie, którą cechuje negatywna autoprezentacja związana z dopuszczalnością (uprawomocnieniem) zachowań aspołecznych, zazwyczaj nie dostrzega potrzeby zmiany obrazu siebie, co wyznacza wzrost lub zawyżanie samooceny. Jest to jednak zależne od wielu zmiennych moderujących, z których istotny jest np. typ niedostosowania społecznego: zaburzenia internalizacyjne (osoby wycofane, lękowe, zahamowane, z nadmierną kontrolą zachowania) zwykle ewokują zaniżoną samoocenę, zaś zaburzenia eksternalizacyjne (osoby agresywne, z deficytem kontroli zachowania) powodują zwykle przecenianie własnych możliwości (samoocena zawyżona)[13]. Ważny jest też poziom przejawianych zaburzeń (faza niedostosowania), bowiem na początku kariery dewiacyjnej młodzież niedostosowana społecznie zazwyczaj ma niższą samoocenę niż prawidłowo przystosowana, ale proces autonomizowania się tożsamości dewiantywnej powoduje modyfikację samooceny w kierunku pozytywnym (samoocena wysoka, zawyżona), co wiązane jest z traktowaniem aktywności dewiantywnej jako sposobu na „dowartościowanie się" (aktywność taka aprobowana jest w podkulturowych dewiacyjnych grupach rówieśniczych)[14]. Potwierdzają to także wyniki badań dotyczące poczucia własnej wartości (samooceny) jako predyktora zachowań agresywnych.

---

związek między poziomem społecznego przystosowania a samooceną. Analiza statystyczna potwierdziła istotność zróżnicowań.

[11] M. Gaszyńska-Płuciennik, *Obraz własnej osoby młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, Opieka-Wychowanie-Terapia, 2004, 3-4, s. 13; por. H. Kupiec, *Płeć jako moderator samooceny młodzieży*, s. 117-134.

[12] W. Waśkowicz, *Samoocena młodzieży nieprzystosowanej społecznie w schronisku dla nieletnich*, Opieka-Wychowanie-Terapia, 2002, 3, s. 9-15.

[13] L. Berkowitz, *Affective aggression: the role of stress, pain, and negative effect*, [w:] *Human aggression. Theories, research, and implications for social policy*, red. R.G. Geen, E. Donnerstein, San Diego-London-Boston-New York-Sydney-Tokyo-Toronto 1998, s. 49-72; por. C.A. Anderson, B.J. Bushman, *Human aggression*, Annual Review of Psychology, 2002, 53, s. 27-51.

[14] B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000, s. 136-137.

Większość wyników wskazuje powiązanie agresji z niską samooceną, ale w nowszych badaniach potwierdzono zależność odwrotną, a więc pozytywną korelację między agresywnością (i niedostosowaniem społecznym) a samoocena, co szczególnie silnie ujawnia się w sytuacji postrzeganej jako zagrażająca poczuciu własnej wartości (sytuacje frustracyjne związane z negowaniem kompetencji, sprawności, urody itp. osób mających „wysokie mniemanie o sobie")[15]. Szczególnie te ostatnie wnioski z badań są ważne i konieczna jest ich weryfikacja na gruncie polskich nauk społecznych, które wciąż lansują tezę o niskim i zaniżonym poczuciu własnej wartości osób niedostosowanych społecznie, nie dostrzegając możliwości obronnego formowania się samooceny zawyżonej. Jest to zapewne po pierwsze wynik przyjęcia niejednoznacznej metodologii badania, po wtóre – odmiennego rozumienia zjawiska niedostosowania społecznego, czy też nieuwzględniania w modelu samooceny czynników ją moderujących (np. nie wiemy, czy wynik potwierdzający tę klasyczną tezę nie jest powiązany ze specyficznymi cechami osób niedostosowanych, głównie z poziomem ich zaburzeń lub ich wewnętrznym zróżnicowaniem typologicznym itp.). Jest to tym bardziej istotne, że samoocena młodzieży niedostosowanej jest ważną przesłanką dla projektowania działań wychowawczo-resocjalizacyjnych i terapeutycznych, gdyż innych zabiegów „modyfikacyjnych" wymaga osoba o nieadekwatnej zaniżonej samoocenie niż osoba o nieadekwatnej zawyżonej samoocenie, co zdaje się różnicować globalny poziom zaburzeń i jego typ (np. internalizacyjne i eksternalizacyjne).

Metodologia badań własnych i opis procedury statystycznej

Osoby badane. Badaniami objęto wychowanków MOW i MOS[16] w województwie świętokrzyskim (N = 247) w wieku 16-19 lat. Materiał badawczy zbierano od września 2012 do stycznia 2013 roku, zaś wcześniej poddany był analizie w innych aspektach. Prezentowane wyniki badań opracowano na podstawie wybranych skal kwestionariusza do badania nastawień życiowych (KNIIŚ – *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych*

[15] D. Kubacka-Jasiecka, *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-akceptacyjnych dążeń Ja*, Kraków 2006; R.F. Baumeister, J.M. Boden, *Aggression and the self: high self-esteem, low self-control, and ego-threat*, [w:] *Human aggression*, s. 111-137.

[16] MOW – Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy; MOS – Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapeutyczny.

wobec Świata i Życia) autorstwa Ewy Wysockiej[17], służących do pomiaru samooceny ogólnej niespecyficznej i samoocen specyficznych: poznawczo-intelektualnej, fizycznej, społeczno-moralnej i charakterologicznej oraz samooceny globalnej, stanowiącej uogólnioną samoocenę specyficzną.

Przedmiot badań stanowił poziom samooceny osób niedostosowanych społecznie w różnych jej aspektach, będący punktem wyjścia do ujawnienia podobieństw i różnic między badanymi osobami w obszarze przyjętych wymiarów samooceny (polaryzacja samooceny).

Cel badań. Celem nadrzędnym była próba zidentyfikowania i wyłonienia grup osób niedostosowanych społecznie, które są do siebie podobne pod względem pewnych typów samoocen (cel poznawczy), po to, by efekt ten wykorzystać do konstruowania lub doboru programów resocjalizacyjnych i zaproponowania strategii wychowawczych zależnie od specyficznych problemów doświadczanych przez młodzież niedostosowaną społecznie w zakresie różnych rodzajów samooceny (cel praktyczny).

Metoda analizy. W celu wyłonienia grup różniących się samoceną zastosowano analizę skupień metodą k-średnich. Jest to jedna z najczęściej wykorzystywanych w praktyce taksonomicznej[18] metoda grupowania. Dzięki jej zastosowaniu obiekty badań lokowane są w skupieniach, w których są do siebie najbardziej podobne, co logicznie pociąga za sobą fakt, że respondenci ulokowani w różnych skupieniach istotnie różnią się między sobą[19]. Wyniki przeprowadzonej analizy mogą służyć do projektowania modelu (wskazówek i kierunków) działań resocjalizacyjnych w zależności od różnic i podobieństw w obszarze samooceny wyłonionych grup. Analiza **k**-średnich to metoda pozwalająca przyporządkować dokonywane obserwacje do różnych skupień tak, aby uzyskane skupienia były maksymalnie wewnętrznie podobne (wewnątrz skupień) i zróżnicowane między wyłonionymi skupieniami. Analiz dokonuje się w kilku etapach. Etap pierwszy i zarazem najważniejszy wiąże się z wyborem zespołu cech typologicznych. Należy zaznaczyć, że jest on bezpośrednio powiązany z konceptualizacją badań. Do części statystycznej, nazwijmy ją operacjonalizacją, należy[20]: a) podział

---

[17] E. Wysocka, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, Kraków 2011.

[18] Taksonomia (gr. *taksis* – układ, porządek + *nomos* – prawo). Taksonomiczna metoda polega na łączeniu w grupy elementów z większej zbiorowości. Jest to klasyfikacja jednostek pewnej zbiorowości ze względu na kilka celowo dobranych cech (zob. J. Hair i in., *Multivariate data analysis*, New Jersey 2006).

[19] M. Rószkiewicz, *Analiza klienta*, Kraków 2011; D. Larose, *Metody i modele eksploracji danych*, Warszawa 2012.

[20] J. Hair i in., *Multivariate data analysis*; B. Tabachnick, L. Fidel, *Using multivariate statistics*, Boston-Tokyo 2013.

obiektów na **k** z góry ustalonych skupień (wyznaczenie początkowych **k** centrów skupień); b) obliczenie odległości do centrów skupień dla każdego obiektu; c) klasyfikacja do najbliższego skupienia, d) obliczenie nowych centrów skupień (środki ciężkości skupień), e) ponowne obliczenie odległości i klasyfikacja obiektów w celu osiągnięcia zbieżności (stabilizacja centrów skupień); f) ostateczne przypisanie obiektów do skupień.

Z powyżej wskazanych etapów zaprezentowano najważniejsze – w ocenie autorek – wyniki przeprowadzonych analiz statystycznych.

Opis procedury statystycznej. W pierwszym etapie analizy wybrano *a priori* pięć segmentów. Z analizy wyeliminowano jednostki, które skupiały się, tworząc tzw. punkty odstające (metoda k-średnich wrażliwa jest bowiem na przypadki odstające). Poddano ocenie jakość każdej grupy skupień, analizując wartość indeksu Celińskiego-Harabasza (C-H)[21]. Indeks C-H osiągnął zadowalającą wartość przy trzech skupieniach, stąd podjęto decyzję o pozostaniu w dalszych analizach przy tej liczbie skupień.

Podstawę grupowania utworzonych skupień tworzą tzw. środki ciężkości, dlatego kolejnym krokiem było określenie odległości każdej jednostki od wszystkich wyznaczonych środków ciężkości. Odległości te były podstawą korygowania składu grupy. Procedury te są powtarzane w kolejnych iteracjach. W prowadzonej analizie iteracja zatrzymała się na 6. W tabeli 1 zestawiono szczegółowe dane dla tego procesu.

Tabela 1

Przebieg iteracji[22]

Przebieg iteracji	Zmiana w centrach skupień		
	1	2	3
1	2,700	3,386	2,989
2	,506	,347	,061
3	,157	,090	,034
4	,112	,050	,042
5	,042	,029	,025
6	,000	,000	,000

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 2 przedstawiono dane liczbowe obrazujące proces przypisania poszczególnych jednostek do wytypowanych skupień. W ostatecznym roz-

[21] M. Rószkiewicz, *Analiza klienta*, s. 79.

[22] Zbieżność została osiągnięta z powodu braku zmiany lub małej zmiany w centrach skupień. Bezwzględna maksymalna zmiana współrzędnych dla dowolnego centra wynosi ,000. Bieżąca iteracja to 6. Minimalna odległość pomiędzy wstępnymi centrami skupień wynosi 6,683.

wiązaniu pierwsze skupienie objęło 18,4%, drugie 25,2%, trzecie 56,6% respondentów. Oznacza to, że uzyskano rozkład liczebności w skupieniach, jakie odnoszą się do 2 typów – jak zobaczymy później – „czystych" (skrajnych, mniej licznych) i 1 typu tzw. mieszanego, o cechach rozproszonych.

Tabela 2

Liczba obserwacji w każdym ze skupień

Liczba klastrów	Rozkład obserwacji w poszczególnych klastrach	
	N	%
1	46	18,4
2	63	25,2
3	140	56,0
N	249	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym etapem analizy jest wyznaczenie tzw. centroidów[23] dla każdego skupienia. Wyniki analizy w tym etapie zestawiono poniżej w tabeli 3. Stanowią one podstawę opisu poszczególnych grup jednostek niedostosowanych społecznie, różniących się pod względem obrazu siebie (samooceny w różnych jej wymiarach).

Tabela 3

Ostateczne centra skupień

Rodzaje samooceny	Wymiary	Skupienie		
		1	2	3
Niespecyficzna	samoocena ogólna	-,84084	,94412	-,14858
Specyficzna	poznawczo-intelektualna	-1,24423	,87302	,01596
	fizyczna	-,97240	1,12639	-,18737
	społeczno-moralna	-1,08286	1,00246	-,09531
	charakterologiczna	-1,14967	1,11473	-,12388
	globalna	-1,38635	1,29492	-,12720
Skala kłamstwa	aprobata społeczna	-,76563	,13320	,19162

Źródło: opracowanie własne.

[23] Centroid jest jednym z algorytmów stosowanym w analizie skupień. Nazywany jest także algorytmem klastrowym. Centroid jest niejako reprezentantem danego skupienia (zob. J. Hair i in., *Multivariate data analysis*).

Analiza i interpretacja wyników – charakterystyka wyłonionych skupień

Charakterystyka poszczególnych skupień odwołuje się głównie do dominujących w obrazie Ja rodzajów/typów samoocen: ogólnej, niespecyficznej[24], samoocen cząstkowych specyficznych[25] i samooceny globalnej[26], z uwzględnieniem opisu „dominant" *in plus* i *in minus*. W poszczególnych skupieniach wskazywane są także niektóre dodatkowe cechy, głównie społeczno-demograficzne, dominujące w charakterystyce poszczególnych grup.

Poniższy wykres (ryc. 1) ilustruje centra skupień dla poszczególnych rodzajów samooceny. Na ich podstawie dokonano charakterystyki poszczególnych grup jednostek niedostosowanych społecznie, zróżnicowanych *vs.* podobnych pod względem samooceny.

Analiza skupień pozwala na postawienie ogólnego wniosku o wyraźnej polaryzacji samooceny wśród jednostek niedostosowanych społecznie, potwierdzającego wyniki badań, według których osoby te może cechować zarówno wysoka samoocena (być może zawyżona), niska samoocena (być może zaniżona), jak i samoocena nieustalona, chwiejna. Trudno stawiać wniosek o uzależnieniu owej polaryzacji od poziomu zaburzeń (mniej *vs.* bardziej zaawansowanych) lub od ich typu (zaburzenia internalizacyjne, eksternalizacyjne, mieszane), gdyż nie dokonano analiz to uprawomocniających. Jednakże, można stwierdzić, że młodzież poddawana podobnym pod względem formy zabiegom wychowawczym i resocjalizacyjnym, traktowana generalnie jako niedostosowana, jest jednak wewnętrznie zróżnicowana i to w zakresie zmiennej niezmiernie istotnej dla rozwoju i funkcjonowania psychospołecznego, czyli samooceny. Wskazano wcześniej, że potrzeba hubrystyczna, związana z zachowaniem pozytywnego obrazu siebie i pozytywnej samooceny, jest najważniejszym mechanizmem regulującym ludzkie zachowania. Młodzież ta wymaga zatem odmiennego podejścia w procesie

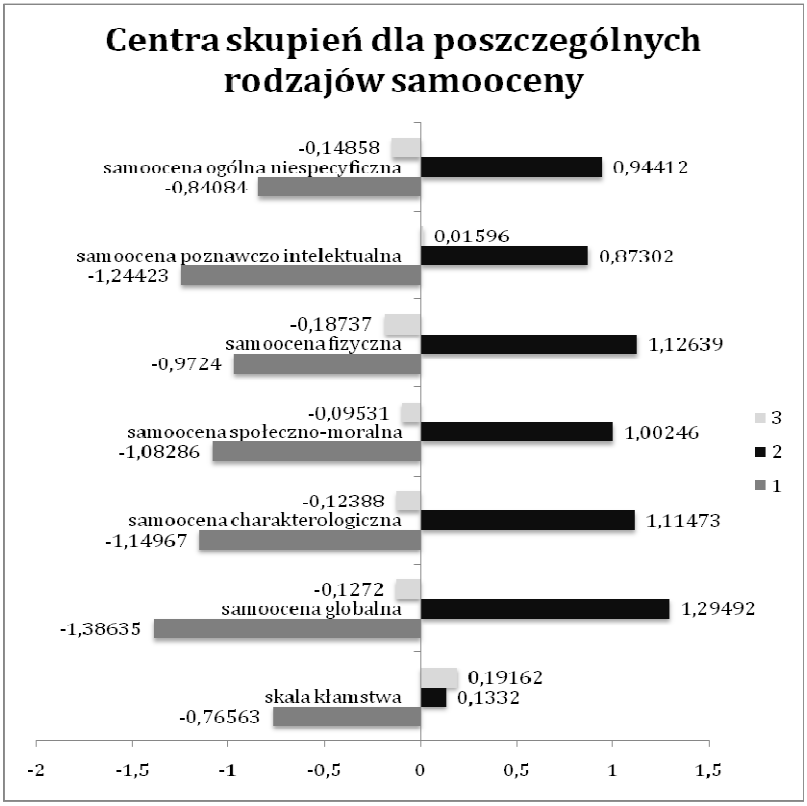
---

[24] **Samoocena ogólna** (niespecyficzna) – przekonanie o własnej wartości, ujawniane w samopisie (samoocena jawna), stanowiące względnie stałą właściwość jednostki (np. *jestem osobą wartościową tak samo jak inni*).

[25] **Samooceny cząstkowe** (specyficzne): **sfera poznawczo-intelektualna**, opisywana przez przymiotniki określające umiejętności i zdolności intelektualne jednostki; **sfera fizyczna**, opisywana przez przymiotniki określające właściwości wyglądu zewnętrznego i sprawność fizyczną jednostki; **sfera społeczno-moralna** i **charakterologiczna**, opisywana przez przymiotniki określające zespół cech psychicznych, które ujawniają się w działaniu jednostki i w jej zachowaniach wobec innych ludzi, sposobie bycia, usposobieniu; a także zespół tych cech osobowości, które związane są z przekonaniami moralnymi ujawniającymi się w jej działaniach ukierunkowanych na siebie i innych ludzi.

[26] **Samoocena globalna**: suma cząstkowych samoocen niespecyficznych dotyczących funkcjonowania w różnych sferach.

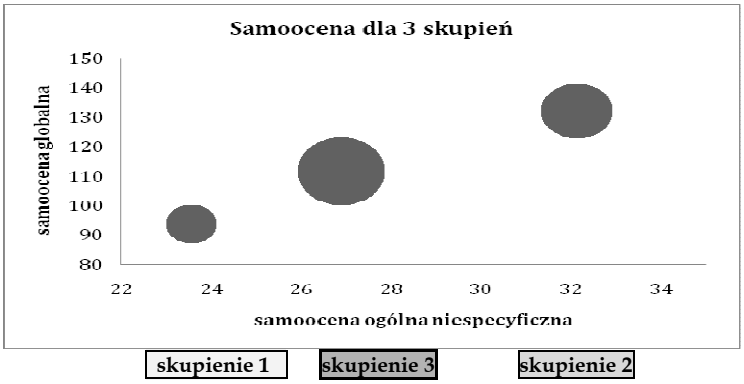
resocjalizacji, jeśli ma się dokonać pozytywna przemiana stanowiąca jego rezultat (prawidłowe społeczne funkcjonowanie). Jak podkreślano wcześniej, nie jest bowiem możliwe uzyskanie podobnych rezultatów (przystosowanie), stosując podobne środki i formy oddziaływań (ta sama placówka resocjalizacyjna) wobec osób mających różne potrzeby, wynikające z doświadczanych i posiadanych deficytów (odmienne problemy z samooceną).



Ryc. 1. Szczegółowe dane dotyczące skupień

Źródło: opracowanie własne

Innych zabiegów wychowawczo-resocjalizacyjnych wymagają osoby mające wysoką samoocenę, ale zapewne obronną i związaną z negatywną autoprezentacją (akceptacją zachowań aspołecznych), innych natomiast osoby, które mają niską samoocenę, związaną zapewne z nieakceptowaniem obrazu siebie jako jednostki niedostosowanej społecznie (naznaczonej jako niedostosowana, wycofującej się z aktywności prorozwojowej), jeszcze innych wymagają osoby, które mają problemy z ustaleniem obrazu siebie, czyli wewnętrznym skonfliktowaniem samoocen w różnych sferach.



Ryc. 2. Krzyżowe zestawienie samooceny globalnej specyficznej z samooceną ogólną niespecyficzną[27]

Źródło: opracowanie własne

Dokonano również innej formy wizualizacji (ryc. 2). Wygenerowane skupienia zestawiono z dwiema głównymi zmiennymi: samooceną globalną specyficzą (stanowiącą sumę ocen cząstkowych różnych atrybutów siebie) oraz samooceną ogólną niespecyficzną. Jeśli określimy samoocenę jako globalne oszacowanie własnej wartości lub postawę wobec siebie samego, stanowi ona wówczas wypadkową schematów Ja obejmujących różne atrybuty (samooceny specyficzne). Poczucie własnej wartości nie jest jednak prostą sumą ocen cząstkowych, gdyż jednostka może ogólnie oceniać siebie wyżej niż ocenia poszczególne osobiste atrybuty (*ogólnie „Jestem OK", choć nie jestem atrakcyjny fizycznie, ale za to jestem inteligentny*). Zależy to jednak od sposobu wartościowania poszczególnych atrybutów własnej osoby (np. czy ważniejszy jest dla jednostki wygląd fizyczny, czy jej inteligencja), czyli centralności poszczególnych cech w obrazie Ja. Cechy mniej centralne nie stanowią zagrożenia dla samooceny, co chrakteryzuje osoby o wysokiej złożoności własnego Ja[28]. Istnieje jednak związek między uogólnionym obrazem siebie (poczuciem własnej wartości) a oceną specyficznych cech go wyznaczających, bowiem uogólniony obraz siebie tworzy się na bazie ocen zewnętrznych – później przez jednostkę uwewnętrznianych – szczególnie na wcześniejszych etapach rozwoju. Sprawdzono zatem czy samoocena ogólna

[27] Wielkość kół oznacza różnice w liczebności grup reprezentujących poszczególne skupienia.

[28] P.W. Linville, *Self-complexity and affective extremity: don't pull your eggs in one cognitive basket*, Social Cognition, 1985, 3, s. 92-120; W. Wosińska, *Psychologia życia społecznego*, Gdańsk 2004, s. 68.

niespecyficzna jest powiązana z cząstkowymi samoocenami niespecyficznymi (samooceną globalną), czyli: na ile i czy jednoznacznie cechy specyficzne wyznaczają niespecyficzne uogólnione postrzeganie siebie. Okazało się, że skupienie 2 (pozytywna samooocena) charakteryzuje się najwyższymi samoocenami: ogólną niespecyficzną i globalną specyficzną, zaś skupienie 1 (negatywna samoocena) wskazuje na najniższy poziom obu rodzajów samoocen. Można więc wnioskować, że w obu tych skupieniach postrzeganie różnych atrybutów siebie przekłada się na uogólnione poczucie własnej wartości (w kierunku pozytywnym lub negatywnym). Natomiast, skupienie 3 jest najbardziej rozproszone jeśli chodzi o poziom obu typów samooceny, można więc wnioskować, że w ogólnym obrazie siebie dominuje niepewność, zaś samooceny te nie są jednoznacznie ustalone.

Skupienie 1: NEGATYWNE „ODZWIERCIEDLONE JA" – „I am the Worst!"

(wyraźna sprzeczność między
„ja realnym" a „ja idealnym" i „ja powinnościowym")

Obejmuje grupę najmniej reprezentatywną dla niedostosowania społecznego (18,4%), której funkcjonowanie w obrębie samooceny sugeruje relatywnie jeszcze niskie nasilenie zaburzeń przystosowawczych („kariera dewiacyjna w fazie pośredniej"), kiedy to jednostka ma świadomość własnego wadliwego funkcjonowania, bo otoczenie społeczne ją o tym „informuje", nie akceptuje siebie jako osoby nieakceptowanej przez innych, jeszcze dla niej znaczących, co pośrednio potwierdza zmienna aprobaty społecznej (brak zafałszowania obrazu siebie, brak tendencji do przedstawiania siebie w lepszym świetle). Może to dotyczyć jednostek o zaburzeniach internalizacyjnych (emocjonalnych), które często traktowane są jako „mniej zaburzone" lub zaburzenia są pierwotnym mechanizmem niedostosowania społecznego i przestępczości[29]. Rezultat ten potwierdza swoisty mit, popularyzowany szczególnie często w badaniach polskich, o negatywnej korelacji między niedostosowaniem społecznym a samooceną (im wyższy poziom niedosto-

[29] Taką linię rozwojową zaburzeń przystosowawczych często wskazuje się w literaturze przedmiotu, czyli od zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania, do niedostosowania społecznego i przestępczości (zob. T.M. Achenbach, *Developmental psychopathology*, New York 1982; T.M. Achenbach, C. Edelbrock, *The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts*, Psychological Bulletin, 1978, 85, s. 1275-1301; B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1995; tegoż, *Psychospołeczne uwarunkowania przestępczości młodzieży i kierunki profilaktyki*, [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Kraków 2001, s. 459-466; T. Wolańczyk, *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*, Warszawa 2002).

sowania społecznego, tym niższa samoocena), a generalnie o niskiej i/lub zaniżonej samoocenie osób niedostosowanych społecznie. Stawia się w związku z tym tezę, iż ważnym mechanizmem nieprzystosowania jest właśnie niska lub zaniżona samoocena. W skupieniu pierwszym pewną dominantą społeczno-demograficzną jest religijność, gdyż najwięcej osób deklaruje, że są niewierzące (25%, co czwarty respondent)[30].

Samoocena. Osoby te mają zgeneralizowaną negatywną samoocenę niespecyficzną (ogólną) i globalną specyficzną. Triada najsilniej zaznaczających się negatywnych samoocen specyficznych to kolejno: najniższa w sferze intelektualno-poznawczej, z niewiele od niej różniącą się samooceną w sferze charakterologicznej i społeczno-moralnej. Najmniej negatywne „ja" ujawnia się w sferze fizycznej, ale też jest znaczące. Towarzyszy temu brak obronnych zafałszowań obrazu siebie, czyli niskie wyniki w skali kłamstwa, dokumentujące brak tendencji do przedstawiania się w lepszym świetle.

Interpretacja hipotetyczna. Triada najbardziej negatywnych samoocen specyficznych pozwala wnioskować, iż pierwotnym mechanizmem zaburzeń może być tu niewiara we własne możliwości poznawczo-intelektualne, co mogą ewokować niepowodzenia szkolne (korelat niedostosowania społecznego[31]), związane z brakiem lub deficytem stymulacji rozwojowej w środowisku życia (głównie w rodzinie, znacznie częściej przejawiającej dysfunkcje lub patologie[32]). Próba radzenia sobie z negatywnym „ja" w sferze poznawczo-intelektualnej może skutkować obronnymi, dezadaptacyjnymi zachowaniami, stanowiącymi reakcję na niepowodzenia szkolne (np. mechanizm frustracji-agresji), co z kolei włącza mechanizm naznaczania społecznego (otoczenia broniącego się przed negatywnymi zachowaniami jednostki zaburzonej), skutkującego obniżeniem samooceny w sferze charakterologicznej (etykieta: „jesteś zły") i społeczno-moralnej (etykieta: „zachowujesz się niezgodnie z obowiązującymi normami"). Mniej, aczkolwiek także negatywnie, zaznacza się deprecjacja swojej sprawności i atrakcyjności

---

[30] Włączenie do charakterystyk osobowych dominujących zmiennych społeczno-demograficznych nie ma znaczenia dla istoty prowadzonych analiz, ale sugeruje, że zmienne te mogą być swoistym moderatorem ujawniających się cech związanych z samooceną. Warto zainteresować się nimi w pogłębionych badaniach związanych z korelatami obrazu siebie i niedostosowania społecznego.

[31] A. Domagała-Kręcioch, *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Kraków 2008; A. Czerkawski, *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*, Chowanna, 2012, 1(38), s. 109-120.

[32] P.A. Brennan, B.R. Mednick, S.A. Mednick, *Parental psychopathology, congenial factors, and violence*, [w:] *Mental disorder and crime*, red. S. Hodgins, Newbury (CA) 1993, s. 244-261; J. Synder, G. Patterson, *Family interaction and delinquent behavior*, [w:] *Handbook of juvenile delinquency*, red. H.C. Quay, New York 1987, s. 216-243; A. Bałandynowicz, *Środowisko rodzinne a zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży*, Problemy Alkoholizmu, 2005, 1, s. 4-12.

fizycznej, co wiązać może się z polaryzacją obu jej wymiarów (osoby niedostosowane mogą lepiej oceniać swoją sprawność niż atrakcyjność fizyczną ze względu na to, iż na pierwszą mają osobisty wpływ, zaś spełnianie wymagań związanych z drugą, czyli posiadanie pewnych zewnętrznych atrybutów ją warunkujących, jest zwykle zależne od zajmowanej pozycji społecznej – cechy wyglądu, ubioru, możliwość dbania o estetykę ubioru i zabiegi higieniczno-estetyczne). Skutkiem naznaczania społecznego jest uogólnione „negatywne ja" (samoocena niespecyficzna), wynikające ze zdeprecjonowanych specyficznych atrybutów obrazu siebie (we wszystkich sferach/ wymiarach). Jednostki te mają świadomość swoich deficytów, utożsamiają się z nimi, co pośrednio jest wyznaczane przez brak tendencji do kierowania się zmienną aprobaty społecznej, sugerującej brak identyfikacji i zautonomizowania się tożsamości dewiantywnej.

Skupienie 2: POZYTYWNE „OBRONNE JA" – „I am the Best!"

(„wymuszona", obronna zgodność między „ja realnym" a „ja idealnym")

Obejmuje grupę nieco bardziej reprezentatywną dla niedostosowania społecznego (25,2%), której funkcjonowanie w obrębie samooceny sugeruje jej następczo obronny charakter („utrwalanie się tożsamości dewiantywnej"), kiedy to jednostka ma świadomość własnej odmienności, ale się z nią „przymusowo" utożsamia, nie mając innego wyboru, ze względu na społeczne naznaczenie i przypisanie jej roli dewianta (osoby niedostosowanej społecznie). Na skutek naznaczenia stereotypową etykietą, wspomaganego włączeniem się mechanizmów naznaczania społecznego (ceremonii degradacji statusu, retrospektywnej interpretacji), jednostka nie ma szansy na inną niż dewiantywna identyfikację (uzgadnianie rzeczywistości jako mechanizm obrony przed naznaczeniem nie ma siły sprawczej). Identyfikacja ta zaś pociąga za sobą konieczność obronnego przewartościowania własnej osoby, a także konieczność uprawomocnienia i usprawiedliwienia własnych – choć przypisanych – „złych" cech i przejawianych zachowań interpretowanych jako „złe" (włączone zostają techniki neutralizacji[33]). Ze względu na znacze-

[33] G.M. Sykes, D. Matza, *Techniques of neutralization: a theory of delinquency*, American Sociological Review, 1957, 6(22), s. 664-670. Jednostka niedostosowana społecznie, zachowująca się nienormatywnie, by usprawiedliwić i uprawomocnić własne zachowania, stosuje w tym celu techniki neutralizacji, wyłączające obowiązywalność normy, co służy unikaniu odpowiedzialności i winy za jej naruszenie, czego świadomość jest zachowana. Wśród podstawowych technik neutralizacji wyróżnia się: a) kwestionowanie odpowiedzialności (odwoływanie się do niezawinionego przez siebie splotu różnych okoliczności bądź też zewnętrznego przymusu działania niezgodnego z normą); b) kwestionowanie szkody (wskazywanie niewielkiej lub nieistotnej szkody jakie działanie pozanormatywne spowodowało bądź jej braku); c) kwestio-

nie potrzeby zachowania pozytywnego obrazu siebie, obronnie ocenia siebie pozytywnie; możliwe jest wówczas przeniesienie odpowiedzialności, winy za własne zachowania na zewnętrzne otoczenie oraz negatywna ocena naznaczającego ją otoczenia społecznego. Przestaje mieć ono znaczenie jako zwierciadło społeczne, jednostka nie ma poczucia wewnętrznego przymusu przedstawiania się w lepszym świetle (zmienna aprobaty społecznej), bo otoczenie i tak już ją naznaczyło jako dewianta, ale jednocześnie może mieć tendencję do ochrony siebie we własnych oczach (jestem OK). Hipotetycznie taki układ samooceny może opisywać jednostki przejawiające zaburzenia eksternalizacyjne (zachowania), które często postrzegane są i traktowane przez otoczenie jako „bardziej lub silnie zaburzone", a zaburzenia te mogą być wtórnym mechanizmem niedostosowania społecznego i przestępczości. Rezultat ten obala wskazany wcześniej mit o negatywnej korelacji między niedostosowaniem społecznym a samooceną, wskazując, że w specyficznych warunkach samoocena osób niedostosowanych społecznie może być wysoka (lub zawyżona), stąd obie zmienne skorelowane są pozytywnie. W skupieniu drugim dominują osoby pochodzące ze średnich i dużych miast, a także deklarujące, że są osobami wierzącymi[34].

Samoocena. Osoby te mają zgeneralizowaną pozytywną samoocenę niespecyficzną (ogólną) i globalną specyficzną, wyznaczaną przez samooceny cząstkowe. Triada najsilniej zaznaczających się pozytywnych samoocen specyficznych to kolejno: najwyższa w sferze fizycznej, z niewiele niższą samooceną w sferze charakterologicznej i społeczno-moralnej. Najmniej pozytywne „ja" ujawnia się w sferze poznawczo-intelektualnej, ale też jest znaczące. Towarzyszą temu niewielkie, ale jednak występujące obronne zafałszowania obrazu siebie, czyli przeciętne wyniki w skali kłamstwa, dokumentujące pewną, być może istotną, tendencję do przedstawiania się w lepszym świetle (wewnętrznie motywowana zachowaniem pozytywnego obrazu siebie we własnych oczach).

Interpretacja hipotetyczna. Triada najbardziej pozytywnych samoocen specyficznych pozwala wnioskować o obronnym charakterze pozytywnej samooceny, a także o bardziej zaawansowanych zaburzeniach przystosowawczych, związanych z identyfikacją z przypisaną społecznie rolą dewianta. Samoocena dla ochrony siebie musi zostać przewartościowana (zneutra-

---

nowanie ofiary (przekonanie o usprawiedliwionym pozanormatywnym działaniu, na które ofiara swoim zachowaniem lub posiadaniem pewnych cech zasłużyła); d) potępianie potępiających (przekonanie, że naznaczające społeczeństwo zachowuje się podobnie lub gorzej niż sam sprawca naruszenia normy); e) powoływanie się na wyższe racje (odwoływanie się do konfliktu wartości, co wymaga poświęcenia „mniejszego" dobra dla ochrony dobra „większego").

[34] Warto zainteresować się tymi zmiennymi w pogłębionych badaniach dotyczących korelatów obrazu siebie i niedostosowania społecznego.

lizowana). Przeciwstawnie do pierwszego skupienia, triada najbardziej pozytywnych samoocen: fizyczna, charakterologiczna i społeczno-moralna sugeruje, iż poczucie wartości własnej osoby budowane jest głównie na podstawie własnej fizyczności (sprawności fizycznej). W pierwszym skupieniu była ona także najmniej negatywna. Natomiast, zakłamywane przez stosowanie technik neutralizacji są te sfery „ja", które wiążą się z cechami charakteru i postawami społeczno-moralnymi bądź pozytywna samoocena w tych obszarach jest wynikiem poprawnego funkcjonowania jednostki w opozycyjnych i dewiacyjnych grupach subkulturowych (mechanizm tworzenia się grup podkulturowych), gdzie jej cechy charakteru są doceniane, a zachowania jednostki są wobec niej prospołeczne, więc oceniane jako pozytywne społecznie i zgodne z moralnością subkultury przynależności. Sugeruje to raczej dyssocjalność, a nie uogólnioną aspołeczność lub antyspołeczność[35] tej grupy osób niedostosowanych. Najmniej pozytywna jest tu samoocena sfery poznawczo-intelektualnej (w pierwszym skupieniu była ona najbardziej negatywna), co pozwala wysnuć wniosek, iż pierwotnym i bardzo istotnym mechanizmem zaburzeń przystosowania jest właśnie niewiara we własne zasoby poznawczo-intelektualne, potwierdzana, jak wskazano wcześniej, niepowodzeniami edukacyjnymi, wiązanymi też z deficytem stymulacji rozwojowej w środowisku rodzinnym). Innymi słowy, jeśli poddamy pogłębionej analizie samoocenę poznawczo-intelektualną i samoocenę fizyczną, czyli ich priorytetowe znaczenie w obu skupieniach, to pierwsza stanowi najbardziej istotny mechanizm kształtowania się „Ja negatywnego", zaś druga – tworzenia się „Ja pozytywnego". Ponadto, można przyjąć, że sfera poznawczo-intelektualna jest bardziej znacząca dla tworzenia się obrazu siebie (także odzwierciedlonego) oraz funkcjonowania w grupach formalnych, szkolnych, społecznie pozytywnie ocenianych, zaś samoocena fizyczna jest bardziej znacząca dla obrazu siebie atrakcyjnego dla funkcjonowania w grupach opozycyjnych, społecznie deprecjonowanych, marginalizowanych. Tłumaczy to częściowo budowanie (przez tę grupę) własnej tożsamo-

[35] Podział na jednostki asocjalne, dyssocjalne, antysocjalne nie jest powszechnie przyjęty, ani też nie został potwierdzony empirycznie. Jednak, obserwacje zachowań jednostek mających problemy w funkcjonowaniu społecznym uprawomocniają tę typologię, którą upowszechniali Czesław Czapów i Stanisław Jedlewski (zob. *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971). Typ asocjalny charakteryzuje się tym, że ignoruje wymagania społeczne, ale nie działa agresywnie, czyli nie atakuje otoczenia społecznego. Typ dyssocjalny odnosi się do charakterystyki jednostek, które zostały włączone do grup lub innych systemów społecznych dysfunkcjonalnych i wrogich względem całego społeczeństwa, identyfikują się z nimi i respektują reguły w nich obowiązujące. Typ antysocjalny odnosi się do charakterystyki jednostki przeciwstawiającej się wszelkim zasadom obowiązującym zarówno w grupach normatywnych, jak i pozanormatywnych (ogół społeczeństwa i grupy opozycyjne wobec niego), co znamionuje brak poczucia więzi z jakąkolwiek grupą społeczną.

ści opartej na sile fizycznej, co powoduje ujawnianie jej w zachowaniach agresywnych, niedostosowanych, charakterystycznych dla zaburzeń eksternalizacyjnych.

Skupienie 3: „JA NIEUSTALONE – CHWIEJNE" – „Who am I?"

(nierozwiązany konflikt między
„ja realnym" a „ja idealnym" i „ja powinnościowym")

Obejmuje grupę najbardziej reprezentatywną dla niedostosowania społecznego (56% respondentów), której samoocena nie do końca jest ustalona (znajduje się w procesie *in statu nascendi*). Sugeruje to stosunkowo niskie nasilenie zaburzeń przystosowawczych („początek kariery dewiacyjnej"), kiedy to jednostka dopiero stopniowo uzyskuje świadomość własnej dysfunkcjonalności, zapewne na skutek oddziaływania środowiska społecznego, którego oczekiwań nie spełnia. Mogą się pojawiać wątpliwości związane z przynależnością i poszukiwaniem swego miejsca w świecie społecznym. Jednostka nie akceptuje przypisanych sobie cech, ale jednocześnie (najsilniej ze wszystkich grup/skupień) chce spełniać oczekiwania społeczne, co pośrednio potwierdza zmienna aprobaty społecznej, najwyraźniej zaznaczająca się w tej grupie (brak zafałszowania obrazu siebie, brak tendencji do przedstawiania siebie w lepszym świetle). Może to dotyczyć osób, które stopniowo wycofują się z życia społecznego ze względu na wątpliwości związane z samym sobą, ewokowane społecznymi ocenami, co toruje drogę zaburzeniom emocjonalnym (internalizacyjnym). Można określić tę grupę jako poszukującą i walczącą „o swoje dobre imię", zaś zaburzenia w obszarze samooceny – zależnie od okoliczności – mogą się rozwinąć bądź w kierunku zawyżonej (*I am the best*), bądź zaniżonej (*I am the worst*) samooceny. Jest to grupa, która wymaga szczególnej uwagi dorosłych wychowawców, bowiem od ich działań zależy, czy jednostka będzie się rozwijać prawidłowo (dobre przystosowanie) czy wadliwie (radzić sobie przez wycofanie – efekt przypisanego przez innych negatywnego obrazu siebie, czy przez nadmierną i dewiacyjną aktywność – efekt nieuzasadnionego i obronnie pozytywnego obrazu siebie).

W aspekcie społeczno-demograficznej charakterystyki tej grupy występuje w niej najmniej osób niewierzących, a zamieszkują one zarówno małe, jak i duże miasta.

Samoocena. Osoby te mają zgeneralizowaną – choć słabo zaznaczającą się – negatywną samoocenę niespecyficzną (ogólną) i globalną specyficzną. Triada najsilniej zaznaczających się negatywnych samoocen specyficznych to kolejno: najniższa w fizycznej, następnie charakterologicznej i społeczno-moralnej, zaś równie słabo zaznacza się pozytywna samoocena w sferze

intelektualno-poznawczej. Towarzyszy temu najsilniejsza ze wszystkich skupień tendencja do obronnych zafałszowań obrazu siebie, czyli najwyższe wyniki w skali kłamstwa, dokumentujące znaczącą skłonność do przedstawiania się w lepszym świetle. Oznacza to jednocześnie, choć pośrednio, że dla tej grupy bardzo ważne jest zwierciadło społeczne, a więc ocena znaczących innych i chęć sprostania ich oczekiwaniom, zaś oceny jednostki formułowane przez różne środowiska wychowawcze i dotyczące różnych sfer jej funkcjonowania stanowić mogą ważny mechanizm zaburzeń.

Interpretacja hipotetyczna. Triada najsilniej zaznaczających się negatywnych samoocen specyficznych – choć relatywnie w stosunku do skupienia pierwszego niewielkich – pozwala wnioskować, iż pierwotne mechanizmy mogą być tu złożone, a więc może to być rezultat oddziaływania środowiska rówieśniczego (sfera fizyczna jest tu bardzo istotna), rodzinnego (tu z kolei sfera charakterologiczna i społeczno-moralna jest znacząca), zaś jednostka także słabo wierząc w swoje możliwości poznawczo-intelektualne (niska samoocena, choć ukierunkowana pozytywnie), nie ma możliwości kompensować sobie innych deficytów, np. poprzez aktywność w sferze edukacyjnej, potwierdzającej jej wartość. W ogólnym obrazie funkcjonowania tej grupy najważniejszy jego rys stanowią wszechogarniające wątpliwości związane z obrazem siebie we wszystkich sferach, co może powodować niepewność, lęk, pogłębiające się (obniżanie samooceny w kierunku Ja negatywnego) lub kompensowane obronną pozytywną wizją siebie (zawyżanie samooceny w kierunku Ja pozytywnego).

Refleksje końcowe – niedostosowanie społeczne a samooocena i metoda jej wyznaczania

Celem poznawczym artykułu było udowodnienie występowania spolaryzowanej samooceny w grupie osób niedostosowanych społecznie, rozstrzygające wstępnie istniejące rozbieżności w stawianych tezach dotyczących ich obrazu siebie, a także przedstawienie metody, która pozwala ujawnić istniejące zróżnicowania typologiczne. Realizacja tego celu ma bezpośrednie przełożenie na praktykę oddziaływań resocjalizacyjnych (cel praktyczny).

Polaryzacja samooceny jednostek niedostosowanych społecznie. Przeprowadzona analiza pozwala postawić ogólny i w miarę jednoznaczny wniosek o wyraźnej polaryzacji samooceny w badanej grupie osób niedostosowanych społecznie, poddanych zunifikowanym zabiegom resocjalizacyj-

nym. Potwierdzono przy tym, że samoocena ta jest różnie ukierunkowana – pozytywnie i negatywnie (grupy skrajne, mniej liczne) oraz może być nieustalona, chwiejna (grupa pośrednia, najliczniejsza).

Hipotetyczne interpretacje uzyskanych rezultatów (skupień) są wynikiem analizy specyficznych uporządkowań dokonywanych przez osoby badane ocen różnych atrybutów własnego Ja i zderzenia ich ze zgromadzoną wiedzą na temat niedostosowania społecznego i jego mechanizmów związanych z samooceną. Można stwierdzić jednoznacznie, że zróżnicowane wnioski, wynikające z badań empirycznych dotyczących samooceny jednostek niedostosowanych społecznie, znalazły potwierdzenie dzięki zastosowaniu specyficznej dla takich analiz metody. Wśród osób, które diagnozujemy jako niedostosowane społecznie są zatem takie, które mają samoocenę niską, wysoką oraz pośrednią – nieustaloną. Kwestią nierozstrzygniętą pozostaje odpowiedź na pytanie, dlaczego tak jest, czyli jakie zmienne moderują samoocenę: poziom zaburzeń czy ich typologiczne zróżnicowanie. Autorki postawiły pewne hipotetyczne wnioski, ale trzeba mieć na uwadze, że w tych badaniach nie zostały one poddane weryfikacji, a więc nie można uznać ich za „pewne", a jedynie traktować jako potencjalne hipotezy wymagające sprawdzenia, a więc pogłębionych badań. Celem naszych badań było jedynie wyłonienie grup jednorodnych ze względu na przyjętą cechę – zmienną oraz ich opis. Dokonane interpretacje są formą dyskusji i zachęcenia do podjęcia badań w obszarach niewyjaśnionych.

Metoda k-średnich i jej zastosowanie. Zapewne można mieć wątpliwość wobec złożoności osobowości człowieka, czy możliwe i zasadne jest wyłanianie jednorodnych grup jednostek ludzkich. Metoda **k**-średnich polega bowiem na grupowaniu jednostek w skupienia pod pewnym względem jednorodne (w naszym przypadku klasyfikujące rodzaje samooceny). Mamy oczywiście świadomość, że w rzeczywistości społecznej nie ma zjawisk absolutnie jednorodnych, jak też nie ma metod badawczych absolutnie doskonałych.

Przedstawiona metoda pozwala na poznanie sposobu percepcji siebie przez jednostki niedostosowane społecznie oraz dokonanie ich klasyfikacji według stopnia nasilenia ogólnej i globalnej samooceny oraz jej wymiarów. Ważną kwestią jest tu dobór wskaźników, jakie zostały użyte do analizy. Od tego zależą bowiem uzyskane wyniki, co ma spore znaczenie dla ich interpretacji. Każdy nowo dodany (lub usunięty) wskaźnik może zmienić układ wyników i wpłynąć na ostateczne przypisanie do poszczególnego skupienia. Uzyskane wyniki można więc analizować tylko z uwzględnieniem zakresu danych wykorzystanych do analizy. Konieczna jest daleko posunięta ostrożność w wyciąganiu wniosków w przypadku rozszerzania na inne ce-

chy jednostki. Zaprezentowana metoda badawcza zapewne może być z dużym sukcesem użyta do oceny trafności przyjętych rozwiązań resocjalizacyjnych, jak również wspomagania procesów decyzyjnych w przypadku ich projektowania.

Dokonane analizy uprawniają także do postawienia wniosku praktycznego, związanego z oddziaływaniem resocjalizującym. Niedostosowanie społeczne jako zjawisko niejednorodne, złożone, wielowymiarowe, warunkowane różnymi czynnikami i związane z działaniem różnych mechanizmów, wymaga zróżnicowanego podejścia do jednostek, których zaburzenia jedynie pozornie są „takie same". Zróżnicowane mechanizmy zaburzeń związanych ze społecznym funkcjonowaniem, w tym wypadku odnoszone do poziomu samooceny, wymagają odmiennych form oddziaływań, stąd zaprezentowana metoda – pozwalająca na ujawnianie i klasyfikowanie grup jednorodnych – może mieć znaczenie dla projektowania specyficznych do potrzeb danej jednostki oddziaływań normalizujących jej zachowania i jednocześnie warunkujących prawidłowy rozwój.

BIBLIOGRAFIA

Achenbach T.M., *Developmental psychopathology*, Wiley, New York 1982.

Achenbach T.M., Edelbrock C., *The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts*, Psychological Bulletin, 1978, 85.

Anderson C.A., Bushman B.J., *Human aggression*, Annual Review of Psychology, 2002, 53.

Bałandynowicz A., *Środowisko rodzinne a zachowania dewiacyjne dzieci i młodzieży*, Problemy Alkoholizmu, 2005, 1.

Baran B., Bielawiec A., *Osobowość nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1994.

Baumeister R.F., Boden J.M., *Aggression and the self: high self-esteem, low self-control, and ego-threat*, [w:] *Human aggression. Theories, research, and implications for social policy*, red. R.G. Geen, E. Donnerstein, Academic Press, San Diego-London-Boston-New York-Sydney-Tokyo-Toronto 1998.

Berkowitz L., *Affective aggression: the role of stress, pain, and negative effect*, [w:] *Human aggression. Theories, research, and implications for social policy*, red. R.G. Geen, E. Donnerstein, Academic Press, San Diego-London-Boston-New York-Sydney-Tokyo-Toronto 1998.

Bielawiec A., *Pojęcie własnego ja a plany życiowe nieletnich przestępców*, Wydawnictwo Naukowe US, Szczecin 1999.

Brennan P.A., Mednick B.R., Mednick S.A., *Parental psychopathology, congenial factors, and violence*, [w:] *Mental disorder and crime*, red. S. Hodgins, Sage, Newbury (CA) 1993.

Buschman B.J., Moeller S.J., Crocker J., *Sweets, sex, or self-esteem? Comparing the value of self-esteem boots with other pleasant rewards*, Journal of Personality, 2011, 79(5).

Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa 1971.

Czerkawski A., *Wykluczenie edukacyjne niedostosowanych społecznie*, Chowanna, 2012, 1(38).

Domagała-Kręcioch A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wydawnictwo AP, Kraków 2008.
Gaszyńska-Płuciennik M., *Obraz własnej osoby młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, Opieka – Wychowanie – Terapia, 2004, 3-4.
Hair J., Black W., Babib B., Anderson R., Tatham R., *Multivariate data analysis*, Upper Saddle River, New Jersey 2006.
Huflejt-Łukasik M., *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychiatrycznymi*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*, PWN, Warszawa 1987.
Kozielecki J., *O człowieku wielowymiarowym: eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa 1988.
Kubacka-Jasiecka D., *Agresja i autoagresja z perspektywy obronno-akceptacyjnych dążeń Ja*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
Kulas H., *Samoocena młodzieży*, WSiP, Warszawa 1986.
Kupiec H., *Płeć jako moderator samooceny młodzieży dostosowanej i niedostosowanej społecznie*, Resocjalizacja Polska, 2014, 7.
Larose D., *Metody i modele eksploracji danych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
Leary M.R., Downs D.L., *Interpersonal functions of the self-esteem motive. The self-esteem system as a sociometer*, [w:] *Efficacy, agency and self-esteem*, red. M.H. Kernis, Plenum Press, New York 1995.
Leary M.R., MacDonald G., *Individual differences in self-esteem. A review and theoretical integration*, [w:] *Handbook of self and identity*, red. M.R. Leary, J.P. Tangney, Guilford Press, New York 2003.
Levy K.S.C., *Multifactorial self-concept and delinquency in Australian adolescents*, The Journal of Social Psychology, 1997, 137(3).
Linville P.W., *Self-complexity and affective extremity: don't pull your eggs in one cognitive basket*, Social Cognition, 1985, 3.
Paszkiewicz E., *Ja a zachowanie*, Psychologia Wychowawcza, 1974, 2(18).
Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, WSiP, Warszawa 1976.
Rószkiewicz M., *Analiza klienta*, SPSS Polska, Kraków 2011.
Siemionow J., *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
Sykes G.M., Matza D., *Techniques of neutralization: a theory of delinquency*, American Sociological Review, 1957, 6(22).
Synder J., Patterson G., *Family interaction and delinquent behavior*, [w:] *Handbook of juvenile delinquency*, red. H.C. Quay, John Wiley and Sons, New York 1987.
Tabachnick B., Fidel L., *Using multivariate statistics*, Pearson, Boston-Tokyo 2013.
Urban B., *Psychospołeczne uwarunkowania przestępczości młodzieży i kierunki profilaktyki*, [w:] *Młodzież a dorośli. Napięcia między socjalizacją a wychowaniem*, red. R. Kwiecińska, M.J. Szymański, Wydawnictwo AP, Kraków 2001.
Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2000.
Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1995.
Waśkowicz W., *Samoocena młodzieży nieprzystosowanej społecznie w schronisku dla nieletnich*, Opieka-Wychowanie-Terapia, 2002, 3.
Wolańczyk T., *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*, Wydawnictwo AM, Warszawa 2002.

Wosińska W., *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk 2004.

Wysocka E., *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, MEN, Kraków 2011.

Wysocka E.K., Ostafińska-Molik B., *Nastawienia życiowe młodzieży niedostosowanej społecznie i prawidłowo przystosowanej – analiza porównawcza*, Przegląd Naukowo-Metodyczny, Edukacja dla Bezpieczeństwa, 2014, 22(1).

LIDIA SZMANIA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA OSÓB Z ZABURZENIAMI SPEKTRUM AUTYZMU W REALIZACJI WŁASNYCH WIZJI DOROSŁOŚCI

ABSTRACT. Szmania Lidia, *Możliwości i ograniczenia osób z zaburzeniami spektrum autyzmu w realizacji własnych wizji dorosłości* [Opportunities and Limitations of Persons with the Autism Spectrum Disorder in the Realization of Their Own Vision of Adulthood]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 331-349. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.19

The article attempts to show different ways of perceiving one's own adulthood by ASD persons. The reflections concern three areas where neurotypical adults establish strong relations: friendships, partnerships and occupational ties. Analysis of relevant literature and autobiographies of ASD persons helped indicate both possibilities of them realising their life plans and limitations they encounter on the way.

Key words: autism spectrum disorder, adulthood

Niewiele jest publikacji naukowych podejmujących zagadnienie dorastania i dorosłości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Te, które powstają separacyjnie odnoszą się do wybranych obszarów w ramach problematyki. Z doświadczeń wynika natomiast, że dorosłość budzi lęk zarówno u rodziców, jak i osób z ASD. Jednocześnie pamiętać należy, że człowiek boi się tego, czego nie zna, tego co niepewne, tajemnicze. Poznanie wizji dorosłości osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ich pragnień, postrzeganych możliwości i ograniczeń, problemów i sposobów ich przezwyciężenia może być pierwszym krokiem na drodze do „oswojenia" lęku i zmniejszenia intensywności zmartwień[1].

[1] D. Danielewicz, *Funkcjonowanie psychospołeczne nastolatków i dorosłych osób z autyzmem*, [w:] *Psychologia rehabilitacyjna. Wybrane zagadnienia*, red. T. Gałkowski, E. Pisula, s. 171.

Relacje interpersonalne – tworzenie związków przyjacielskich, partnerskich i zakładanie rodziny przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Problematyka tworzenia związków przez osoby z zespołem Aspergera i wysoko funkcjonujące osoby z autyzmem zaczyna być poruszana na kongresach oraz konferencjach naukowych. Świadczy to o kiełkującej potrzebie zrozumienia sytuacji dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, poznania tego, jak postrzegają siebie i swoje miejsce w społeczeństwie. Zrozumienie tych zagadnień przez osoby postronne jest niezwykle istotne, ponieważ stanowi podstawę wszelkich dalszych działań, skierowanych zarówno do dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ich rodzin, jak również do szerszej społeczności[2].

Relacje interpersonalne dla młodego dorosłego są fundamentem, na którym opierają się jego osiągnięcia w wszystkich dziedzinach życia. Spoglądając na kryteria diagnostyczne autyzmu i zespołu Aspergera, właśnie zaburzenia w tworzeniu i utrzymywaniu relacji społecznych wpisują się w jeden z trzech kluczowych problemów, przejawianych przez te osoby. Digby Tandam[3] pisze, iż „zespół Aspergera jest zaburzeniem rozwojowym rozpoczynającym się w dzieciństwie, ale największą niesprawność może powodować w czasie dorastania i we wczesnym okresie dorosłości". Bez wątpienia, tworzenie relacji interpersonalnych przez młodych dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu wygląda inaczej niż u osób bez tego zaburzenia, bowiem doświadczają oni szeregu trudności, z których istnienia neurotypowi rówieśnicy często nie zdają sobie sprawy.

Należy podkreślić, że nie wszystkie osoby z zaburzeniami z autystycznego spektrum dążą do tworzenia związków przyjacielskich, czy zakładania rodziny. Niektóre wiodą szczęśliwe, samotne życie[4]. Jedną z takich osób jest Temple Grandin, kobieta z autyzmem, która oddała się karierze naukowej, a praca zawodowa stanowi sens jej życia[5]. Osoby takie bardzo często dobrowolnie rezygnują z towarzyskich spotkań na rzecz angażowania się w znane, lubiane i bezpieczne aktywności zawodowe. Z reguły, nie odczu-

---

[2] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć, jak pomagać, jak prowadzić terapię*, Sopot 2012, s. 89.

[3] D. Tandam, *Zespół Aspergera w wieku dorosłym*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, Warszawa 2005, s. 181.

[4] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 89

[5] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Gdańsk 2009, s. 20.

wają jednak z tego powodu straty, ponieważ przebywanie wśród ludzi jest dla nich stresujące i męczące[6].

Pamiętać należy również, iż budowanie relacji w życiu dorosłym nie jest oddzielone od wcześniejszych doświadczeń społecznych danej osoby. Bardzo ważne są przeżycia wyniesione z kontaktów rówieśniczych nawiązywanych na wcześniejszych etapach rozwoju przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W większości przypadków doświadczenia te są trudne, przez co osoba może nie odczuwać motywacji do tworzenia relacji interpersonalnych w życiu dorosłym[7].

Sytuacje, które dla części ludzi wydają się naturalne i przyjemne, dla osób z ASD mogą okazać się nie do zniesienia. John Elder Robinson, inżynier i wynalazca, u którego w wieku 40. lat zdiagnozowano zespół Aspergera, przyznaje, iż w okresie dorastania oraz wczesnej dorosłości odczuwał permanentny lęk. Powodował on, iż stronił od kontaktów z ludźmi, a niespodziewane epizody interakcji międzyludzkich wręcz go paraliżowały[8].

Chroniczny lęk jest nieodłącznym towarzyszem życia wielu osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Potęgują go utrudnienia i ograniczenia, wynikające z charakterystyki funkcjonowania społecznego tych osób. Porażki ponoszone w omawianym zakresie często spowodowane są między innymi przez nieadekwatne zachowania osób z ASD, a także specyficzną mowę, która przyciąga zainteresowanie osób postronnych, jak również deficyt teorii umysłu oraz związane z tym trudności w utrzymaniu prawidłowego kontaktu wzrokowego, rozumienia i wykorzystywania komunikatów niewerbalnych, trudności w przestrzeganiu reguł społecznych oraz dosłowne rozumienie języka i wypowiadanie niestosownych komentarzy[9]. Agnieszka Rynkiewicz zwraca uwagę, iż omawianą grupę osób cechuje również wyjątkowa łatwowierność i naiwność[10]. Z kolei Magdalena Kotlicka-Antczak jest zdania, iż zarówno brak motywacji do nawiązania kontaktów interpersonalnych, jak i brak umiejętności niezbędnych do pozyskania nowych znajomości stanowią cechy charakterystyczne osób z ASD. Twierdzi również, że powodem nieangażowania się tej grupy młodych dorosłych w interakcje społeczne jest obawa przed odrzuceniem[11]. Aneta Wojciechow-

---

[6] Tamże, s. 21.

[7] A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, Studia Edukacyjne, 2013, 25, s. 144.

[8] J.E. Robinson, *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Warszawa 2013.

[9] A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością*, s. 143.

[10] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 34.

[11] M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy – zaburzenia autystyczne w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki, Wrocław 2010, s. 147-148.

ska podkreśla, iż wszystkie przejawiane przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu ograniczenia sfery społecznej mają wpływ na kształtowanie się tożsamości i osobowości tych osób. Wśród problemów dotykających młodych ludzi z zaburzeniami z autystycznego spektrum wymienia:

– trudności z identyfikacją społeczną;
– trudności z wchodzeniem w role społeczne;
– trudności ze zwiększeniem własnej niezależności i sprawności społecznej;
– trudności w osiąganiu pewności siebie i zaufania do samego siebie,
– kruchość „ja";
– nierealistyczne wyobrażenie o możliwościach i kompetencjach[12].

Problemy zaistniałe w aspekcie tworzenia własnej tożsamości mogą mieć negatywne konsekwencje w postaci zaburzeń afektywnych, lękowych, obsesyjno-kompulsywnych, fobii społecznej, depresji, anoreksji, bulimii, moczenia nocnego, pracoholizmu, czy nawet prób samobójczych[13].

Pomimo doświadczanych trudności, dla zdecydowanej większości dorosłych kobiet i mężczyzn z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nawiązanie głębszych relacji interpersonalnych jest bardzo ważne. Agnieszka Rynkiewicz[14] podkreśla, iż marzeniem tych osób jest posiadanie przyjaciół, często nie wiedzą jednak, w jaki sposób ich pozyskać. Christine Preißmann, lekarz i psychoterapeuta, u której w wieku 27. lat zdiagnozowano zespół Aspergera, w swojej książce przytacza reportaż dotyczący dorosłych osób z autyzmem, które przebywały w klinice we Frankfurcie. Wszystkie te osoby czuły się samotne, a zapytane, czego w życiu najbardziej pragną, większość wskazała osobę przyjaciela[15].

Odpowiedź pacjentów frankfurckiej kliniki nie powinna być zaskoczeniem, gdyż w życiu każdego człowieka szczególne miejsce zajmują przyjaciele. Posiadanie w swoim otoczeniu osób zaufanych, gotowych do wysłuchania nas, zainteresowanych naszą osobą, dyskretnych, niezawodnych i niosących pomoc w potrzebie, jest bardzo ważne, ponieważ zapewnia poczucie bezpieczeństwa[16]. W okresie wczesnej dorosłości przyjaźń wygląda zdecydowanie inaczej, niż na wcześniejszych etapach rozwoju. Trójpozio-

---

[12] A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością*, s. 145.

[13] M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy*, s. 149; A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 21; D. Tandam, *Zespół Aspergera w wieku dorosłym*, s. 206; A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością*, s. 145.

[14] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 22.

[15] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 89.

[16] Tamże, s. 94.

mowy model stadialny przyjaźni, autorstwa W. Damona[17], przedstawia etapy rozwoju przyjaźni dziecięcej, stanowiące podstawę tworzących się w okresie wczesnej dorosłości relacji przyjacielskich:

Poziom I przyjaźni (5-7. roku życia) – przyjaźń opiera się na wspólnej aktywności dzieci, która zasadniczo polega na zabawie, będącej źródłem pozytywnych emocji oraz przyjemności. W tym okresie życia nawiązywane przez dzieci relacje przyjacielskie mają charakter nietrwały, bowiem bardzo łatwo zyskać zarówno przyjaciela, jak i go stracić.

Poziom II przyjaźni (8-10. rok życia) – relacji przyjacielskiej towarzyszą sympatia i zaufanie. Dzieci dążą już nie tylko do wspólnej zabawy, ale także do częstszego przebywania w swoim towarzystwie. Sympatia przejawia się poprzez powierzanie swoich tajemnic drugiej osobie, a także udzielanie jej pomocy w potrzebie.

Poziom III przyjaźni (ok. 11. roku życia) – przyjaźń nabiera charakteru trwałej relacji, opartej na wzajemnym zrozumieniu, dzieleniu się przeżyciami, obserwacjami. Przyjaciół łączą wspólne zainteresowania oraz pewne podobieństwo ich samych. Bardzo ważne w tym czasie są okazje do wspólnej aktywności i to one pomagają stworzyć oraz utrzymać relację przyjacielską.

W okresie wczesnej dorosłości przyjaźń nie opiera się już bowiem na wspólnych zabawach, lecz na wzajemnej otwartości, rozmowach na temat uczuć, doświadczeń, zainteresowań, dzieleniu się spostrzeżeniami i refleksjami, a przede wszystkim na intymności. Uwzględniając kliniczne cechy zaburzeń ze spektrum autyzmu, pojawia się obawa, iż dla osób z omawianej grupy wspomniane wymagania mogą być często zbyt wygórowane[18]. Za przykład mogą posłużyć nietypowe zainteresowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Na ich temat osoby te mogą mówić bez końca. W ulubionej dziedzinie są prawdziwymi ekspertami, prezentującymi zadziwiającą wiedzę na interesujące ich tematy. Niestety, fakt ten nie zawsze pomaga w znalezieniu przyjaciół, gdyż inni mogą nie podzielać pasji osób z autystycznego spektrum zaburzeń, a ich opowieści odbierać jako męczące[19].

Młody człowiek z zaburzeniami ze spektrum autyzmu coraz wyraźniej dostrzega niekorzystne różnice między sobą a swoimi rówieśnikami, które sprawiają, iż jest on przez nich odrzucany. Bardzo często czuje się zagubiony, ponieważ nie wie gdzie znajduje się źródło tej sytuacji. Nie wie również

---

[17] K. Pawelczak, *O przyjaźni w życiu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, red. H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo, Warszawa 2011, s. 140.

[18] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 94.

[19] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 54-55.

co robić, by zmienić swoją pozycję w grupie: „Nie byłem taki jak ludzie, których znałem. Pytałem siebie, czy jeszcze gdzieś na świecie jest ktoś, kto czuje się tak samo samotny" – pisze Jerry Newport, współautor książki przedstawiającej losy dwojga ludzi z zespołem Aspergera – swoje własne i swojej żony, Mary[20].

Z doniesień naukowych wynika, iż sytuacja osób dorosłych z zespołem Aspergera, a także wysoko funkcjonujących osób z autyzmem w aspekcie posiadania relacji przyjacielskich jest wyjątkowo niekorzystna. Starsze badania prowadzone w odstępach czasowych (m.in. przez Janickiego 1983, Gilchrista 2001, a także Holwin 2004)[21] wykazały, iż 50% osób dorosłych z ASD nie ma żadnych przyjaciół ani znajomych. Co więcej, osoby te nie podejmują prób nawiązania kontaktu, nie potrafią również prawidłowo odpowiadać na inicjatywy interakcji pochodzące z zewnątrz. Tylko 25% badanej populacji ma w swoim otoczeniu jedną osobę, z którą dzieli zainteresowania i spędza czas. Z badań z 2007 roku, prowadzonych przez Paula Shattucka, wynika, że aż 90% dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie ma wzajemnych relacji rówieśniczych opartych na przyjaźni[22]. Fakt, iż tak ogromna grupa dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie ma w swoim otoczeniu zaufanej osoby zatrważa. Jeszcze bardziej przerażające jest spostrzeżenie, iż dane procentowe (uwzględniając przestrzeń czasową) ukazują w tym zakresie tendencję wzrostową.

Nie wszystkie informacje są jednak negatywne. Z relacji osób dorosłych posiadających diagnozę autyzmu lub zespołu Aspergera wynika, iż zawarcie przyjaźni, choć trudne, jest możliwe. „Wszystko, czego taka osoba potrzebuje do zawarcia przyjaźni, to znalezienie (i nauczenie się praktykowania) akceptacji i tolerancji"[23]. Ważne jest także, by osoba z zaburzeniami z autystycznego spektrum miała świadomość swoich ograniczeń i uzyskała odpowiednie, specjalistyczne wsparcie w zakresie treningu umiejętności społecznych.

Szacunek, chęć obopólnego zrozumienia, wzajemna akceptacja to wartości, których oczekuje się również w związkach partnerskich. Grupa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w okresie dorastania lub wczesnej dorosłości odczuwa potrzebę stworzenia stałego związku. Deficyty natury społecznej bardzo często powodują, iż osoby te nie wiedzą jak zbliżyć się do osoby, którą są zainteresowani. Samoświadomość kobiet i mężczyzn z auty-

---

[20] J. Newport, M. Newport, *Crazy in Love. Ein sutistisches Paar erzählt seine Geschichte*, Munchen 2005, s. 33.

[21] M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy*.

[22] Tamże, s. 147.

[23] D. Spicen, www.niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/specjalnie-dla-doroslych-z-zespolem-aspergera/samoswiadomosc-zycia-z-zespolem-aspergera [dostęp: 22.12.2015].

zmem i zespołem Aspergera sprawia, że boleśnie odczuwają oni brak własnych kompetencji interpersonalnych[24]. Niemoc zaspokojenia swoich pragnień potęguje poczucie osamotnienia i odmienności. Ch. Preiβmann wyznaje:

> kiedy widzę wesołych młodych ludzi siedzących razem w kawiarniach przy ulicy, jest mi bardzo smutno. Wtedy najgłębiej uświadamiam sobie, że jestem samotna. Często, gdy wieczorem wracam do domu po pracy, myślę sobie, że może byłoby dobrze mieć kogoś przy sobie chociaż na jakiś czas. Mam wprawdzie rodziców i bardzo się z tego cieszę, ale to zupełnie co innego. Czasami pragnę, by w domu czekał na mnie ktoś, kto cieszy się z mojego powrotu[25].

Biorąc pod uwagę przejawiane przez osoby z ASD trudności komunikacyjne, wnioskować można, iż nawiązanie bezpośredniego kontaktu z osobą przeciwnej płci jest niezwykle trudne. Większość tych osób nie potrafi flirtować, a osobistemu spotkaniu towarzyszy silny stres, który dodatkowo blokuje osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, powodując postrzeganie ich jako skrajnie nieśmiałych. Miejscem, w którym dorośli z ASD mogą poznać swoich potencjalnych partnerów są portale randkowe. Łączy się to z możliwością prowadzenia rozmowy, bez konieczności nawiązywania kontaktu wzrokowego, skupiania się na kilku bodźcach równocześnie, bez dodatkowych dystraktorów, w postaci dźwięków, zapachów, kolorów, i wreszcie z możliwością przemyślenia odpowiedzi[26].

Dorosła osoba z autyzmem lub zespołem Aspergera może doświadczać, co jakiś czas, pragnienia posiadania małżonka oraz dziecka. U niektórych osób pragnienia te mają charakter ambiwalentny. „Z jednej strony odczuwają one często silną potrzebę posiadania stałego partnera, z drugiej strony jednak wspólne życie z inną osobą wydaje się im zupełnie niemożliwe"[27]. Podobnie jest z pragnieniem posiadania dziecka; osoby te bardzo chcą zostać rodzicami, jednak twierdzą, że opieka nad dzieckiem będzie dla nich zbyt obciążająca. W tym momencie nasuwa się pytanie: czy ambiwalencja jest przejawem niedojrzałości emocjonalnej, czy może oznaką świadomości i autorefleksji? Labilność emocjonalna, pomimo iż jest bardzo charakterystyczna dla funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu[28], w tym względzie może jednak świadczyć o poczuciu odpowiedzialności tych osób i znajomości siebie samych. Realne pragnienie posiadania rodziny

---

[24] D. Tandam, *Zespół Aspergera w wieku dorosłym*, s. 236.

[25] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 108-109.

[26] D. Zöller, *Autismus und Körper späche. Störungen der Signalverarbieitung zwischen Kopf und Körper*, Berlin 2001, s. 102.

[27] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 111.

[28] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 19.

zostaje skonfrontowane z realną obawą przed nieumiejętnością poradzenia sobie z nowymi rolami społecznymi, będącymi konsekwencją własnych ograniczeń. Niestety, obecnie ciągle jeszcze dorosłym osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, przejawiającymi takie wahania, nadawana jest etykieta „niedojrzały/niedojrzała emocjonalnie". Wydaje się jednak, że zamiast tego warto byłoby podjąć próbę wspierania ich pragnień, udzielenia pomocy w kompensowaniu deficytów i przygotować do nowych ról: małżonka i rodzica – wszystko to na miarę możliwości. Pozytywne przykłady płyną z życia i napawają optymizmem. Okazuje się bowiem, iż stworzenie szczęśliwego związku małżeńskiego, a także urodzenie i wychowanie dzieci przy pomocy opiekuńczego i troskliwego małżonka jest możliwe[29].

Można zatem wnioskować, iż osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą być wspaniałymi, wiernymi partnerami, jednak w związku potrzebują odrobiny przestrzeni wyłącznie dla siebie, potrzebują miejsca, do którego będą mogli się wycofać w sytuacji przeciążenia i tam odzyskać psychofizyczną równowagę. Partner osoby z ASD musi pamiętać również o tym, że często w swoim życiu będzie spotykał się z zazdrością – osoba z autyzmem pragnie mieć swojego partnera na wyłączność. Dodatkowo konieczna może się okazać rezygnacja z życia towarzyskiego. Spotkania w gronie znajomych są dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przeciążające, frustrujące i (w ich opinii) często zbędne. Kolejnym problemem, który mogą napotkać partnerzy jest bezkompromisowość osób z ASD. Przejawia się ona szczególnie w aspekcie stylu życia, wypracowanych przez lata schematów i rutyn[30].

Związek z osobą z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z pewnością nie należy do łatwych. Nie podlega wątpliwości, iż obie strony doświadczają wielu trudności. Jednakże, należy podkreślić, iż każdy związek jest pewnego rodzaju wyzwaniem, na które decydują się obie strony zaangażowane w relację. Zatem, posiadanie diagnozy zaburzeń ze spektrum autyzmu przez jednego lub obojga partnerów wydaje się mieć znaczenie drugoplanowe.

Seksualność osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Fakt, iż bardzo trudno odnaleźć literaturę bezpośrednio poruszającą tematykę seksualności osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z jednej strony, nie powinien dziwić, gdyż seksualność osób z omawianej grupy cią-

[29] L.H. Willey, *Ich bin Autistin, aber ich zeige es nicht*, Freiburg 2003, s. 57.
[30] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 107-108.

gle jeszcze pozostaje tematem trudnym[31]. Z drugiej jednak strony, brak zainteresowania badaczy różnymi aspektami dorosłości, w tym również seksualnością tych osób zastanawia, gdyż obecnie jest to jedno z najczęściej rozpoznawanych (trwających przez całe życie) zaburzeń[32].

Pomimo braku badań i publikacji naukowych poruszających omawiany temat, stwierdzić należy, iż bez wątpienia każdy człowiek jest jednostką seksualną[33].

Seksualność ma charakter rozwojowy, bowiem wraz z wiekiem, adekwatnie do kolejnych faz rozwojowych, zmieniają się również potrzeby seksualne człowieka. Do każdego etapu przypisane są także zadania rozwojowe, których realizacja zależy od dokonań poprzedniej fazy i jest podstawą w prawidłowym wypełnieniu kolejnych zadań. W okresie wczesnej dorosłości system wartości młodego człowieka również ulega przekształceniu, wyjątkowo ważne stają się wtedy: „miłość, zakochanie, fascynacja drugim człowiekiem. Wpływa na to również potrzeba wzajemnej czułości, bliskości oraz bycia dla kogoś jedynym i niepowtarzalnym"[34].

Należy pamiętać, iż seksualność, rozumiana jako zbiór różnorodnych procesów natury psychicznej i fizycznej odnoszących się do sfery seksualnej zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym, nie ma wyłącznie erotycznego wydźwięku[35]. Wiąże się ona bowiem z całym wachlarzem pragnień, do których zaliczyć można:

> troszczenie się o innych, zawieranie serdecznych i opiekuńczych nieerotycznych przyjaźni z ludźmi obojga płci, z miłością, czułością i bliskością fizyczną z partnerem, która również nie musi mieć erotycznego charakteru[36].

Ponadto, pragnienie miłości, dążenie do niej wnosi istotne zmiany w życiu człowieka, sprawia, iż spostrzega on dobro drugiej osoby ponad własnym, a także niweluje poczucie osamotnienia[37].

---

[31] Tamże, s. 116.

[32] A. Prokopiak, *Spektrum autyzmu i seksualność*, [w:] *Człowiek i autyzm*, red. J. Kocki, A. Kiciński, Lublin 2010, s. 138.

[33] E. Pieńkowska, *Wyzwania i odpowiedzialność w rozwoju seksualnym młodego człowieka*, [w:] *Pełnosprawni seksualnie* – materiały z międzynarodowej konferencji poświęconej podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, Poznań 2011, s. 39.

[34] R. Kijak, *Seks i niepełnosprawność. Doświadczenia seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2010, s. 58.

[35] Z. Lew-Starowicz, *Psychospołeczne podstawy seksualności*, [w:] *Podstawy seksuologii*, red. Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec, Warszawa 2010, s. 25.

[36] M. Karwacka, *Wychowanie seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną – refleksje nad rolą pedagoga*, [w:] *Pełnosprawni seksualnie*, Poznań 2011, s. 50.

Większość osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, podobnie jak ich neurotypowi rówieśnicy, w okresie wczesnej dorosłości chce zawierać znajomości, spotykać się z innymi ludźmi, chce kochać i być kochanym[38]. Jednak, wizja dorosłości osób z autyzmem i zespołem Aspergera nie jest jeszcze wypracowana. Brak gotowości społeczeństwa w tym względzie podważa godność i autonomiczną wartość tych osób[39]. Ponadto, jeżeli mówi się o seksualności osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, to zasadniczo o negatywnych jej przejawach. Tematem dyskusji są wtedy działania zmierzające do zamaskowania problemu, rzadko kiedy wspomina się natomiast o wartościach płynących z rozwoju sfery seksualnej[40].

Rozważania na temat seksualności osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu powinny odbywać się na płaszczyźnie szacunku i akceptacji różnorodności. Większość tych osób, pomimo trudności w tworzeniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych, chce stworzyć prawdziwe więzi uczuciowe. Anna Prokopiak pisze:

> zakładając, że wymiar płciowy jest jednym z konstytutywnych wymiarów osoby, a osoba z autyzmem potrzebuje miłości przynajmniej w takiej samej mierze, jak każda inna osoba, jej seksualność nie jest niczym zjawiskowym[41].

Problemem jest natomiast zaprzeczanie istnieniu sfery seksualnej u osób z niepełnosprawnością, w tym również osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Stanowi to przejaw postrzegania danej osoby jako niepełnej, co zahacza o problem natury moralnej, ponieważ sfera seksualna stanowi integralny komponent osobowości każdego człowieka. Pozbawienie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu możliwości nawiązywania i utrzymywania więzi międzyludzkich na gruncie przyjaźni lub miłości odbiera im możliwość pełnego rozwoju osobowego, a także potęguje trudności związane z kształtowaniem się tożsamości płciowej tych osób[42].

Jedno z nielicznych badań, prowadzonych na poruszany temat, wykazało, iż

---

[37] M. Karwacka, *Stereotypy w myśleniu o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Poznań 2006, s. 194.

[38] M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy*, s. 155; Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 115.

[39] A. Prokopiak, *Spektrum autyzmu i seksualność*, s. 143-144.

[40] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 116.

[41] A. Prokopiak, *Spektrum autyzmu i seksualność*, s. 138.

[42] M. Karwacka, *Stereotypy w myśleniu o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, s. 193.

około połowa adolescentów i młodych dorosłych z tej grupy wyraża zainteresowanie i czyni kroki w kierunku nawiązania intymnej relacji seksualnej, choć poziom rozwojowy tych związków pozostaje ograniczony (van Bourgondien i wsp. 1997; Hellemans i wsp. 2007)[43].

Rozwój seksualny osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może być utrudniony przez cechy charakterystyczne owych zaburzeń, takie jak nadwrażliwość dotykowa. Ch. Preißmann[44] jest zdania, iż „dla wielu osób z autyzmem kontakt fizyczny jest trudny do wytrzymania. Nawet bardzo delikatny dotyk może wywoływać u nich ból porównywalny z głębokim uszkodzeniem skóry". Z kolei M. Kotlicka-Antczak[45] twierdzi, iż realne utrudnienie mogą stanowić stereotypowe zachowania, specyficzne zainteresowania, jak również przejawiane fascynacje zjawiskami oddziałującymi na zmysły.

Największą przeszkodą w realizacji potrzeb seksualnych młodych dorosłych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są funkcjonujące w społeczeństwie stereotypy. Pojawiają się one na skutek braku rozpowszechnionej społecznie wiedzy na omawiany temat. Określają sposób widzenia innych ludzi oraz zaistniałych wydarzeń. Stereotypy mają swoje odzwierciedlenie w konkretnych działaniach (zarówno krewnych, jak i innych osób) względem osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Najczęściej polegają one na kontrolowaniu oraz tłumieniu przejawów seksualności, a także zupełnym ignorowaniu tematów związanych z życiem intymnym tej grupy[46]. Zastanawia fakt, iż ciągle jeszcze „osoby z autyzmem w najbardziej intymnej sferze życia nie mają własnego głosu, decyzje dla ich <dobra> często zapadają wobec nich zewnętrznie"[47].

Bardzo ważną rolę w umożliwieniu osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przeżywania swojej seksualności w sposób pełny odgrywa zamiana postaw społecznych wobec tej grupy osób. By tego dokonać, konieczny jest wzrost wiedzy na temat seksualności osób z niepełnosprawnością, a także ich praw z tym związanych[48]. Podstawę wszelkich zmian w tym względzie stanowi natomiast „poszanowanie odrębności i integralności osoby z autyzmem, czy jakąkolwiek inną niepełnosprawnością – ze wszystkimi jej ograniczeniami i potrzebami"[49].

---

[43] M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy*, s. 155.

[44] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 126.

[45] M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy*, s. 157.

[46] M. Karwacka, *Stereotypy w myśleniu o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, s. 187-188; Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 116.

[47] A. Prokopiak, *Spektrum autyzmu i seksualność*, s. 143.

[48] J. Kostrzewski, *Niepełnosprawność umysłowa, poglądy, metody, diagnozy i wsparcia*, [w:] *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*, red. A. Czapiga, Wrocław 2006.

[49] A. Prokopiak, *Spektrum autyzmu i seksualność*, s. 144.

Niebagatelną rolę odgrywa także edukacja seksualna osób z zaburzeniami z autystycznego spektrum. Odpowiednie poinformowanie osób z autyzmem i zespołem Aspergera w tej kwestii wzmacnia ich autonomię, a także wpływa na prowadzenie adekwatnego do ich potrzeb życia społecznego i intymnego. Należy pamiętać, iż wprowadzenia wychowania seksualnego nie można odkładać do momentu, gdy osoby zainteresowane same zaczną zadawać pytania. Bardzo często sytuacja taka nigdy nie nastąpi. Dlatego,

> konieczne jest działanie (najlepiej) w formie trwającego całe życie wychowania seksualnego w atmosferze zaufania. Wychowanie takie powinno obejmować wszystkie aspekty życia seksualnego i traktować je jako coś oczywistego[50].

Ponadto, takie cechy jak łatwowierność, ufność, czy nieumiejętność dostrzeżenia kłamstwa sprawiają, iż osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są narażone na wykorzystywanie seksualne. Dobrze prowadzona edukacja seksualna może zmniejszyć istniejące ryzyko[51].

Warto podkreślić, iż „potrzeba seksualna współwystępuje z innymi potrzebami – bliskości, kontaktu emocjonalnego, miłości, szczęścia, uznania, dowartościowania, znalezienia oparcia i zrozumienia"[52]. Mając tę świadomość, łatwo dostrzec jej istotę oraz znaczenie w całościowym rozwoju każdego człowieka.

Podsumowując, należy pamiętać, iż pomimo że seksualność osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu skrywa wiele niewyjaśnionych wątków, to świat tych osób wcale nie musi być pozbawiony pięknych przeżyć, a ich pragnienia mogą być realizowane. Kluczowym zagadnieniem jest tutaj uznanie równości wszystkich ludzi, pomimo ich różnorodności. To ono właśnie prowadzi do podmiotowego traktowania drugiego człowieka i wyrażania szacunku względem niego. Ważne również, by mieć świadomość, iż bez względu na występującą niepełnosprawność, każda dorosła osoba jest przede wszystkim kobietą bądź mężczyzną posiadającym prawo do akcentowania atrybutów własnej płci.

Praca zawodowa, zainteresowania i pasje dorosłych osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Systematyczny wzrost liczebności populacji osób z diagnozą autyzmu bądź zespołu Aspergera pociąga za sobą konsekwencje w postaci powięk-

---

[50] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 120.

[51] E. Pieńkowska, *Wyzwania i odpowiedzialność w rozwoju seksualnym młodego człowieka*, s. 41.

[52] M. Karwacka, *Stereotypy w myśleniu o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, s. 194.

szającego się grona młodych dorosłych z ASD, dla których bardzo istotny jest temat zatrudnienia.

Praca zawodowa wypełnia znaczną część życia człowieka, w związku z czym stanowi jeden z ważniejszych obszarów jego aktywności. Ponadto, poza korzyściami materialnymi w postaci zysku dochodowego, jest również elementem budującym tożsamość osoby, a także wpływa na jej poczucie własnej wartości i niezależności[53].

Istnieje grupa osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, która posiada specyficzne zainteresowania, w obszarze których osoby te są specjalistami najwyższej rangi. Pasje młodych dorosłych z powodzeniem można wykorzystać, przenosząc je na grunt pracy zawodowej[54]. Barbara Olszewska podkreśla, iż:

> wyznacznikiem ludzkiego działania są nie tylko możliwości (zdolności, umiejętności, sprawności) określające, co i jak biegle człowiek potrafi zrobić, lecz także preferencje i zainteresowania, określające rodzaje i sposoby funkcjonowania w życiu zawodowym (…)[55].

Wysoko funkcjonujące osoby z autyzmem i zespołem Aspergera wykazują szczególnie silne zainteresowanie obiektami, zjawiskami, czy poszczególnymi dziedzinami nauki, takimi jak matematyka, czy fizyka. Obszar zainteresowań osoby w większości przypadków jest niezwykle zawężony i ogromnie absorbujący. Często całe swoje życie podporządkowuje ona interesującemu ją zagadnieniu[56]. Na temat czynników wpływających na wybór specyficznych zainteresowań przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu istnieje wiele teorii. Okazuje się, że „wybór niezwykłego zainteresowania może być zdeterminowany jednym, prawdopodobnie silnie naładowanym emocjonalnie momentem w relacji"[57].

Pasje osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, choć bardzo często realizowane w samotności, mogą stanowić dobry grunt rozwoju relacji zawodowych. W pracy bowiem osoba ta ma do czynienia z ludźmi, których zainteresowania w większym bądź mniejszym stopniu pokrywają się z jej zainteresowaniami, dzięki czemu może znaleźć zrozumienie i ma szansę

---

[53] H. Morgan, *Filozofia leżąca u podstaw świadczenia usług dla dorosłych z autyzmem: krytyka stosowania wartości ogólnych w odniesieniu do konkretnej sytuacji*, [w:] *Dorośli z autyzmem. Teoria i praktyka*, red. H. Morgan, Kraków 2004, s. 60.

[54] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 163.

[55] B. Olszewska, *Preferencje i zainteresowania zawodowe niepełnosprawnych studentów szkół wyższych*, [w:] *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych*, t. 2, red. D. Podgórska-Jachnik, Łódź 2010, s. 129.

[56] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 53.

[57] D. Tandam, *Zespół Aspergera w wieku dorosłym*, s. 195.

nawiązać głębsze relacje interpersonalne – przyjacielskie bądź nawet partnerskie. Ponadto, bycie ekspertem w wybranej dziedzinie zapewnia danej osobie poczucie bezpieczeństwa i daje możliwość spełnienia. Poprzez osobliwe zainteresowania osoby te mają również okazję do wyrażenia swoich uczuć, myśli, emocji oraz pragnień[58].

Dlatego, zainteresowania odgrywają kluczową rolę podczas dokonywania wyboru zawodu przez młodego człowieka[59]. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu najlepiej czują się w zawodach, które „wymagają ograniczonego kontaktu społecznego oraz charakteryzują się niewielką zmiennością i rzadkim występowaniem nowych sytuacji"[60]. Temple Grandin stworzyła listę zawodów najbardziej adekwatnych dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (tab. 1).

Tabela 1

Zawody odpowiednie dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Dla osób myślących obrazami	Dla osób nie myślących obrazami	Wspólne dla obu grup
– projektant, – fotograf, – projektant wyposażenia (np. mebli), – trener zwierząt lub weterynarz, – mechanik samochodowy, – informatyk (naprawa komputerów i sprzętu komputerowego), – rzemieślnik (wyroby z drewna, biżuteria, ceramika), – projektant stron internetowych, – stolarz, cieśla, – projektant gier video, – budowlaniec	– księgowy, – bibliotekarz, – korektor tekstów, – inwentaryzator, – muzyk, – pracownik banku, – urzędnik, pracownik kartoteki, archiwum, – statystyk, – fizyk lub matematyk	– programista komputerowy, – redaktor, dziennikarz, – technik laboratoryjny, – inżynier (elektryk, elektronik, chemik)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: http://aspennj.org/pdf/information/adult-issues/choosing-the-right-job-for-people-with-autism.pdf [dostęp: 27.12.2015].

Realizacja ścieżki zawodowej pewnej grupy osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu odbywa się na otwartym rynku pracy, dzięki czemu

[58] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 54-57.
[59] B. Olszewska, *Preferencje i zainteresowania zawodowe niepełnosprawnych studentów*, s. 131.
[60] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 163.

zasoby osób mogą być odpowiednio wykorzystane. Jednak istnieje również grupa, która wymaga zatrudnienia w warunkach chronionych. Pozwolą one na wykorzystanie potencjału tych osób w sposób najpełniejszy, z dostosowaniem warunków pracy do ich indywidualnych możliwości oraz zapewnieniem odpowiedniego wsparcia[61].

Specyficzne cechy funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawiają, iż mogą być cenionymi i wartościowymi pracownikami dla swoich pracodawców. Posiadają oni bowiem wiele właściwości niezbędnych w pracy zawodowej. Wyróżnia ich nieprzeciętna skrupulatność, pamięć, staranność, cierpliwość, uczciwość, przestrzeganie procedur, dokładność, zaangażowanie w działanie[62]. Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu cechuje również spostrzegawczość, niezawodność i punktualność. Ch. Preiβmann pisze: „na wyznaczone spotkania i do pracy przychodzę znacznie wcześniej, bo nie wybaczyłabym sobie spóźnienia. Muszę mieć absolutną pewność, że to się nie zdarzy"[63].

Z drugiej jednak strony, sposób funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu sprawia, iż nierzadko również na gruncie życia zawodowego doświadczają oni licznych problemów[64]. Trudności pojawiają się podczas przerw w pracy, czy spotkań integracyjnych. W sytuacjach tego typu osoby z ASD odczuwają frustrację, ponieważ wymagają one zrezygnowania z tematów związanych z pracą na rzecz rozmów o życiu osobistym. Skutkuje to znacznym uwydatnieniem deficytów przejawianych przez wysoko funkcjonujące osoby z autyzmem i zespołem Aspergera[65]. Jedne z największych problemów wynikają z ich upodobania stałości i niechęci do zmian. Odejście od schematu działania, czy nawet zaistnienie w nim subtelnych modyfikacji może stanowić dla omawianej grupy duże obciążenie[66].

Wyzwaniem dla dorosłych osób z zaburzeniami z autystycznego spektrum jest rozmowa kwalifikacyjna, podczas której człowiek doświadcza sytuacji ekspozycji społecznej i bezpośredniego kontaktu z nieznaną osobą – potencjalnym pracodawcą. Stres związany z nową sytuacją może spowodować, iż osoba ta nie zdoła zaprezentować swoich umiejętności i mocnych stron, przez co jej szanse zdobycia pracy zdecydowanie zmaleją. Dlatego, jest to aspekt, w którym dorosła osoba z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

---

[61] A. Matthews, *Szkolenie zawodowe i organizacja modelu wsparcia w dziedzinie zatrudnienia osób dorosłych z syndromem Aspergera i autyzmem: przykład Gloucestershire Group Homes*, [w:] *Dorośli z autyzmem. Teoria i praktyka*, red. H. Morgan, Kraków 2004, s. 177.

[62] Materiały z projektu „Zatrudnij ASA" SYNAPSIS, Warszawa 2012, s. 8.

[63] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 167.

[64] H. Morgan, *Filozofia leżąca u podstaw świadczenia usług dla dorosłych z autyzmem*, s. 60.

[65] Ch. Preiβmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 168-169.

[66] A. Matthews, *Szkolenie zawodowe i organizacja modelu wsparcia*, s. 177.

potrzebuje pomocy. Miejscem, w którym może ją otrzymać są poradnie zawodowe. Tam tworzony jest indywidualny profil mocnych i słabych stron danej osoby, określane są również czynności, które osoba ta jest w stanie wykonywać (z uwzględnieniem zakresu niezbędnej pomocy). Bardzo ważną funkcję spełnia tutaj trener pracy[67]. M. Dewey podkreśla, iż

> w tym przypadku zespół dbający o zatrudnienie (…) ma dwa zadania: pomoc osobie z autyzmem w nauczeniu się codziennych obowiązków i sprawienie, że koledzy z pracy będą życzliwie wspierać jej wysiłki (…)[68].

Warto zwrócić uwagę, iż jedno z przedsięwzięć w zakresie wsparcia osób z ASD na rynku pracy miało miejsce w latach 2010-2012. Pracownicy Fundacji SYNAPSIS wraz z podopiecznymi wzięli udział w projekcie pod tytułem: *Implementacja skutecznych europejskich systemów funkcjonowania ekonomii społecznej w zakresie wprowadzania osób z autyzmem na polski rynek pracy*. W jego ramach Fundacja opracowała, a następnie przetestowała *Program aktywizacji społecznej i zawodowej osób z zespołem Aspergera i wysokofunkcjonujących osób z autyzmem*[69]. Jak wynika z samej nazwy, skierowany został do osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, prezentujących wysoki poziom społecznego przystosowania – w programie udział wzięły osoby z zespołem Aspergera oraz z autyzmem, będące w normie intelektualnej. Dodatkowymi kryteriami kwalifikacyjnymi były: poziom umiejętności społecznych (umiejętność funkcjonowania w grupie) oraz komunikacyjnych, a także umiejętności samoobsługowe kandydata. Projekt ten był pierwszym tego typu przedsięwzięciem realizowanym w Polsce. Nigdy wcześniej nie wprowadzano programów mających na celu przygotowanie do pracy zawodowej na otwartym bądź chronionym rynku pracy osób z tej grupy. Stworzony przez Fundację SYNAPSIS *Model programu aktywizacji społecznej i zawodowej osób z zespołem Aspergera i wysokofunkcjonujących osób z autyzmem* skierowany jest głównie do organizacji pozarządowych na terenie Mazowsza, a także organizacji członkowskich Porozumienia AUTYZM-POLSKA. Program powstał „w oparciu o założenie, że osoby z autyzmem i zespołem Aspergera mają duży, niewykorzystany dotychczas, potencjał do podnoszenia swoich kwalifikacji i podejmowania pracy”[70]. Osoby te potrzebują zatem wszechstronnego wsparcia poprzez oddziaływania terapeutyczne, szkoleniowe i doradcze:

---

[67] Ch. Preißmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć*, s. 174.
[68] M. Dewey, *Życie z zespołem Aspergera*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, s. 234.
[69] Materiały z projektu „Zatrudnij ASA”, Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2012b, s. 2.
[70] Materiały z projektu „Zatrudnij AS-a”, Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2012a, s. 7-9.

• wsparcie psychologiczne, w tym: trening umiejętności społecznych potrzebnych w pracy, zajęcia indywidualne z psychologiem, wsparcie dla rodzin osób z zespołem Aspergera;

• szkolenia zawodowe, w tym: trening rozwijający umiejętności pracy przy komputerze oraz

– trening prac biurowych;

– doradztwo zawodowe;

– doradztwo prawne;

– staże u pracodawców[71].

Ewaluacja programu ukazała, iż osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają zdecydowanie większe możliwości podjęcia pracy zawodowej niż donoszą statystyki[72]. Doświadczenia wyniesione z projektu pozwalają dostrzec potencjał tych osób, a także stanowią wskazówkę, w jaki sposób oraz w jakich warunkach adekwatnie go realizować. Program pomaga zniwelować bezczynność i bezradność jednostek z omawianej grupy – daje konkretne podpowiedzi, wyposaża je w umiejętności niezbędne podczas poszukiwania zatrudnienia, a także prawidłowego funkcjonowania w pracy[73].

Doświadczenia płynące z innych krajów, jak Wielka Brytania, Dania oraz świadomość istnienia specyficznych dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu cech (pożądanych przez pracodawców), w połączeniu z umożliwieniem rozwijania pasji tych osób, a także obdarzeniem ich odpowiednim wsparciem, może zaowocować zawodowym sukcesem, rozwojem kariery w wybranej dziedzinie, ale przede wszystkim doświadczeniem poczucia osobistego szczęścia, przyjemności i odnalezieniem siebie samych[74].

Podkreślić należy, iż korzyści z zatrudnienia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu czerpią również pozostali pracownicy. Potwierdzają to osoby zaangażowane w realizację projektu. Ich zdaniem, taka sytuacja

> uczy jak czerpać doświadczenie, wiedzę i pomysły z różnorodności. Jest warunkiem zrównoważonego rozwoju społecznego, ale też wpływa na rozwój osobisty wielu współpracowników i pogłębia rozumienie relacji międzyludzkich, pozwala pozbyć się wielu obaw i uwalnia od myślenia w kategoriach stereotypów o innych ludziach. Dzięki takim doświadczeniom włączenie społeczne osób niepełnosprawnych czy

[71] Tamże, s. 13.

[72] The National Autistic Society, *Zatrudnienie osób z Zespołem Aspergera. Poradnik praktyczny*, Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2007, s. 12.

[73] Materiały z projektu „Zatrudnij AS-a", s. 2.

[74] A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, s. 61.

przedstawicieli innych grup marginalizowanych ma szansę stać się naturalnym procesem[75].

Podsumowując, należy podkreślić, iż dorosłe osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w aspekcie posiadanych potrzeb i pragnień w niczym nie różnią się od osób, które nie wykazują symptomów owego zaburzenia. W zatwierdzonej w 2013 roku Karcie Praw Osób z Autyzmem[76] wyraźnie zaakcentowano, iż osoby te mają prawo do realizacji wszystkich potrzeb przejawianych w omówionych w niniejszym tekście sferach funkcjonowania. Pamiętać jednak należy, iż osiągnięcie życiowej niezależności i wypełnianie poszczególnych zadań rozwojowych przypisanych okresowi wczesnej dorosłości jest możliwe tylko wówczas, kiedy osoby te obdarzone będą odpowiednim wsparciem i przychylnością społeczeństwa.

BIBLIOGRAFIA

Danielewicz D., *Funkcjonowanie psychospołeczne nastolatków i dorosłych osób z autyzmem*, [w:] *Psychologia rehabilitacyjna. Wybrane zagadnienia*, red. T. Gałkowski, E. Pisula, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2006.

Dewey M., *Życie z zespołem Aspergera*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.

Karwacka M., *Stereotypy w myśleniu o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje – osiągnięcia – perspektywy*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Karwacka M., *Wychowanie seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną – refleksje nad rolą pedagoga,* [w:] *Pełnosprawni seksualnie* – materiały z międzynarodowej konferencji poświęconej podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, Poznań 2011.

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

Kostrzewski J., *Niepełnosprawność umysłowa, poglądy, metody, diagnozy i wsparcia*, [w:] *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*, red. A. Czapiga, Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław 2006.

Kotlicka-Antczak M., *Autyzm? nie tylko dziecięcy – zaburzenia autystyczne w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010.

Lew-Starowicz Z., *Psychospołeczne podstawy seksualności*, [w:] *Podstawy seksuologii*, red. Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2010.

Materiały z projektu „Zatrudnij ASA" SYNAPSIS, 2012.

Materiały z projektu „Zatrudnij AS-a", Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2012a.

Materiały z projektu „Zatrudnij AS-a", Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2012b.

[75] Materiały z projektu „Zatrudnij AS-a", s. 7.

[76] *Zrozumieć świat*, http://zrozumiecswiat.pl/resources/380_u.pdf, [dostęp: 27.12.2015].

Matthews A., *Szkolenie zawodowe i organizacja modelu wsparcia w dziedzinie zatrudnienia osób dorosłych z syndromem Aspergera i autyzmem: przykład Gloucestershire Group Homes*, [w:] *Dorośli z autyzmem. Teoria i praktyka*, red. H. Morgan, Wydawnictwo JAK, Kraków 2004.

Morgan H., *Filozofia leżąca u podstaw świadczenia usług dla dorosłych z autyzmem: krytyka stosowania wartości ogólnych w odniesieniu do konkretnej sytuacji*, [w:] *Dorośli z autyzmem. Teoria i praktyka*, red. H. Morgan, Wydawnictwo JAK, Kraków 2004.

Newport J., Newport M., *Crazy in Love. Ein sutistisches Paar erzählt seine Geschichte*, Droemer, Munchen 2005.

Olszewska B., *Preferencje i zainteresowania zawodowe niepełnosprawnych studentów szkół wyższych*, [w:] *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych*, t. 2, red. D. Podgórska-Jachnik, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2010.

Pawelczak K., *O przyjaźni w życiu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, red. H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Pieńkowska E., *Wyzwania i odpowiedzialność w rozwoju seksualnym młodego człowieka niepełnosprawnego intelektualnie*, [w:] *Pełnosprawni seksualnie* – materiały z międzynarodowej konferencji poświęconej podmiotowości osób z niepełnosprawnością intelektualną, Poznań 2011.

Preiβmann Ch., *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć, jak pomagać, jak prowadzić terapię*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.

Prokopiak A., *Spektrum autyzmu i seksualność*, [w:] *Człowiek i autyzm*, red. J. Kocki, A. Kiciński, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin 2010.

Robinson J.E., *Patrz mi w oczy. Moje życie z zespołem Aspergera*, Wydawnictwo Linia, Warszawa 2013.

Rynkiewicz A., *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2009.

Tandam D., *Zespół Aspergera w wieku dorosłym*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. U. Frith, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.

The National Autistic Society, *Zatrudnienie osób z Zespołem Aspergera. Poradnik praktyczny*, Fundacja SYNAPSIS, Warszawa 2007.

Willey L.H., *Ich bin Autistin, aber ich zeige es nicht*, Herder, Freiburg 2003.

Wojciechowska A., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, Studia Edukacyjne, 2013, 25.

Zöller D., *Autismus und Körper späche. Störungen der Signalverarbieitung zwischen Kopf und Körper*, Weidler, Berlin 2001.

Netografia

Spicen D., www.niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/specjalnie-dla-doroslych-z-zespolem-aspergera/samoswiadomosc-zycia-z-zespolem-aspergera [dostęp: 22.12.2015].

Zrozumieć świat, http://zrozumiecswiat.pl/resources/380_u.pdf, [dostęp: 27.12.2015].

KATARZYNA WASZYŃSKA, MONIKA ZIELONA-JENEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

ZJAWISKO SEKSUALIZACJI JAKO WYZWANIE DLA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

ABSTRACT. Waszyńska Katarzyna, Zielona-Jenek Monika, *Zjawisko seksualizacji jako wyzwanie dla współczesnej edukacji* [Sexualization as a Challenge for Contemporary Education]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 351-375. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.20

Sexualization is a term that has been appearing frequently in debates in Poland in recent years. This term is used in discussions about the changes in social sexual norm, protection of the rights and freedom of the individual and the threat of sexual violence. At the same time, sexualization is a parallel area of interest for people who study human sexuality, its conditioning and changes. The aim of this article is to outline the consequences of sexualization for educational practices.

Key words: sexualization, educational practices, human sexuality

Wprowadzenie

Seksualizacja to pojęcie w ostatnich latach w Polsce często pojawiające się w debatach publicznych. Termin ten używany jest w rozważaniach dotyczących przemian obyczajowości seksualnej, ochrony praw i wolności jednostki oraz zagrożenia przemocą seksualną. Toczące się dyskusje korespondują zresztą z podobnymi rozważaniami prowadzonymi także w innych

krajach naszego kręgu kulturowego[1]. Zjawisku seksualizacji poświęcane są w Polsce działania instytucjonalne i inicjatywy obywatelskie, takie jak organizowanie konferencji popularyzujących wiedzę o tym fenomenie społecznym, zakładanie poświęconych mu witryn internetowych, podejmowanie działań zapobiegających jego szkodliwemu wpływowi[2]. Równolegle seksualizacja stanowi także obszar zainteresowania osób naukowo zajmujących się ludzką seksualnością, jej uwarunkowaniami i przemianami. Zainteresowanie to odzwierciedla się w publikacji przekładów ważnych prac światowych dotyczących zagadnienia[3], a także przygotowywaniu opracowań na jego temat przez rodzimych autorów[4]. Analiza publikacji naukowych poświęconych problematyce seksualizacji pozwala wnioskować, że wiele z nich dotyczy obszarów zbliżonych do tych, jakie podejmowane są w dyskusjach publicznych. Są to m.in. kwestie odnoszące się do istoty zjawiska, jego wpływu na rozwój seksualny, ryzyka jakie niesie dla jednostek i relacji społecznych, a także roli edukacji i wychowania w przeciwdziałaniu jego negatywnemu wpływowi. Choć wydaje się, że zjawisko seksualizacji zostało szeroko opisane w literaturze przedmiotu, wciąż jednak stawiane są na jego temat ważne, wręcz podstawowe pytania. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie na nie uwagi, a także zarysowanie, jakie konsekwencje niosą one dla praktyki edukacyjnej.

---

[1] R. Bailey, *Letting children be children – report of an independent review of the commercialisation and sexualisation of childhood*, London 2011; L. Papadopoulos, *Sexualization of Young People Review*, London 2010.

[2] Do przykładów tego rodzaju działań należą: organizacja konferencji „Odebrana niewinność – seksualizacja kobiet i dziewcząt w mediach i reklamie – przyczyny, skutki, możliwe scenariusze" przez Stowarzyszenie Twoja Sprawa 19 marca 2013 roku w Sejmie RP, przeprowadzanie analiz prawnych (Sewerynik, 2015), monitoring zjawiska i podejmowanie interwencji w obszarze własnych kompetencji instytucji (NASK, 2014) oraz stowarzyszeń, np. Komisji Etyki Reklamy Związku Stowarzyszeń Rada Reklamy (Drozdowski, 2013).

[3] B. McNair, *Seks, demokratyzacja pożądania i media, czyli kultura obnażania*, przekł. Ewa Klekot, Warszawa 2004; American Psychological Association. Raport na temat seksualizacji dziewcząt, [w:] *Odebrana niewinność. O seksualizacji kobiet i dziewcząt we współczesnej kulturze. Raporty*, red. Stowarzyszenie Twoja Sprawa, Warszawa 2010/2013, s. 11-61; R. Bailey, *Pozwólmy dzieciom być dziećmi*. Niezależny raport na temat komercjalizacji i seksualizacji dzieciństwa, [w:] *Odebrana niewinność,* s. 63-108.

[4] M. Bieńko, *Seksualizacja dzieciństwa w kulturze popularnej*, [w:] *Wychowanie seksualne, czyli skąd się bierze bocian? O wpływie rodziny, rówieśników, szkoły i mediów na rozwój i funkcjonowanie seksualne dzieci i młodzieży*, red. E. Dziados, Kraków 2013, s. 95-106; P. Trojanowska, *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", 2014, 13(2), s. 55-78; A. Drosik, *Rozebrać się, by wygrać, czyli seksualizacja kampanii wyborczej*, [w:] *Antynomie polityczności. Artykuły, eseje i szkice dedykowane Profesor Barbarze Goli*, red. L. Rubisz, K. Minkner, Opole 2013, s. 211-217; K. Stadnik, A. Wójtewicz, *Anielice czy diablice? Dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej*, Warszawa 2009.

O społecznym wymiarze seksualności i rozwoju seksualnego

Rozważania dotyczące istoty zjawiska seksualizacji oraz jego znaczenia dla funkcjonowania jednostki oraz grup społecznych należy rozpatrywać w szerszym – wieloaspektowym kontekście. Dominujące współcześnie teoretyczne modele opisujące seksualność człowieka opierają się na założeniach o jej holizmie i obecności w ciągu całego życia. Seksualność uznawana jest za taki aspekt kondycji ludzkiej, który pozostaje w ścisłym związku z wieloma obszarami funkcjonowania człowieka, jego fizycznością (cielesnością), emocjonalnością, intelektem, duchowością oraz relacjami społecznymi. Podkreśla się, że zarówno rozwój seksualny, jak i zdrowie seksualne podlegają wzajemnym, czyli dwukierunkowym wpływom z wymienianymi sferami[5]. Seksualność opisywana jest jako „aspekt kondycji ludzkiej", co oznacza, że nie jest traktowana jako odrębna sfera, rządząca się specyficznymi prawami. Jest to raczej szczególny pryzmat płci i jej znaczenia dla doświadczania siebie, ekspresji oraz budowania relacji z innymi ludźmi.

Z powyższym powiązane jest drugie założenie, o zmienności seksualności w cyklu życia człowieka. Zdrowa seksualność opisywana jest jako efekt dynamicznej równowagi między wyzwaniami stawianymi przed jednostką w tym obszarze oraz posiadanymi przez nią zasobami, zatem jako obszar podlegający zmianom w poszczególnych momentach życia jednostki[6]. Zmienność seksualności obejmuje także długofalowe, kierunkowe przemiany, widoczne w analizach z perspektywy cyklu życia i wiązane z procesami rozwojowymi.

Wśród determinant funkcjonowania seksualnego człowieka istotne miejsce zajmują oddziaływania społeczne. Seksualność jest obszarem, który podlega silnym społecznym regulacjom, zarówno w warstwie symbolicznej – przez nadawanie znaczeń i wartościowanie odzwierciedlone w języku i rytuałach, jak i w warstwie normatywnej – przez szczegółowe regulowanie zachowań: okazywania zainteresowania, eksplorowania, uczestniczenia w relacjach[7]. W radykalnym, konstruktywistycznym ujęciu tego wpływu „żaden czynnik biologiczny nie znajduje swego wyrazu w zachowaniu jed-

---

[5] R. Blonna, J. Levitan, *Healthy Sexuality*, Brooks 2005; A. Chodecka, M. Zielona-Jenek, *Jestem dziewczynką – jestem chłopcem. Wspieranie rozwoju seksualnego dzieci*, Gdańsk 2010.

[6] R. Blonna, J. Levitan, *Healthy Sexuality*.

[7] M. Foulcault, *Historii seksualności*, Warszawa 1995; A. Giddens, *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Warszawa 2006; J. Terry, *An American Obssesion. Science, Medicine, and Homosexuality in Modern Society*, Chicago 1999; por. także J. Lewinson, *Słownik seksualizmów polskich*, Warszawa 1999.

nostki bez pośrednictwa warstwy społeczno-obyczajowej"[8]. Abstrahując w tym miejscu od szczegółowych rozważań dotyczących natury wpływu społecznego na seksualność, stwierdzić można, że zarówno całościowy proces jej kształtowania, jak i pojedyncze seksualne zachowania i doświadczenia jednostki podlegają oddziaływaniom społecznym.

Seksualność kształtuje się poprzez interakcje interpersonalne, w których osoba rozważa i nadaje znaczenie doświadczeniom seksualnym zebranym w innych sytuacjach (kontakty przyjacielskie, rodzicielskie, w których jednostka dzieli się swoimi przeżyciami, szuka porad), a także uczestnicząc w erotycznych relacjach intymnych – realizując funkcję seksualną. Seksualność podlega także oddziaływaniom szerszego otoczenia: uczestnicząc w interakcjach z grupami (rówieśniczymi, zawodowymi, religijnymi, lokalnymi społecznościami), jednostka doświadcza odniesień do własnej płci i seksualności, np. presji normatywnych (aprobaty lub dezaprobaty grupy wobec własnych zachowań), wsparcia w sytuacjach postrzeganych przez jednostkę lub grupę jako trudne (okazywanie zainteresowania, pomoc instrumentalna), wymagań wiązanych ze społecznie określonymi rolami[9].

O zróżnicowaniu i szerokim zakresie oddziaływań środowiskowych przekonywał w klasycznych pracach dotyczących ekologii rozwoju Urie Bronfenbrenner. Wskazywał on, że człowiek od samego urodzenia

> znajduje się w środowisku wytworzonym przez kulturę, żyje wśród ludzi przez nią ukształtowanych, wśród przedmiotów będących wytworami ludzi i stworzonych przez nich instytucji, podlega oddziaływaniu wzorów, wzorców i norm obowiązujących w danym społeczeństwie i reprezentujących określone wartości[10].

Podkreślał także, że oddziaływania środowiskowe obejmują złożony układ wzajemnie powiązanych systemów różnego szczebla – od mikro- po makrosystemy kulturowe. Opisywane przez Bronfenbrennera tezy wydają się przydatne w rozważaniach na temat społecznych uwarunkowań seksualności człowieka. Podlega ona bowiem oddziaływaniom interpersonalnym, w których konkretna jednostka bezpośrednio uczestniczy, ale także wpływom szerszych systemów społecznych, w których jest na co dzień zanurzona i które tworzą kontekst jej funkcjonowania. Seksualność podlega oddziaływaniom instytucji regulujących stosunki zawodowe, edukację, opiekę społeczną i zdrowotną, prawodawstwu rodzinnemu i karnemu, wreszcie wpływom

---

[8] E.O. Laumann, J.H. Gagnon, 1995, za: J. Bancroft, *Seksualność człowieka*, Wrocław 2013, s. 12; por także J.H. Gagnon, *The interpretation of desire. Essays in the Study of Sexuality*, Chicago 2004.

[9] R. Blonna, J. Levitan, *Healthy Sexuality*.

[10] Za: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000, s. 93.

kultury masowej, w tym mediów. Ten szeroki zakres oddziaływań społecznych na seksualność jednostki opisywany jest nie tylko w pracach naukowych, ale również zauważany w dokumentach publicznych. Na przykład, w dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia odnaleźć można odniesienia wskazujące, że zdrowie seksualne zależne jest od realizacji praw człowieka, że podlega silnym wpływom norm rodzajowych, ról społecznych, oczekiwań i mechanizmów władzy, a także iż powinno być rozumiane w szczegółowych społecznych, ekonomicznych i politycznych kontekstach[11].

O seksualizacji na tle rozważań o społecznych determinantach seksualności

Zjawiskiem seksualizacji w omawianym w niniejszym artykule kontekście zaczęto się interesować pod koniec XX wieku[12]. Publikowane od tego czasu prace obejmują analizy o różnym zakresie ogólności i najczęściej podejmują tematy seksualizacji kultury jako takiej (głównie – kultury zachodniej), wizerunku dzieci (m.in. w kontekście transgresji dorosłość – dzieciństwo) oraz dziewcząt i kobiet. Wydaje się zatem, że zjawisko seksualizacji można analizować wielopoziomowo, podejmując jednocześnie rozważania dotyczące oddziaływania na siebie poszczególnych poziomów: zjawisk kulturowych, społecznych i indywidualnych.

Nadanie szerszego znaczenia pojęciu seksualizacji i żywe nim zainteresowanie w ostatnich kilkunastu latach można interpretować jako efekt określonego kontekstu społeczno-kulturowego. Ważnymi jego aspektami są: zdefiniowanie i przypisanie wysokiej wartości zdrowiu seksualnemu indy-

---

[11] WHO *Key conceptual elements of sexual health*, 2006, http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/en/ [dostęp: 23.05.2015].

[12] W starszej literaturze pojęcie seksualizacji pojawiało się głównie przy omawianiu problematyki seksualnego wykorzystania dziecka. Używane było, po pierwsze, do opisu nietypowych zachowań dziecka, będących konsekwencją wykorzystania. Pod pojęciem „seksualizacja zachowania" rozumiano prezentowanie przez dziecko/nastolatka nadmiernego zainteresowania, zaabsorbowania bodźcami o charakterze seksualnym lub wprowadzenie treści seksualnych do innych obszarów aktywności, np. zabaw, okazywania bliskości i czułości, agresji i rywalizacji (por. metaanaliza Kendall-Tackett, Williams, Finkelhor, 1993, przegląd badań zawarty w pracach W. Friedricha np. opublikowanej po polsku w 2002 roku pracy: *Bezpośrednie skutki wykorzystania seksualnego dziecka*). Po drugie, pojęcie seksualizacji używane było w kontekście nieadekwatnego włączania interakcji seksualnych do relacji między dziećmi i dorosłymi (pojęcie „traumatycznej seksualizacji" jako urazowego oddziaływania sprawcy wykorzystania seksualnego na dziecko w modelu Finkelhora, Browne, 1986; seksualizacja zachowań opiekuńczych jako element interakcji dziecko-rodzic w opisie wiktymizujących środowisk rodzinnych u M. Brassard, 1987).

widualnej jednostki wraz z zagwarantowaniem jej praw do swobody realizacji i rozwoju seksualnego w cyklu całego życia[13], wpływy ruchu feministycznego (szczególnie pojawienia się tzw. trzeciej fali feminizmu[14]), zmian ról płciowych oraz zwiększenie widoczności kobiet w życiu społecznym, w tym w dyskursie o kobiecej seksualności, działania na rzecz skuteczniejszego ograniczania przemocy seksualnej, aktywnego zaangażowania ruchów tzw. społeczeństwa obywatelskiego krajów o ustabilizowanym systemie demokratycznym. I jak definiowanie seksualności jako takiej, zdrowia i prawidłowego rozwoju seksualnego odbywa się zawsze w określonym kontekście kulturowo-społecznym, również efektem tego kontekstu jest wskazywanie obszarów pozanormatywnych. Współczesne konceptualizacje pojęć opisujących seksualność, zdrowie i granice normy pozwoliły na zbudowanie nowego, rozszerzonego rozumienia pojęcia seksualizacji.

Dokonując przeglądu sposobów definiowania terminu seksualizacja w literaturze, zauważyć można obszary uzgodnione i podlegające wciąż polemikom. Wydaje się, że najwięcej spójności pojawia się w obszarze definiowania seksualizacji kultury. Na przykład, Brian McNair dokonując analizy mediów wskazał na trzy jej przejawy:

– kulturę obnażania – zawierającą elementy ekshibicjonizmu i voyeryzmu (zatarcie granicy między prywatnością a sferą publiczną);

– demokratyzację pożądania (powszechną dostępność zróżnicowanych środków i treści seksualnych uwzględniających także potrzeby mniejszości seksualnych);

– *"porn chic"* – przenikanie treści pornograficznych do sfery kultury popularnej[15].

W odniesieniu do opisanych kierunków zmian kultury (szczególnie ostatniego jej przejawu) w literaturze używa się też pojęcia *„pornification"*, rozumianego jako nasycenie społeczeństwa lub określonych aspektów jego funkcjonowania wizerunkami, językiem i postawami kojarzonymi z pornografią[16].

Definicje pojęcia seksualizacji odnoszące się do osób lub grup osób (najczęściej: dzieci, dziewcząt, kobiet) wydają się dużo mniej w literaturze uzgodnione, zawierają większą liczbę rozbieżności i sprzeczności, a zatem także obszarów, wokół których toczą się polemiki. Do najczęściej przywo-

---

[13] Program Działania Konferencji na rzecz Ludności i Rozwoju, 1994, Platforma Działania IV Światowej Konferencji w sprawach Kobiet, 1995, WAS, 2002, WHO, 2006.

[14] Por. A. McRobbie, *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*, London 2009.

[15] B. McNair, *Seks, demokratyzacja pożądania i media*.

[16] Por. S. Paasonen, K. Nikunen, L. Saarenmaa, *Pornification: sex and sexuality in media culture*, Berg 2007.

ływanych definicji seksualizacji należy propozycja Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego z 2007 roku, według której „seksualizacja ma miejsce wtedy, gdy:

– wartość osoby wynika tylko z jej atrakcyjności seksualnej lub zachowania, do tego stopnia, że wyklucza inne cechy;

– osoba jest dopasowywana do normy, według której atrakcyjność fizyczna (wąsko zdefiniowana) oznacza bycie seksownym;

– osoba jest uprzedmiotowiona pod względem seksualnym, czyli staje się dla innych raczej przedmiotem seksualnego wykorzystania niż osobą zdolną do podejmowania niezależnych działań i decyzji;

– seksualność jest narzucona osobie w niewłaściwy sposób.

Każdy z tych czterech elementów jest przejawem seksualizacji, ale nie muszą one występować jednocześnie"[17]. Choć przywołana definicja doczekała się szerokiej krytyki, wciąż stanowi ważny punkt odniesienia w analizach zjawiska seksualizacji nie doczekawszy się ujęć w większym stopniu zaakceptowanych[18].

Dokonując przeglądu dyskusji toczących się wokół pojęcia seksualizacji, rozważanej na poziomie jednostkowym (w odniesieniu do funkcjonowania osoby lub grupy osób), wskazać można kilka obszarów polemik. Należą do nich kwestie rozumienia istoty zjawiska, jego granic i relacji do innych pojęć, a także perspektywy przyjmowanej przy jego opisie.

1. Istota zjawiska seksualizacji: jednorodny fenomen – zróżnicowane procesy

Autorzy dokonujący analiz zagadnienia seksualizacji zwracają uwagę na złożoność i, wspomnianą także w niniejszym artykule, wielopoziomowość zjawiska. Opisują bowiem jego przejawy w doświadczeniach jednostek, relacjach interpersonalnych, narzędziach i instytucjach kultury. Ponadto, wskazują na wzajemne oddziaływanie wymienionych poziomów: Rosalind Gill podaje na przykład, że konsekwencje seksualizacji dla funkcjonowania osób i relacji społecznych mogą być zróżnicowane ze względu na nadawanie temu zjawisku rozmaitego społecznego znaczenia, m.in. w kategoriach zagrożenia lub wartości[19]. Wielopoziomowość i kontekstualna złożoność zjawiska seksualizacji uzasadnia z jednej strony definiowanie go jako grupy zróżnicowanych procesów o różnym poziomie ogólności. Jednocześnie, umieszczanie pod tym pojęciem tak różnorodnych zjawisk (intrapsychicz-

---

[17] APA Task Force on the Sexualization of Girls, 2007/2010, polskie wydanie: Stowarzyszenie Twoja Sprawa, 2013, s. 12.

[18] Por. Commisioner for Children and Young People, *Literature review: The sexualisation of children*, Western Australia 2012.

[19] R. Gill, *The Sexualisation of Culture?* s. 483-498.

nych, indywidualnych i społecznych) powoduje każdorazowo konieczność precyzowania znaczenia, w jakim jest ono używane.

2. Relacja pojęć: seksualizacja – zdrowa seksualność

Pojęcie seksualizacji używane jest do opisu zjawiska ocenianego jako niepożądane i odmienne od zdrowej, normatywnej seksualności. W opisach zdrowej seksualności, polaryzowanej wręcz z seksualizacją, odnaleźć można jednak pewne braki precyzji lub niekonsekwencję. Na przykład, szczegółowe analizy sposobu używania pojęcia seksualizacja prowadzą do identyfikacji wyrażanego nie wprost założenia o nieobecności seksualności w okresie dzieciństwa, odzwierciedlanego w używaniu takich określeń, jak „dziecięca niewinność", „seksualizacja jako utrata dzieciństwa", czy „przedwczesna seksualizacja dzieci"[20]. W innych pracach odnaleźć można odniesienia do zdrowia seksualnego definiowanego w kategoriach wybranych, diadycznych form realizacji seksualnej. Obydwa wskazane przykłady pozostają niespójne ze współczesnym definiowaniem pojęcia zdrowia seksualnego[21]. Powyższe prowadzi do wniosku o potrzebie definicyjnego dopracowania relacji rozważanych w tym miejscu pojęć: określenia tego, jak rozumiana jest istota społecznego wpływu na kształtowanie seksualności jednostki oraz kiedy ma on charakter zdrowy, normatywny, kiedy zaś – niepożądany.

3. Relacja pojęć: seksualizacja – uprzedmiotowienie

Polemikę z utożsamianiem tych terminów, m.in. w definicji APA, podjęły Kari Lerum i Shari L. Dworkin, argumentując, iż są to odrębne pojęcia mające inne zakresy znaczeniowe, które mogą się spotkać w obszarze „seksualnego uprzedmiotowienia"[22]. Autorki kwestionują przy tym założenie o jednoznacznie negatywnym wydźwięku pojęcia *sexual objectification*, wskazując na jego dużo większą złożoność. Z jednej strony uprzedmiotowienie jednostki związane być może ze stosowaniem wobec niej przymusu i przemocy, pomijaniem jej zgody i woli jako przynależnej podmiotowi nie zaś przedmiotowi. Z drugiej, przyjęcie przez jednostkę pozycji „obiektu seksualnego" podlegać może decyzjom i autokreacji wraz z czerpaniem doświadczeń wpływu, sprawstwa i przyjemności, szczególnie w kontekście

---

[20] R. Bailey, *Letting children be children*; tegoż, *Pozwólmy dzieciom być dziećmi*. Niezależny raport na temat komercjalizacji i seksualizacji dzieciństwa, [w:] *Odebrana niewinność*, s. 63-108.

[21] Por. dyskusja z definicją APA u R. Gill, *The Sexualisation of Culture?*; M.J. Kehily, *Contextualising the sexualisation of girls debate: innocence, experience and young female sexuality*, Gender and Education, 2012, 24, 3, s. 255-268.

[22] K. Lerum, S.L. Dworkin, *"Bad Girls Rule": An Interdisciplinary Feminist Commentary on the Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Journal of Sex Research, 2009, 46, 4, s. 250-263.

seksualnego pożądania[23]. Relacja między tymi pojęciami wydaje się także wymagać definicyjnego dopracowania.

4. Perspektywa opisu zagadnienia: ogląd dziecka – ogląd dorosłego

Uznawanie określonych treści za seksualizujące dokonywane jest zwykle przez osoby dorosłe. Uniwersalność tej perspektywy, określonej przez Kirrilly Thompson jako „dorosło-centryczna" (*adult-centric*)[24] została zakwestionowania m.in. na podstawie badania nad odbiorem seksualnych przekazów medialnych i ich wpływem na dzieci i młodzież, innym niż wyjściowo zakładały to osoby dorosłe[25]. Tego rodzaju wnioski empiryczne uruchomiły analizy oparte na zadeklarowaniu odmiennego założenia: dotyczącego możliwości krytycznego przetwarzania treści seksualnych przez dzieci. Jednak, jak wskazuje R. Gill[26], otwartą kwestią jest, w jakim zakresie można uznać dzieci za refleksyjnych odbiorców przekazów kulturowych i czy prowadzone z tej perspektywy analizy nie są ograniczone tą samą, „dorosło-centryczną" wizją. Badania tego obszaru wskazują na potrzebę uważności w konstrukcji modelu wpływu seksualnych/seksualizujących przekazów kulturowych na jednostkę. Model ten powinien uwzględniać zarówno aktywny odbiór przekazów przez odbiorców (wraz z ich de- i rekonstruowa-

---

[23] Wydaje się, że kwestia ta przybiera jeszcze wyraźniejszą formę, kiedy rozważać ją w języku polskim. Słowo *objectification* tłumaczone na język polski jako uprzedmiotowienie, pochodzi od wyrazu *object*. To zaś ma w języku angielskim złożone znaczenie i tłumaczone jest jako przedmiot, ale też obiekt, cel. Określanie człowieka mianem przedmiotu czy nadanie mu takiej pozycji – uprzedmiotowienie, ma wydźwięk pejoratywny, uruchamia też skojarzenia z dychotomią przedmiot-podmiot (ten, który w odróżnieniu od przedmiotu ma wolę, świadomość, jest zdolny do samostanowienia – cechy w naszej kulturze pozytywnie wartościowane). Jednocześnie w języku polskim funkcjonują takie pojęcia, jak obiekt seksualny/obiekt pożądania, które wydają się mieć nieco inne znaczenie – bodźca który wywołuje pożądanie i pragnienie realizacji seksualnej. Określenia te nie uruchamiają tak wyraźnie negatywnych reakcji emocjonalnych i pozwalają na wprowadzenie rozważań o przyjmowaniu przez jednostkę w sposób celowy takiej pozycji w relacji z drugą osobą – stawania się dla niej bodźcem seksualnej reakcji, obiektem pożądania. W języku polskim brakuje czasownika, który mógłby opisać takie działanie, opisane znaczenie pojęcia *objectification*. W prowadzonych w tym miejscu analizach sytuacja ta ma określone konsekwencje: może utrudniać budowanie trafnych przekładów prac anglojęzycznych z tego zakresu (por. polski przekład raportu APA, 2013, gdzie konsekwentnie *objectification* tłumaczone jest jako „uprzedmiotowienie"), a także, wtórnie, zawężać prowadzone na ten temat dyskusje.

[24] K. Thompson, *Because looks can be deceiving: media alarm and the sexualisation of childhood – do we know what we mean?* Journal of Gender Studies, 2010, 19, 4, s. 395-400.

[25] Np. D. Buckingham i in., *Sexualised goods aimed at children: a report to the Scottish Parliament Equal Opportunities Committee*, Scottish Parliament Equal Opportunities Committee, Edinburgh, UK 2010.

[26] R. Gill, *The Sexualisation of Culture?* Social and Personality Psychology Compass, 2012, 6, 7, s. 483-498.

niem, przetwarzaniem), jak i znaczenie procesów rozwojowych jednostki dla tego odbioru[27].

5. Perspektywa opisu zagadnienia: zagrożenie – emancypacja

Rozważania dotyczące seksualizacji odbywają się równolegle w dwóch rodzajach dyskursów akademickich. Pierwszy analizuje zmiany kultury związane z rekonstruowaniem granic publiczne-prywatne, sprawowaniem władzy, demokratyzacją i przyzwoleniem na autokreację seksualną, w innych warunkach podlegającą reglamentacjom ze strony sprawujących władzę nad osobami im podporządkowanymi[28]. W tym dyskursie seksualizacja dziewcząt i kobiet jest rozważana jako odzwierciedlenie odzyskiwania siły tych, które zdobyły na powrót możność rozporządzania własną seksualnością, także w sposób publiczny[29]. W drugim typie dyskursu seksualizacja jest określana jako nowa forma sprawowania władzy przez używanie dziewczęcego i kobiecego ciała jako narzędzia oraz forma sprawowania kontroli nad kobietami przez budowanie ścisłych wymagań atrakcyjności fizycznej w formie podporządkowanej funkcjom utylitarnym – zdolności do efektywnego budzenia męskiego pożądania[30]. W dyskursie tym seksualizację rozważa się jako formę seksualnej przemocy wobec dziewcząt i kobiet lub element kontekstu sprzyjającego zaistnieniu tejże przemocy[31]. Sinikka Aapola, Marnina Gonick i Anita Harris opisują obecność obu tych dyskursów w polaryzowanych przez nie metaforach „dziewcząt, które mogą działać" (*can-do girls*) i „dziewcząt w sytuacji ryzyka"(*girls-at-risk*)[32]. Wskazuje się, że w publikacjach akademickich widoczna jest przewaga dyskursu drugiego rodzaju, co wydaje się dotyczyć także sytuacji w Polsce.

Dokonując podsumowania tez dotyczących sposobu rozumienia pojęcia seksualizacji odnoszonego do jednostki można stwierdzić, że na najbardziej podstawowym poziomie jest ona definiowana jako „czynienie z czegoś sek-

---

[27] S. Jackson, T. Vares, *'Too many bad role models for us girls': Girls, female pop celebrities and 'sexualization'*, Sexualities, 2015, 18, s. 480-498.

[28] A. Giddens, *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm*; B. McNair, *Porno? Chic!: how pornography changed the world*.

[29] R. Gill, *The Sexualisation of Culture?*; K. Lerum, S.L. Dworkin, *"Bad Girls Rule": An Interdisciplinary Feminist Commentary*; B. McNair, *Porno? Chic!: how pornography changed the world*.

[30] A. McRobbie, *The Aftermath of Feminism*.

[31] M. Coy, M. Garner, *Definitions, discourses and dilemmas*; por. także pojęcie sprzyjającego kontekstu jako konstelacji społecznych pozycji, przekazów i dyskursów normalizujących określone praktyki, tu – w relacjach między osobami obu płci; L. Kelly, *A conducive context: Trafficking of persons in central Asia*, [w:] *Human trafficking*, red. M. Lee, Cullompton 2007, s. 73-91.

[32] S. Aapola, M. Gonick, A. Harris, *Young Femininity: Girlhood, Power and Social Change*, Hampshire UK 2005.

sualnego"[33], a więc nadawanie komuś/czemuś seksualnego znaczenia. W podobnym duchu o seksualizacji w polskiej literaturze pisze Kokoszka, zauważając, że zjawisko polega na obdarzaniu obiektów lub ich funkcji seksualnym znaczeniem, którego wcześniej nie miały lub miały w mniejszym stopniu[34]. Powyższe podstawowe znaczenie pojawia się jako powtarzalny element w rozważaniach definicyjnych różnych autorów.

Na użytek prowadzonych dalej analiz dotyczących uwzględniania zjawiska seksualizacji w edukacji oraz wychowaniu dzieci i młodzieży przyjęto określony sposób rozumienia zagadnienia. Jako punkt wyjścia użyto wskazane podstawowe znaczenie pojęcia – czynienie z czegoś seksualnego. Oparto się również na dodatkowych założeniach, niezbędnych do dookreślenia w świetle analizy rozbieżności definicyjnych. Założenia te dotyczą istoty rozwoju seksualnego i jego determinant i są to: holistyczny model seksualności osadzony w perspektywie psychologii *life-span* oraz ekologiczny model rozwoju. Pozostając przy ugruntowanej tradycji umieszczania zjawiska seksualizacji w obszarze niekorzystnych wpływów społecznych, proponujemy, aby przez seksualizację rozumieć nieadekwatne społecznie i kulturowo nadawanie znaczenia seksualnego bodźcom, osobom, sytuacjom, które w danej kulturze takiego znaczenia nie mają albo ich znaczenie jest bardziej złożone (seksualizacja polega w tym przypadku na przydawaniu nadmiernej uwagi jednemu ze znaczeń – seksualnemu).

Każda grupa społeczna określa, jakie bodźce, zachowania i sytuacje mają seksualne znaczenie – są one odzwierciedlane w kulturowych skryptach seksualnych. Członkowie grupy społecznej odwołują się do nich budując seksualne interakcje, prezentując własną atrakcyjność i potwierdzając zainteresowanie drugą osobą. Socjalizacja seksualna w danej grupie społecznej polega na nabywaniu wiedzy, jakim sygnałom i sytuacjom nadawane jest kulturowo znaczenie seksualne oraz nabywanie umiejętności posługiwania się nimi do budowania interakcji seksualnych w obrębie jej grupy społecznej[35]. Seksualizacja zaś jest procesem, w którym seksualne znaczenia nadawane są bodźcom, które takiego znaczenia nie miały w danej kulturze w ogóle (np. odzież dziecięca), które mają złożone znaczenia (w tym seksualne), jednak temu wskazanemu nadawana jest tak duża waga, że inne schodzą na plan dalszy, stają się mniej lub nieistotne (postać kobieca jako

---

[33] C. Smith, F. Attwood, *Lamenting sexualization: research, rhetoric and the story of young people's 'sexualization' in the UK Home Office review*, Sex Education, 2011, 11, 3 327-337.

[34] A. Kokoszka, *Zaburzenia nerwicowe – postępowanie w ogólnej praktyce lekarskiej*, wyd. II, Kraków 2004.

[35] W. Simon, J. Gagnon, *Psychosexual Development*, Society, 1998, 35, 2, s. 60-68.

bodziec pobudzający seksualnie, z pominięciem innych właściwości kobiety – osoby).

Niekorzystny wpływ seksualizacji wynika przede wszystkim z konsekwencji, jakie niesie w obszarze interakcji w obrębie grup społecznych: jednostce, która spotyka się z seksualizowanymi treściami przynosić może dezorientację w odczytywaniu społecznych znaczeń bodźców i sygnałów, nieporozumienia w odczytywaniu intencji drugiej osoby oraz nieadekwatność budowania własnych komunikatów. Seksualizacja niesie konieczność szerszego i częstszego odnoszenia się do seksualnych znaczeń i zawężenie aktywności w innych sferach własnych doświadczeń oraz wymiany z innymi (nadmierne zaabsorbowanie tematyką seksualną, wycofanie z innych sfer aktywności, np. fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, społecznej). Seksualizacja przynosić może także zamieszanie w relacjach społecznych, np. pod postacią torowania drogi dla zachowań seksualnych w formach nieakceptowanych z ważnych dla grupy powodów (przekraczanie norm obyczajowych i prawnych stojących na straży istotnych dla grupy wartości, np. ochrony osób we wczesnych etapach rozwoju).

Jako istotne należy w tym miejscu także wskazać, że zjawiskiem równie niekorzystnym, jak zdefiniowana powyżej seksualizacja, jest opisana przez Beisert[36] sytuacja przeciwna – odmowa rozpoznania i nadania znaczeń seksualnych bodźcom i sytuacjom, którym w danej kulturze takie znaczenie można nadać. Jako przykład przytoczyć można wskazaną przez autorkę odmowę możliwości nadawania seksualnego znaczenia zainteresowaniom lub zachowaniom dzieci i młodzieży i ich interpretowanie wyłącznie w pozaseksualnych kategoriach („to tylko ciekawość").

O seksualizacji w kontekście edukacji i wychowania

Dostrzeżenie w zjawisku seksualizacji zagrożenia dla prawidłowego rozwoju psychoseksualnego dzieci i młodzieży spowodowało liczne i aktywne działania osób sprawujących role opiekunów, nauczycieli i wychowawców na rzecz ograniczenia i przeciwdziałania jego negatywnym skutkom. Wspomniana na wstępie aktywność organizacji pozarządowych oraz instytucji w Polsce ma taki właśnie charakter.

Ze względu na zbieżność obszarów zainteresowania, postulaty dotyczące zjawiska seksualizacji są analizowane w odniesieniu do praktyk z zakresu

[36] M. Beisert, *Seksualność dziecka w perspektywie współczesnej. Kierunki i treść przemian*, Poznań 2013.

edukacji seksualnej. Wśród rozważań dotyczących charakteru zależności tych dwóch typów oddziaływań opiekunów i wychowawców daje się zauważyć spolaryzowane stanowiska. Przedstawiciele pierwszego z nich twierdzą, że nasilenie zjawiska seksualizacji i jego negatywnych skutków związane jest z niskim poziomem edukacji seksualnej i szerokim zakresem tabu seksualnego, które utrudniają przekazywanie wiedzy o seksualności dzieciom i młodzieży w adekwatnej formie oraz utrudniają komunikację między dorosłymi a dziećmi w domach rodzinnych i szkołach[37]. W efekcie, dzieci i młodzież mają poszukiwać informacji na ważne dla nich rozwojowo tematy w źródłach łatwo dostępnych, np. w środkach masowego przekazu (media, Internet), gdzie spotykając się z treściami seksualizującymi, stają się bardziej podatni na ich negatywny wpływ. Przedstawiciele tego stanowiska wskazują, iż sposobem przeciwdziałania zjawisku seksualizacji jest dostarczanie młodym ludziom rzetelnej wiedzy o ich seksualności, rozwoju psychoseksualnym, zdrowiu, a także, poprzez rozmowy i dyskusję, budowanie świadomości i odpowiedzialności za dokonywane wybory i własne życie seksualne. Opisana argumentacja wiązana jest z postulatami dotyczącymi potrzeby holistycznej edukacji seksualnej prowadzonej od wczesnych etapów rozwojowych, w środowiskach rodzinnych, instytucjach edukacyjnych i służbie zdrowia, we współpracy opiekunów dzieci i specjalistów zajmujących się zdrowiem seksualnym[38].

Z drugiej strony, w rozważaniach dotyczących relacji edukacji seksualnej i zjawiska seksualizacji zauważyć można też odmienne stanowisko, zgodnie z którym sama edukacja seksualna stanowić może formę seksualizacji. Dotyczyć ma to przede wszystkim edukacji podejmowanej wobec młodszych dzieci lub w formie uznającej możliwość podejmowania przez młodych ludzi określonych form aktywności seksualnej. Argumentacja ta pozostaje ściśle związana z dyskusją prowadzoną wokół typów edukacji seksualnej i ich efektów, wraz z wyraźnym pozytywnym wartościowaniem edukacji abstynencyjnej[39]. Innym rodzajom edukacji seksualnej (typu B i C) zarzucane

---

[37] Raporty i badania na temat stanu edukacji seksualnej w Polsce na przestrzeni lat: M. Trawińska, *Wychowanie prorodzinne i seksualne w szkole polskiej*, Streszczenie raportu (Mały Raport 1994/1995), [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV/AIDS*, red. J. Rzepka, Katowice 1994, Raport Ponton, 2009, 2011- http://www.ponton.org.pl/pl/raporty

[38] Standardy Edukacji Seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją oraz zdrowiem.

[39] Edukacja seksualna typu A – abstynencyjna promuje powstrzymywanie się od aktywności seksualnej do czasu zawarcia związku małżeńskiego jako jedyną pożądaną opcję dla młodych ludzi. Edukacja typu B – biologiczna, skoncentrowana jest na przekazywaniu wiedzy o anatomii i funkcjonowaniu reprodukcyjnym człowieka, bez włączania w nauczanie treści dotyczących wartości i norm. Edukacja seksualna typu C – *comprehensive*, łączy elementy po-

jest przedwczesne wprowadzanie wiedzy dotyczącej seksualności oraz podawanie treści normalizujących zachowania patologiczne. Na tej drodze dochodzić ma do seksualizowania dzieci i młodzieży, a także tworzenia kontekstu sprzyjającego ich seksualnemu wykorzystywaniu. Argumentację tego rodzaju odnaleźć można przede wszystkim w dyskusjach i wypowiedziach o charakterze publicystycznym, nie w opracowaniach naukowych. Niejednokrotnie jednak te publicystyczne wypowiedzi wspierane są autorytetem nauki, czy to w formie powoływania się na literaturę naukową lub badania czy przez wskazywanie na pozycję naukową osoby wypowiadającej się[40]. Ze względu na zasięg i powtarzalność tego rodzaju argumentacji w dyskusjach publicznych, warta jest ona włączenia do prowadzonych w tym miejscu analiz, bowiem może odzwierciedlać społeczne postrzeganie opisywanych zagadnień. Stanowiąc zaś obszar polemiki, może się przyczyniać do lepszego, bardziej precyzyjnego wypracowania propozycji rozumienia zjawiska i jego granic, a także uzasadnionych możliwości i celowości działania.

Ponieważ seksualizacja wydaje się zjawiskiem złożonym i wciąż wymagającym pracy nad jego użyteczną konceptualizacją, co zasygnalizowano w przedstawionym wcześniej opisie dyskusji definicyjnych, podejmowanie działań edukacyjnych i wychowawczych w tym obszarze wymaga tym bardziej wielowątkowej refleksji. W pierwszej kolejności obejmować ona powinna rozważenie i jasną deklarację przyjętych rozwiązań co do zagadnień dyskusyjnych: relacji pomiędzy pojęciami seksualizacji i zdrowia seksualnego, rozumienia istoty społeczno-kulturowych uwarunkowań seksualności oraz charakteru tego wpływu, np. odnośnie zakresu kształtowania jednostki przez grupę, a także zakresu aktywnej rekonstrukcji tego wpływu przez jednostkę. To ostatnie zagadnienie związane jest z przyjęciem określonego założenia dotyczącego reaktywnego lub aktywnego udziału jednostki w procesach własnej zmiany i rozwoju odbywającego się w kontekście społecznym[41].

---

dejść A i B. Ten typ edukacji wskazując abstynencję seksualną jako najskuteczniejszą metodę unikania ryzyka zarażenia się chorobami przenoszonymi drogą płciową i nieplanowanego rodzicielstwa, wprowadza również wiedzę o prezerwatywach i środkach antykoncepcyjnych jako metodach redukcji tego ryzyka; zakłada również naukę umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych oraz dyskusje na temat wartości, celów i możliwości podejmowania zachowań seksualnych.

[40] Argumentację tego rodzaju odnaleźć można m.in. na polskich portalach internetowych: http://www.stop-seksualizacji.pl, http://stopdeprawacji.pl, jest ona także elementem dyskursu w czasie prezentacji na sympozjach organizowanych przez Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli i Wychowawców, Polskie Stowarzyszenie Obrońców Życia Człowieka pod tytułem „Edukacja seksualna, ale jaka?" (np. 12.05.2012 w Krakowie, 27.10.2012 w Warszawie, 12.10.2013 w Bielsku-Białej).

[41] Por. A.I. Brzezińska, *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 5-19.

Cele interwencji edukacyjnych i wychowawczych w odniesieniu do zjawiska seksualizacji

Przyjęcie określonych rozwiązań definiujących zagadnienie seksualizacji i jego relacje do obszarów pokrewnych stanowi podstawę określania celów działań dotyczących zjawiska, także tych podejmowanych bezpośrednio wobec dzieci i młodzieży. Koncentrując się na analizie sytuacji rozwoju jednostki, założyć można, że działania wychowawców i nauczycieli budowane są wokół dwóch celów: kreowania środowiska wychowawczego sprzyjającego rozwojowi jednostki oraz wspierania jej w nabywaniu umiejętności radzenia sobie w środowisku społecznym, w którym funkcjonuje. Nawiązując do przyjętej na użytek niniejszego opracowania definicji, pierwszym celem działania byłoby zatem ograniczenie sytuacji nieadekwatnego społecznie nadawania seksualnego znaczenia bodźcom, osobom i zachowaniom w otoczeniu wychowanków (działania ograniczające występowanie zjawiska) lub dekonstruowanie tego rodzaju seksualizujących przekazów, jak: krytyczne odnoszenie się do nich, podważanie ich jednoznaczności, komentowanie sytuacji, w których tego rodzaju nieadekwatne nadawanie seksualnego znaczenia ma miejsce (działania ograniczające siłę i prawdopodobieństwo wystąpienia negatywnych konsekwencji zjawiska). Drugim celem działania byłoby zaś wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży w budowaniu ich umiejętności odnoszenia się do zjawiska seksualizacji: rozumienia go i jego potencjalnych konsekwencji, dokonywania świadomych i celowych wyborów dotyczących zjawiska we własnym życiu, a także we własnym otoczeniu. Ten ostatni cel działania jest związany z włączaniem młodych ludzi w aktywne działania na rzecz budowy otaczającej ich rzeczywistości – także społeczno-kulturowej.

Określenie w powyższy sposób celów interwencji edukacyjnych i wychowawczych dotyczących zjawiska seksualizacji oparte jest na ideach rozwoju i jego wspierania wyrażonych w pracach L.S. Wygotskiego. W szczególności nawiązuje do założeń, zgodnie z którymi edukację cechuje intencja i metodyczność świadomego działania osoby podejmującej rolę wychowawcy, a także umiejętność rozpoznania bieżącej fazy rozwoju jego wychowanka (strefy aktualnego rozwoju) oraz kompetencji, które jest w stanie nabyć z celową pomocą swojego nauczyciela (strefy najbliższego rozwoju)[42]. Wraz z rozwojem zmieniają się formy uczestnictwa dziecka w relacjach społecznych. Zmiany te obejmują zakres utrzymywanych przez dziecko relacji oraz

[42] L.S. Wygotcki, *Problem wieku rozwojowego*, [w:] *Wybrane prace psychologicznej*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 1934/2002, s. 61-90; tegoż, *Educational Psychology*, Florida 1926/1992.

sposób uczestnictwa w nich – od rodzinnych relacji opieki po aktywną partycypację i wspólnotę tworzenia w środowiskach społeczności lokalnych. Zmianom podlega także rozumienie przez dziecko kształtu i mechanizmów relacji społecznych. Potrzeba, aby określane przez wychowawcę cele działania wobec dziecka lub nastolatka uwzględniały specyfikę jego rozwoju społecznego: z jednej strony, potrzebę ochrony przez zjawiskami, z którymi dziecko nie jest w stanie poradzić sobie samodzielnie i które wymagają aktywnego działania osób o większych kompetencjach (wychowawców), z drugiej strony – możliwość wycofania się do roli towarzysza dziecka w jego samodzielnym odnoszeniu się do zjawisk, gdy rozwojowo jest na to gotowe.

Na polu działań wobec zjawiska seksualizacji cele te określone mogą być jako ochrona dzieci i młodzieży przed nieadekwatnymi kulturowo treściami seksualnymi, których to treści dzieci nie są w stanie krytycznie reflektować (np. w przywoływanej już formie tworzenia instytucjonalnych regulacji i monitoringu treści prezentowanych publicznie w środkach masowego przekazu, w celowym doborze materiałów dydaktycznych i wytworów kultury, które takich treści nie zawierają – bajek i filmów, lektur, czasopism). Drugim celem jest budowanie u dziecka/nastolatka umiejętności rozumienia znaczenia treści seksualizujących oraz umiejętności radzenia sobie z nimi. Efektywne działanie na tym polu wymaga rozeznania w kulturowych wzorcach seksualnych (czyli adekwatnej seksualnej socjalizacji) oraz rozumienia mechanizmów i konsekwencji oddziaływania treści seksualizujących, wraz z ich potencjałem pobudzania seksualnego i emocjonalnego, przyciągania uwagi, uruchamiania uproszczonych skojarzeń. Zbudowanie umiejętności reflektowania nad zjawiskiem wydaje się długofalowym zadaniem, które warto realizować z uwzględnieniem prawidłowości rozwojowych (np. gotowości dziecka do różnicowania własnych stanów cielesnych i pobudzeń afektywnych oraz seksualnych, gotowości do rozwinięcia abstrakcyjnego przetwarzania informacji) i uzasadnionego aktywnego wsparcia wychowawczego. Wielość i złożoność kompetencji, które dziecko potrzebuje rozwinąć do radzenia sobie z przekazami seksualizującymi uzasadnia potrzebę ich wspierania w toku wieloetapowej edukacji i wychowania, prowadzonej zgodnie z rytmem opanowywania kolejnych umiejętności. Cele te zakładają budowę kompetencji dziecka dotyczących wprost jego seksualności (np. znajomość kulturowych norm regulujących zachowania seksualne), jak również umiejętności szerszych, z których dziecko korzysta także w tym obszarze (umiejętność rozpoznawania i regulowania własnych pobudzeń, znoszenia frustracji, zabiegania o zaspokojenie potrzeb, rozumienia relacji interpersonalnych).

Rozważania dotyczące celów działań wychowawczych wobec zjawiska seksualizacji, wraz z próbą określenia proporcji działań ochronnych i wyposażania dzieci w narzędzia do samodzielnego radzenia sobie ze zjawiskiem, uruchamiają także refleksje dotyczące opisanej przez R. Rorty'ego socjalizującej i emancypacyjnej funkcji edukacji[43]. Wychowanie seksualne to obszar, w którym wyraźnie widoczna jest potencjalna konfliktowość tych funkcji, co wynika ze specyfiki ludzkiej seksualności. Z jednej bowiem strony jest ona aspektem funkcjonowania jednostki, jest przymiotem osoby. Z drugiej strony, realizowana jest w głównej mierze w relacjach interpersonalnych, a wiele spośród jej konsekwencji dotyka szerszą grupę społeczną (np. funkcja reprodukcyjna kontaktu seksualnego pojedynczej osoby przyczynić się może do pojawienia się w grupie nowego jej członka). Biorąc pod uwagę długą historię i szeroki zakres społeczno-kulturowego nadawania ram ekspresji seksualnej, szczególnie w formie ją ograniczającej[44], należy spodziewać się silnego nacisku na wypełnianie socjalizującej funkcji edukacji i wychowania w obszarze seksualności, a więc nacisku na takie wspieranie rozwoju seksualnego jednostki, by funkcjonowała ona w sposób użyteczny społecznie. W tej sytuacji emancypacyjna funkcja edukacji, wraz z jej wspieraniem rozwoju indywidualnego potencjału jednostki, twórczości, eksploracji i podmiotowego samostanowienia, schodzić może na plan dalszy.

Wydaje się, że konfliktowość opisywanych funkcji edukacji seksualnej można także dostrzec w obszarze działań wychowawczych dotyczących zjawiska seksualizacji. Pojawia się bowiem z tym kontekście pytanie, jak wspierać rozwój dziecka i nastolatka dotyczący zjawiska, którego istota polega na proponowaniu odmiennego niż zastany w grupie społecznej sposobu nadawania znaczeń seksualnych. Z punktu widzenia grupy społecznej, odmienność ta widziana może być jako niebezpieczna dla zastanego porządku, zatem wymagająca wzmocnienia działań socjalizacyjnych wobec członków grupy, którzy działaliby na rzecz podtrzymania dotychczasowych norm. Pozostaje w tym miejscu wątpliwość, na ile działania wychowawcze dotyczące tak określonego zjawiska mają szansę realizować także funkcję emancypacyjną, wraz z jej wspieraniem podmiotowego wpływu jednostki na konstrukcję własnych relacji i zachowań seksualnych, możliwości samostanowienia i autokreacji, czerpania przyjemności i satysfakcji oraz, w kon-

---

[43] R. Rorty, *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 96-102.

[44] M. Foucault, *Historii seksualności*; A. Giddens, *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm*.

taktach interpersonalnych, oddziaływania na rzeczywistość zewnętrzną[45]. Zagadnienie to jawi się jako istotne także w kontekście wiedzy o społecznych nierównościach dotyczących możliwości realizacji seksualnej oraz socjalizacji do tych nierówności, np. w formie tzw. podwójnego standardu wymagań seksualnej powściągliwości – innej dla dziewcząt/kobiet i chłopców/mężczyzn[46]. Przyjmując interpretację zjawiska seksualizacji dziewcząt i kobiet w kontekście emancypacyjnym – „odzyskiwania dostępu" do własnej seksualności oraz jej publicznej „widzialności"[47], wychowawcze mu przeciwdziałanie stać się może działaniem na rzecz utrzymania owych nierówności. Rozstrzygnięcia zasygnalizowanej w tym miejscu wątpliwości wydają się sporym wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców, reflektujących nad celami i efektami podejmowanych działań wobec jednostki oraz jej społecznej grupy odniesienia.

Zakres i rola działań edukacyjnych w kontekście współczesnej rzeczywistości społecznej

Prowadzone w tym miejscu rozważania wymagają podjęcia refleksji w jeszcze jednym obszarze – specyfiki współczesnej rzeczywistości społecznej. Istotnym jej elementem jest rewolucyjny wręcz rozwój mass mediów oraz wynikające z tego zwiększanie dostępności do informacji, niemożliwych obecnie do krytycznego przetworzenia przez przeciętnego odbiorcę. Media pośredniczą w procesie wymiany informacji i tym samym współuczestniczą w tworzeniu oraz rozprzestrzenianiu postaw społecznych, także tych związanych z seksualnością. Prezentując określony wizerunek osób (np. dzieci i młodzieży, dziewczynek i chłopców) oraz relacji interpersonalnych oddziałują na obyczaje i normy związane z budowaniem wizerunku, atrakcyjności, czy wzorców interakcji. Oddziaływanie to jest wpływem intensywnym, choćby ze względu na ilość czasu spędzanego na odbiorze informacji medialnych, także przez młodych odbiorców[48]. Ta intensywność

---

[45] Uwagi dotyczące edukacji seksualnej w kontekście poruszania zagadnień przyjemności i satysfakcji seksualnej wyraził np. R. Ingham, *'We didn't cover that at school': education against pleasure or education for pleasure?* Sex Education, 2005, 5, 4, s. 375-388.

[46] J. Bancroft, *Seksualność człowieka.*

[47] Por. wcześniejsze rozważania definicyjne nawiązujące do uwag: S. Aapola, M. Gonick, A. Harris, *Young Femininity;* R. Gill, *The Sexualisation of Culture?*; K. Lerum, S.L. Dworkin, *"Bad Girls Rule": An Interdisciplinary Feminist Commentary*; B. McNair, *Porno? Chic!: how pornography changed the world.*

[48] Zgodnie z wynikami badań zrealizowanymi przez Interactive Research Center na zlecenie Da Vinci Learning na przełomie marca i kwietnia 2012 roku, 95,1% polskich dzieci ogląda

oddziaływania wzmacniana jest przez dynamiczne zmiany formy interakcji społecznych związane z dostępem do nowoczesnych technologii: telefonią komórkową zintegrowaną z dostępem do Internetu, rozwojem takich globalnych mediów społecznościowych, jak na przykład wykorzystywane powszechnie w Polsce Facebook, Twitter, czy Instagram. W efekcie tych przemian korzystanie z mediów i uczestnictwo w relacjach społecznych zyskało nową formę, także wśród dzieci i młodzieży, gdzie dotychczasowe rozróżnienie na świat wirtualny i realny przestaje być użytecznym konstruktem[49].

> Realny świat (najbliższe otoczenie dziecka, przyjaźnie, zabawy, gry) zdaje się być wypierany przez rzeczywistość medialną, która w świadomości współczesnych dzieci zaczyna zajmować coraz większe obszary[50].

Inną istotną kwestią jest zmiana pozycji społecznej dziecka we współczesnych społeczeństwach. Poza toczącą się na przestrzeni drugiej połowy XIX i przez XX wiek intensywną zmianą związaną z rozwojem idei praw dziecka jako pełnoprawnego obywatela grupy społecznej[51], do zmian tych na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat należy także skierowanie uwagi na dziecko przez środki masowego przekazu. W efekcie powstało szereg stacji, programów, audycji, stron internetowych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży jako podstawowych odbiorców. Dziecku udostępniona została także, dotychczas zarezerwowana dla dorosłych, rola konsumenta: tworzone są linie produktów dla dzieci (innych niż zabawki, np. kosmetyków, urządzeń), dzieci włączane są w proces podejmowania decyzji dotyczących zakupów, co związane jest z kierowaniem doń strategii marketingowych i reklamy, z całym bagażem mechanizmów i zasad nimi rządzących[52].

Zasygnalizowane zmiany społecznej sytuacji dziecka stanowią zatem kolejny obszar wart refleksji w kontekście interwencji dotyczącej zjawiska seksualizacji, tym bardziej że znacząca liczba zseksualizowanych treści obecna

---

telewizję każdego dnia, z czego 60,5% dzieci robi to przynajmniej przez kilka godzin dziennie (http://www.ircenter.com/czy-telewizja-jest-dla-dzieci/).

[49] Korzystaniu przez dzieci i młodzież z Internetu poświecony został m.in. odrębny numer kwartalnika: „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", pt. *Młodzież online. Między profilaktyką zagrożeń a budowaniem potencjału* (2013, vol. 12, nr 1) wydawany przez Fundację Dzieci Niczyje.

[50] Dąbrowska, za: Sanecka http://www.kmt.uksw.edu.pl/media/pdf/kmt_2013_13_Sanecka.pdf

[51] Np. E. Karska (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Warszawa 2014.

[52] A. Jasielska, R.A. Maksymiuk, *Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psychologia*, Warszawa 2010; M. Kaczmarczyk, *Dzieci w reklamie*, Studia Edukacyjne, 2013, 24; T. Ożóg, *Dziecko – idealnym konsumentem? O nowym statusie najmłodszych i problemach wychowania w warunkach kultury konsumpcyjnej*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Lublin 2008.

jest właśnie w przekazach medialnych. Dostępność dla dzieci i młodzieży nowych narzędzi technicznych, a także zmiana społecznej pozycji młodych osób na nową, o większych możliwościach wpływu stanowi wyzwanie nie tylko dla nich samych, ale także dla opiekunów i wychowawców. Zmiany te bowiem odbywają się w sposób na tyle dynamiczny, że widoczne są wyraźne w tym względzie różnice doświadczeń pokoleniowych. Ograniczone są zatem możliwości sięgania przez dorosłych do własnych doświadczeń i wzorców w toku prowadzenia przez nich edukacji i wychowania. Wobec nowych form zachowań dzieci i młodzieży wykorzystujących współczesne technologie nauczyciel i wychowawca może przeżywać poczucie zagubienia i bezradności. Wśród zachowań tych znajdują się także, istotne z punktu widzenia prowadzonych w tym miejscu rozważań, zachowania związane z seksualnością, takie jak np. *sexting*[53].

Wychodząc od przyjętej powyżej definicji pojęcia seksualizacji, a także założeń holistycznego modelu seksualności uznajemy, że działania wychowawcze i edukacyjne dotyczące tego obszaru winny być realizowane wielotorowo. Po pierwsze, jako element edukacji i wychowania seksualnego, realizowanego z uwzględnieniem wiedzy o prawidłowościach rozwoju seksualnego w cyklu całego życia człowieka oraz o jej zróżnicowanych, także społeczno-kulturowych uwarunkowaniach. Uznanie seksualności za ważny i jednocześnie jeden z wielu aspektów kondycji ludzkiej, pozostający w ścisłym związku z innymi obszarami funkcjonowania: fizycznością (cielesnością), emocjonalnością, intelektem, duchowością oraz relacjami społecznymi stanowi bazę dla dostarczania wiedzy i budowania kompetencji w sposób stopniowy, zharmonizowany z innymi obszarami rozwoju. Po drugie, uznanie, że seksualność nie jest odrębną sferą funkcjonowania człowieka, a rozwój seksualny odbywa się w powiązaniu z innymi sferami, prowadzi do wniosku o potrzebie włączania działań uwzględniających pośredni wpływ na seksualność, np. w formie edukacji konsumenckiej czy medialnej[54]. Wydaje się, że istotną kwestią jest również budowanie u (z?) dzieci i młodzieży umiejętności refleksyjnego uczestnictwa we własnej grupie społecznej, w tym także nabywania od wczesnych etapów rozwoju umiejętności krytycznego myślenia. Działania tego rodzaju wydają się dawać szansę na opisane przez M. Lipmana *intellectual empowerment*, a więc zdobycie możliwości i mocy intelektualnego opracowania pojęć i zjawisk, także tych zależ-

---

[53] Ł. Wojtasik, *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2014, 13, 2, s. 79-98; Sz. Wójcik, K. Makaruk, *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Warszawa 2014.

[54] A. Jasielska, R.A. Maksymiuk, *Dorośli reklamują, dzieci kupują*; Por. także: S. Grzelak, *Seksualizacja w przestrzeni publicznej i jej wpływ na młodzież*, Świat Problemów, 2013, 6.

nych od kontekstu, jak na przykład współczesne zjawiska społeczne[55]. Umiejętność świadomego, krytycznego i twórczego analizowania zjawisk przez jednostkę oraz gotowości do dialogu z innymi wydaje się szansą kształtowania własnego doświadczenia i budowy rzeczywistości społecznej, także w kontekście tak złożonych zjawisk jak seksualizacja.

Zakończenie

Podejmowanie oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych w obszarze zjawiska seksualizacji jest zadaniem będącym sporym wyzwaniem dla nauczycieli i wychowawców, co wynika zarówno ze złożoności oraz niewystarczającej konceptualizacji samego zjawiska, jak i specyfiki działania w obszarze podlegającym silnym społecznym uwarunkowaniom. Niniejszy artykuł miał w swoim założeniu zasygnalizować zarówno tę złożoność, jak i obszary wymagające poszukiwania dalszych rozwiązań.

Na zakończenie prowadzonych rozważań warto wspomnieć o jeszcze jednej kwestii. Analizy dotyczące zagadnienia seksualizacji w dużym stopniu podlegają dyskursom normatywnym i politycznym, co widoczne jest zarówno w publicystyce, jak i rozważaniach akademickich[56]. Z tego powodu wydaje się istotne, by poddawać je także szerszemu oglądowi socjologii nauki, szczególnie zaś związków wiedzy i poglądów potocznych oraz wytwarzania wiedzy naukowej w określonym kontekście historycznym i kulturowym[57]. W obszarze tym szczególne znaczenie ma budowanie przejrzystej narracji i argumentacji naukowej. Przestawiane rozwiązania i stanowiska, autorskie, w wielu wypadkach robocze i tymczasowe, warto, naszym zdaniem, opisywać jako powstałe na podstawie jasno zadeklarowanych założeń, ze wskazaniem na pytania, przesłanki i przyjęte rozwiązania. Warto również w tych rozważaniach sygnalizować obszary trudne do rozwiązania i dyskusyjne. Seksualność i jej zmiany, a także zjawiska lokujące się na gra-

---

[55] M. Lipman, *Critical Thinking – What Can It Be?* Education Leadership, 1988 September, s. 38-43.

[56] Por. M.J. Kehily, *Contextualising the sexualisation of girls debate: innocence, experience and young female sexuality*, Gender and Education, 2012, 24, 3, s. 255-268; M. Coy, M. Garner, *Definitions, discourses and dilemmas: policy and academic engagement with the sexualisation of popular culture*, Gender and Education, 2012, 24, 3, s. 285-301; C. Smith, F. Attwood, *Lamenting sexualization: research, rhetoric and the story of young people's 'sexualization' in the UK Home Office review*, Sex Education, 2011, 11, 3, s. 327-337.

[57] L. Fleck, *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, Lublin 1986; tegoż, *Psychosocjologia poznania naukowego*, Lublin 2006; K. Gergen, *The social constructionist movement in modern psychology*, American Psychologist, 1985, 40, 3, s. 266-275.

nicy społecznych norm, takie jak seksualizacja, wymagają szczególnego wśród dyskutantów wglądu i uważności na motywacje, własne stany emocjonalne i potoczne koncepcje natury ludzkiej[58]. Jesteśmy przekonane, że uważność ta zwiększa szansę na użyteczne rozwiązania koncepcyjne, a także – w praktyce edukacyjnej i wychowawczej – na działania kierowane przede wszystkim ku potrzebom rozwojowym wychowanka, nie zaś potrzebom i stanom dorosłych wychowawców.

BIBLIOGRAFIA

Aapola S., Gonick M., Harris A., *Young Femininity: Girlhood, Power and Social Change*, Palgrave MacMillan, Hampshire UK 2005.

American Psychological Association. Raport na temat seksualizacji dziewcząt, [w:] *Odebrana niewinność. O seksualizacji kobiet i dziewcząt we współczesnej kulturze. Raporty*, red. Stowarzyszenie Twoja Sprawa, Warszawa 2010/2013.

Bailey R., *Letting children be children – report of an independent review of the commercialisation and sexualisation of childhood*, Department of Education, London 2011.

Bailey R., *Pozwólmy dzieciom być dziećmi*. Niezależny raport na temat komercjalizacji i seksualizacji dzieciństwa, [w:] *Odebrana niewinność. O seksualizacji kobiet i dziewcząt we współczesnej kulturze. Raporty*, red. Stowarzyszenie Twoja Sprawa, Warszawa 2013.

Bancroft J., *Seksualność człowieka*, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2013.

Beisert M., *Seksualność dziecka w perspektywie współczesnej. Kierunki i treść przemian.* Wykład wygłoszony w ramach Podyplomowego Studium Pomocy Psychologicznej w Dziedzinie Seksuologii, Instytut Psychologii, Poznań 2013.

Bieńko M., *Seksualizacja dzieciństwa w kulturze popularnej*, [w:] *Wychowanie seksualne, czyli skąd się bierze bocian? O wpływie rodziny, rówieśników, szkoły i mediów na rozwój i funkcjonowanie seksualne dzieci i młodzieży*, red. E. Dziados, Publikacja pokonferencyjna, Pracownia DTP i Grafiki, Kraków 2013.

Blonna R., Levitan J., *Healthy Sexuality*, Cole, Brooks 2005.

Bogunia-Borowska M., *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

Brzezińska A.I., *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* [w:] *Portrety psychologiczne człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Buckingham D., Willett R., Bragg S., Russell R., *Sexualised goods aimed at children: a report to the Scottish Parliament Equal Opportunities Committee*, Scottish Parliament Equal Opportunities Committee, Edinburgh, UK 2010.

Chodecka A., Zielona-Jenek M., *Jestem dziewczynką – jestem chłopcem. Wspieranie rozwoju seksualnego dzieci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Commisioner for Children and Young People, *Literature review: The sexualisation of children*, Western Australia 2012.

[58] W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 67-92.

Coy M., Garner M., *Definitions, discourses and dilemmas: policy and academic engagement with the sexualisation of popular culture*, Gender and Education, 2012, 24, 3.

DCSF, *The impact of the commercial world on children's wellbeing*, London 2009.

Drosik A., *Rozebrać się, by wygrać, czyli seksualizacja kampanii wyborczej*, [w:] *Antynomie polityczności. Artykuły, eseje i szkice dedykowane Profesor Barbarze Goli*, red. L. Rubisz, K. Minkner, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.

Drozdowski K., Wypowiedzi podczas dyskusji panelowej: *Seksualizacja w Polsce – możliwe scenariusze. Jak promować odpowiedzialny biznes, odpowiedzialne media, odpowiedzialną reklamę?* Konferencja: „Odebrana niewinność – seksualizacja kobiet i dziewcząt w mediach i reklamie – przyczyny, skutki, możliwe scenariusze", Warszawa, 19.03.2013, organizator: Stowarzyszenie Twoja Sprawa.

Durham M.G., *Efekt Lolity. Wizerunek nastolatek we współczesnych mediach i jak sobie z nim radzić*, Prószyński Media, Warszawa 2010.

Dyżurnet.pl, NASK, *Raport 2014*, Warszawa 2014.

Fleck L., *Powstanie i rozwój faktu naukowego. Wprowadzenie do nauki o stylu myślowym i kolektywie myślowym*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1986.

Fleck L., *Psychosocjologia poznania naukowego*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.

Foucault M., *Historii seksualności*, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Warszawa 1995.

Gagnon J.H., *The interpretation of desire. Essays in the Study of Sexuality*, University of Chicago Press, Chicago 2004.

Gergen K., *The social constructionist movement in modern psychology*, American Psychologist, 1985, 40, 3.

Giddens A., *Przemiany intymności: seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Gill R., *The Sexualisation of Culture?* Social and Personality Psychology Compass, 2012, 6/7.

Grzelak S., *Seksualizacja w przestrzeni publicznej i jej wpływ na młodzież*, Świat Problemów, 2013, 6.

Ingham R., *'We didn't cover that at school': education against pleasure or education for pleasure?* Sex Education, 2005, 5, 4.

Jackson S., Vares T., *'Too many bad role models for us girls': Girls, female pop celebrities and 'sexualization'*, Sexualities, 2015, 18.

Jasielska A., Maksymiuk R.A., *Dorośli reklamują, dzieci kupują. Kindermarketing i psychologia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

Kaczmarczyk M., *Dzieci w reklamie*, Studia Edukacyjne, 2013, 24.

Karska E. (red.), *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2014.

Kehily M.J., *Contextualising the sexualisation of girls debate: innocence, experience and young female sexuality*, Gender and Education, 2012, 24, 3.

Kelly L., *A conducive context: Trafficking of persons in central Asia*, [w:] *Human trafficking*, red. M. Lee, Willan Publishing, Cullompton 2007.

Kendall-Tackett K.A., Williams L.M., Finkelhor D., *Impact of sexual abuse on children: A review and synthesis of recent empirical studies*, Psychological Bulletin, 1993, 113.

Kokoszka A., *Zaburzenia nerwicowe – postępowanie w ogólnej praktyce lekarskiej*, Wyd. II, Medycyna Praktyczna, Kraków 2004.

La Nauze A., Rush E., *Corporate Paedophilia: Sexualisation of children in the media*, The Australia Institute, 2006.

Lerum K., Dworkin S.L., *"Bad Girls Rule": An Interdisciplinary Feminist Commentary on the Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls*, Journal of Sex Research, 2009, 46, 4.

Lewinson J., *Słownik seksualizmów polskich*, Książka i Wiedza, Warszawa 1999.

Lipman M., *Critical Thinking – What Can It Be?* Education Leadership, 1988 September.

Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. I, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

McNair B., *Seks, demokratyzacja pożądania i media, czyli kultura obnażania*, przekł. Ewa Klekot, Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2004.

McNair B., *Porno? Chic!: how pornography changed the world and made it a better place*, Routledge, London 2013.

McRobbie A., *Pornographic permutations*, *Communications*, 2008, 11, 3.

McRobbie A., *The Aftermath of Feminism: Gender, Culture and Social Change*, Sage Publications, London 2009.

Ożóg T., *Dziecko – idealnym konsumentem? O nowym statusie najmłodszych i problemach wychowania w warunkach kultury konsumpcyjnej*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

Paasonen S., Nikunen K., Saarenmaa L., *Pornification: sex and sexuality in media culture*, University of Michigan, Berg 2007.

Papadopoulos L., *Sexualization of Young People Review*, Home Office Publication, London 2010.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2000.

Rorty R., *Edukacja i wyzwania ponowoczesności*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1993.

Sewerynik J., *Prawne aspekty zjawiska seksualizacji kobiet w reklamie*, Materiał pobrany 22.05.2015.

Simon W., Gagnon J., *Psychosexual Development*, Society, 1998, 35, 2.

Smith C., Attwood F., *Lamenting sexualization: research, rhetoric and the story of young people's 'sexualization' in the UK Home Office review*, Sex Education, 2011, 11, 3.

Stadnik K., Wójtewicz A., *Anielice czy diablice? Dziewczęta w szponach seksualizacji i agresji w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Terry J., *An American Obssesion. Science, Medicine, and Homosexuality in Modern Society*, University of Chicago Press, Chicago 1999.

Thompson K., *Because looks can be deceiving: media alarm and the sexualisation of childhood – do we know what we mean?* Journal of Gender Studies, 2010, 19, 4.

Trawińska M., *Wychowanie prorodzinne i seksualne w szkole polskiej*, Streszczenie raportu (Mały Raport 1994/1995), [w:] *Zagadnienia prorodzinnej edukacji seksuologicznej i profilaktyki HIV/AIDS*, red. J. Rzepka, Agat, Katowice 1994.

Trojanowska P., *Seksualizacja dzieci i młodzieży – przyczyny, przejawy, konsekwencje i propozycje przeciwdziałania*, Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2014, 13(2).

Vygotsky L.S., *Educational Psychology*, St. Lucie Press, Florida 1926/1992.

Walter N., *Żywe lalki. Powrót seksizmu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.

WHO *Key conceptual elements of sexual health*, 2006, http://www.who.int/reproductivehealth/topics/sexual_health/en/ [dostęp: 23.05.2015].

William S., Gagnon J., *Psychosexual development*, Society, 1998, 35, 2.

Wojtasik Ł., *Seksting wśród dzieci i młodzieży*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2014, 13, 2.

Wójcik Sz., Makaruk K., *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2014.

Wygotcki L.S., *Problem wieku rozwojowego*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1934/2002.

EWA WŁODARCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZNACZENIE WCZESNODZIECIĘCEGO PRZYWIĄZANIA W DIADZIE 'MATKA/OPIEKUN – DZIECKO'

ABSTRACT. Włodarczyk Ewa, *Znaczenie wczesnodziecięcego przywiązania w diadzie 'matka/opiekun – dziecko'* [Significance of Early Childhood Attachment in the "Mother/Tutor – Child" Dyad]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 377-394. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.21

The point of interest in this article is attachment, especially its properties, phase of development and types. It emphasizes the importance of early experiences of the child in interaction with a sensitive and reactive mother and the consequences of their absence and irregularities that may affect the child's further mental, cognitive, emotional, and social development.

Key words: attachment, motherhood, early childhood

Analizując wczesnodziecięce doświadczenia, uwagę badaczy przykuwa od niemalże 70 lat kwestia przywiązania, wraz z ukazaniem pewnych jego właściwości, prawidłowości, faz rozwoju i jednostkowych konsekwencji wykrystalizowania się jego konkretnego typu. Zwykle analizom prowadzonym w kontekście przywiązania poddawany jest duet, który stanowi matka i dziecko, uznany za wyjątkowy pod pewnymi względami oraz najpowszechniejszy w wielu kulturach, a przez to zapewniający spore pole badawcze. Jak zaznacza M. Czub:

> Jakość wczesnych więzi uczuciowych dziecka i ich konsekwencje dla późniejszego funkcjonowania społecznego i emocjonalnego to problem ważny dla rozumienia różnorodnych nieprawidłowości występujących w zachowaniu dzieci i adolescentów[1],

[1] M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, Forum Oświatowe, 2003, 2(29), s. 31.

a dokładna analiza przebiegu formowania się i jakości więzi uczuciowych dziecka może prowadzić do lepszego zrozumienia mechanizmów jego rozwoju i być pomocna w projektowaniu oddziaływań korekcyjnych[2].

Jak należy więc definiować owo przywiązanie? Podejmując próby sprecyzowania tego pojęcia najsłuszniej sięgnąć do prac J.E. Bowlby'ego, zwłaszcza do pierwszej części jego trzytomowego dzieła[3], zatytułowanego *Przywiązanie*[4]. Ten brytyjski psychiatra i psychoanalityk, autor oryginalnej (i zdaje się najbardziej znaczącej w tym sensie, że stanowiącej bazę dla rozwoju i dalszej eksploracji oraz dla obecnego stanu wiedzy) koncepcji przywiązania (który podjął ryzykowną wówczas próbę czerpania i łączenia w swoich rozważaniach bliskich mu, ale jednocześnie krytycznie przezeń analizowanych koncepcji psychoanalitycznych oraz pojęć i dokonań z zakresu etologii i cybernetyki), postulował, aby więzi łączące dziecko z matką traktować jako wytwór aktywności szeregu systemów behawioralnych, których przewidywalnym skutkiem jest bliskość z matką[5] oraz twierdził, że aktywacja pewnych systemów behawioralnych pociąga za sobą określone zachowania przywiązaniowe, rozpoznawalne u dzieci po wejściu przez nie w drugi rok życia[6]. A zatem,

> stwierdzenie, że dziecko jest przywiązane do kogoś oznacza tyle, iż ma ono silną skłonność do poszukiwania bliskości i kontaktu z tą konkretną osobą, zwłaszcza w pewnych szczególnych sytuacjach: gdy jest przestraszone, zmęczone lub chore. Skłonność do takiego zachowania jest atrybutem dziecka, atrybutem, który zmienia się bardzo powoli w miarę upływającego czasu i na który nie oddziałuje w żaden sposób aktualna sytuacja[7].

---

[2] Tamże.

[3] Wspomnianą tu trylogię, zatytułowaną *Przywiązanie i strata* stanowiły następujące trzy pozycje książkowe: *Przywiązanie* (1969), *Separacja: lęk i złość* (1973) oraz *Strata: smutek i depresja* (1980).

[4] Za nowatorską uznano już jego wcześniejszą książkę, zatytułowaną *Maternal Care and Mental Heath* (1951), uznawaną za pionierskie opracowanie na temat ujemnych skutków separacji dziecka od matki. W 1958 roku John Bowlby opublikował artykuł zatytułowany *The Nature of the Child`s Tie to His Mother*, w którym przedstawił zarys teoretyczny swojej koncepcji przywiązania. W tym samym roku ukazał się także artykuł Harry`ego Harlowa *The Nature of Love*, omawiający wyniki badań laboratoryjnych nad więzią u rezusów. I choć obaj autorzy nie konsultowali wcześniej wyników swoich badań i ich teksty były opracowane niezależnie od siebie, to poglądy okazały się w dużej mierze zbieżne. Bazą, z której czerpał Bowlby były więc jego własne obserwacje, a także wyniki badań etologów oraz wyniki prac badawczych udowadniających negatywny wpływ braku matczynej opieki (spowodowanej różnymi czynnikami) na rozwój małego dziecka. Za: T. Gałkowski, *Przedmowa*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Warszawa 1978, s. 8-9; J. Bowlby, *Uwagi o historycznym kontekście teorii przywiązania*, [w:] tamże.

[5] J. Bowlby, *Przywiązanie*, przekł. M. Polaszewska-Nicke, Warszawa 2007, s. 211.

[6] Tamże, s. 211-212.

[7] Tamże, s. 405.

Przeto, ta potrzeba bliskości spostrzegana była przez Bowlby'ego jako pierwotna oraz biologicznie uwarunkowana i zakorzeniona, wyposażająca człowieka w momencie przyjścia na świat w predyspozycje tworzenia więzi.

Podobnie jak interakcja między matką (lub innym opiekunem) i dzieckiem stanowi układ sprzężenia zwrotnego, tak też przywiązanie jest aktywnością dwustronną i może być rozpatrywane jako samoregulujący się układ[8]. W wyniku interdyscyplinarnej dyskusji[9], źródeł przywiązania nie upatruje się już tylko jako rezultatu uczenia się, jako systemu wyuczonych reakcji, lecz uznaje się je za skutek potrzeby pierwotnej, która przejawia się autonomicznie i urzeczywistnia dzięki wrodzonym mechanizmom[10]. Jak zauważa T. Czub:

> najważniejszymi odstępstwami od utrwalonych w owym czasie przekonań w środowisku brytyjskich psychoanalityków było twierdzenie, iż człowiek wyposażony jest we wrodzone instynktowne mechanizmy regulujące dążenie do bliskości i powstawanie zindywidualizowanych więzi międzyludzkich oraz podkreślenie roli rzeczywistych warunków zewnętrznych jako jednego z istotnych czynników patogennych[11].

W ramach siatki pojęciowej koncepcji Bowlby'ego sytuuje się także pojęcie zachowań przywiązaniowych. Oznacza ono wszelkie formy zachowania, podejmowane zazwyczaj przez dziecko w celu uzyskania i/lub utrzymania pożądanej bliskości[12], które zostają zorganizowane w behawioralny system przywiązania (*attachment behavioral system*), będący efektem reakcji na sygnały zewnętrzne i wewnętrzne dziecka. Dysponując wiedzą na temat rozwoju tych zachowań u dzieci[13], warto zasygnalizować, że u większości niemowląt

---

[8] T. Gałkowski, *Przedmowa*, [w:] *Przywiązanie*, s. 9.

[9] R. Zazzo jednym z tekstów własnego autorstwa wywołał falę reakcji innych badaczy, tworząc „korespondencyjne seminarium". Efekty tej śmiałej wymiany myśli, obrony własnych stanowisk oraz pochwał i krytyki innych autorów udokumentowane zostały w publikacji, zatytułowanej *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne* (jej tłumaczenie w języku polskim wydało Państwowe Wydawnictwo Naukowe w 1978 roku).

[10] R. Zazzo, *Wprowadzenie*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, , s. 15 oraz tegoż, *Przywiązanie*, [w:] tamże, s. 30.

[11] T. Czub, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] *Przywiązanie*, J. Bowlby, przekł. T. Gałkowski, Warszawa 2007, s. 7.

[12] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 405.

[13] Np. M.S. Ainsworth wskazała na kilkanaście różnorakich zachowań obserwowalnych u niemowląt w pierwszym roku życia, wyzwalanych przez osobę matki i kierowanych ku niej. Są nimi: zróżnicowana wokalizacja (podejmowana w interakcji z matką częściej i chętniej niż w interakcjach z innymi osobami), uśmiech jako reakcja na bodziec wzrokowy (częściej i chętniej wyzwalany na widok swojej matki niż innej osoby), specyficzna reakcja w trakcie powitania z matką po jej nieobecności, reagowanie płaczem na opuszczenie pomieszczenia przez matkę (i jednoczesny brak tej reakcji, gdy opuszczającymi są inne osoby) oraz zaprzestawanie płaczu po byciu wziętym na ręce przez matkę (przy kontynuacji płaczu przez dziecko trzyma-

zachowania te wobec preferowanej figury rozwijają się w pierwszym roku życia (który jest uważany za okres sensytywny, podczas którego rozwój tych zachowań jest dość silny), natomiast nie jest prawdopodobne, aby jakakolwiek faza sensytywna zaczynała się przed ukończeniem przez dziecko około 6 tygodni[14]. Gdy dziecko przywiąże się silnie do określonej figury, przedkłada ją ponad inne, nawet zazwyczaj mimo separacji[15].

Zdaniem Bowlby'ego, interakcja 'matka-dziecko' jest wypadkową kilku klas zachowań: dwóch właściwych dziecku (zachowania przywiązaniowe dziecka oraz zachowania dziecka przeciwstawne względem przywiązania, zwłaszcza zachowania eksploracyjne i zabawa) oraz dwóch właściwych matce (zachowania opiekuńcze matki i zachowania matki przeciwstawne względem opieki rodzicielskiej)[16]. Konieczne jest nie ustawanie w prowadzeniu jeszcze szerzej zakrojonych badań, mających na celu zlokalizowanie warunków aktywizujących, wygaszających i zmieniających intensywność aktywizowania zachowań przywiązaniowych.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, żeby „figurę matczyną" nie rozumieć wyłącznie jako matkę, lecz jako osobę „matkującą" dziecku, do której się ono przywiązuje[17] (czyli rola głównej figury przywiązania dziecka[18] może być spełniana także przez osoby inne niż biologiczna matka[19]), a także, że bycie

---

ne przez osobę inną niż matka), koncentracja na osobie matki wraz z jej baczną obserwacją podczas, gdy dziecko trzymane jest na rękach przez inną osobę, orientowanie się podczas raczkowania na osobę matki (z pominięciem innych osób), podążanie za matką (a nie innymi osobami) opuszczającą pomieszczenie, eksplorowanie osoby matki i jej części ciała (przy jednoczesnej obojętności wobec innych osób), wykorzystywanie osoby matki jako bazy wypadowej do eksplorowania otoczenia oraz kierowanie się ku niej w sytuacji zaistnienia jakiegoś niepokojącego zdarzenia i przywieranie do niej w stanie zaniepokojenia, zmęczenia lub głodu. Patrz. M.S. Ainsworth, *Infancy in Uganda: Infant Care and Growth of Attachment*, Baltimore 1967. Bardziej szczegółowo formy zachowań działających na rzecz przywiązania Bowlby podzielił na 2 główne klasy: zachowania sygnałowe/sygnalizacyjne przywodzące matkę do dziecka (tj. płacz, uśmiech, gaworzenie, wołanie i niektóre gesty) oraz zachowania polegające na dążeniu do bliskości, przywodzące dziecko do matki (tj. zbliżanie się do matki, podążanie za nią, przywieranie, ssanie) – J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 277 i n.

[14] Tamże, s. 256.

[15] Tamże.

[16] Tamże, s. 269-275.

[17] Tamże, s. 54.

[18] Sam Bowlby tę silną skłonność dzieci do szczególnego przywiązania się do jednej figury nazywa monotropią.

[19] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 337. Oczywiście to, kogo dziecko wybierze na główną i drugoplanowe figury przywiązania zależy od tego kto się nim w dużej mierze opiekuje, kto jest najintensywniej zaangażowany w interakcje społeczne z nim oraz gotowy do reagowania na jego sygnały i próby zbliżenia, a także od tego jaki jest skład jego rodziny (patrz. J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 339). H.R. Schaffer podobnie akcentuje, że w wyborze obiektu przywiązania ma znaczenie jakość interakcji danej osoby z dzieckiem (patrz. H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, przekł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006, s. 150).

zależnym od figury matczynej nie jest równoznaczne z byciem do niej przywiązanym[20]. Ponadto,

> od wczesnego wieku różne figury mogą wywoływać różne wzorce zachowań społecznych i mylące może być nazywanie ich figurami przywiązania, a wszelkich adresowanych do nich zachowań zachowaniem przywiązaniowym[21].

Szczegółowa analiza rozwoju przywiązania pozwala wskazać – jak uczynił to J. Bowlby – na istnienie czterech faz w toku rozwoju przywiązania[22], mających charakter uniwersalny, niezależny od kultury, w której wychowuje się dziecko[23]. W każdej z nich można wyselekcjonować pewne charakterystyczne zachowania dziecka, bowiem, jak zauważył H.R. Schaffer, „o istnieniu przywiązania wnioskujemy z istnienia jego przejawów"[24].

Faza 1 – orientacja i sygnały przy ograniczonym wyróżnicowywaniu figury (od narodzin do 8-12 tygodni życia): w fazie tej przeważa aktywność opiekuna, który zapewnia ochronę oraz zaspokaja potrzeby kontaktu fizycznego i bliskości; zachowanie dziecka wobec osób znajdujących się w pobliżu ma ograniczony repertuar: orientacja ku danej osobie, śledzące ruchy oczu, chwytanie, sięganie, uśmiech i gaworzenie; ustalają się pierwsze wzorce relacji 'niemowlę-opiekun' decydujące o częstotliwości i jakości występowania zachowań przywiązaniowych u dziecka.

Faza 2 – orientacja i sygnały ukierunkowane ku jednej wyróżnicowanej figurze/ku kilku takim figurom (przeciętnie do ukończenia 6 miesięcy życia): powtarzające się sekwencje zachowań pomiędzy opiekunem a niemowlęciem prowadzą do wykształcenia się u dziecka preferencji do otrzymywa-

---

Interesujący przegląd badań dotyczących roli ojca w kształtowaniu się przywiązania dziecka oraz uwarunkowań przywiązania dającego poczucie bezpieczeństwa w odniesieniu do roli każdego z rodziców zawarty został w artykule: M. Czub, *Specyfika relacji dziecka z ojcem w pierwszych latach życia z perspektywy teorii przywiązania*, Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2014, 13.

[20] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 261.

[21] Tamże, s. 338.

[22] Wprawdzie propozycja Bowlby'ego raczej nie wykracza poza 3. rok życia dziecka, ale warto w tym miejscu wspomnieć, że z czasem w polu zainteresowania badaczy znalazła się również kwestia przywiązania identyfikowanego u dzieci powyżej 3. roku życia, młodzieży i osób dorosłych – J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 239-240. Opisy wyników takich przedsięwzięć badawczych, w Polsce i nie tylko, patrz. m.in. P. Marchwicki, *Style przywiązania a właściwości tożsamości osobistej młodzieży. Analiza psychologiczna*, Warszawa 2009; B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, Warszawa 2012; M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków 2005; S. Bukalski (red.), *Teoria przywiązania i jakość więzi. Analizy empiryczne*, Szczecin 2012.

[23] Poniższy opis tych faz oparty na: J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 300-301, 399. Dodatkowo komentarz zaczerpnięty z: M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych*.

[24] H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny*, s. 138.

nia opieki w określony sposób i od określonej osoby; następuje w niej stopniowe wyodrębnianie jednej (ewentualnie kilku) figury przywiązania – większość niemowląt znajduje się w stanie wysokiej wrażliwości na wytworzenie zachowania przywiązaniowego, zatem zaczynają różnicować „ulubionego" opiekuna od innych, ich zachowania są wyraźniej w stosunku do niego przyjazne i z nim podejmują próby inicjowania kontaktu oraz w jego stronę kierują zachowania przywiązaniowe, które zaczynają tworzyć bardziej złożone, „łańcuchowe" systemy.

Faza 3 – utrzymywanie bliskości z wyróżnicowaną figurą za pomocą lokomocji i sygnałów (od 6-7. miesiąca życia do ukończenia 3. roku życia, przy czym początek może się opóźnić do ukończenia 1. roku życia, zwłaszcza w wypadku niemowląt mających niewielki lub niesatysfakcjonujący kontakt z główną figurą[25]): niemowlę różnicuje sposób, w jaki traktuje poszczególne osoby (niektóre zostają wybrane na drugoplanowe figury przywiązania, zaś obcy traktowani są z ostrożnością, niepokojem i wycofaniem), utrwala przywiązanie wobec głównej figury oraz repertuar jego reakcji wobec niej poszerza się o podążanie za nią, witanie jej powracającej oraz używanie jej jako bazy, z której wyrusza na eksplorację; bliskość z figurą przywiązania utrzymywana jest za pomocą prostych systemów korygowanych zgodnie z celem, z wykorzystaniem mniej lub bardziej prymitywnej mapy poznawczej.

Faza 4 – formowanie się związku partnerskiego korygowanego zgodnie z celem (prawdopodobnie rozpoczyna się w połowie 3. roku życia): w miarę upływu czasu i w toku rozwoju dziecka wewnętrzna organizacja przywiązania oraz model operacyjny figury przywiązania coraz bardziej się stabilizują[26].

W przebiegu tych faz zachodzą ogromne zmiany w organizacji systemów pośredniczących w zachowaniach przywiązaniowych[27]. Z biegiem czasu, począwszy od ukończenia 3. roku, zachowania przywiązaniowe są przejawiane przez dziecko z coraz mniejszym nasileniem i częstotliwością, choć samo zachowanie przywiązaniowe nigdy nie zanika całkowicie[28].

---

[25] Jedno z badań H.R. Schaeffera, które miało na celu odkrycie wpływu przedłużających się separacji na pojawienie się zachowania przywiązaniowego około szóstego miesiąca życia dziecka udowodniło, że stymulacje społeczne warunkują tempo rozwoju różnicującego przywiązania (patrz. H.R. Schaffer, *Some issues for research in the study of attachment behaviour*, [w:] *Determinants of Infant Behaviour*, red. B.M. Foss, t. 2, London 1963).

[26] Jak zauważa H.R. Schaffer, „relacja przywiązania ulega zmianom wraz z rozwojem poznawczym. Dzieci osiągają coraz większą zdolność zachowywania się w sposób intencjonalny, planują swoje działania ze względu na cele, jakie chcą osiągnąć oraz biorą pod uwagę uczucia i cele innych osób" (H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny*, s. 141).

[27] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 269.

[28] Tamże, s. 294.

Dzieci cechuje zróżnicowanie pod względem siły, formy i trwałości reakcji będących wyrazem przywiązania, podobnie jak zaznaczają się różnice w tolerancji na brak opieki macierzyńskiej we wczesnym dzieciństwie, a także bezpośrednie i dalsze skutki separacji matki od dziecka[29].

J. Bowlby twierdził również, że od pierwszych miesięcy życia dziecko, w wyniku doświadczeń interpersonalnych, wypracowuje wewnętrzne modele operacyjne – struktury poznawcze obejmujące model postaci przywiązania (osoby, do której jest się przywiązanym) oraz model Ja – samego siebie[30]. Ich rolę omawia Ch. Taylor:

> Wewnętrzny model operacyjny istnieje poza świadomością i jest budowany na podstawie doświadczeń. (…) Dziecko tworzy mentalną reprezentację przewidywanego przebiegu różnych zjawisk, zakodowuje oraz zapamiętuje informacje zgodne z tymi strukturami umysłowymi i dostosowuje do nich swoje zachowanie. (…) Od momentu powstania wewnętrzny model operacyjny stosowany jest wobec nowych interakcji niczym szablon. (…) stanowi most między wczesnodziecięcymi doświadczeniami związanymi z opieką a tym, czego jednostka spodziewa się po innych ludziach na późniejszych etapach życia[31].

W następstwie istnienia tych modeli, począwszy od 2. roku życia, życie psychiczne i zachowanie się dziecka ulegają coraz bardziej wpływom modeli reprezentacji samego siebie i matki, poprzez które spostrzega ono swój świat, interpretuje własne spostrzeżenia i kieruje swoim działaniem; owe modele reprezentacji mają tendencję do stałości utrzymywania się w dorosłości, wpływając zasadniczo na zachowanie się jednostki, nawet gdy warunki jej życia uległy radykalnej zmianie[32].

Koncepcję przywiązania zwykło się wiązać z nazwiskiem Bowlby'ego[33], tymczasem spory wkład w tę problematykę miała także M. Ainsworth[34] –

---

[29] T. Gałkowski, *Przedmowa*, s. 10. Na temat konsekwencji nieodpowiedniej lub przerwanej opieki macierzyńskiej wypowiadała się także E. Furman (patrz. E. Furman, *Jak wspierać dziecko w rozwoju*, przekł. E. Bohomolec, E. Modzelewska-Kossowska, S. Sikora, Warszawa 2007, s. 41-44, 60-61). Dość szeroko znane są oczywiście także badania R. Spita prowadzone wśród dzieci przebywających w przytułku w Meksyku.

[30] J. Bowlby, *Separacja: lęk i złość*, London 1973, s. 197-198; tegoż, *Przywiązanie*, s. 388.

[31] Ch. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, przekł. L. Wierzbowska, Sopot 2014, s. 22-23.

[32] J. Bowlby, *Uwagi o historycznym kontekście teorii przywiązania*, s. 227. Nieco ostrożniejszy w wyrokowaniu o stałości wewnętrznych modeli operacyjnych był H.R. Schaffer, który twierdził, że wprawdzie stają się one stabilne po upływie pierwszego roku życia dziecka, ale jednocześnie pozostają podatne na wpływy późniejszych doświadczeń w budowaniu relacji z innymi ludźmi – H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny*, s. 151.

[33] J. Bowlby w swojej książce zatytułowanej *Przywiązanie* uczciwie przywołuje nazwiska badaczy i opisy ich przedsięwzięć badawczych, podejmowanych od okresu II wojny świato-

pomysłodawczyni laboratoryjnej metody badania jakości związku między niemowlęciem a matką/opiekunem. Zaproponowane przez nią pojęcie „bezpiecznej bazy" okazało się ważnym punktem odniesienia, z którego korzystała prowadząc długookresowe badania terenowe nad przywiązaniem w jednym z plemion w Ugandzie, potwierdzając nimi ideę matki jako bezpiecznej bazy dla eksploracji świata i odkrywając możliwość rozróżnienia dzieci przywiązanych bezpiecznie (*securely*) i niepewnie (*insecurely*). Po powrocie do USA kontynuowała swoje zainteresowania, podpierając je intensywnymi badaniami nad rozwojem przywiązania. Stworzyła wówczas pojęcie „wrażliwej matczynej opieki" (*sensitice care*), określając ją jako diadyczną, odnoszącą się do indywidualnych cech i nastrojów niemowlęcia w złożonym kontekście sytuacyjnym. Jej zdaniem, wrażliwość na sygnały niemowlęcia obejmuje nie tylko odbiór i interpretację wysyłanych przez nie sygnałów, ale także stosowność i termin odpowiedzi. Zasługą jej i jej współpracowników jest również (na podstawie zastosowanej 'procedury obcej sytuacji' /POS/ służącej ocenie różnic w zakresie zachowań przywiązaniowych jednorocznych niemowląt w stosunku do swych matek poprzez obserwację zachowań tych dzieci w sytuacji krótkiej rozłąki z matką) wyróżnienie i opisanie trzech głównych wzorców przywiązania, z różnym dla każdego z nich poczuciem bezpieczeństwa (ich charakterystyka zostanie omówiona poniżej).

Interakcja między matką a dzieckiem i związany z tym stan emocjonalny niemowlęcia (ale również starszych dzieci) stanowią układ sprzężenia zwrotnego. Obydwie składowe mogą ulegać zmianom pod wpływem różnych zewnętrznych czynników, powodując pobudzanie lub hamowanie rozwoju dziecka. Ponieważ matka jest główną pośredniczką w ciągłych procesach poznawania i gromadzenia doświadczeń, samopoczucie niemowlęcia i postęp procesu uczenia się zależy od tego, jak matka odpowiada na jego sygnały i zaspokaja jego potrzeby[35]. Dziecko może wówczas wypracować określony styl przywiązania, zbudowany na więzi o określonym charakterze, przyjmując jedną z poniższych strategii radzenia sobie w odpowiedzi na zachowania matki: styl bezpieczny oraz trzy style pozabezpieczne: lękowo-

---

wej, sytuujących się w obrębie badań nad zachowaniami niemowląt i małych dzieci podczas rozłąki z matką (patrz: część I, rozdział 2).

[34] Patrz. np. M.S. Ainsworth, *Attachment: Retrospect and Prospect*, [w:] *The place of Attachment in Human Behavior*, red. C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, New York 1982. O jej dokonaniach i poglądach za: Z. Łoś, *Pięćdziesiąt lat badań nad przywiązaniem u ludzi i zwierząt*, [w:] *Wokół jakości życia. Studia psychologiczne,* red. B. Bartosz, J. Klebaniuk, Wrocław 2006, s. 9, 11; J. Bowlby, *Przywiązanie.*

[35] A. Blaim, *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1979, s. 95.

ambiwalentny, unikowy oraz zdezorganizowany[36]. Przywołane tu style przywiązania sformułowane zostały na bazie teorii przywiązania Bowlby'ego (przy czym styl bezpieczny, lękowo-ambiwalentny i unikowy został wyróżniony przez Mary Salter Ainsworth[37], natomiast styl zdezorganizowany został dodany przez Mary Main i Judith Solomon[38]). Czym charakteryzuje się każdy z nich[39]?

Bezpieczny styl przywiązania (*secure attachment*) przypisywany był dzieciom, które nie upewniały się nieustannie o obecności matki, wykorzystywały ją jako bezpieczną bazę do eksploracji otoczenia, co jakiś czas wracając do niej; po wyjściu matki wykazywały zaniepokojenie, ale powracającą witały radośnie, szukając z nią kontaktu i stosunkowo łatwo uzyskując pocieszenie, wracały znów do zabawy. Styl ten cechuje się poczuciem bezpieczeństwa i zaufaniem do obiektu przywiązania jako dostępnego, wrażliwego, responsywnego, dostrojonego do dziecka, uważnego na jego potrzeby i zgranego z nimi, traktowanego jako bezpieczna baza dla poczynań dziecka podczas eksplorowania nowego otoczenia. Dzieci o więzi ufnej zdają się mieć równy dostęp do impulsów, które w chwilach poczucia bezpieczeństwa chętnie eksplorują otoczenie, a w momentach niepewności szukają ukojenia w osobie matki, wrażliwej i reagującej na komunikaty wysyłane przez dziecko. W efekcie, dzieci te potrafią bawić się dłużej i z większym skupieniem oraz

---

[36] Okazuje się, że we wszystkich kulturach, w których zostały przeprowadzone badania, zidentyfikowano wszystkie style przywiązania wyróżnione przez M.S. Ainsworth, choć w różnych proporcjach. Patrz. przegląd badań np.: M.H. van Ijzendoorn, P. Kroonenberg, *Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analisys of the Strange situation*, Child Development, 1988, 59 oraz M.H. van Ijzendoorn, A. Sagi, *Cross-cultural pattern of attachment: Universal and contextual dimensions*, [w:] *Handbook of attachment: theory, research and clinical application*, red. J. Cassidy, P.R. Shaver, New York 1990.

[37] M.S. Ainsworth i in., *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*, Erlbaum, New York 1978.

[38] M. Main, J. Solomon, *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*, [w:] *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention*, red. M.T. Greenberg, D. Cicchetti, E.M. Cummings, Chicago 1990, s. 407-474.

[39] Opis wraz z komentarzami za: J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 372-374; A. Bańka, *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*, [w:] *Psychologia jakości życia*, red. A. Bańka, Poznań 2005, s. 24-25; M. Wróbel, M. Ledwoń, *Style przywiązania i podatność na zarażenie emocjonalne a satysfakcja ze stałych związków partnerskich*, [w:] *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, red. L. Golińska, B. Dudek, Łódź 2008, s. 177-178; S. Gerhardt, *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, przekł. B. Radwan, Kraków 2010, s. 19-21; D. Senator, *Teoria więzi Johna Bowlby'ego*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Warszawa 2012, s. 27-30; J. Holmes, *John Bowlby. Teoria przywiązania*, przekł. J. Łaszcz, Gdańsk 2007, s. 171-172, 179-181; D.J. Wallin, *Przywiązanie w psychoterapii*, przekł. M. Cierpisz, Kraków 2011, s. 22-28; M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych*; Ch. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, s. 29-34; M. Komsta, *Rozwój przywiązania we wczesnym dzieciństwie*, Miscellanea, 2010, 3, s. 100-102.

utrzymać uwagę dłużej niż dzieci o lękowej więzi, a także okazywać więcej pozytywnych emocji; przez nauczycieli oceniane są jako empatyczne, posłuszne, ze zdolnością podejmowania inicjatywy i wyższymi kompetencjami w relacjach społecznych; same postrzegają siebie jako wartościowe, skuteczne i otwarte na innych; z większą łatwością wykształcają takie właściwości, jak: odporność psychiczna, kooperatywność, niezależność, umiejętność dostosowania się, empatia, zdolność do autorefleksji, kontrola nad uczuciami, kompetencje społeczne.

Lękowo-ambiwalentny styl przywiązania (*resistant-ambivalent attachment*) identyfikowany był u dzieci, które wykazywały wysoki poziom niepokoju podczas nieobecności matki, ale raczej przy tym sygnalizowały swój protest niż aktywnie jej poszukiwały; po jej powrocie w trudnością uspokajały się, manifestując wówczas sprzeczne ze sobą grupy zachowań: odrzucenia matki i jednoczesnego szukania kontaktu z nią. Ten styl jest efektem braku pewności co do dostępności i przewidywalności zachowań obiektu przywiązania, którego reakcje są niespójne i niedostrojone do potrzeb dziecka, co powoduje jego niepokój, osłabia poczucie bezpieczeństwa w relacji oraz pociąga za sobą minimalną aktywność w nawiązywaniu interakcji z osobą i eksplorowaniu otoczenia, a także zawęża repertuar dziecięcych reakcji do rozdrażnienia, gniewu lub bierności. Ten styl pociąga za sobą postrzeganie siebie jako osoby o niskiej skuteczności, z niewielką możliwością wpływania na innych i niewielkimi szansami na zaspokajanie przez innych swoich potrzeb emocjonalnych. Dzieci o takim wzorcu przywiązania cechuje: lęk i niepewność w sytuacjach społecznych, niekompetencja w sytuacjach rozwiązywania problemów, niska, ale chroniczna zależność od innych, mniejsza zdolność do podejmowania swobodnej zabawy (samemu lub z rówieśnikami), brak poczucia sprawczości i przekonania o zdolności efektywnej kontroli nad sobą, poczucie frustracji, a także adaptacja na poziomie nieco niższym niż optymalny.

Unikający styl przywiązania (*avoidant attachment*) charakterystyczny był dla dzieci, które wydawały się nie przejmować nieobecnością matki, raczej nie okazując symptomów podenerwowania i kontynuując swoją aktywność eksploracyjną; ignorowały ją po jej powrocie i akceptowały na równi jej opiekę z opieką obcych osób, które były w stanie je pocieszyć; dzieci o tym wzorcu przywiązania sprawiały wrażenie samodzielnych i obojętnych na rozłąkę z matką i jej powrót. Ich pozorna obojętność i brak emocji mogą być błędnie interpretowane jako spokój. Styl ten powstaje w sytuacji, gdy mimo silnej potrzeby kontaktu z obiektem przywiązania (zwłaszcza w sytuacji zagrożenia), obiekt nie jest dostępny, nie reaguje na potrzeby dziecka, ignoruje je, rzadko wchodzi w interakcje z dzieckiem, w wyniku czego uruchamiają

się w nim mechanizmy obronne, co może skutkować unikaniem bliskiego kontaktu z obiektem przywiązania i poczuciem frustracji. Obraz siebie dzieci o takim wzorcu przywiązania charakteryzuje się poczuciem braku skuteczności, małej sprawczości i niską samooceną; w kontaktach z rówieśnikami są one wrogie lub zdystansowane; cechują się: lękliwością, kompulsywną uległością (modyfikowanie swoich zachowań tak, aby zadowolić figurę przywiązania i dzięki temu zaspokoić swoje potrzeby) i hamowaniem negatywnych emocji (by uniknąć odrzucenia). W konsekwencji, w późniejszym okresie życia często izolują się od innych, nie angażują się społecznie i unikają głębokich relacji międzyludzkich, a także mają niską samoświadomość.

Zdezorganizowany styl przywiązania (*disorganized attachment*) został dostrzeżony w stosunku do dzieci, których zachowania nie można jednoznacznie przypisać do wyżej wymienionych kategorii, a manifestuje się on przejawianiem zachowań zdezorganizowanych (niespójnych, bez celu i intencji), niekompletnych, sprzecznych ze sobą, przerywanych, nawet stereotypowych. Jest efektem sytuacji, w których dziecko traktuje figurę przywiązania jednocześnie jako bezpieczną przystań i jako źródło zagrożenia – gdy w sytuacji niebezpieczeństwa dziecko staje w obliczu sprzecznych impulsów, które każą mu równocześnie zbliżyć się do niej i jej unikać. Kształtuje się on także w odpowiedzi na zachowania matek stale zaniedbujących lub krzywdzących albo nie potrafiących sobie poradzić we własnym doświadczeniu jakichś traumatycznych przeżyć czy sytuacji strat. Dzieci wykazujące ten typ przywiązania stosują strategię obronną w postaci wycofania oraz przekładania w niewielkim stopniu zachowań opiekuna na intencje, uczucia i myśli. Ponadto charakteryzuje je: silne pobudzenie i rozregulowanie emocji, lękliwość, nieporadność, zdezorientowanie, kompulsywna potrzeba pozostawania w stanie czujności i kontrolowania otoczenia.

Jak zauważył J. Bowlby:

> konkretny wzorzec, w jaki formuje się zachowanie przywiązaniowe dziecka, zależy po części od wstępnych skłonności, które do swego związku partnerskiego wnoszą dziecko i matka, po części zaś od tego, w jaki sposób każde z nich wpływa na drugie w czasie jego trwania. W praktyce, nieustannym problemem jest określenie, do jakiego stopnia zachowanie każdego z partnerów jest rezultatem jej lub jego wstępnych skłonności, a w jakim stopniu wynika ono z wpływu drugiego[40].

---

[40] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 374. Szerzej na temat uwarunkowań obecnych w pierwszym roku życia prowadzących do powstawania różnic w tym zakresie, popartych wynikami badań, patrz: tamże, s. 374 i n. O determinantach przywiązania w ogóle i różnych jego typów patrz także J. Holmes, *John Bowlby*, s. 166-170; H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, przekł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Kraków 2006, s. 158-160; D. Senator, *Teoria więzi Johna Bowlby'ego*, [w:] *Bliskość w rodzinie*, s. 30-32; P. Marchwicki, *Style przywiązania a właściwości tożsamości osobistej młodzieży*, s. 47-52.

Co więcej,

> wzorzec, w który przywiązanie dziecka już się zorganizowało, utrzymuje się i w miarę jak dziecko rośnie, coraz trudniej może być modyfikowany i w coraz mniejszym zakresie ulega wpływom aktualnych doświadczeń[41], aczkolwiek istnieją obfite dane mówiące o tym, że trwały i wyraźnie stabilny wzorzec reakcji między matką a dzieckiem może się zasadniczo zmienić pod wpływem zdarzeń mających miejsce w kolejnych latach[42], a badania wykazują jedynie umiarkowany związek między różnymi obszarami reprezentacji przywiązania z okresu dzieciństwa i reprezentacjami ujawnianymi w związkach uczuciowych dorosłych ludzi (np. Cromwell, Franley i Shaker, 1999)[43],

co spowodowane jest szeregiem czynników, mogących spowodować przerwanie ciągłości stylów przywiązania[44], zwłaszcza niekontrolowanych wpływów zdarzeń zachodzących na przestrzeni lat[45].

Znanym przykładem prac badawczych nad konsekwencjami fizycznego braku matki, mogącego powodować zakłócenia w procesie tworzenia się przywiązania, są badania R. Spitza, który obserwował zachowanie się dzieci urodzonych w czasie pobytu matek w więzieniu, a następnie przeniesionych po pierwszych sześciu miesiącach życia do sierocińca[46]. Wychodził on z założenia, że nieporadność noworodka uzależnia go na długi okres od opieki

---

[41] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 401.

[42] Tamże, s. 382 i n.

[43] B. Tryjarska, *Style przywiązania partnerów a tworzenie bliskich związków w dorosłości*, [w:] *Bliskość w rodzinie*, s. 198.

[44] Więcej patrz. P. Marchwicki, *Style przywiązania a właściwości tożsamości osobistej młodzieży*, s. 64 i n.

[45] H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny*, s. 161.

[46] Pierwszy miesiąc ich separacji minął w smutku, płaczliwości i próbach skupiania uwagi wszystkich osób, które choć na chwilę się nimi zainteresowały. Po dwóch miesiącach pobytu w sierocińcu dzieci płakały niemal bez przerwy, traciły na wadze, a ich rozwój ulegał zahamowaniu. W dziewiątym miesiącu nie nawiązywały z nikim kontaktu, cierpiały na bezsenność, a ich twarze nie wyrażały żadnych emocji. W dwunastym miesiącu pobytu były całkowicie bierne, trwając w bezruchu całymi dniami. W drugim roku życia nie potrafiły siedzieć, stać ani mówić, a poziom ich inteligencji wynosił 45% poziomu właściwego dla dzieci w ich wieku. W przypadku starszych dzieci w wieku 3-4. lat reakcje wyrażały się w postaci złości i rozpaczy, mimo że z czasem wydawały się zachowywać spokojniej, wyraźnie spadało ich zainteresowanie otaczającym światem, nie okazywały radości i skłonności do zabawy, łatwo je było wystraszyć, bez żadnego powodu występowały u nich napady silnej złości, destrukcji zabawek, spały niespokojnie, traciły apetyt. W wieku szkolnym i późniejszym (dopowiada A. Blaim) mogą się pojawić trudności w nauce, agresywność, konfliktowość oraz generalna niezdolność do tworzenia trwałych związków i skłonność do zachowań nieaprobowanych społecznie. Obserwowanym dzieciom zapewniano opiekę medyczną, fachową pielęgnację i właściwe odżywianie, ale brakowało im jednego – kontaktu z matką.

Na podstawie: K. Jankowski, *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1983, s. 21-23 oraz A. Blaim, *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, s. 97.

macierzyńskiej, z czego wynika podstawowa i początkowa jedność dziecka i opieki macierzyńskiej, a także suponował, że szybki postęp w nabywaniu przez dziecko zdolności poznawczych realizuje się u niego dzięki istnieniu matki[47]. Wyniki jego badań pokazały, że u dzieci pozbawionych opieki macierzyńskiej obserwuje się nieharmonijny, opóźniony rozwój psychomotoryczny oraz zakłócenie procesów kształtowania się osobowości. Punktem różnicującym poglądy Spitza od poglądów Bowlby'ego jest zakotwiczenie jego wywodu na tym, co określa „lękiem ósmego miesiąca" (manifestującym się wycofaniem się w reakcji na obce osoby i będącym formą lęku separacyjnego[48]) oraz przekonanie, że dziecko nie jest zdolne nawiązać prawdziwych relacji z obiektem przed ukończeniem ośmiu miesięcy[49].

Zasługą przywoływanego powyżej J. Bowlby'ego jest również to, że przerzucając most, na poziomie teoretycznym, pomiędzy psychologią a biologią, wyprzedził on, a może i zainspirował, odkrycie związków zachodzących pomiędzy jakością wczesnych interakcji między dzieckiem i opiekunem a procesami rozwoju przebiegającymi na poziomie biologicznym; obecnie przypuszcza się, że te wczesne doświadczenia wywierają wpływ na rozwój wewnętrznych mechanizmów samoregulacji podstawowych procesów fizjologicznych oraz że zakłócenia w spełnianiu przez opiekuna roli osoby zdolnej do odpowiedniej stymulacji i modulowania reakcji emocjonalnych niemowlęcia mogą prowadzić do nieprawidłowego rozwoju systemu korowo-limbicznego, a także powodować dalsze zakłócenia w procesach adaptacji oraz powstawania symptomów psychopatologicznych[50]. Zatem, rodzice (nie wyłącznie matka!), którzy są zestresowani, nastawieni wrogo, niechętnie lub obojętnie do dziecka, nie są w stanie stworzyć takiego środowiska, jakiego potrzebuje ono do optymalnego rozwoju podstawowego wyposażenia emocjonalnego[51]. Jakie wobec tego są możliwe konsekwencje takich niedoborów? Nieidentyfikowanie uczuć dziecka i niereagowanie na nie we właściwy sposób już w okresie niemowlęcym pociąga za sobą długofalowe konsekwencje w postaci ucieczki do własnych uczuć[52].

---

[47] S. Lebovici, *Kilka refleksji psychoanalityka na temat pracy Rene Zazzo „Przywiązanie"*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Warszawa 1978, s. 92.

[48] Obecnie panuje raczej przekonanie, wsparte wynikami badań m.in. M.S. Ainsworth czy H.R. Schaeffera, że strach przed obcymi i lęk separacyjny mogą występować niezależnie od siebie.

[49] J. Bowlby, *Przywiązanie*, s. 361.

[50] Za: T. Czub, *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] *Przywiązanie*, s. 12.

[51] S. Gerhardt, *Znaczenie miłości*, s. 162.

[52] Tamże, s. 85.

Regulacja tych dzieci nie jest dla nich czymś oczywistym. Przedwcześnie stają twarzą w twarz ze swoimi naturalnymi potrzebami, jednak nie potrafią ich samodzielnie zaspokoić. Wydaje się to pozostawiać dziecko w pewnego rodzaju niedokończonej sytuacji. (...) Bez aktywnie reagującej i wrażliwej matki dziecko nie potrafi identyfikować się z postawą rodzica i zastosować jej u siebie. Niemożliwe jest wywołanie troski o samego siebie i świadomości własnych uczuć, jeśli ktoś najpierw nie zrobił tego za nas. (...) Jeśli na podstawie wczesnych relacji nie nauczyliśmy się akceptacji pełnego zakresu uczuć, włącznie z negatywnymi, w rodzaju gniewu czy smutku, wówczas uczucia te będzie trudno tolerować i w pełni doświadczać. Dzieci, którym rodzice nie przekazali pewności siebie w kontrolowaniu takich uczuć, będą prawdopodobnie owych umiejętności pozbawione[53] – zauważa Sue Gerhardt[54], w efekcie wielu lat jej obserwacji, szkoleń i praktyk psychoterapeutycznych, obejmujących zwłaszcza zaburzone lub niezrównoważone relacje między dziećmi i ich matkami. Wyjaśniając znaczenie odkryć na temat rozwoju reakcji stresowych w okresie niemowlęcym, pokazujących wpływ tego procesu na przyszłe życie emocjonalne[55], przestrzega także, że jeśli dziecko nie doświadczyło przebywania w bezpiecznych ramionach matki (bez względu na to czy karmione jest butelką czy piersią) lub też jest ona nieobecna przez zbyt długi czas, wówczas do głosu dochodzi reakcja stresowa, przedwcześnie się aktywując. Dziecko może zostać zalane kortyzolem, a receptory kortyzolu zostaną zamknięte, co oznacza, że w przyszłości będzie ono miało mniej receptorów tego hormonu. Kortyzol wydzielony w momencie stresu nie odnajdzie wystarczającej ilości receptorów, które mogłyby go wchłonąć, zwłaszcza w hipokampie i podwzgórzu, i nadal będzie się unosił w mózgu, osiągając wysoki poziom oraz wywołując uczucie, że stresu nie można opanować. Dojdzie do uruchomienia intensywnej reakcji na stres[56].

---

[53] Tamże.

[54] Autorka ta sygnalizuje również, że ludzie pozbawieni zdolności regulacyjnych stanowiących podstawę dobrego samopoczucia mają problemy z utrzymaniem równowagi emocjonalnej. Ich pobudzenie zostaje zablokowane w pozycji włączonej (wówczas łatwo się denerwują i pozostają w zdenerwowaniu, a także w stanie przygnębienia, gdy nie udaje im się otrzymać wsparcia, którego potrzebują i uzyskać odpowiedzi na nieodpowiednie żądania wobec innych ludzi) lub w pozycji wyłączonej (wówczas wiąże się to z tłumieniem uczuć, unikaniem innych ludzi, pozostawaniem przygnębionymi, coraz mniej zdając sobie z tego sprawę) – S. Gerhardt, *Znaczenie miłości*, s. 162.

[55] Patrz zwłaszcza rozdział 3 przywoływanej wcześniej publikacji jej autorstwa.

[56] S. Gerhardt, *Znaczenie miłości*, s. 91.

Jakość wczesnej opieki nad dzieckiem decyduje także więc o rozwoju jego układu nerwowego oraz określeniu jego sposobu interpretowania i reagowania na stres w przyszłości[57]. Ta sama autorka dowodzi tudzież, że

> przebywanie z matką, która z jakiś powodów nie jest emocjonalnie dostępna, ma taki sam wpływ na mózg dziecka, jak najbardziej oczywista derywacja w rodzaju całkowitej izolacji. Dzieci przychodzą na świat z potrzebą społecznej interakcji, która wspomaga rozwój i kształtowanie ich mózgu. Jeśli postawa rodziców nie jest przepełniona empatią i dostosowana do potrzeb dzieci – inaczej mówiąc, jeśli nie mają one rodziców, które się nimi interesują i pozytywnie na nie reagują – wówczas istotne części ich mózgu po prostu nie rozwijają się prawidłowo[58].

Za Agnieszką Słaboń-Duda warto przywołać wyniki badań Bessela A. van der Kolka, który twierdził, że

> w wyniku stresu i nieregulowanego adekwatnie przez opiekuna pobudzenia dochodzi do zwiększonego wydzielania neurohormonów i nadmiernej stymulacji ciała migdałowatego, co może zaburzać funkcję hipokampa. W rezultacie obniżona zostaje u dziecka zdolność kategoryzacji i zapamiętywania. W takiej sytuacji znaczenie i poznawcza ocena doświadczenia będą zahamowane. Werbalizacja traumatycznych przeżyć zmniejsza liczbę psychosomatycznych objawów, a niezdolność do wyrażania ich w sposób symboliczny nasila te symptomy oraz utrudnia kontrolę impulsów. Brak zdolności do symbolicznej reprezentacji swoich stanów wewnętrznych, mający korzenie w formowaniu się niewłaściwego przywiązania, powoduje natychmiastowe przechodzenie od impulsu do reakcji, a co za tym idzie – gwałtowne i niezróżnicowane reagowanie na stres[59].

Psychologowie uważają, że stosunek emocjonalny do dziecka stanowi zasadniczą składową postawy dorosłego wobec dziecka i od tego uzależniony jest stopień zaspokojenia jego potrzeb, szczególnie potrzeby kontaktu i akceptacji – warunku poczucia bezpieczeństwa dziecka, co dalej warunkuje jego rozwój poznawczy (poprzez rozwój potrzeby aktywności, samodzielności, poznawania i osiągnięć) oraz rozwój społeczny (poprzez rozwój potrzeby kontaktów i uznania społecznego oraz rozwój motywacji prospołecznej)[60]. Stosunek emocjonalny do dziecka wpływa również na rodzaj tworzących się poznawczych mechanizmów regulacyjnych: pozytywne nastawienie rodziców wobec dziecka sprzyja kształtowaniu się właściwej samooceny i poczu-

---

[57] Tamże, s. 49.

[58] Tamże, s. 97.

[59] A. Słaboń-Duda, *Wczesna relacja matka-dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka*, Psychoterapia, 2011, 2(157).

[60] M. Jacuńska, *Wychowanie małego dziecka w rodzinie*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Warszawa 1979, s. 351.

cia własnej wartości dziecka[61]. Ponadto także twierdzi się, że – w konsekwencji wyjątkowości tego duetu „matka-dziecko" oraz powiązania ze sobą silnymi więzami emocjonalnymi i uczestnictwa we wzajemnych aktywnościach – relacje z matką kształtują orientację społeczną dziecka, która prawdopodobnie zostaje uogólniona i przeniesiona na relacje z innymi ludźmi[62]. Zatem, dziecko otaczane życzliwością, serdecznością, troskliwością i czułością, kochane i akceptowane przez rodziców uczy się spostrzegać ludzi jako źródło pozytywnych przeżyć, kształtuje życzliwe nastawienie i ufność wobec ludzi oraz łatwiej nawiązuje kontakty z osobami z szerszego kręgu pozarodzinnego[63].

* * *

Zasługi Bowlby'ego (a także jego kontynuatorów) na polu rozważań wokół kwestii przywiązania są znaczące: podkreślenie ważności wczesnych doświadczeń dziecka w interakcji z opiekunem (zarówno dla dalszej regulacji emocjonalnej, behawioralnej, jak i wywołania zmian na poziomie neuronalnym), zaznaczenie ważkości stałości opiekuna cechującego się (konsekwentną) responsywnością, pokazanie skutków zerwania więzi i ograniczonej wrażliwości opiekuna dziecka, a także znaczenie przechowywania wczesnych doświadczeń relacji z opiekunem w postaci tzw. wewnętrznych modeli operacyjnych (za pośrednictwem których jednostka reguluje swoje uczucia i zachowania, przewiduje reakcje i nastawienia otoczenia oraz które wykazują dużą stabilność, silnie wpływają na sposób percepcji rzeczywistości przez jednostkę i z czasem funkcjonują w sposób automatyczny[64]).

Wykształcenie i utrwalenie któregoś z pozabezpiecznych stylów przywiązania oraz nieprawidłowości w procesie rozwoju przywiązania we wczesnym okresie życia mogą wpływać zatem na dalszy rozwój psychiczny, poznawczy, emocjonalny i społeczny, wywołując poważne, dalekosiężne i niekiedy trudne do zniwelowania konsekwencje w funkcjonowaniu psychospołecznym. Konkluzje z tych rozważań powinny być podpowiedzią dla osób podejmujących starania o tworzenie optymalnych środowisk opieki i wychowania.

---

[61] Tamże, s. 352.
[62] S. Lis, *Proces socjalizacji w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 64-65.
[63] M. Jacuńska, *Wychowanie małego dziecka*, s. 352.
[64] M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych*.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth M.S., *Infancy In Uganda: Infant Care and Growth of Attachment*, Johns Hopkins Press, Baltimore 1967.

Ainsworth M.S., *Attachment: Retrospect and Prospect*, [w:] *The place of Attachment in Human Behavior*, red. C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, Basic Books, New York 1982.

Ainsworth M.S., Blehar M.C., Walters E., Wall S., *Patterns of Attachment: Assessed in the Strange Situation and at Home*, Hillsdale, Erlbaum, New York 1978.

Bańka A., *Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny*, [w:] *Psychologia jakości życia*, red. A. Bańka, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2005.

Blaim A., *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Bowlby J., *Separacja: lęk i złość*, Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, London 1973.

Bowlby J., *Uwagi o historycznym kontekście teorii przywiązania*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Bowlby J., *Przywiązanie*, przekł. M. Polaszewska-Nicke, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Bukalski S. (red.), *Teoria przywiązania i jakość więzi. Analizy empiryczne*, Wolumina, Szczecin 2012.

Czub M., *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, Forum Oświatowe, 2003, 2(29).

Czub M., *Specyfika relacji dziecka z ojcem w pierwszych latach życia z perspektywy teorii przywiązania*, Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2014, 13.

Czub T., *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] *Przywiązanie*, J. Bowlby, przekł. T. Gałkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Furman E., *Jak wspierać dziecko w rozwoju*, przekł. E. Bohomolec, E. Modzelewska-Kossowska, S. Sikora, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.

Gałkowski T., *Przedmowa*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Gerhardt S., *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*, przekł. B. Radwan, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Holmes J., *John Bowlby. Teoria przywiązania*, przekł. J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Ijzendoorn van M.H., Kroonenberg P., *Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analisys of the Strange situation*, Child Development, 1988, 59.

Ijzendoorn van M.H., Sagi A., *Cross-cultural pattern of attachment: Universal and contextual dimensions*, [w:] *Handbook of attachment: theory, research and clinical application*, red. J. Cassidy, P.R. Shaver, Guilford Press, New York 1990.

Jacuńska M., *Wychowanie małego dziecka w rodzinie*, [w:] *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Jankowski K., *Nie tylko dla rodziców*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.

Kępiński A., *Lęk*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1987.

Komsta M., *Rozwój przywiązania we wczesnym dzieciństwie*, Miscellanea, 2010, 3.

Lebovici S., *Kilka refleksji psychoanalityka na temat pracy Rene Zazzo „Przywiązanie"*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Lis S., *Proces socjalizacji w środowisku pozarodzinnym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.

Łoś Z., *Pięćdziesiąt lat badań nad przywiązaniem u ludzi i zwierząt*, [w:] *Wokół jakości życia. Studia psychologiczne*, red. B. Bartosz, J. Klebaniuk, Wydawnictwo „Jakopol", Wrocław 2006.

Main M., Solomon J., *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*, [w:] *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention*, red. M.T. Greenberg, D. Cicchetti, E.M. Cummings, University of Chicago Press, Chicago 1990.

Marchwicki P., *Style przywiązania a właściwości tożsamości osobistej młodzieży. Analiza psychologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.

Plopa M., *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Schaffer H.R., *Some issues for research in the study of attachment behaviour*, [w:] *Determinants of Infant Behaviour*, red. B. M. Foss, t. 2, Methuen, Londyn 1963.

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, przekł. M. Białecka-Pikul, K. Sikora, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Senator D., *Teoria więzi Johna Bowlby'ego*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Słaboń-Duda A., *Wczesna relacja matka-dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka*, Psychoterapia, 2011, 2(157).

Taylor Ch., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, przekł. L. Wierzbowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2014.

Tryjarska B., *Style przywiązania partnerów a tworzenie bliskich związków w dorosłości*, [w:] *Bliskość w rodzinie. Więzi w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, red. B. Tryjarska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.

Wallin D.J., *Przywiązanie w psychoterapii*, przekł. M. Cierpisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

Wróbel M., Ledwoń M., *Style przywiązania i podatność na zarażenie emocjonalne a satysfakcja ze stałych związków partnerskich*, [w:] *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, red. L. Golińska, B. Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.

Zazzo R., *Przywiązanie,* [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

Zazzo R., *Wprowadzenie*, [w:] *Przywiązanie. Ujęcie dyscyplinarne*, red. D. Anzieu, przekł. T. Gałkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

JULIA ANASTAZJA SIENKIEWICZ-WILOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
W Poznaniu

TWÓRCZE, EDUKACYJNE I ROZWOJOWE ASPEKTY AKTYWNOŚCI ARTYSTYCZNEJ OSÓB W WIEKU PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI UCZESTNICZĄCYCH W TERAPII ZAJĘCIOWEJ W DZIENNYCH DOMACH POMOCY SPOŁECZNEJ

ABSTRACT. Sienkiewicz-Wilowska Julia Anastazja, *Twórcze, edukacyjne i rozwojowe aspekty aktywności artystycznej osób w wieku późnej dorosłości uczestniczących w terapii zajęciowej w Dziennych Domach Pomocy Społecznej* [Creative, Educational and Developmental Aspects of Artistic Activity of People in Their Late Adulthood Participating in Occupational Therapy in Day-Time Nursing Homes]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 395-411. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.22

The article discusses the educational, improving and preventive role of creative activities in the activation of the elderly. The considerations are based on results of studies on these activities. The paper analyzes the artistic activities conducted within the framework of occupational therapy in day-time nursing homes (in the city of Poznan). Issues related to artistic activities organized at the Universities of the Third Age and informal education are also included.

Key words: creation, creativity, elderly people, occupational therapy

Wstęp

W związku z postępującym procesem starzenia się społeczeństwa, coraz istotniejszym problemem staje się zapewnienie seniorom oferty różnorodnych zajęć. Moment przejścia na emeryturę bardzo często łączy się ze spadkiem podejmowanej aktywności, dlatego bardzo ważne jest zapewnienie seniorom propozycji zajęć, w które będą się mogli angażować po zakończeniu pracy zawodowej. Istnieje wiele koncepcji ukazujących proces rozwoju

człowieka na przestrzeni życia[1]. Okazuje się, że nie wiek metrykalny i obiektywny stan zdrowia są najlepszymi predykatorami dobrego funkcjonowania w starszym wieku. Kluczowe okazuje się znalezienie optymalnych sposobów radzenia sobie w codziennym życiu[2] oraz posiadanie bogatej sieci wsparcia społecznego[3]. Edukacja może w istotny sposób wspomagać proces adaptowania się do zmian, związanych choćby ze spadkiem sprawności fizycznej czy odchodzeniem najbliższych[4].

W zmienionej rzeczywistości społecznej, w której rzadkością stają się mieszkające razem rodziny wielopokoleniowe (wiele osób pracuje za granicą lub przemieszcza się w poszukiwaniu pracy), seniorzy nierzadko stają przed koniecznością zapewnienia sobie sieci wsparcia społecznego poza środowiskiem rodzinnym. Zadanie to potraktować można jednak nie tylko w kategorii problemu, z którym muszą się zmierzyć, ale także wyzwania. Kontakty nawiązywane poza rodziną mogą owocować trwałymi relacjami i więziami. W efekcie, osoby w nie wchodzące okazują się dla siebie wsparciem także w codziennym życiu, pomagając sobie nawzajem. Jak wskazują Dorota Zawadzka i Magdalena Stalmach:

> zidentyfikowanie grupy realnego wsparcia dla człowieka, to kolejny krok w drodze do zdrowienia. Dla wielu osób naturalnym źródłem wsparcia jest partner lub rodzina, ale równie dobrze można je znaleźć poza systemem rodzinnym[5].

Kontakty takie mogą także rozwijać się podczas grupowych zajęć edukacyjnych czy twórczych. Jak pisze Renata Konieczna-Woźniak:

> ludzi młodych dość często uczy się przez sztukę, a uczenie starszych przez sztukę postrzega się tylko jako wypełnianie ich czasu wolnego, a nie pełnowartościową formę edukacji[6].

Jest to przekonanie nieuzasadnione.

---

[1] L. Berk, *Development through the lifespan*, Boston 2004.

[2] M. Flood, K.D. Phillips, *Creativity in older adults: A plethora of possibilities*, Issues in Mental Health Nursing, 2007, 28, s. 390.

[3] P.B. Baltes, M.M. Baltes, *Psychological perspectives of successful aging: the model of selective optimization with compensation*, [w:] *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*, red. P.B. Baltes, M.M. Baltes, The European Science Foundation, 1993, s. 1-35; M.M. Baltes, F.R. Lang, *Everyday functioning and successful aging: the impact of resources*, Psychology and Aging, 1997, 12(3), s. 433-443.

[4] A. Goulding, *Older people learning through contemporary visual art – engagement and barriers*, International Journal of Art & Design Education, 2013, 32(1), s. 21.

[5] D. Zawadzka, M. Stalmach, *Problemy psychologiczne osób w okresie starości*. Cz. II – *Drogi rozwojowe i wybrane metody pomocy psychologicznej*, Hygeia Public Health, 2015, 50(2), s. 309.

[6] R. Konieczna-Woźniak, *Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się*, Rocznik Andragogiczny, 2013, 20, s. 197.

W artykule chciałabym skupić się przede wszystkim na zajęciach o charakterze artystycznym i twórczym, gdyż mogą one pełnić szczególną rolę wśród oferty przeznaczonej dla seniorów. Uczestnictwo w systematycznych zajęciach, w których biorą udział osoby o podobnych zainteresowaniach, pełni bardzo ważną funkcję wspierającą i prewencyjną. Zajęcia te mają charakter nieformalny lub sformalizowany. Organizowane są przez stowarzyszenia, fundacje, osoby prywatne, ośrodki kultury, ale również takie placówki, jak dzienne domy pomocy społecznej.

Zajęcia twórcze jako optymalna forma aktywizacji seniorów

Jak stwierdza Andrea Sherman, wiele badań poświęcono z jednej strony uczeniu się w starszym wieku (*life-long learning* związane z seniorami), z drugiej – edukacji artystycznej, jednak niewiele jest takich, które poruszają te dwa zagadnienia łącznie. Tymczasem należy zauważyć, iż aktywność artystyczna stymuluje naukę poprzez wykorzystywanie opisanej przez Howarda Gardnera „inteligencji wielorakiej"[7]. Uruchamia bowiem różnorodne procesy związane z funkcjonowaniem emocjonalnym, poznawczym, społecznym, ruchowym. Maria Gołaszewska wskazuje szereg funkcji, jakie może pełnić sztuka: komunikatywną, poznawczą, wychowawczą, integracyjną, ideologiczną, przełamywania stereotypów, adaptacyjną, terapeutyczną, katartyczną, humanizującą, ekspresyjną[8]. Wiele z nich okazuje się szczególnie ważnych w okresie późnej dorosłości, jak choćby komunikacyjna, adaptacyjna, czy terapeutyczna. Sztuka przyczynia się również w starszym wieku do zwiększenia wiary w siebie, lepszego radzenia sobie ze stresem, chorobą, czy stratą. Stwarza pole dla osobistej kreatywności.

Jako że sztuka związana jest z otwarciem na nowe rozwiązania, poszukiwaniem nowych możliwości, stanowi ważną odpowiedź na pojawiające się w starszym wieku ograniczenia. Za kreatywne zajęcia uznawane są w oczywisty sposób aktywności artystyczne, takie jak malowanie, rzeźbienie, prace rękodzielnicze. Jeśli jednak spojrzymy na kreatywność z perspektywy rozwojowej, za kreatywne mogą być uznane także wszelkie aktywności pobudzające myślenie, refleksję, analizowanie i syntezowanie[9]. Kreatywność związana jest jednak nie tylko z myśleniem, ale też z działa-

---

[7] A. Sherman, *Toward a creative culture: lifelong learning through the arts*, Generations, 2006, 30(1), s. 42-46.

[8] M. Gołaszewska, *Zarys estetyki*, Warszawa 1983, s. 143-147.

[9] M. Flood, K.D. Phillips, *Creativity in older adults*, s. 390-392.

niem, bowiem wedle samych osób starszych, w ich wieku przejawia się ona w takim samym stopniu w rozwiązywaniu problemów w codziennym życiu. Według seniorów, w pobudzaniu tak szeroko rozumianej kreatywności ważną rolę pełni aktywność artystyczna, owocuje bowiem lepszym radzeniem sobie z codziennymi wyzwaniami, zwiększeniem motywacji i umiejętnością szukania nowych rozwiązań[10].

Zajęcia artystyczne, a w szczególności arteterapeutyczne mają także wpływ na zmniejszenie poziomu depresji, której doświadcza wiele osób w wieku późnej dorosłości[11]. Potwierdzają to przypadki kontynuowania twórczości przez profesjonalnych artystów (jak np. Chuck Close, Renoir, Georgia O'Keeffe) – mimo choroby, odczuwania bólu lub zaawansowanego wieku. Jak wskazuje Pamela B. Schmidt[12], wszystkie te osoby dzięki kreatywnemu myśleniu wypracowały metody ułatwiające radzenie sobie z odczuwanym bólem i niesprawnością, co umożliwiło im dalszą pracę.

Zajęcia twórcze dla seniorów pełnią także bardzo ważną funkcję edukacyjną. Wyraża się ona z jednej strony w możliwości nabywania nowych umiejętności, poznawania technik oraz, co szczególnie korzystne, poszerzania repertuaru środków ekspresji. Z drugiej jednak strony, funkcja edukacyjna przejawia się w stymulowaniu procesów myślowych, rozwijaniu myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego, w poszukiwaniu nowych rozwiązań. O takim znaczeniu działań kreatywnych piszą Meredith Flood i Kenneth D. Philips[13], powołując się na badania dotyczące aktywizacji osób w wieku późnej dorosłości poprzez działania kreatywne.

Przykładem wykorzystania sztuki w zapobieganiu izolacji i wykluczaniu w okresie późnej dorosłości poprzez włączanie ich w życie społeczności może służyć program „Arts and Older People Strategy 2010-2013", opracowany przez Arts Council of Northern Ireland's – instytucję wspierającą artystów w Irlandii Północnej[14]. Organizacja ta zakłada, że sztuka powinna pełnić kluczową rolę w kreatywnych społecznościach. U podstaw jej programu leży przeświadczenie, że sztuka może tworzyć bardziej zintegrowane społeczeństwo. W obrębie tego społeczeństwa swoje miejsce muszą mieć osoby starsze. Celem projektu „Arts and Older People Strategy 2010-2013" było zwiększenie zaangażowania seniorów w projekty artystyczne, które mogą

---

[10] B. Fisher, D. Specht, *Successful aging and creativity later in life*, Journal of Aging Studies, 1999, 13(4), s. 457-472.

[11] M.L. Im, J.I. Lee, *Effects of art and music therapy on depression and cognitive function of the elderly*, Technology & Health Care, 2014, 22(3), s. 453-458.

[12] P.B. Schmidt, *Creativity and coping in later life*, Generations, 2006, 30(1), s. 27-31.

[13] M. Flood, K.D. Phillips, *Creativity in older adults*, s. 389-411.

[14] P. Ramsey, *Arts and older people strategy 2010-2013. Arts Council of Northern Ireland*, Cultural Trends, 2013, 22(3/4), s. 270-277.

realizować ich potrzeby kreatywne i społeczne, oraz zmniejszenie barier ograniczających to uczestnictwo. Projekt opierał się na wprowadzaniu zmian w 6 obszarach, kluczowych dla funkcjonowania seniorów: zapobieganiu izolacji i samotności poprzez udział w artystycznych projektach i programach; inkluzji społecznej poprzez kreowanie społeczności, które nie dyskryminują ze względu na wiek czy pochodzenie oraz pracy z osobami z grup zagrożonych wykluczeniem; walce z biedą poprzez umożliwienie osobom z grup marginalizowanych uczestnictwa w sztuce; wspieraniu zdrowia fizycznego i psychicznego poprzez promowanie „*active aging*"; zwiększaniu wpływu osób starszych na obszary, które mają dla nich znaczenie; odkrywaniu możliwości uczenia się przez całe życie (*life-long learning*) poprzez wspieranie uczestnictwa seniorów w programach związanych ze sztuką[15].

Wiele badań potwierdza, że aktywność artystyczna jest optymalną formą aktywizacji seniorów we wszystkich wskazanych obszarach. Pobudzanie kreatywności wiąże się z lepszym funkcjonowaniem w codziennym życiu, wspiera formułowanie celów, które są realne do osiągnięcia przez seniorów, wspiera reintegrowanie tożsamości. Bardzo ważnym aspektem jest także rozwój poprzez nabywanie nowych umiejętności i związane z tym budowanie poczucia kompetencji i osiąganie sukcesów. Wreszcie, grupowe zajęcia artystyczne są okazją do integracji grupowej, budowania sieci wsparcia i zapobiegania wykluczeniu.

Britt-Maj Wikström przeprowadziła badania nad wpływem sztuk wizualnych na zdolności komunikacyjne osób starszych. Objęto nimi 20 osób w grupie badawczej i 20 w kontrolnej, a przeprowadzone zostały w domu seniora. Zarówno grupa badawcza, jak i kontrolna odbyły cykl cotygodniowych godzinnych spotkań przez 4 miesiące. Osobom z grupy badawczej pokazywano reprodukcje wybranych dzieł sztuki i zachęcano do dyskusji nad skojarzeniami, które one wzbudzały. Sugerowano odwoływanie się zarówno do własnych doświadczeń, jak i impresji, wyobrażeń wywołanych przez dane dzieło. W grupie kontrolnej prowadzono rozmowy dotyczące codziennego życia, programów telewizyjnych, artykułów z prasy. Osoby badane z obu grup proszono trzykrotnie o wypełnienie kołowego kwestionariusza, odnoszącego się do pozytywnych i negatywnych zdarzeń związanych z ich sytuacją życiową. Z upływem czasu dialogi nawiązywane przez osoby z grupy eksperymentalnej coraz bardziej angażowały ich wiedzę oraz doświadczenia. W grupie kontrolnej z kolei dotyczyły przede wszystkim codziennych sytuacji, programów telewizyjnych oraz bardzo często stanu zdrowia. Analiza diagramów kołowych pozwoliła stwierdzić, że w grupie

[15] Tamże, s. 274.

eksperymentalnej nastąpił wzrost pozytywnego postrzegania swojego życia, podczas gdy w grupie kontrolnej nie zaobserwowano tego efektu. Nadto, w grupie eksperymentalnej kwestionariusze kołowe były bardziej unikatowe i lepiej ustrukturowane[16]. Badania te pokazują, że sztuka może pełnić bardzo ważną rolę w procesie komunikowania się z osobami starszymi, nie tylko w przypadku własnej twórczości seniorów, ale także inspirowania rozmów czy nawiązywania kontaktów z wykorzystaniem dzieł sztuki.

Z kolei, badania mające na celu określenie wpływu profesjonalnie realizowanych, uczestniczących programów artystycznych na zdrowie fizyczne, psychiczne i aktywność społeczną osób starszych przeprowadził Gene D. Cohen. Opisał on program interwencyjny dla seniorów w wieku 65-100 lat, wykorzystujący aktywność artystyczną, przeprowadzony w ramach stworzonych przez siebie The Creativity and Aging Study, prowadzonych w Center on Health, Aging & Humanities na Uniwersytecie Jerzego Waszyngtona (George Washington University). Osoby z grupy eksperymentalnej (N = 150) uczestniczyły w zajęciach związanych ze sztukami wizualnymi i literaturą, prowadzonych przez zawodowych artystów. Pomiędzy spotkaniami podejmowały także własną twórczość artystyczną. Osoby z grupy kontrolnej (N = 150) brały udział w typowym programie aktywizującym, angażującym je w różnego rodzaju aktywności społeczne. Na początku programu przeprowadzono badania poziomu funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego, które następnie powtarzano raz w roku przez dwa lata. W efekcie uczestnictwa w programie poprawiły się wyniki obu grup w obszarze funkcjonowania fizycznego i społecznego. Wyniki grupy eksperymentalnej poprawiły się jednak w większym stopniu, a także z upływem czasu zaobserwowano mniejszy spadek wyników[17]. Pokazuje to zatem szczególnie istotne oddziaływanie prewencyjne tego rodzaju programów. Są one przekonującą odpowiedzią na wyniki badań dowodzących pozytywnego wpływu aktywności artystycznej na funkcjonowanie seniorów w wielu obszarach.

Osoby starsze rzadko angażuje się jednak w programy związane ze sztuką współczesną. Ze względu na to ciekawy wydaje się program opisywany przez Annę Goulding. W ramach interdyscyplinarnego projektu „New Dynamic of Ageing Programme"[18] osoby w wieku późnej dorosłości uczestniczyły w spotkaniach muzealnych, których tematem była sztuka

---

[16] B.-M. Wikström, *Visual art dialogues with elderly persons: effects on perceived life situation*, Journal of Nursing Management, 2000, 8(1), s. 31-37.

[17] G.D. Cohen, *Research on creativity and aging: the positive impact of the arts on health and illness*, Generations, 2006, 30(1), s. 7-15.

[18] A. Goulding, *Older people learning through contemporary visual art*, s. 18-32.

współczesna. Osoby te zostały podzielone na dwie grupy – ze względu na wcześniejsze zaangażowanie w aktywność kulturalną: zaangażowaną i niezaangażowaną. Osoby z grupy zaangażowanej, mające większe doświadczenia związane ze sztuką, były nastawione do sztuki współczesnej i wiadomości jej dotyczących bardziej krytycznie, poddawały je analizie. Natomiast osoby z grupy niezaangażowanej czerpały tym większą radość z tej sztuki, im bardziej mogły odnaleźć w niej elementy własnego doświadczenia. Badania te pokazują z jednej strony pozytywny wpływ angażowania się w kontakt ze sztuką współczesną, ze względu na jej zdolność pobudzania kreatywnego i krytycznego myślenia, z drugiej – wskazują na konieczność większego angażowania seniorów w jej oglądanie poprzez inicjowanie współpracy różnych instytucji kulturalnych i tworzenie interdyscyplinarnych projektów[19].

Istotność prowadzenia projektów artystycznych dla osób starszych potwierdza fakt, że osoby te bardzo chętnie angażują się w aktywności związane ze sztuką. Opisany przez Emily Keaney i Anni Oskala[20] program długotrwałych badań „Taking Part" był prowadzony w Wielkiej Brytanii na zlecenie Department for Culture, Media and Sport (DCMS) w partnerstwie z Arts Council England, Sport England, English Heritage, muzeów, bibliotek i archiwów. Badania prowadzono od lipca 2005 roku. Każdego roku zbierano informacje od około 29 000 osób w wieku powyżej 16 lat żyjących w prywatnych domach w Anglii. Autorki wykorzystały wyniki badań zgromadzonych w pierwszym pełnym roku trwania programu, dotyczących 28 117 osób. Zebrano bardzo szczegółowe dane metrykalne, związane z pochodzeniem, zaangażowaniem w różne rodzaje aktywności, w tym kulturalną, uwzględniającą różne dziedziny sztuki, formę aktywności i motywację do uczestnictwa w niej. Z badań Keaney i Oskala wynika, że grupa osób w wieku 55-64 jest szczególnie silnie zainteresowana sztuką – jej tworzeniem i odbiorem. Jednakże uwzględniając pewien spadek ogólnej aktywności, także osoby w wieku 65+ kontynuują zaangażowanie w różnorodną działalność artystyczną oraz aktywności związane ze sztuką, takie jak oglądanie programów telewizyjnych dotyczących tej tematyki. Badania wskazały pewne bariery wpływające na poziom uczestnictwa seniorów w tego rodzaju działaniach. Mniej zaangażowani w nie są mężczyźni, szczególnie z grup wykluczonych ze względu na stan zdrowia, status materialny i samotność. Analizy sugerują także, że dla pewnych grup osób starszych szczególnie trudne do przekroczenia mogą być bariery związane z ubogą siecią spo-

[19] Tamże, s. 18-32.

[20] E. Keaney, A. Oskala, *The golden age of the arts? Taking part survey findings on older people and the arts*, Cultural Trends, 2007, 16(4), s. 323-355.

łeczną, słabym zdrowiem i ograniczeniami finansowymi[21]. Słabsze zaangażowanie mężczyzn w tego rodzaju aktywności potwierdzają także badania prowadzone w Dziennych Domach Pomocy Społecznej w Poznaniu na uczestnikach terapii zajęciowej[22].

Jakkolwiek organizuje się coraz więcej zajęć o charakterze artystycznym, jak podkreślają Flood i Philips[23], opisując stan z 2007 roku, miejsce tego rodzaju aktywności w programach aktywizacji seniorów jest ciągle niedoceniane. Podobne konkluzje formułuje Gay Hanna, powołując się na sytuację w Stanach Zjednoczonych. Stwierdza mianowicie, iż pomimo dowiedzionego pozytywnego wpływu sztuki na społeczne zaangażowanie i funkcjonowanie seniorów oraz przeprowadzenia wielu zakończonych sukcesem, przeznaczonych dla seniorów programów związanych ze sztuką, rząd Stanów Zjednoczonych nadal nie inwestuje dostatecznych środków we wspieranie tego rodzaju aktywności i programów[24]. Nie odbiega to od sytuacji w Polsce, gdzie nadal potencjał zajęć artystycznych i kreatywnych w usprawnianiu osób w wieku późnej dorosłości domaga się uważniejszej analizy i szerszego wykorzystania.

W Polsce osoby te mogą uczestniczyć w zajęciach artystycznych prowadzonych w ramach terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej i dziennych domach pomocy społecznej, organizowanych przez uniwersytety trzeciego wieku oraz podejmować tego typu aktywności w ramach edukacji nieformalnej. Zajęcia o charakterze twórczym i arteterapeutycznym są jedną z najpopularniejszych metod pracy stosowanych w DDPS-ach w ramach terapii zajęciowej.

Zajęcia twórcze dla seniorów w ramach terapii zajęciowej w Dziennych Domach Pomocy Społecznej (DDPS)

Za jeden z podstawowych predykatorów pozytywnego starzenia się można uznać proces adaptacji do pojawiających się ograniczeń, nowych

---

[21] Tamże.

[22] J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Samopoczucie w okresie późnej dorosłości u uczestników terapii zajęciowej w Dziennych Domach Pomocy Społecznej*, Studia Psychologiczne, 2013, 51(3), s. 19-44; tejże, *Dopasowanie oferty terapii zajęciowej do potrzeb osób starszych a ich samopoczucie*, Studia Edukacyjne, 2015, 32, s. 169-188; tejże, *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych – niewykorzystany potencjał?* Wychowanie na co dzień (w druku).

[23] M. Flood, K.D. Phillips, *Creativity in older adults*, s. 389-411.

[24] G. Hanna, *Focus on creativity and aging in the United States*, Generations, 2006, 30(1), s. 47-49.

wyzwań, zmieniającej się sytuacji[25]. Ważną rolę w tym procesie odgrywają strategie radzenia sobie. Niektóre z nich są wrodzone, innych można się nauczyć, jak na przykład podejmowania fizycznej i psychicznej aktywności, pełniących funkcje prewencyjne. Kreatywność okazuje się jednym z zasobów, które w znaczący sposób będą wzmacniały procesy adaptacji w starszym wieku[26].

W definicjach terapii zajęciowej podkreśla się jej rolę w umożliwieniu uczestnikom powrotu do dotychczasowej aktywności czy podtrzymaniu jak najpełniejszego i najbardziej samodzielnego funkcjonowania w codziennym życiu. W tym celu prowadzi się działania, które mają ułatwić wykonywanie różnorodnych aktywności w miejscu zamieszkania[27]. Funkcję taką pełnić mogą jednak także działania twórcze. Ich rola polega na motywowaniu do wszelkiego działania, aktywizowaniu, usprawnianiu fizycznemu, ale przede wszystkim – na wspieraniu kreatywności.

Zajęcia kreatywne są powszechnie stosowane w ramach terapii zajęciowej, na przykład w Szwecji[28]. Badaniami Marii Müllensdorf i Ann Britt Ivarsson objętych zostało 1867 terapeutów. 44% z nich w swojej pracy jako formę interwencji stosowało zajęcia kreatywne, przede wszystkim związane ze sztuką oraz rękodziełem. Badania pokazują, że terapia zajęciowa w Szwecji koncentruje się przede wszystkim na rozwoju osobistym, poszukiwaniu sensu oraz kreowaniu pozytywnej energii. Zajęcia o charakterze kreatywnym okazują się optymalne w celu osiągnięcia tego rodzaju efektów.

W Polsce dostęp seniorów do terapii zajęciowej jest bardzo ograniczony. Prowadzona jest ona głównie w DPS-ach i DDPS-ach oraz na oddziałach szpitalnych[29]. Nie prowadzi się w zasadzie terapii zajęciowej bezpośrednio w miejscu zamieszkania pacjenta[30], co jest bardzo powszechne poza Pol-

---

[25] M. Flood, K. Scharer, *Creativity enhacement: possibilities for successful aging*, Issues in Mental Health Nursing, 2006, 27(9), s. 940.

[26] Tamże, s. 939-959.

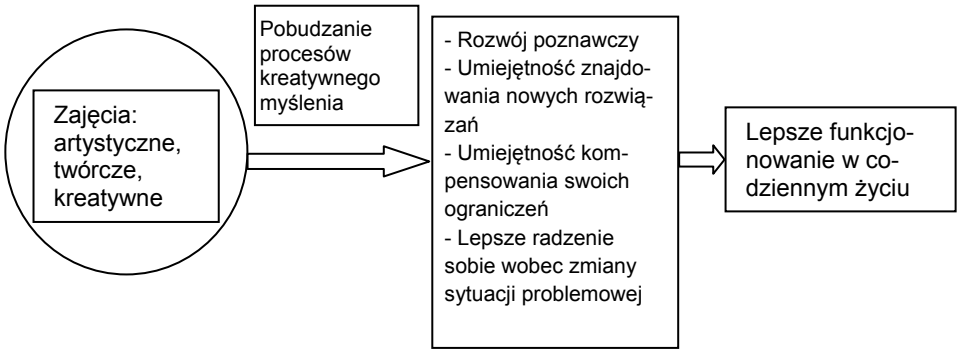
[27] G.V.E. Binns, A.D. Clayden, G.P. Mulley, *Aids and adaptations for the elderly at home: underprovided, underused, and undermaintained*, British Medical Journal, 1988, 296(6633), s. 1365-1366; R.G. Cumming, M. Thomas, G. Szonyi i in., *Home visits by an occupational therapist for assessment and modification of environmental hazards: a randomized trial of falls prevention*, American Geriatrics Society, 1999, 47(12), s. 1397-1402; A.J. Campbell i in., *Randomised controlled trial of prevention of falls in people aged ≥75 with severe visual impairment: the VIP trial*, British Medical Journal, 2005, 331(7520), s. 817-834.

[28] M. Müllersdorf, A.B. Ivarsson, *Use of creative activities in occupational therapy practice in Sweden*, Occupational Therapy International, 2012, 19(3), s. 127-134.

[29] S. Tobis, S. Kropińska, M. Cylkowska-Nowak, *Arteterapia jako forma terapii zajęciowej w aktywizacji osób starszych*, Geriatria, 2011, 5, s. 194-198.

[30] Tamże; J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych – niewykorzystany potencjał?*

ską[31]. Stan taki wskazuje na konieczność włączenia terapeutów zajęciowych w multidyscyplinarne zespoły geriatryczne (obok lekarza, pielęgniarki, pracownika socjalnego i fizjoterapeuty)[32].



Ryc. 1. Wpływ zajęć kreatywnych na codzienne funkcjonowanie osób w wieku późnej dorosłości

Źródło: opracowanie własne

W Polsce w ramach terapii zajęciowej wyróżnia się trzy podstawowe metody pracy: ergoterapię, socjoterapię i arteterapię. Z badań prowadzonych w Dziennych Domach Pomocy Społecznej[33] wynika, iż zajęcia o charakterze manualnym i artystycznym stanowią główną grupę czynności podejmowanych przez uczestników w ramach terapii zajęciowej. Działania twórcze (np. malowanie) rozpatrywane są dwojako: mogą stanowić cel sam w sobie oraz służyć także odzyskiwaniu sprawności w zakresie codziennych czynności[34]. Bardzo często podczas tego typu zajęć przeważa ten drugi sposób uzasadniania aktywności twórczych. Zazwyczaj nie zwraca się dostatecznej uwagi na potencjał kreatywny tych zajęć, na pobudzanie wyobraźni, twórczego myślenia, poprzestając na mechanicznych czynnościach, które mają usprawniać manualnie i prowadzić do zagospodarowania wolnego czasu[35].

---

[31] J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych*, Edukacja, 2013, 3(123), s. 106-116.

[32] M. Cylkowska-Nowak, S. Kropińska, N. Czepulis i in., *Terapeuta zajęciowy w zespole geriatrycznym*, Nowiny Lekarskie, 2010, 79(5), s. 392-396.

[33] J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Samopoczucie w okresie późnej dorosłości*, s. 19-44; tejże, *Dopasowanie oferty terapii zajęciowej*, s. 169-188.

[34] S. Tobis, S. Kropińska, M. Cylkowska-Nowak, *Arteterapia jako forma terapii zajęciowej*, s. 195-196.

[35] J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych – niewykorzystany potencjał?*

W przewodniku metodycznym dotyczącym zastosowania terapii zajęciowej w domach pomocy społecznej Lucyna Kozaczuk wiele miejsca poświęca zajęciom o charakterze artystycznym[36], także w pracy z seniorami. Podczas planowania zajęć w domu pomocy społecznej niewątpliwie trzeba mieć na uwadze możliwości poszczególnych uczestników. Należy jednak pamiętać, że są wśród nich także osoby z wyższym wykształceniem, sprawne poznawczo, zatem ważne, aby dbać o takie propozycje ćwiczeń, które będą rozwijające również dla tych osób. W tym kontekście przykłady zadań proponowane przez Lucynę Kozaczuk wydają się w niektórych wypadkach mało kreatywne (wypełnianie gotowego schematu kolorem lub plasteliną, tworzenie „gałęzi zimowej" poprzez przyklejanie waty do gałązki czy organizacja konkursu na miss wczasów).

Niedostateczne wykorzystanie potencjału terapii zajęciowej w niektórych placówkach potwierdzają badania przeprowadzone przez Julię Sienkiewicz-Wilowską w 6 poznańskich Dziennych Domach Pomocy Społecznej[37]. Metody pracy proponowane w nich tylko częściowo wiązały się z potrzebami i możliwościami osób uczestniczących w zajęciach. W jednym DDPS-ie przeważało szydełkowanie, robienie na drutach (szaliki, zabawki) i tworzenie frywolitek (biżuteria). Sprawiało to, że w zajęciach w zasadzie nie brali udziału mężczyźni, poza jednym uczestnikiem, który zajmował się malowaniem. W innym proponowane metody pracy były planowane i narzucane przez prowadzącą zajęcia, nie zawsze z uwzględnieniem propozycji uczestników zajęć. W kolejnym dominowały prace wykonywane techniką *decoupage* (gotowe elementy naklejane na butelki i słoiki). W tych badanych placówkach przeważało rutynowe podejście do zajęć i powtarzanie stale tych samych technik pracy. Jedynie w jednym DDPS-sie wykorzystywano techniki bardzo różnorodne, zależne od zapotrzebowania i możliwości uczestników. W placówce tej sporządzano wyklejanki, materiałowe zabawki dla domu dziecka, dekoracje z elementów naturalnych, takich jak liście, suszone kwiaty, korzenie i szyszki. Osoby niesprawne fizycznie i intelektualnie wykonywały prace pomocnicze, polegające na przygotowywaniu materiałów dla innych uczestników, czasem jednak także o kreatywnym charakterze. Włączanie w wykonywane zajęcia nawet osób o bardzo ograniczonej sprawności manualnej jest bardzo pozytywne i zgodne z celami terapii zajęciowej.

Współczesny senior musi sobie radzić ze zmieniającą się rzeczywistością społeczną, z coraz to nowymi technologiami i związanymi z nimi wyzwa-

---

[36] L. Kozaczuk, *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej. Przewodnik metodyczny*, Katowice 1999.

[37] J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych – niewykorzystany potencjał?*

niami. Zajęcia o charakterze artystycznym mogą ten proces w znacznym stopniu wspierać. Dlatego ważne jest, aby proponować takie zadania, które będą pobudzały wyobraźnię uczestników, zmuszały ich do kreatywnego myślenia, poszerzania wiedzy, odwoływania się do wcześniejszych doświadczeń, w efekcie będą zwiększały zdolności adaptacyjne w codziennym życiu. Jest to szczególnie ważne w przypadku osób uczęszczających na zajęcia do Dziennych Domów Pomocy Społecznej, mieszkających jednak we własnych domach, funkcjonujących zatem w różnorodnych środowiskach fizycznych i społecznych.

Zajęcia twórcze dla seniorów w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku

Pozytywne starzenie się oznacza wykorzystywanie wszelkich dostępnych zasobów, aby zoptymalizować swoje funkcjonowanie w wielu sferach[38]. Mamy zatem na nie wpływ – trzeba się go nauczyć. Poszerzanie swojej wiedzy i kompetencji może być zatem jedną z kluczowych strategii pozytywnego starzenia się[39]. Jak wskazuje Renata Konieczna-Woźniak[40], podejmowanie edukacji w okresie późnej dorosłości wynika zazwyczaj z indywidualnych potrzeb osób na tym etapie życia, dlatego częściej zastanawiają się one nad celem i sensem uczenia się, a w konsekwencji mogą być bardzo zaangażowane w naukę i osiągać bardzo dobre rezultaty.

Jedną z form kontynuowania edukacji w ramach procesu *life-long learning* (edukacja całożyciowa) jest uczestnictwo w wykładach, prelekcjach i warsztatach organizowanych przez Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW). Zajęcia w ramach UTW mają charakter sformalizowany, prowadzone są systematycznie wobec określonego programu. Obecnie w Polsce funkcjonują 424 Uniwersytety Trzeciego Wieku (2012 rok) zrzeszające około 100 tys. osób. W ramach zajęć organizowanych przez UTW prowadzone są również wykłady i warsztaty związane ze sztuką. Przykładem placówki prowadzącej wyłącznie tego rodzaju zajęcia jest Uniwersytet Artystyczny Trzeciego Wieku (UATW), funkcjonujący przy Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu. W ramach UATW organizowane są zajęcia dotyczące historii sztuki (prowadzone między innymi w Muzeum Narodowym w Poznaniu) oraz zajęcia

---

[38] R. Konieczna-Woźniak, *Uczenie się jako strategia*, s. 191.

[39] A.I. Brzezińska, J.A. Wilowska, *Starość w kontekście psychologii pozytywnej*, [w:] *Pozytywna starość*, red. K. Wieczorowska-Tobis, D. Talarska, Poznań 2010, s. 45-55; R. Konieczna-Woźniak, *Uczenie się jako strategia*, s. 185-200.

[40] R. Konieczna-Woźniak, *Uczenie się jako strategia*, s. 185-200.

praktyczne z malarstwa i rysunku. Również Towarzystwo Uniwersytet Trzeciego Wieku działające przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu organizuje cotygodniowe wykłady z historii sztuki. Zajęcia takie są formą systematycznego poszerzania wiedzy poprzez uczestnictwo w zajęciach prowadzonych przez specjalistów.

Placówki te organizują także plenery artystyczne, podczas których osoby w wieku późnej dorosłości mają okazję rozwijać swoje umiejętności artystyczne pod okiem profesjonalnych twórców. Plenery takie nierzadko mają charakter wyjazdowy, stwarzają zatem szczególną okazję do poznawania się nawzajem i nawiązywania trwałych relacji. Podczas zajęć, co bardzo istotne, osoby starsze mają okazję występować w podwójnej roli – twórców i odbiorców sztuki. Mają zarówno możliwość konfrontowania się z twórczością artystów profesjonalnych, ale także z działalnością innych uczestników zajęć. Jest to sytuacja inspirująca i w szczególny sposób pobudzająca kreatywność. Ważne uzupełnienie tych zajęć stanowią warsztaty, projekty i kursy organizowane przez osoby prywatne oraz stowarzyszenia artystyczne.

Zajęcia twórcze dla seniorów w ramach edukacji niesformalizowanej

Obecnie w edukacji osób w różnych okresach dorosłości coraz większego znaczenia nabiera edukacja nieformalna i samokształcenie. Rozwój nowych technologii i coraz powszechniejszy dostęp do Internetu zwiększają ofertę edukacyjną. Internet dostarcza bowiem nie tylko informacji dotyczących planowanych wydarzeń czy programów edukacyjnych, ale także umożliwia poszerzanie wiedzy bez opuszczania miejsca zamieszkania. Celowi temu służą różne kursy oraz *e-learning*. W ramach tej metody można odbyć kurs dotyczący danej dziedziny, konsultować się mailowo z prowadzącym, uzyskiwać od niego wskazówki. Równie istotne znaczenie ma także oglądanie filmów popularnonaukowych, czytanie artykułów, reportaży, blogów podróżniczych, udział w forach dyskusyjnych, oraz dostęp *on-line* do zasobów bibliotek cyfrowych i muzeów. Obecnie wiele muzeów na całym świecie proponuje wirtualne wycieczki po placówkach muzealnych i oglądanie kolekcji w Internecie, co umożliwia nie tylko poznawanie poszczególnych dzieł, ale także poszerzanie wiedzy dotyczącej historii sztuki, technik artystycznych. Przyczynia się to w szczególny sposób do popularyzacji sztuki.

Możliwość taka jest szczególnie ważna dla osób mieszkających w mniejszych miejscowościach lub mających problemy z opuszczaniem miejsca za-

mieszkania ze względu na stan zdrowia, a także osoby przebywające w domu opieki lub innej instytucji opiekuńczej. Mają one również prawo do edukacji i powinny się uczyć. R. Konieczna-Woźniak powołując się na słowa R.D. Hilla, stwierdza:

> w sytuacji mieszkania w instytucji opiekuńczej, czy leczniczej uczenie się jest tym bardziej potrzebne. Założenie odwrotne, że jest niepotrzebne, bądź niemożliwe jest najbardziej uporczywą formą dyskryminacji ze względu na wiek[41].

Ofertę zajęć umożliwiających wszechstronny rozwój, poszerzanie wiedzy i umiejętności przygotowują także stowarzyszenia i osoby prywatne, proponując seniorom udział w różnego typu kursach i warsztatach, które często są bardzo wartościowe i pobudzają do rozwoju kreatywności. Przykładem mogą być projekty organizowane przez poznańskie stowarzyszenie MISIĘTUPODOBA[42]. Stowarzyszenie to organizowało warsztaty Senior Design (np. projektowanie lamp z wykorzystaniem surowców wtórnych), projekt New Older Art oraz przedstawienia teatralne, w których brali udział seniorzy przygotowując pod okiem profesjonalnych artystów stroje i scenografię z użyciem metod recyclingowych. Warsztaty organizowane przez to stowarzyszenie stanowią dobry przykład działań, które mają na celu pobudzenie codziennej kreatywności – wykorzystywane są w ich ramach przedmioty codziennego użytku, surowce wtórne i różnego rodzaju metody recyclingowe. Jest to działanie proekologiczne, ale zarazem oswaja osoby starsze z nowoczesnym wzornictwem i umożliwia im partycypację we współczesnej sztuce i kulturze. W wielu projektach uczestniczyły wspólnie osoby starsze, dorosłe i dzieci; warsztaty te prowadziły zatem również do integracji osób w różnym wieku.

Obecnie pojawia się wiele zajęć, które mają na celu integrację międzypokoleniową i w związku z tym przeznaczone są dla osób w różnym wieku, co może powodować dwojaki stosunek do nich seniorów. Z jednej strony wskazanie, że oferta zajęć przeznaczona jest specjalnie dla osób w wieku późnej dorosłości, przyczyniać się może do zmniejszenia ich obaw dotyczących możliwości poradzenia sobie na tych zajęciach. Z drugiej strony, dla wielu osób możliwość spotkania się i nawiązania kontaktu z osobami młodszymi może być nie tylko rozwijająca, ale także bardzo atrakcyjna i zachęcać do udziału w zajęciach. Stają się one wtedy okazją do wymiany międzypokoleniowej, uczenia się od siebie nawzajem, tutoringu międzypokoleniowe-

[41] Tamże, s. 196.

[42] www.misietupodoba.pl

go[43]. Edukacja seniorów, będąca elementem *life-long learning* jest ważną metodą zapobiegania marginalizacji osób starszych i pomagania im w radzeniu sobie i orientowaniu się w zmieniającym się współczesnym społeczeństwie[44].

Zakończenie

Aktywność artystyczna może pełnić ważną rolę w każdym wieku, dlatego szczególnie istotne staje się, aby w starzejącym się społeczeństwie zwiększać ofertę zajęć twórczych dostępnych seniorom. W ich aktywizacji zaznacza się bowiem podwójna funkcja tej aktywności. Po pierwsze rozwija ona bowiem w optymalny sposób kreatywność, która przekłada się na lepsze radzenie sobie w codziennym życiu. Senior, który musi się adaptować do pojawiających się zmian fizycznych, ale także społecznych, czy technologicznych staje przed wieloma trudnymi wyzwaniami. Zwiększenie kreatywności przyczyniać się może do łatwiejszego adaptowania się do zmian, ale także modyfikowania swojego otoczenia – asymilacji[45]. Pełni to bardzo ważną rolę prewencyjną w zachowaniu dobrego funkcjonowania.

Z drugiej jednak strony twórczość, między innymi artystyczna, może mieć cel autoteliczny – związany z potrzebą ekspresji, tworzenia i samorozwoju. Wspieranie i pobudzanie potrzeby samorozwoju jest niezwykle ważne na każdym etapie życia, także w okresie późnej dorosłości. Różnorodność zajęć artystycznych może ten cel wspierać w optymalny sposób.

BIBLIOGRAFIA

Baltes P.B., Baltes M.M., *Psychological perspectives of successful aging: the model of selective optimization with compensation*, [w:] *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*, red. P.B. Baltes, M.M. Baltes, The European Science Foundation, 1993.

Baltes M.M., Lang F.R., *Everyday functioning and successful aging: the impact of resources*, Psychology and Aging, 1997, 12(3).

Berk L., *Development through the lifespan*, Allyn and Bacon, Boston 2004.

---

[43] J.A. Wilowska, *Uczenie się od nauczyciela i od rówieśników w procesie edukacji artystycznej podejmowanej w okresie późnej dorosłości*, [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Poznań 2007, s. 147-167; J.A. Sienkiewicz-Wilowska, *Między średnią a późną dorosłością – prewencyjna funkcja zajęć dla „seniorów 50+"* (w druku).

[44] A. Goulding, *Older people learning through contemporary visual art*, s. 18-32.

[45] P.B. Baltes, M.M. Baltes, *Psychological perspectives of successful aging*, s. 1-35; M.M. Baltes, F.R. Lang, *Everyday functioning and successful aging*, s. 433-443.

Binns G.V.E., Clayden A.D., Mulley G.P., *Aids and adaptations for the elderly at home: underprovided, underused, and undermaintained*, British Medical Journal, 1988, 296(6633).

Brzezińska A.I., Wilowska J.A., *Starość w kontekście psychologii pozytywnej*, [w:] *Pozytywna starość*, red. K. Wieczorowska-Tobis, D. Talarska, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu, Poznań 2010.

Campbell A.J. i in., *Randomised controlled trial of prevention of falls in people aged ≥75 with severe visual impairment: the VIP trial*, British Medical Journal, 2005, 331(7520).

Cohen G.D., *Research on creativity and aging: the positive impact of the arts on health and illness*, Generations, 2006, 30(1).

Cumming R.G., Thomas M., Szonyi G. i in., *Home visits by an occupational therapist for assessment and modification of environmental hazards: a randomized trial of falls prevention*, American Geriatrics Society, 1999, 47(12).

Cylkowska-Nowak M., Kropińska S., Czepulis N. i in., *Terapeuta zajęciowy w zespole geriatrycznym*, Nowiny Lekarskie, 2010, 79(5).

Fisher B., Specht D., *Successful aging and creativity later in life*, Journal of Aging Studies, 1999, 13(4).

Flood M., Phillips K.D., *Creativity in older adults: A plethora of possibilities*, Issues in Mental Health Nursing, 2007, 28.

Flood M., Scharer K., *Creativity enhacement: possibilities for successful aging*, Issues in Mental Health Nursing, 2006, 27(9).

Gołaszewska M., *Zarys estetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.

Goulding A., *Older people learning through contemporary visual art – engagement and barriers*, International Journal of Art & Design Education, 2013, 32(1).

Hanna G., *Focus on creativity and aging in the United States*, Generations, 2006, 30(1).

Im M.L., Lee J.I., *Effects of art and music therapy on depression and cognitive function of the elderly*, Technology & Health Care, 2014, 22(3).

Keaney E., Oskala A., *The golden age of the arts? Taking part survey findings on older people and the arts*, Cultural Trends, 2007, 16(4).

Konieczna-Woźniak R., *Uczenie się jako strategia pozytywnego starzenia się*, Rocznik Andragogiczny, 2013, 20.

Kozaczuk L., *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej. Przewodnik metodyczny*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1999.

Müllersdorf M., Ivarsson A.B., *Use of creative activities in occupational therapy practice in Sweden*, Occupational Therapy International, 2012, 19(3).

Ramsey P., *Arts and older people strategy 2010-2013. Arts Council of Northern Ireland*, Cultural Trends, 2013, 22(3/4).

Schmidt P.B., *Creativity and coping in later life*, Generations, 2006, 30(1).

Sherman A., *Toward a creative culture: lifelong learning through the arts*, Generations, 2006, 30(1).

Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Samopoczucie w okresie późnej dorosłości u uczestników terapii zajęciowej w Dziennych Domach Pomocy Społecznej*, Studia Psychologiczne, 2013, 51(3).

Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych*, Edukacja, 2013, 3(123).

Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Dopasowanie oferty terapii zajęciowej do potrzeb osób starszych a ich samopoczucie*, Studia Edukacyjne, 2015, 32.

Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Między średnią a późną dorosłością – prewencyjna funkcja zajęć dla „seniorów 50+"* (monografia pokonferencyjna w druku).

Sienkiewicz-Wilowska J.A., *Terapia zajęciowa w usprawnianiu osób starszych – niewykorzystany potencjał?* Wychowanie na co dzień (w druku).

Tobis S., Kropińska S., Cylkowska-Nowak M., *Arteterapia jako forma terapii zajęciowej w aktywizacji osób starszych*, Geriatria, 2011, 5.

Wikström B.-M., *Visual art dialogues with elderly persons: effects on perceived life situation*, Journal of Nursing Management, 2000, 8(1).

Wilowska J.A., *Uczenie się od nauczyciela i od rówieśników w procesie edukacji artystycznej podejmowanej w okresie późnej dorosłości*, [w:] *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2007.

www.misietupodoba.pl

Zawadzka D., Stalmach M., *Problemy psychologiczne osób w okresie starości*. Cz. II – *Drogi rozwojowe i wybrane metody pomocy psychologicznej*, Hygeia Public Health, 2015, 50(2).

EWA KULA, MARZENA PĘKOWSKA

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DZIAŁALNOŚĆ MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO W DWUDZIESTOLECIU MIĘDZYWOJENNYM NA RZECZ MIĘDZYNARODOWEJ WSPÓŁPRACY INTELEKTUALNEJ

ABSTRACT. Kula Ewa, Pękowska Marzena, *Działalność Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w dwudziestoleciu międzywojennym na rzecz międzynarodowej współpracy intelektualnej* [The Activity of the Ministry of Religious Denominations and Public Education in the Interwar Period for the Sake of International Intellectual Cooperation]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 413-431. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.23

The aim of the present study is to show the international scientific cooperation, undertaken and carried out in the interwar period (1918-1939) by the Polish Ministry of Religious Affairs and Public Education in the framework of bilateral cooperation agreements on intellectual property. The basis of the study are mainly archival sources, initiating and supporting research activities, including international cooperation, gathered in the Archives of New Records in Warsaw. The publication presents the state and the scope of the agreements and conventions adopted by countries such as France, Belgium, Yugoslavia, Romania, Bulgaria, Hungary, and Sweden. The organization of work committees and subcommittees appointed to implement these agreements, the areas of the activity of these committees, plans, and the effects of this activity are also shown. The material presented is an introduction to further research on the issue of the exchange of science and higher education as well as secondary education in international intellectual cooperation.

Key words: international intellectual cooperation, education, science, international agreements, the Ministry of Education

Podjęta w ostatnich latach i szeroko zakrojona współpraca międzynarodowa uczelni europejskich oraz dążenia do ich internacjonalizacji nasuwają pytanie o polskie doświadczenia w tej dziedzinie. Nie można zapomnieć

o tradycjach łączących naukę polską XIX wieku, a zwłaszcza jego II połowy, oraz naukę Polski międzywojennej ze współczesną rzeczywistością naukową. Ten aspekt stał się szczególnie ważny w momencie odzyskania przez Polskę, po wielu latach niewoli i rozbiorów, niepodległości, która umożliwiła rozwój organizacyjny i naukowy szeregu instytucji, organizacji i szkół wyższych w skali ogólnopolskiej i międzynarodowej. W okresie międzywojennym w sposób doniosły wzrosło znaczenie wiedzy i badań, dlatego też głównym hasłem nauki po zakończeniu I wojny światowej stawała się odbudowa i rozbudowa warsztatów działalności naukowej. Pojawiły się także dążenia do włączenia uczelni polskich do międzynarodowej współpracy intelektualnej, która została zaburzona w wyniku I wojny światowej. Zagadnienie międzynarodowej współpracy naukowej, podejmowanej w latach 1918-1939, tylko częściowo ukazane zostało w dotychczasowych badaniach. Dotyczy to także form funkcjonowania polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście międzynarodowych, a szczególnie europejskich poczynań edukacyjnych[1].

W okresie międzywojennym naukowcy polscy stanęli przed trudnymi zagadnieniami związanymi z odbudową i rozbudową szkolnictwa wyższego oraz tworzeniem w organizujących się uczelniach nowych kierunków kształcenia, obszarów badawczych oraz płaszczyzn wymiany myśli i doświadczeń. Obok podjętych zadań, środowiska naukowe inicjowały powstawanie nowych instytucji, które łączyły prace badawcze i upowszechniały ich wyniki. Również działalność naukowa na świecie stanowiła przedmiot wzrastającego zainteresowania zarówno polskich uczonych, jak i władz państwowych. W powoływanych do życia uniwersytetach umiejętnie wykorzystywano wzory zachodnie, zakładano politechniki oraz różne inne uczelnie techniczne, podejmowano problematykę centralnego zarządzania i autonomicznych odrębności regionalnych. Pojawiały się instytucje popierania nauki. Świadomie upowszechniano naukową koncepcję życia. Polska świadomość intelektualna stawała się bogatsza w zakresie treści ideowych i pełniejsza w zasięgu społecznej realizacji[2].

W okresie międzywojennym powołano wiele instytucji międzynarodowego życia naukowego. Wiodące były Międzynarodowa Unia Akademicka (*L'Union académique internationale* – UAI) i Międzynarodowa Rada ds. Badań

---

[1] W tym zakresie prowadzone były badania historyczno-oświatowe o charakterze porównawczym w Zakładzie Dziejów Oświaty Instytutu Historii Nauki PAN. Zob.: L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa 1996, *passim*. Na temat współpracy międzynarodowej szkół wyższych zob.: J. Dybiec, *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*, Kraków 2000.

[2] B. Jaczewski, *Organizacje i instytucje życia naukowego w Polsce (listopad 1918-1939)*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. V – *1918-1939*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992, s. 141.

Naukowych (*Conseil International de Recherches*). Polska Akademia Umiejętności została upoważniona do reprezentowania nauki polskiej w tych międzynarodowych instytucjach (1921). Podjęto także współpracę z utworzoną przy Lidze Narodów w Genewie (1922) Międzynarodową Komisją ds. Współpracy Intelektualnej (*Commission Internationale de la Cooperation Intellectuelle*), której wiceprzewodniczącą została Maria Skłodowska-Curie, a sekretarzem prof. Oskar Halecki. Wkrótce powołano do życia Polską Komisję Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (1924-1939), w skład której weszli przedstawiciele Polskiej Akademii Umiejętności oraz Kasy im. Mianowskiego[3]. Jej podstawowym zadaniem było pośredniczenie między Międzynarodową Komisją a towarzystwami i pracownikami naukowymi w Polsce w zakresie wymiany naukowej polsko-francuskiej, a także wymiany wydawnictw czy stypendiów naukowych pomiędzy Polską i innymi krajami europejskimi. Rozwijająca się współpraca międzynarodowa sprawiła, że rząd francuski zaproponował, by utworzyć w Paryżu, na koszt Francji, Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej jako organ badawczy i wykonawczy Międzynarodowej Komisji. Instytut rozpoczął działalność w 1925 roku, a Polska instytucję subsydiowała i ustanowiła w niej swojego delegata. Ponadto, kiedy w 1923 roku Międzynarodowa Komisja założyła w Genewie Międzynarodowe Biuro Uniwersyteckie, w ślad za tym zorganizowano Polskie Biuro Uniwersyteckie przy Kasie im. Mianowskiego[4]. Istniały więc instytucjonalne i formalne podstawy do podjęcia przez polskie placówki naukowe szeroko zakrojonej międzynarodowej wymiany myśli i doświadczeń naukowych.

Zasadniczym celem prezentowanego opracowania jest ukazanie międzynarodowej współpracy naukowej i oświatowej, podejmowanej i realizowanej w okresie dwudziestolecia międzywojennego przez polskie Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w ramach bilateralnych umów dotyczących współpracy intelektualnej, obejmujących instytucje naukowe, szkoły wyższe i średnie. Podstawę badań stanowią głównie źródła archiwalne, dotyczące inicjowania i wspierania działalności naukowej i oświatowej, w tym współpracy międzynarodowej ministerstwa, zgromadzone w Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Autorki podjęły się pracy z jednorodnym rodzajem źródeł, bowiem temat powyższy nie był jeszcze przez badaczy rozważany. Intencją autorek jest więc dokonanie wprowadzenia w problematykę badawczą, co da inspirację do wyłonienia, jak należy się spodziewać, kolejnych problemów badawczych.

---

[3] B. Suchodolski, *Wstęp*, [w:] *Historia nauki polskiej*, s. 7.

[4] A.M. Brzeziński, *Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (1924-1939)*, Łódź 2001, s. 16-22.

Od 1919 roku w obrębie Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego funkcjonował Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego, który podejmował współpracę z odpowiednimi instytucjami krajowymi i zagranicznymi w celu nawiązania lub rozszerzenia wymiany intelektualnej. Sprawował także opiekę finansową nad międzynarodowymi inicjatywami naukowymi. W tym zakresie Departament współdziałał również z Ministerstwem Spraw Zagranicznych. W jego ramach funkcjonował Wydział Nauki, poświęcony zadaniom popierania nauki i współdziałania w organizowaniu pracy naukowej. W tym zakresie działania Ministerstwo nie miało niższych instancji[5].

Od 1928 roku Polska rozszerzyła międzynarodową współpracę naukową. Działalność naukowa na świecie stanowiła przedmiot wzrastającego zainteresowania Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego MWRiOP. Organizowano systematyczne narady w sprawach międzynarodowych. Na konferencji, zwołanej we wrześniu 1929 roku z udziałem ministra Wyznań Religijnych i dyrektora Funduszu Kultury Narodowej oraz polskich delegatów naukowych za granicą, postanowiono skoordynować działalność poszczególnych ministerstw za granicą, przede wszystkim MWRiOP oraz Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Uznano konieczność podtrzymania ścisłych kontaktów między delegatami MWRiOP za pomocą wymiany sprawozdań, wydawnictw oraz kontaktów osobistych[6].

Stosunki kulturalne z zagranicą utrzymywano przez realizowanie postanowień konwencji o współpracy intelektualnej. Dokumenty te w imieniu rządów sygnowali ministrowie oświecenia oraz resortu spraw zagranicznych. We wszystkich dokumentach podkreślano, że nadrzędnym celem podejmowanej współpracy intelektualnej jest działanie zmierzające do pogłębienia pokoju i współpracy między układającymi się stronami. W okresie dwudziestolecia międzywojennego Polska zawarła bilateralne układy, porozumienia i konwencje kulturalne z:

– Francją: Accord relatif aux relations scientifiques, litteraires et scolaires entre la Pologne et la France[7].

– Belgią: Układ w sprawie stosunków naukowych, literackich i szkolnych między Polską a Belgią podpisany w Warszawie 1 września 1925 r.[8]

---

[5] B. Jaczewski, *Życie naukowe w Polsce Odrodzonej*, [w:] *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje*, red. B. Jaczewski, Wrocław-Łódź 1987, s. 206.

[6] B. Jaczewski, *Organizacje i instytucje życia naukowego*, s. 142.

[7] *Accord relatif aux relations scientifiques, litteraires et scolaires entre la Pologne et la France*. Dodatek do Nr 12 DzUrz MSZ, 1923, s. 248-251.

[8] Układ w sprawie stosunków naukowych, literackich i szkolnych między Polską a Belgią podpisany w Warszawie 1 września 1925 r. DzU RP z 1926 r., nr 66, poz. 387.

– Jugosławią: Porozumienie dotyczące stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Jugosławii[9].

– Węgrami: Konwencja pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Węgier dotycząca współpracy intelektualnej[10].

– Bułgarią: Konwencja między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Bułgarii dotycząca współpracy intelektualnej[11].

– Szwecją: Protokół dotyczący współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją[12].

– Rumunią: Konwencja między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Rumunii dotycząca współpracy intelektualnej[13].

Nie doszły do skutku podjęte próby zawarcia analogicznych porozumień z Austrią, Finlandią, Włochami i Estonią[14].

W ramach przyjętych konwencji, układów i porozumień państwa-strony podejmowały współpracę w bardzo różnym zakresie. W pierwszych tego rodzaju umowach, z Francją i Belgią, bardzo ogólnie określano ramy współpracy. Należy podkreślić, że najbardziej żywe były związki nauki polskiej z nauką francuską, podjęte jeszcze przed podpisaniem formalnego porozumienia. Informacji na temat francuskich instytucji naukowych oraz perspektyw rozwoju polsko-francuskiej współpracy naukowej dostarczał Wydziałowi Nauki MWRiOP stale mieszkający w Paryżu i gruntownie znający tamtejsze życie naukowe poeta i historyk literatury Zygmunt Zaleski. W 1920 roku rząd francuski utworzył Instytut Badań Słowiańskich (L'Institut d'Etudes Slaves) przy Uniwersytecie Paryskim. Początkowo Instytut miał dwie sekcje: czeską i jugosłowiańską. Jednakże, zainteresowanie Polski działalnością Instytutu doprowadziło do podjęcia przez Radę Ministrów uchwały, na mocy której w 1923 roku za pośrednictwem PAU przystąpiono do zorganizowania przy Instytucie sekcji polskiej, której kierownikiem został Z. Zaleski. Z czasem założono dział polski w bibliotece

---

[9] Porozumienie dotyczące stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Jugosławii. DzU RP z 1933 r., nr 45, poz. 347.

[10] Konwencja pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Węgier dotycząca współpracy intelektualnej. DzU RP z 1935 r., nr 71, poz. 450.

[11] Konwencja między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Bułgarii dotycząca współpracy intelektualnej. DzU RP z 1935 r., nr 67, poz. 417.

[12] Protokół dotyczący współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją. DzUrz MWR i OP z 1936 r., nr 1, poz. 9.

[13] Konwencja między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Rumunii dotycząca współpracy intelektualnej. DzU RP z 1937 r., nr 36, poz. 273.

[14] Archiwum Akt Nowych w Warszawie (dalej AAN), Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dział sprawy nauki. Stosunki międzynarodowe. Konwencje kulturalne, sygn. 281, k. 12.

Instytutu, czytelnię czasopism, umożliwiono polskim uczonym uczestnictwo w wydawnictwach oraz prowadzenie okresowych wykładów. Wprowadzono także wykłady z literatury polskiej. W ramach sekcji podjęto również opiekę nad polskimi uczonymi będącymi stypendystami rządu francuskiego oraz konsultację w sprawie wyboru francuskich kandydatów do stypendiów rządu polskiego[15].

Układ w sprawie stosunków naukowych, literackich i szkolnych między Polską a Belgią podpisany został w Warszawie 1 września 1925 roku. Jego celem było zacieśnienie stosunków intelektualnych, zapewniających wzajemne uczestnictwo obu krajów w ich rozwoju naukowym, organizacji pedagogicznej oraz ułatwiających im stałą współpracę w tych dziedzinach. Układ gwarantował wymianę profesorów, uczniów i studentów. Odnosił się także do kwestii równoważności studiów i dyplomów. Dla realizacji zadań podjętych w ramach układu powołana została Komisja, składająca się z dwóch podkomisji – jednej z siedzibą w Warszawie, drugiej z siedzibą w Brukseli. Każda podkomisja składała się z siedmiu członków: z przedstawiciela Ministerstwa Spraw Zagranicznych, czterech przedstawicieli MWRiOP, jednego reprezentanta nauczania zawodowego oraz wiceprzewodniczącego podkomisji drugiego układającego się państwa lub jego delegata. Członkowie Komisji powoływani byli na trzy lata przez MWRiOP w Polsce i Ministerstwo Nauki i Sztuki w Belgii.

W równie ogólny sposób określono zakres współpracy w konwencji dotyczącej współpracy intelektualnej pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Węgrami. W ramach konwencji strony zobowiązały się do organizowania współpracy naukowej i badań historycznych nad stosunkami polsko-węgierskimi, zachęcania i organizowania wymiany profesorów i studentów szkół wyższych obu krajów oraz popierania przekładów arcydzieł literatury stron konwencji. Urzeczywistnienia zapisów konwencji podjęła się komisja polsko-węgierska, składająca się z dwóch podkomisji z siedzibami w Warszawie i Budapeszcie. Każda z tych podkomisji miała za przewodniczącego ministra oświaty lub jego delegata, drugiego delegata Ministerstwa Oświaty, przedstawiciela Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz przedstawiciela poselstwa drugiej strony.

Kolejne konwencje, zwłaszcza podpisywane w latach trzydziestych, bardziej szczegółowo precyzowały zadania, jakie mają być realizowane przez strony. Na przykład, w Porozumieniu dotyczącym stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Jugosławii podkreślano, że współpraca intelektualna ma polegać przede wszystkim na utrzymywaniu i rozwijaniu stosunków naukowych, szkol-

[15] B. Jaczewski, *Organizacje i instytucje życia naukowego*, s. 302-303.

nych i artystycznych oraz może przyczynić się do zbliżenia obu narodów. Na mocy porozumienia powołana została komisja, w skład której wchodziły dwie podkomisje, każda składająca się z 4 członków, mianowanych na 5 lat przez ministrów oświecenia publicznego. Zadaniem podkomisji w zakresie szkolnictwa wyższego była organizacja wymiany nauczycieli akademickich i studentów, wspieranie współpracy naukowej oraz działania zmierzające do uznania równoważności studiów i stopni naukowych. Równoważność studiów polegać miała przede wszystkim na stworzeniu studentom możliwości odbywania części studiów w uczelniach partnerskich. Porozumienie odnosiło się także do współpracy pomiędzy niższymi szczeblami szkolnictwa. W tym zakresie podkomisje miały za zadanie ułatwienie kontaktów między przedstawicielami szkolnictwa powszechnego i średniego, wprowadzenie do programów nauczania geografii i historii układających się państw, a także wspieranie wymiany uczniów szkół powszechnych i średnich. Ponadto, działania te zostały wzmocnione postanowieniami odnośnie wymiany wydawnictw naukowych, propagowania arcydzieł literatury narodowej, zacieśnienia kontaktów między instytucjami naukowymi, bibliotekami publicznymi i innymi ośrodkami oświecenia publicznego. Umowa zobowiązywała strony do organizowania letnich wykładów, wycieczek turystycznych, kolonii letnich dla młodzieży, współpracy stowarzyszeń studenckich, a także do organizowania wystaw, spektakli teatralnych czy spotkań z wybitnymi artystami danego kraju.

Kolejna konwencja, dotycząca współpracy intelektualnej między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Bułgarii, podkreślała, że nadrzędnym celem współpracy intelektualnej jest ożywienie i zacieśnienie przyjaźni między tymi narodami. W ramach konwencji powołana została polsko-bułgarska komisja, której skład był podobny jak w umowach poprzednich. Zadaniem Komisji polsko-bułgarskiej było utrwalenie kontaktów między przedstawicielami szkolnictwa powszechnego i średniego obu umawiających się stron oraz przyczynianie się w miarę możliwości do wprowadzenia do programów szkolnych swych państw nauki geografii i historii drugiego państwa oraz ułatwiania wymiany uczniów szkół powszechnych, średnich i wyższych obydwóch umawiających się państw. W konwencji tej odniesiono się także do zacieśniania współpracy w obszarze szkolnictwa wyższego poprzez ułatwianie wzajemnych wizyt i wymiany profesorów oraz studentów szkół wyższych, podejmowania specjalnych porozumień, mających na celu uregulowanie, zgodnie z ustawami i regulaminami obydwu umawiających się państw, równoważności studiów i stopni naukowych, pozwalających obywatelom jednego z dwóch krajów uczęszczać na wykłady w zakładach naukowych drugiego, zdawać tam egzaminy bez straty czasu i przeszkód

w tych studiach. Działania te podejmowane byłyby z poszanowaniem zasady dostępności do pewnych zawodów dla obywateli drugiej umawiającej się strony i możliwe tylko w tej mierze, w jakiej pozwalały na to obowiązujące przepisy.

Zapisy konwencji sprzyjały także stosunkom i współpracy między przedstawicielami nauki, literatury, sztuki, teatru, muzyki, prasy, filmu i radia obydwóch umawiających się stron, ich wzajemnych wizyt i wymiany, w tym także funkcjonariuszy bibliotek i muzeów obydwu państw. W ramach konwencji przewidywano także takie działania, jak organizowanie odczytów i kursów wakacyjnych, wycieczek turystycznych, kolonii wakacyjnych dla młodzieży, współpracę stowarzyszeń akademickich, jak również wystawy lokalne, objazdy artystów teatrów narodowych i wizyty wybitnych literatów, w celu lepszego poznania kraju i kultury jednego z umawiających się państw przez obywateli drugiego.

Ważnym zapisem konwencji było także zobowiązanie do wymiany publikacji naukowych, literackich i artystycznych, popieranie wzajemnego propagowania arcydzieł literatury, popieranie i organizowanie współpracy między instytucjami naukowymi, bibliotekami publicznymi i innymi ośrodkami kształcenia narodowego.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego opracowało dokument zatytułowany *Organizacja podkomisji przy MWRiOP przewidzianych konwencjami kulturalnymi z Państwami obcymi*[16]. W części regulaminu dotyczącego zasad ogólnych podkreślono, że: ciała zbiorowe (powoływane na podstawie konwencji) noszą nazwę *komisji* z podziałem na dwie *podkomisje*, z których jedna obraduje w Warszawie, druga w odnośnym kraju obcym. Niekiedy zamiast Komisji względnie podkomisji, istniały *komitety* (obcy i polski). Sytuacja taka zachodziła zwykle wówczas, kiedy konwencja miała formę zwykłego protokołu, zawierającego raczej zamierzenia (*propositions*) niż postanowienia (*dispositions*).

Podstawę organizacji podkomisji oraz zakres ich działalności stanowiły odnośne postanowienia Konwencji bądź opracowane na ich podstawie regulaminy podkomisji, uchwalone samodzielnie przez podkomisje. Regulaminy pracy podkomisji określały ich kompetencje i charakter. Podkomisje i komitety miały za zadanie opracowywanie wniosków zmierzających do wykonania postanowień (względnie zamierzeń) zawartych w konwencjach (względnie w protokołach) bądź niekiedy także w tzw. rozmowach ministrów oświaty. Postanowienia te lub zamierzenia dotyczyły w większości stosunków z krajami konwencyjnymi w zakresie trzech głównych działów: nauki, sztuki

[16] AAN, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zarządzenia i sprawy wewnętrzne Departamentu IV, sygn. 288, k. 25-30.

i szkolnictwa. W niektórych przypadkach zakres ich kompetencji był zawężony. W omawianym dokumencie bardzo wyraźnie określono także kwestie decyzyjności i wykonawczości planowanych działań. Ponieważ podkomisje obradowały zasadniczo pod przewodnictwem Ministra MWRiOP (komitety – pod przewodnictwem właściwego Podsekretarza Stanu w Ministerstwie WRiOP), dlatego wnioski i uchwały przyjęte na posiedzeniach tych ciał uważano w zasadzie za aprobowane przez władze zwierzchnie. Jeżeli wnioski i uchwały powzięte zostały na posiedzeniu pod przewodnictwem wiceprzewodniczącego, wówczas miały one charakter raczej doradczy. Wnioski i uchwały Komisji (komitetów), aprobowane przez ministerstwo oświecenia wykonywało to właśnie ministerstwo. W realizacji zaplanowanych działań znaczącą rolę odgrywał Wydział Nauki IV, będący w tamtym okresie *de facto* Wydziałem Nauki i Stosunków Kulturalnych z Zagranicą. Naczelnik tego wydziału zobowiązany był zatem pełnić obowiązki sekretarza generalnego wszystkich podkomisji (komitetów), bez względu na to, czy był członkiem mianowanym danej podkomisji (komitetu) czy nie. Wydział Nauki miał obowiązek pozostawać w kontakcie ze wszystkimi zainteresowanymi komórkami Ministerstwa i pozyskiwać aprobatę zarówno Podsekretarza Stanu, któremu podlegały nauka, szkoły wyższe oraz sztuka, jak też i Podsekretarza Stanu, któremu podlegało szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe.

Realizację postanowień zawartych w konwencjach każdorazowo powierzano komisjom technicznym, składającym się z dwóch podkomisji. Członków podkomisji powoływali ministrowie oświaty krajów układających się na trzy lub pięć lat. W skład podkomisji wchodzili przedstawiciele ministerstw oświaty i ministerstw spraw zagranicznych, z zachowaniem zasady udziału w każdej podkomisji przedstawiciela drugiej strony. Z analizy umów zawartych w latach międzywojennych wynika, że to właśnie na komisjach, a zwłaszcza na podkomisjach spoczywała organizacja i wspieranie intelektualnej współpracy międzynarodowej. Zadaniem komisji i podkomisji było badanie wszystkich kwestii związanych z tą formą współpracy oraz przedstawianie odnośnym władzom wniosków dotyczących współpracy międzynarodowej. Komisje i podkomisje działały według przyjętych regulaminów i organizowały coroczne spotkania.

Znaczną część zadań wynikających z uchwał podkomisji Wydział Nauki wykonywał bezpośrednio, względnie po porozumieniu się z zainteresowanymi komórkami Ministerstwa. Niektóre z nich przekazywano do wykonania sekcjom podkomisji lub instytucjom będącym poza strukturą Ministerstwa, a powołanym do analogicznej działalności. Do takich instytucji należały np. Komitety Naukowe, Rady Nauk Ścisłych i Stosowanych, Polska Komisja Współpracy Intelektualnej, Towarzystwo Szerzenia Sztuki Polskiej wśród

obcych. Niekiedy Wydział Nauki ograniczał się do popierania imprez podejmowanych samodzielnie przez instytucje społeczne lub osoby (lektorzy polscy za granicą lub obcy w Polsce). Bardzo istotną kwestią w realizacji działań międzynarodowych była współpraca z Ministerstwem Spraw Zagranicznych. Udział tego ministerstwa w pracach podkomisji (komitetów) zapewniono przez udział delegatów, którzy przyjmowali na siebie obowiązki członków tychże podkomisji (komitetów). Ponadto kilku delegatów MSZ pełniło funkcje przewodniczących niektórych sekcji. Aby usprawnić kontakty między podkomisjami, przyjęto szereg rozwiązań. Teksty Konwencji zawierały we wszystkich niemal wypadkach wyraźne postanowienia, że podkomisje mają prawo korespondowania bezpośrednio między sobą. Postanowienie to w odniesieniu do Rumunii zawarto w osobnym protokole, podpisanym przez obu ministrów Ministerstw Spraw Zagranicznych. Konwencja z Węgrami powierzyła tę sprawę regulaminowi. *De facto* podkomisje przekazywały sobie protokoły posiedzeń bezpośrednio lub pośrednio, tj. za pośrednictwem MSZ lub jego organów. Z powodów dyplomatycznych podnoszono także potrzebę odbywania od czasu do czasu wspólnych posiedzeń komisji, organizowanych na przemian w Polsce i w odnośnym kraju za granicą.

Bardzo dużo uwagi poświęcono organizacji i pracy podkomisji. Skład liczebny podkomisji, w zależności od zapisów konwencji, był różny i wahał się od 5 do 12 osób. Zasadniczo, oprócz przewodniczącego (ministra), w skład podkomisji wchodził wiceprzewodniczący (był nim wiceminister lub profesor szkoły akademickiej), jeden z urzędników ministerstwa WRiOP, delegat MSZ i delegat odnośnego poselstwa zagranicznego. Niekiedy w skład podkomisji wchodziły jeszcze, w charakterze członków, inne osoby, wyznaczone przez Ministra spośród urzędników ministerstwa bądź specjalistów spoza ministerstwa. Regulaminy podkomisji przewidywały także możność zapraszania na obrady podkomisji tzw. rzeczoznawców.

Na podstawie uchwał podkomisji i zgodnie z przyjętym przez każdą z nich regulaminem, przy każdej podkomisji (komitecie) tworzono sekcje do różnych grup spraw. Zasadniczo przy każdej podkomisji powinny istnieć co najmniej cztery sekcje: ogólna, naukowa, artystyczna i szkolna. Taką organizację przedstawia schemat opracowany przez MWRiOP[17]. Wynika z niego, że sekcja ogólna pełniła funkcję sekretariatu jako organizator i administrator działań podkomisji. Sekcja naukowa miała podejmować działania w zakresie współpracy międzyinstytucjonalnej, wydawniczej, obejmującej wymianę i tłumaczenie dzieł naukowych, słowników i gramatyk, wymiany kadry

[17] AAN, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zarządzenia i sprawy wewnętrzne Departamentu IV, sygn. 288, k. 31.

naukowej i studentów, organizację zjazdów naukowych oraz sprawozdawczość w zakresie działań naukowych. Do zadań sekcji szkolnej należała przede wszystkim rewizja podręczników szkolnych, organizowanie wymiany nauczycieli i młodzieży szkolnej, organizowanie wystaw i wycieczek szkolnych, propagowanie informacji o szkolnictwie w danym państwie oraz gromadzenie dokumentacji. Natomiast organizowanie wystaw, koncertów, przedstawień teatralnych pozostawało w gestii sekcji artystycznej. Planowano także powołanie przy każdej podkomisji sekcji radiowo-filmowej. Jej zadaniem miało być upowszechnianie wiedzy o krajach konwencyjnych oraz przygotowywanie materiałów o Polsce dla tych krajów. W praktyce jednak niektóre podkomisje nie miały wszystkich tych sekcji, inne natomiast miały ich więcej, różnicując na przykład sekcję naukową na humanistyczną i przyrodniczą (w jednym przypadku także etnograficzną), artystyczną na literacką, teatralną, sztuk plastycznych i muzyczną, szkolną na młodzieżową i szkolną. Przewodniczących sekcji wyznaczała podkomisja spośród swoich członków bądź spoza ich grona. Przewodniczący dobierał członków sekcji w porozumieniu z Wydziałem Nauki ewentualnie z innymi wydziałami, jeśli istniała taka potrzeba. Przewodniczący wyznaczeni spośród członków podkomisji mogli być zapraszani również w charakterze rzeczoznawców na obrady podkomisji (komitetów). Zasadniczym zadaniem każdej sekcji było inicjowanie oraz planowanie sposobu realizacji przyjętych wniosków bądź uchwał podkomisji, a niekiedy także przeprowadzanie powierzonej jej do wykonania uchwały. Sekcja ogólna miała ponadto za zadanie koordynowanie działalności poszczególnych sekcji tematycznych i przygotowywanie porządków dziennych posiedzeń podkomisji. Wnioski i uchwały podejmowane przez sekcje rozważane były w Wydziale Nauki, który po ich ewentualnej akceptacji kierował je do podkomisji. W regulaminie wyraźnie podkreślono, że posiedzenia podkomisji powinny – według postanowień konwencji – odbywać się przynajmniej raz do roku, zaś posiedzenia sekcji – w miarę potrzeby. Natomiast tok urzędowania podkomisji i sekcji określają w szczegółach osobne regulaminy, opracowane przez podkomisje.

Regulamin pracy komisji i podkomisji wyraźnie zakreśla charakter i uszczegóławia rodzaj międzynarodowej współpracy intelektualnej. Z analizy tego dokumentu wynika, że do najważniejszych obszarów tej współpracy należało w dziale naukowym tworzenie i utrzymywanie, względnie subwencjonowanie instytutów i lektoratów zagranicznych, zjazdy i kursy, współdziałanie w organizacji wydawnictw, stypendia naukowe wymienne. W dziale artystycznym najistotniejsze było współdziałanie w organizacji odpowiednich wystaw, koncertów, przedstawień teatralnych, przekładów literackich, stypendia artystyczne wymienne. Natomiast w dziale szkolnic-

twa podkreślano znaczenie odpowiedniej inicjatywy w zakresie programów i podręczników szkolnych (rewizja), wydawnictw dla młodzieży, sprawę równoważności świadectw, współdziałanie w organizacji zwiedzania szkół, wycieczek szkolnych, wymiany młodzieży, korespondencji międzyszkolnej, przedstawień szkolnych, konkursów na wypracowania itp. Jak wspomniano wyżej, agendy w wymienionych zakresach polegają często nie na bezpośredniej akcji organizacyjnej, ale na współdziałaniu, subwencjonowaniu lub nawet tylko zachęcaniu i informowaniu.

W źródłach archiwalnych znajdują się skromne informacje obrazujące działalność poszczególnych podkomisji. Pozwalają one jednak na wskazanie tych inicjatyw, które zdaniem członków podkomisji były priorytetowe oraz ich aktywności w tym zakresie. Z zestawienia zebrań podkomisji i sekcji, które miały miejsce w latach trzydziestych, a przygotowanego przez MWRiOP wynika, że podkomisja polsko-belgijska obradowała tylko raz: 9 listopada 1937 roku, zaś działające sekcje szkolna i naukowa nie miały ani jednego spotkania[18].

Podkomisja polsko-bułgarska obradowała dwukrotnie: 22 stycznia oraz 24 czerwca 1936 roku. Z powołanych sekcji obradowały: naukowa (22 stycznia 1937), etnografii (7 listopada 1936), szkolna (19 maja 1937) oraz literatury i sztuk plastycznych (12 stycznia 1937). Sekcje te miały więc tylko jedno spotkanie, natomiast nie ma dokumentów potwierdzających aktywność sekcji muzycznej.

W przypadku współpracy polsko-francuskiej podkomisja obradowała 10 czerwca 1937 roku, sekcje szkolna i naukowa nie wykazały żadnej aktywności.

Podobnie przedstawiała się praca podkomisji polsko-rumuńskiej, która obradowała tylko raz: 29 kwietnia 1937 roku. Sekcje naukowa i literacko-artystyczna nie zorganizowały spotkań, ale młodzieżowa zorganizowała ich siedem, jednak w wykazie nie podano dat tych zebrań.

O wiele aktywniejsze były podkomisje współpracy z Jugosławią, Szwecją i Węgrami. Podkomisja polsko-jugosłowiańska obradowała cztery razy: 21 lutego 1934, 21 grudnia 1935, 10 lutego 1936 i 22 maja 1937. Natomiast z działających sekcji naukowej i szkolnej tylko sekcja szkolna miała jedno spotkanie: 6 grudnia 1937 roku. Powołany w ramach umowy polsko-szwedzkiej komitet obradował trzy razy: 18 lutego, 3 marca 1936 roku i 26 maja 1937 roku. Z działających trzech sekcji po jednym zebraniu zorganizowały sekcja humanistyczna (26 stycznia 1936) i propagandowa (27 mar-

[18] AAN, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dział sprawy nauki. Stosunki międzynarodowe. Konwencje kulturalne, sygn. 281, k. 44-45.

ca 1936 rok), natomiast sekcja nauk przyrodniczych nie obradowała w tym okresie. Podkomisja polsko-węgierska obradowała natomiast trzykrotnie: dwa razy w 1935 roku (28 października i 6 listopada) i jeden raz w roku 1936 (3 kwietnia). Z powołanych trzech sekcji naukowej, szkolnej i artystycznej tylko sekcja naukowa miała jedno spotkanie: 15 maja 1937 roku[19].

Jak wynika z zestawienia, podkomisje i sekcje spotykały się rzadko, a w kilku przypadkach takich zebrań w ogóle nie zorganizowano. Tym bardziej istotne wydaje się pytanie: jakie kwestie podejmowano na spotkaniach i jakie zadania starano się zrealizować.

Na przykład, podkomisja polsko-francuska na obradach podkreśliła potrzebę rozszerzenia konwencji, zwiększenia naukowej wymiany młodzieży oraz rozszerzenia kontaktów nauczycieli francuskich i polskich. Podkreślono także konieczność uaktywnienia działalności Biblioteki Polskiej w Paryżu. Odniesiono się także krytycznie do pracy sekcji naukowej i szkolnej, zalecając zintensyfikowanie działań[20].

Podkomisja polsko-bułgarska w swoich planowanych działaniach uwzględniła kilka płaszczyzn pracy. W latach 1936-1937 podjęto decyzje odnośnie porozumienia z Polską Akademią Umiejętności, Kasą im. Mianowskiego, Towarzystwem Naukowym między innymi we Lwowie i Wilnie w sprawie wymiany wydawnictw. Zwrócono uwagę na konieczność zapewnienia stypendium dla nauczycieli, wymianę profesorów, umożliwienie przyjazdu Bułgarom chcącym studiować w Wyższej Szkole Handlowej w Krakowie. Postanowiono wydać ulotki informujące Bułgarów o Polsce i Polaków o Bułgarii. Do najważniejszych form współpracy zaliczona została korespondencja międzyszkolna polsko-bułgarska, wykorzystanie radia przy informowaniu o wybranych wydarzeniach tyczących się Bułgarii, odczyty wymienne o Polsce i Bułgarii, wzajemne zapoznanie się z muzyką, tańcem i strojem ludowym, wymiana informacji dla czasopism w sprawach szkolnych. Zaproponowano zorganizowanie lektoratów z języka polskiego i historii polskiej na Uniwersytecie w Sofii, zorganizowanie kursu języka bułgarskiego dla młodzieży szkół średnich oraz zwrócenie się do PAU w sprawie opracowania słownika i gramatyki polsko-bułgarskiej, zorganizowanie polskiej wystawy szkolnej w Sofii. Na uwagę zasługuje inicjatywa dotycząca równoważności dyplomów uzyskanych w szkołach wyższych obu państw. Planowano także wydanie monografii o Bułgarii, która miała być opublikowana w 1936 roku. Zamierzenia obejmowały również wymianę czasopism, zorganizowanie w czasopismach literackich działów recenzji i bułgarskiej kroniki kulturalnej, wysyłanie do Bułgarii egzemplarzy recen-

[19] Tamże, k. 47-58.
[20] Tamże, k. 46.

zyjnych oraz opracowanie listy dzieł godnych przetłumaczenia z języka polskiego na bułgarski. Zalecono również usprawnienie przez podkomisję polsko-bułgarską praktyk wakacyjnych dla młodzieży. Jak wynika z tych przykładów, komisje miały ambitne i szeroko zakrojone plany działania[21]. Niestety, w zachowanych materiałach archiwalnych nie udało się znaleźć potwierdzenia realizacji planów przyjętych przez opisane komisje. Odnaleziono jedynie sprawozdania z prac wykonanych przez komisję polsko-rumuńską i polsko-szwedzką.

W ramach współpracy polsko-rumuńskiej udało się zorganizować Instytut Polski w Bukareszcie, którego otwarcie nastąpiło 23 listopada 1937 roku. Mieścił się w Domu Polskim, a jego dyrektorem został Stefan Glixelli, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego. Asystentem i bibliotekarzem został dr Tadeusz Gostyński, stypendysta wymiany polsko-rumuńskiej. W ramach działalności Instytutu zorganizowano kurs języka polskiego (1 godzina tygodniowo), prowadzony przez jego dyrektora, a także kurs nauki języka polskiego w dwóch gimnazjach w Bukareszcie, tam też utrzymywano lektorat języka polskiego. Organizowano również spotkania z kadrą profesorską, w ramach której wygłoszono 15 odczytów rumuńskich uczonych i jeden odczyt francuski. Ponadto, w ramach wymiany profesorskiej wykłady w rumuńskich uniwersytetach wygłosili polscy uczeni, między innymi: prof. Mieczysław Małecki (filolog polski i slawista), profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego i prof. Jerzy Kuryłowicz (językoznawca, romanista), profesor Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie.

Ponadto, udzielono subwencji Uniwersytetowi Warszawskiemu i Uniwersytetowi Jagiellońskiemu na przyjęcie w ramach wymiany dwóch profesorów z Rumunii. Rząd polski przeznaczył także stypendium dla trzech rumuńskich stypendystów. W związku z tym w Warszawie przebywali: Jon Chitimia (historia), Horia Oprisan (historia), Dionid Strungari (filologia polska). Udzielono także stypendium dla dwóch obywateli rumuńskich na kurs wakacyjny o kulturze polskiej dla cudzoziemców.

Ważnym faktem było przyznanie kwoty 1000 zł na zorganizowanie biblioteki rumuńskiej w seminarium romanistycznym na Uniwersytecie Warszawskim. Kolejnym zadaniem były działania nad organizacją Instytutu Rumuńskiego w Warszawie.

Podjęto także działania sprzyjające poznaniu kultury obu krajów. Zorganizowano w Rumunii kilka wystaw, m.in. wystawę współczesnej sztuki polskiej, wystawę dla szkół średnich prezentującą historię, geografię, gospodarkę i architekturę polską. Natomiast na Politechnice Warszawskiej zorganizowano wystawę współczesnej architektury rumuńskiej.

---

[21] Tamże, k. 44-45.

Zainicjowano także działalność wydawniczą, w ramach której opublikowano w Bukareszcie w 1938 roku książkę Alfreda Ponińskiego *La Pologne au XV siclesa civilisation, son rayonnement*. W ramach publikacji szkolnych wysłano do Rumunii czasopismo „Oświata i Wychowanie" i opracowano wykaz dzieł literackich zaplanowanych do przetłumaczenia na język rumuński. Ponadto przesłano Ministerstwu Oświaty w Bukareszcie szczegółowe informacje oraz albumy prezentujące polskie szkolnictwo. Także do szkół średnich w Polsce rozesłano wydawnictwa prezentujące kulturę i szkolnictwo rumuńskie. Uzyskano także zgodę „Przeglądu Współczesnego" na umieszczanie sprawozdań z rumuńskiego ruchu naukowego, literackiego i artystycznego. Natomiast Polska Komisja Współpracy Intelektualnej w porozumieniu z ministerstwem dokonała rewizji podręczników rumuńskich do nauki historii i geografii dla Ministerstwa Oświaty w Bukareszcie.

Szeroki zakres współpracy podjęto w kwestiach związanych z wymianą młodzieży. Aby nadać tej współpracy stały charakter, w Bukareszcie zorganizowano dwie polsko-rumuńskie konferencje (w 1937 i 1938) z udziałem przedstawicieli ministerstw oświaty, ministerstw spraw zagranicznych, harcerstwa i organizacji młodzieżowych. Akcję wymiany młodzieży podzielono na letnią i zimową. W ramach akcji letniej z Polski do Rumunii wyjechało około 400 osób – harcerzy, strzelców i uczniów. Przebywali oni w St. Georghe, Predeal, Bracov, Muntella i Casarebes. Oprócz tego 22 instruktorów polskich organizacji młodzieżowych wzięło udział w rumuńskich kursach instruktorskich. Do Polski przyjechało blisko 100 osób, przeważnie instruktorów. Przebywali oni w obozach instruktorskich, harcerskich i strzeleckich w Szczawnicy i Beskidzie Śląskim. Młodzież przebywająca w Polsce mogła uczestniczyć w kursie szybowcowym i żeglarskim, zorganizowano dla nich także wycieczkę krajoznawczą na trasie Śląsk-Kraków-Gdynia-Warszawa.

Należy zaznaczyć, że dla instruktorów i kierowników grup młodzieżowych wyjeżdżających do Rumunii zorganizowano w Warszawie i Lwowie kursy języka rumuńskiego. Kurs trwał 4 miesiące i ukończyło go 40 osób w Warszawie i 30 we Lwowie. Dla młodzieży biorącej udział w obozach rumuńskich specjalnie opracowano mały słownik rozmówkowy[22].

Zadania wynikające ze współpracy polsko-szwedzkiej powierzono komisji, w skład której wchodzili ze strony Szwecji H.K.H. Almquist – dyrektor Archiwum Stanowego, S. Agrell – profesor Uniwersytetu w Lund, A.G. von Arbin – przewodniczący Towarzystwa Polsko-Szwedzkiego w Sztokholmie, G.H. Cederstrom – dyrektor gabinetu królewskiego, I.G.A. Collijn – dyrektor Biblioteki Królewskiej, B.A.O. Knos – podsekretarz

[22] Tamże, k.397-403.

stanu w ministerstwie oświaty, M.S.A. Stiarnstadt-Bordstrom – literatka[23]. Polską stronę reprezentowali przewodniczący Jerzy Ferek-Błeszyński – podsekretarz stanu w MWRiOP, Józef Ujejski – podsekretarz stanu w MWRiOP, Bolesław Kielski – naczelnik Wydziału Sprawozdawczego MWRiOP, Józef Borowik – dyrektor Instytutu Bałtyckiego w Toruniu, dr Włodzimierz Antoniewicz – Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, dr Zygmunt Łempicki – profesor UW, dr Stanisław Przyłęski – profesor UW, dr Stanisław Wędkiewicz – profesor UW, dr Stanisław Sawicki – docent UW, Wanda Moszczeńska – docent UW, Kazimierz Wierzyński – literat, Witold Suchodolski – dyrektor Archiwów Państwowych, dr Jan Starzewski – naczelnik wydziału i delegat Ministerstwa Spraw Zagranicznych[24]. Pomimo krótkiego czasu, jaki kraje miały na współpracę, udało się wypracować rezultaty. Od roku akademickiego 1934/1935 funkcjonował lektorat języka polskiego na Uniwersytecie w Lund, opłacanego częściowo przez MWiOP, gdzie lektorem został dr Zygmunt Łakociński. Także w Polsce propagowano język i kulturę szwedzką, utrzymując lektoraty języka szwedzkiego na Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie w Poznaniu. Czyniono też starania o otwarcie katedry języków skandynawskich na Uniwersytecie Warszawskim, przeznaczając na ten cel środki pochodzące z Funduszu Skandynawskiego, założonego w 1930 roku, a pochodzącego ze zbiórek społecznych krajów skandynawskich. Z tych środków przygotowywano kandydata do objęcia tej katedry, wysyłając dra Stanisława Sawickiego do krajów skandynawskich na czteroletnie studia. Po powrocie dr S. Sawicki uzyskał na Uniwersytecie Warszawskim habilitację w dziedzinie filologii skandynawskiej. Należy podkreślić, że wcześniej prowadził on na Uniwersytecie w Sztokholmie lektorat z języka i literatury polskiej. Warto dodać, że również na Uniwersytecie Jagiellońskim funkcjonował lektorat z języka szwedzkiego, zainicjowany i utrzymywany przez Towarzystwo Polsko-Szwedzkie w Sztokholmie. Staraniem Towarzystwa ofiarowano także uczelni bogaty księgozbiór dzieł szwedzkich. Ponadto, Ministerstwo wspólnie z Międzynarodową Komisją Współpracy Intelektualnej przez sześć lat organizowało wakacyjne kursy dla cudzoziemców o kulturze polskiej. Brało w nich udział 67 cudzoziemców, lecz tylko trzech Szwedów. Dbano także o wzajemne kontakty między instytucjami naukowymi, przy wydatnym wsparciu MWRiOP. Przykładem może być wzajemna współpraca obu krajów w Stałej Międzynarodowej Radzie Badań Morza w Kopenhadze w dziedzinie badań morskich. Ponadto, Polska i Szwecja jako członkowie Bałtyckiego Komitetu Geodezyjnego współpracowały w zakresie badań geodezyjnych. MWRiOP finansowało także wy-

[23] Tamże, k. 473-74.
[24] Tamże, k. 478.

dawnictwa Instytutu Bałtyckiego, które wymownie przyczyniały się do zacieśniania współpracy naukowej i kulturalnej obu krajów[25].

Należy wyraźnie podkreślić, że prezentowana współpraca międzynarodowa w znaczącej mierze zależna była od możliwości finansowych polskiego państwa. Ministerstwo WRiOP, w szczególności Wydział Nauki, rozporządzał kredytami tylko na częściowe pokrycie potrzeb w obszarze nauki. Natomiast w przypadku zabezpieczenia materialnego na inne obszary współpracy międzynarodowej skazany był na poszukiwanie pomocy finansowej z innych źródeł. Pomoc, jaką udawało się uzyskać miała często charakter przypadkowy i była znikoma w stosunku do potrzeb. Największą pozyskiwano ze strony Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Na przykład, MSZ udzieliło pomocy finansowej oddając do dyspozycji MWRiOP kwotę 50 000 zł na rok budżetowy 1937/1938. MWRiOP zabiegało o oddanie mu ze strony MSZ do dyspozycji na analogiczne cele kwoty 100 tys. zł na rok budżetowy 1938/1939. W dokumentach MWRiOP podkreślano, że jeśliby przeciętnie obliczyć potrzeby każdej sekcji, nie mające pokrycia w budżecie MWRiOP na kwotę 10 tys. zł rocznie, co bynajmniej nie jest kwotą wygórowaną, potrzeba by było na odnośne cele przeznaczyć kwotę co najmniej 300 tys. zł rocznie. Poza kredytami przewidywanymi w budżecie tegoż ministerstwa, budżet ten bowiem, jak wspomniano, obejmuje – o ile chodzi o agendy wyżej wyspecjalizowane – tylko pozycje pozwalające realizować agendy jedynie w zakresie stosunków naukowych i to tylko częściowo. Problem ten egzemplifikuje sprawozdanie za rok 1936/1937, w którym podkreślono, że na udział Polski w międzynarodowym ruchu naukowym wydano w roku sprawozdawczym ponad 145 tys. zł, opłacając składki i subwencjonując pracę 18 związków międzynarodowych. Opiekowano się polskimi placówkami naukowymi za granicą, utrzymując całkowicie lub subwencjonując 5 katedr i 17 lektoratów polonistycznych. Popierano także wymianę profesorów, subwencjonowano studia i badania naukowe dla uczonych zagranicznych, a także dofinansowywano kursy wakacyjne o kulturze polskiej dla cudzoziemców. Ministerstwo wspierało organizacyjnie i finansowo wyjazdy polskich uczonych na międzynarodowe konferencje i sympozja międzynarodowe. W roku 1936/1937 udzielono pomocy finansowej 95 uczonym polskim, którzy uczestniczyli w 42 kongresach międzynarodowych. Popierając wymianę profesorów, subwencjonowano wyjazd za granicę 5 uczonych polskich łączną sumą 1700 zł oraz przyjazd do Polski 9 uczonych sumą 3800 zł. W zakresie pomocy dla obcokrajowców kształcących się w Polsce subwencjonowano studia i badania naukowe w Polsce 39 obywateli państw obcych, z czego na stypendia wymienne przypadło 20 osób, na

[25] Tamże, k. 483-485.

niewymienne 19, w łącznej kwocie 54 370 zł. Ponadto, na studia za granicą wysłano w charakterze stypendiów wymiennych 16 Polaków. Ministerstwo przygotowywało liczne materiały o charakterze pedagogicznym na międzynarodowe spotkania naukowe. Opracowano ankiety i sprawozdania o działalności Ministerstwa dla Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE), o stanie oświaty w Polsce dla rumuńskiego ministerstwa oświaty, o szkołach rolniczych w Polsce na Międzynarodowy Kongres Rolniczy w Brazylii, o szkołach wyższych dla Międzynarodowego Instytutu Współpracy Umysłowej, o inspekcji szkolnej, nauczaniu języków obcych oraz wynagrodzeniu nauczycieli w Polsce na VI Międzynarodową Konferencję Oświecenia w Genewie, o bezrobociu pracowników umysłowych dla Ligi Narodów, o wychowaniu fizycznym dla Irlandii, o czasopismach dziecięcych i pedagogicznych dla Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i cały szereg innych prac o charakterze naukowo-informacyjnym. Udzielono 750 obszernych informacji o szkolnictwie i kulturze polskiej dla zagranicy, wysłano do 17 krajów różnego rodzaju materiały promocyjne w postaci książek, map, rycin, albumów[26].

Prezentowany materiał nie wyczerpuje zagadnienia dotyczącego podejmowania międzynarodowej współpracy intelektualnej okresu międzywojennego przez polskie instytucje naukowe i oświatowe. Przytoczone niektóre fakty obecności Polski na forum międzynarodowej współpracy naukowej i oświatowej dowodzą wprawdzie aktywności w omawianym okresie zarówno polskiej myśli pedagogicznej, jak i działań oświatowych oraz współpracy naukowo-badawczej. Jednakże, niniejsze ustalenia dają podstawę do wyłonienia nowych problemów badawczych, na przykład udziału kadry naukowej, a także polskich uczelni wyższych i instytucji oświatowych we współpracy międzynarodowej.

BIBLIOGRAFIA

I. Źródła archiwalne

Archiwum Akt Nowych w Warszawie:

sygn. 281, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Dział sprawy nauki. Stosunki międzynarodowe. Konwencje kulturalne.

sygn. 288, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zarządzenia i sprawy wewnętrzne Departamentu IV.

[26] AAN, Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zarządzenia i sprawy wewnętrzne Departamentu IV, sygn. 288, k. 68-70.

II. Źródła drukowane

Accord relatif aux relations scientifiques, litteraires et scolaires entre la Pologne et la France. Dodatek do Nr 12 DzUrz MSZ, 1923.

Układ w sprawie stosunków naukowych, literackich i szkolnych między Polską a Belgią podpisany w Warszawie 1 września 1925 r. DzU RP z 1926 r., nr 66, poz. 387.

Porozumienie dotyczące stosunków naukowych, szkolnych i artystycznych między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Jugosławii. DzU RP z 1933 r., nr 45, poz. 347.

Protokół dotyczący współpracy intelektualnej między Polską a Szwecją DzUrz MWR i OP z 1936 r., nr 1, poz. 9.

Konwencja pomiędzy Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Węgier dotycząca współpracy intelektualnej. DzU RP z 1935 r., nr 71, poz. 450.

Konwencja między Rzeczpospolitą Polską a Królestwem Bułgarii dotycząca współpracy intelektualnej. DzU RP z 1935 r., nr 67, poz. 417.

III. Literatura

Brzeziński A.M., *Polska Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej (1924-1939)*, Łódź 2001.

Dybiec J., *Uniwersytet Jagielloński 1918-1939*, Kraków 2000.

Grochowski L., *Studia z dziejów polskiej szkoły i pedagogiki lat międzywojennych w kontekście europejskim*, Warszawa 1996.

Jaczewski B., *Życie naukowe w Polsce Odrodzonej*, [w:] *Życie naukowe w Polsce w drugiej połowie XIX i w XX wieku. Organizacje i instytucje*, red. B. Jaczewski, Wrocław-Łódź 1987.

Jaczewski B., *Organizacje i instytucje życia naukowego w Polsce (listopad 1918-1939)*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. V – *1918-1939*, red. L. Skubała-Tokarska, B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.

Suchodolski B., *Wstęp*, [w:] *Historia nauki polskiej*, t. V – *1918-1939*, red. L. Skubała-Tokarska, B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.

SEBASTIAN SOBCZUK

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

INTEGRALNE WYCHOWANIE PROEKOLOGICZNE – PROPOZYCJA MODELU

ABSTRACT. Sobczuk Sebastian, *Integralne wychowanie proekologiczne – propozycja modelu* [Integral Ecological Education – a Model Proposition]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 433-461. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.24

The author puts forward a proposition of the conceptual ecological education in a personalistic approach. The presented model is only a certain variation of the already applied educational practices, which stem from the need for global actions aimed at improving the present ecological situation of the world. The achievement of the latter is conditioned by a change of attitudes towards the natural environment, which in turn is possible with the introduction of a system of suitable and well-linked educational endeavors.

Key words: ecological education, integral education, pro-ecological values, pro-ecological attitude, ecology

Wprowadzenie

Zagrażający życiu na Ziemi kryzys środowiska wymusił na współczesnych ludziach poszukiwanie nowego stylu życia i nowej filozofii istnienia, która umożliwi zwrot w relacji człowiek – środowisko. Powstała pilna potrzeba zmiany myślenia, w tym także wartościowania, prowadząca do zmiany postaw względem środowiska przyrodniczego, która pozwoli przetrwać całemu rodzajowi ludzkiemu. Jest to obecnie bardzo poważne wyzwanie, przed jakim staje współczesne wychowanie – wychowanie proekologiczne. Zadanie to realizowane jest również w Polsce od momentu wprowadzenia reformy systemu oświaty w 1999 roku. Nie jest to wyzwanie łatwe, bo niejednokrot-

nie bardzo przysłonięte przez zdobycze rozwijającej się cywilizacji, chociaż tak bardzo istotne dla ogólnego kształtu ludzkiej egzystencji – zwłaszcza jej jakości.

Bardzo często zagadnienia wychowania proekologicznego są dzisiaj podejmowane w związku z problematyką jakości życia ludzkiego. Tę problematykę jakości egzystencji akcentują też niektóre kierunki wychowania, w tym zwłaszcza *pedagogika personalistyczna*[1], podkreślająca potrzebę realizacji *wychowania integralnego*, jako najbardziej odpowiadającego ludzkiej złożonej naturze. Takie wychowanie powinno wyrażać się w tym, że „obejmuje ono całego człowieka z jego niepowtarzalnym życiem fizycznym, psychicznym, społecznym, duchowym, religijnym"[2].

Wydaje się, że z inspiracji tego kierunku system oświaty w Polsce po reformie z 1999 roku zwrócił uwagę na potrzebę, ale i możliwości realizowania takiego właśnie wychowania i nauczania. Od tego czasu w założeniach programowych podkreśla się, że szkoła polska powinna realizować wychowanie w całej jego złożoności. Jednym z najbardziej istotnych rysów takiego wychowania jest jego związek z wartościami, w tym również z wartościami proekologicznymi[3].

Termin *wartość* pochodzi od łacińskiego słowa *valor* – wartość lub *valere* – być wartym. Zdaniem Mieczysława A. Krąpca, „wartość jest to jakość bytu, o ile ten jest przedmiotem intencyjnych aktów poznawczo-pożądawczych"[4].

Kategoria *wartości* ulega zawężeniu, gdy złączymy ją z ekologią – uzyskujemy wówczas określenie *wartości proekologiczne*. *Wartości proekologiczne*, zdaniem Stanisława Cz. Michałowskiego, są to

---

[1] Według pedagogiki personalistycznej, najwyższym celem wychowania jest uzdalnianie podmiotu (wychowanka) do przyjęcia kierownictwa nad własnym procesem rozwoju, wzbudzanie osoby w wychowanku; wychowanek jest pierwszym i podstawowym czynnikiem wychowania (zob. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 232-247). Termin personalizm pochodzi od łacińskiego słowa *persona* – osoba, które jest centralnym pojęciem personalizmu. Ten zaś pochodzi prawdopodobnie od etruskiego słowa *phersu*, które oznaczało aktora w masce, odgrywającego jakąś rolę na scenie. Polski termin *osoba* wywodzi się prawdopodobnie z indoeuropejskiego zaimka *se* i oznacza odniesienie człowieka do samego siebie, do własnego ja (zob. S.Cz. Bartnik, *Personalizm uniwersalistyczny*, Personalizm, 2002, 2, s. 54). Personalizm w pedagogice sięga odległej tradycji wychowania, zwłaszcza chrześcijańskiej (zob. R. Guardini, *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Bóg daleki – Bóg bliski*, przekł. J. Koźbiał, Poznań 1991, s. 275-278), jest to pogląd podkreślający prymat osób (zob. E.L. Mascall, *Chrześcijańska Koncepcja Człowieka*, Warszawa 1962, s. 9-22).

[2] A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 13.

[3] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 lutego 1999 r., w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 (DzU z 1999 r., nr 14, poz. 129).

[4] M.A. Krąpiec, *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979, s. 173.

> wartości, które umożliwiają harmonijny rozwój osoby ludzkiej, przyrody i społeczeństwa[5]. Wartości te urzeczywistniają się w kontakcie człowieka z naturą (…), są cechami lub zespołami różnorodnych realnie istniejących bytów, ujmowanych jako przedmiot, forma i cel poznania, zainteresowania, upodobania i dążenia człowieka. Stają się one pomocne w życiu i rozwoju człowieka, zaspokajając różnorodne potrzeby oraz motywując do działań, nadając sens egzystencji[6].

Opierając się na literaturze przedmiotu, do wartości proekologicznych możemy zaliczyć m.in.: wrażliwość na przyrodę, szacunek dla przyrody, odpowiedzialność za środowisko czy umiarkowanie – skromność potrzeb[7].

Tak więc *wychowanie proekologiczne* (wychowanie do wartości proekologicznych) to jeden z wymiarów wychowania integralnego, jest ukierunkowane na wprowadzanie wychowanków w wartościowanie proekologiczne – myślenie proekologiczne i kształtowanie postawy proekologicznej, przez którą możemy rozumieć

> zachowanie bądź nastawienie człowieka do środowiska. Zachowanie to, na co wskazuje przedrostek pro-, jest pozytywne i powinno się wyrażać szacunkiem dla przyrody, rozumieniem jej praw i dbaniem o jej stan[8].

Już na podstawie samej analizy zmian programowych oraz obserwacji postaw młodych ludzi można mieć poważne wątpliwości co do skuteczności dotychczasowej edukacji ekologicznej w szkole. Te obiekcje skłaniają do zwrócenia szczególnie bacznej uwagi na przygotowanie szkolne ucznia do właściwego uczestnictwa w świecie natury.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że w podejściu do kryzysu ekologicznego, uzależnionego od postawy człowieka (postawy proekologicznej), w której upatruje się jego przyczyn, możemy wyróżnić dwa nurty (zwłaszcza z punktu widzenia ekofilozofii) i związane z nimi dwie koncepcje edukacji proekologicznej. Analiza rzeczywistości szkolnego wychowania pro-

---

[5] S.Cz. Michałowski, *Dziecko. Przyroda. Wartości*, [w:] *Dziecko świecie przyrody – książka do wychowania proekologicznego*, red. B. Dymara i in., Kraków 1998, s. 99-167.

[6] Tamże, s. 116-118.

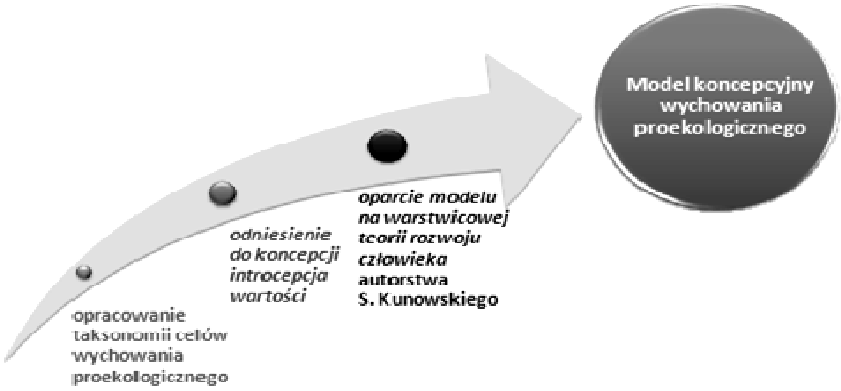
[7] Por. H. Skolimowski, *Medytacje*, Wrocław, 1991, s. 79-80; tegoż, *Nadzieja matką mądrych*, Łódź, s. 156-157; A. Marek-Bieniasz, *Za i przeciw realizacji wartości ekologicznych*, [w:] *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, red. J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski, A. Skowroński, Warszawa 2001; W. Sztumski, *Globalny kryzys ekologiczny i kształtowanie sumienia ekologicznego*, Problemy Ekologii, 1999, 3, s. 102-104; L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa-Poznań 2001, s. 87-88; M.M. Bonenberg, *Etyka środowiskowa. Założenia i kierunki*, Kraków 1992; W. Tyburski, *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, [w:] *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, red. A. Papuziński, Bydgoszcz 1999; S.Cz. Michałowski, *Dziecko. Przyroda. Wartości*.

[8] A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Kraków 2010, s. 214.

ekologicznego upoważnia nas do stwierdzenia, że realizowane wychowanie w tym zakresie opiera się raczej na tzw. płytkim podejściu do problematyki ekologicznej – *ekologia płytka*, które nie jest w stanie sprostać zakładanym w przyjętej *Podstawie Programowej* założeniom wychowawczym. Sytuacja ta skłania do podjęcia namysłu nad realizowaną obecnie w szkole polskiej koncepcją edukacji ekologicznej.

Z uwagi na te spostrzeżenia podjęto próbę opracowania ogólnych zarysów nowej propozycji oddziaływań wychowawczych w tym zakresie, w postaci koncepcyjnego modelu wychowania proekologicznego w ujęciu personalistycznym. Wymagało to najpierw wglądu w założenia ideowe, realizowanej obecnie w szkole koncepcji edukacji ekologicznej.

Refleksja w tym zakresie ukazała potrzebę pogłębienia realizowanego w szkole tzw. *płytkiego podejścia* do problemów ekologicznych, poprzez uwzględnienie niektórych założeń zawartych w tzw. koncepcji *ekologii głębokiej*, po ich wcześniejszej krytycznej analizie i selekcji z punktu widzenia personalizmu integralnego. Ustalenia te stały się podstawą do pracy nad dalszymi etapami, prowadzącymi do powstania modelu (ryc. 1).



Ryc. 1. Etapy powstawania koncepcyjnego modelu integralnego wychowania proekologicznego

Źródło: opracowanie własne

Opracowano odpowiednią dla projektowanego modelu taksonomię celów wychowania proekologicznego. Następnie, z uwagi na personalistyczną perspektywę patrzenia na proces wychowania, nie można było pominąć również całej dynamiki rozwoju osobowości wychowanka, pogłębiając ją poprzez odniesienie się do koncepcji introcepcji wartości S. Kunowskiego. W końcu oparto projektowany model na tzw. warstwicowej teorii rozwoju człowieka również autorstwa S. Kunowskiego.

Ekologia płytka i ekologia głęboka

Jak wspomniano powyżej, istnieją dwa zasadnicze podejścia dotyczące relacji człowieka do środowiska przyrodniczego. Pierwsze nawiązuje do *ekologii głównego nurtu*, zwanej *ekologią płytką* lub *ekologią umiarkowaną* (*shallow ecology*). Ekologia płytka ogranicza się przede wszystkim do diagnozowania stanu środowiska oraz zwracania uwagi na konieczność ochrony zasobów naturalnych. Człowiek, zgodnie z filozofią ekologii umiarkowanej, „powinien zdać sobie sprawę z zagrożeń, jakie niesie jego niekontrolowana działalność, i dążyć do ochrony środowiska naturalnego"[9].

Główny nacisk w *ekologii płytkiej* położony jest na skutki kryzysu ekologicznego oraz ostrzeganie przed niewłaściwym postępowaniem względem przyrody oraz jego następstwami. Naczelną ideę tego nurtu współczesnej ekologii dobrze oddaje jedno ze zwięzłych haseł dotyczących postępowania człowieka wobec przyrody: „Używaj, ale nie nadużywaj"[10]. Ekologię umiarkowaną oraz związaną z nią edukację ekologiczną charakteryzuje również wiara w to, że globalny kryzys środowiska można rozwiązać za pomocą nowoczesnych technologii i rozwiązań cywilnoprawnych[11].

Ekologia płytka, zajmując się problematyką ekologiczną, pomija aspekt filozoficzny. W ten sposób jej punkt widzenia jest dość powierzchowny, krótkowzroczny oraz antropocentryczny. „Postrzega człowieka jako istotę ponad albo poza naturą, jako źródło wszelkich wartości a naturze przypisuje jedynie wartość instrumentalną lub użytkową"[12]. Zdaniem Arne Naessa (1912-2009), w kwestii tzw. *ekologii płytkiej* nie możemy uwolnić się od ludzkiego punktu widzenia. W nurcie tym zauważalny jest brak „całościowej wizji otaczającego nas świata – jesteśmy wielkimi egoistami, będąc jedynie częścią ogromnej całości"[13].

W tym miejscu należy dodać, że takie stanowisko jest często przypisywane chrześcijańskiej wizji człowieka i jego miejsca w świecie, a obraz stworzenia świata w *Księdze Rodzaju* jest tu odczytywany jako źródło nadania „człowiekowi prawa do nieograniczonego korzystania z wszelkich zasobów naturalnych i wykorzystywania pozostałych elementów przyrody na swoje

---

[9] Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2005, s. 428.

[10] A.C. Wentworth, *Shallow ecology, Deep Ecology, and Environmental Action*, http://www.members.ad.com/wutsamada2/ethics/esseys/Wentworth.htm, [dostęp: 25.01.2004].

[11] Zob. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 428.

[12] A. Naess, *Filozofia głębokiej ekologii*, http://pracownia.org.pl/filozofia-glebokiej-ekologii, [dostęp: 09.07.2012].

[13] Tamże.

potrzeby"[14]. Jest to oczywiście interpretacja uproszczona, bez nawiązania do ogólnej wymowy *Biblii*, dla całej etyki chrześcijańskiej, która naczelną wykładnią postępowania człowieka czyni przykazanie miłości Boga i bliźniego oraz odpowiedzialności za cały świat, który w istocie rzeczy został „stworzony dla człowieka"[15], lecz nie po to, by człowiek ten panoszył się na świecie, ale by troszczył się także o powierzone mu stworzenie. Zatem, dla chrześcijańskiej wizji świata i człowieka charakterystyczny jest antropocentryzm, ale ujęty nie w relacji do nieodpowiedniej autokratycznej władzy człowieka, lecz w relacji do szczególnej odpowiedzialności ludzi za przyrodę ożywioną i nieożywioną.

Biorąc powyższe spostrzeżenia pod uwagę, można stwierdzić, że podejście do problematyki ekologicznej prezentowane przez *ekologię płytką* jest, owszem, wartościowe i potrzebne, ale wydaje się obecnie niewystarczające.

Drugie podejście odnosi się do *ekologii alternatywnego nurtu*, do którego należy tzw. *ekologia głęboka*, która ujmuje problemy ekologiczne (oraz życia ludzkiego) z przekazywaniem ich na postawę i styl życia. Jest to podejście, według którego zmiana sytuacji ekologicznej jest możliwa jedynie poprzez zmianę stosunku do natury i samego siebie, promuje „kształtowanie indywidualnych postaw wobec środowiska, pracę nad sobą, praktykę duchową, osobiste doświadczenia oraz szacunek do wszystkiego co żyje"[16].

Zdaniem A. Naessa, twórcy tego nurtu filozofii ekologii,

> prawidłowy rozwój jednostki możliwy jest jedynie wówczas, gdy zapewniona będzie jej w tym samym stopniu możliwość rozwoju biologicznego jak i psychicznego oraz duchowego, o których nie może być mowy bez pierwotnego, prawdziwego związku człowieka z przyrodą[17].

Zamierzeniem Arne Naessa było przedstawienie głębszego i bardziej duchowego podejścia do przyrody, które jego zdaniem „wynika z większej wrażliwości ludzi względem siebie i przyrody"[18]. Istotą ekologii głębokiej jest „zmiana stylu życia, uzyskanie specyficznej świadomości i postępowanie według nowej filozofii życia"[19]. Konieczne jest zatem „zadawanie głębokich

---

[14] A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 429.

[15] Tamże.

[16] I. Oksińska, *Ekologia a ochrona przyrody*, Inspiracje, 2003, 1, s. 10-11.

[17] A. Naess, *Filozofia głębokiej ekologii*; J. Kulasiewicz, *Głęboka ekologia Arne Naessa*, Bielsko-Biała 1993; M. Dziubek-Hovland, *Przyroda nie należy do człowieka. Sylwetka i ekofilozofia Arne Naessa na tle norweskiej filozofii ekologicznej*, Bielsko-Biała 2004; B. Devall, G. Sessions, *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, Warszawa 1994.

[18] A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 431.

[19] A. Naess, *Rozmowy*, Bielsko Biała 1992; tegoż, *Ecology. Community and Lifestyle*, Cambridge 1989; A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 431.

pytań, które często odnoszą się do podstawowych kwestii egzystencjalnych, wykraczających poza wąskie rozumienie pozycji człowieka w świecie"[20], pytań „dotyczących życia ludzkiego, społeczeństwa i Natury, podobnie jak to miało miejsce w tradycji sokratejskiej"[21].

Arne Naess uważa, że potrzebujemy stawiać sobie podstawowe pytania,

> takie o sens technologii, o sens i stosunek człowieka do całej natury, a także pytanie, czy społeczne i polityczne struktury współczesnych społeczeństw są odpowiednie do stawiania czoła nadchodzącemu kryzysowi ekologicznemu. (…) Nie chodzi tu tylko o zadawanie akademickich pytań, lecz o głębokie dociekanie budzące największe wątpliwości i prowadzące do tego, że staje się ono twoim problemem[22].

Głęboka ekologia jest nowym spojrzeniem na problemy ekologiczne, a co za tym idzie – życia ludzkiego w jego najpełniejszym wymiarze. Wyrasta ona z filozoficznego podejścia w analizie problemów ekologicznych oraz opiera się na teorii bytu, teorii wartości i etyce. Takie podejście do problematyki ekologicznej jest rezultatem przekonania, że jedynie całościowe ujęcie danej kwestii umożliwi prawdziwe jej wartościowanie (tj. dokonanie jej dokładnej oceny)[23].

Agnieszka Gromkowska-Melosik zauważa, że ekologia głęboka wykracza poza działania naprawcze względem przyrody, zaś jej podstawowym celem jest „zmiana świadomości i sposobu myślenia o przyrodzie i dostrzeżenie łączących nas z nią związków". Ekologię głęboką odróżnia od ekologii płytkiej również brak optymizmu w kwestii technologicznych i cywilnoprawnych sposobów rozwiązania kryzysu ekologicznego. Przedstawiciele tego nurtu ekologicznego uważają, że zmiana sytuacji ekologicznej na świecie jest „możliwa jedynie przez zmianę świadomości człowieka"[24] – jego stosunku do przyrody i samego siebie.

Według A. Naessa, autentyczny rozwój duchowy ma miejsce wówczas, kiedy przestajemy postrzegać siebie jako

> odizolowane i konkurujące ze sobą jednostki i zaczynamy identyfikować się z innymi ludźmi, począwszy od naszej rodziny i przyjaciół, a skończywszy na całym ga-

---

[20] R. Kulik, *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*, [w:] *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja. Zeszyty ekologiczne*, red. R. Kulik, I. Kukowka, Bystra 2010, s. 50.

[21] A. Naess, *Rozmowy*; tegoż, *Ecology*; A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 431.

[22] A. Naess, *Rozmowy*, z. 2.

[23] A. Naess, *Filozofia głębokiej ekologii*.

[24] A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 432.

tunku. Należy zauważyć, iż poczucie jaźni w głębokiej ekologii wymaga większej dojrzałości i rozwoju oraz identyfikacji, która uwzględnia świat pozaludzki[25].

Osiągnięcie takiej samorealizacji możliwe jest między innymi na drodze etycznych i empatycznych zachowań. Ekologia głęboka koncentruje się zatem na przebudowie mentalności, systemu wartości człowieka, którą każdy musi zacząć od siebie.

Zdaniem A. Naessa, ekologia głęboka jest filozofią życia, która tworzy pomost łączący to co w człowieku wartościowe i istotne, z otaczającą go przyrodą. Daje ona możliwość odnalezienia sensu istnienia człowieka oraz przywrócenia należnego mu miejsca w świecie. Bardzo dobrze ilustruje to jedno z jej haseł: „Najpełniej stajemy się ludźmi, gdy kochamy wszystko, co nas otacza"[26]. Głęboka ekologia chce pokazać, że każdy przejaw życia na Ziemi posiada wartość wewnętrzną, a naszym zadaniem jest umożliwić zachowanie jak najlepszej kondycji tych wartości.

Zważywszy na kilkanaście lat doświadczeń szkoły w dziedzinie wychowania proekologicznego, tj. od momentu wprowadzenia reformy systemu oświaty w 1999 roku (oraz uwag badaczy zajmujących się tym zagadnieniem), można stwierdzić, że istnieje pilna potrzeba zmian w tym zakresie. Inspiracją, a także dopełnieniem dla działań, których celem jest opracowanie nowego modelu wychowania proekologicznego, mogą być przynajmniej niektóre z założeń ekologii głębokiej. Chcemy zwrócić uwagę na to, że dostrzega się potrzebę, by edukacja ekologiczna w szkole, opierająca się głównie na założeniach ekologii umiarkowanej (skoncentrowanej na działaniach naprawczych wobec środowiska przyrodniczego), zwróciła się bardziej ku koncepcji ekologii głębokiej, wymagającej od wychowanka głębszych refleksji i przemyśleń.

Chodzi o to, aby autorzy programów edukacji ekologicznej „nie rezygnując z realizacji założeń stawianych przez koncepcję o charakterze „umiarkowanym"[27], stawiali przed wychowankami pytania natury filozoficznej, a nawet egzystencjalnej. Chodzi o głębokie wewnętrzne zaangażowanie w rozwiązywanie istotnych problemów na poziomie wszystkich procesów psychicznych: procesów intelektualnych, postanowień, dążeń, pragnień itp. Ważne jest, by rozważania prowadzić z szerszej perspektywy oraz dogłębniej zastanawiać się nad naszym sposobem funkcjonowania na ziemi i postępowania wobec niej.

---

[25] Tamże.

[26] D. Kiełczewski, *Nurty ekologiczne w filozofii*, [w:] *Interdyscyplinarne podstawy ochrony środowiska przyrodniczego*, red. B. Prandecka, Wrocław 1993, s. 40.

[27] Por. A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, s. 435.

Do tej uwagi można dołączyć potrzebę stawiania przed wychowankami pytań natury teologicznej i religijnej, uwzględniających także odniesienie do transcendencji – jeśli chcemy mówić o integralnym, systemowym i otwartym podejściu do kształtowania postawy związanej z aksjologią proekologiczną.

Jeśli zatem chcemy realizować wychowanie proekologiczne, które będzie skutecznie oddziaływać na kształtowanie trwałych postaw proekologicznych, to musimy je rozumieć (przynajmniej po części) w sensie ekologii głębokiej.

Nie oznaczałoby to zatem (bezkrytycznego) odrzucenia antropocentryzmu, lecz jedynie uwzględnienie zawartych w ekologii głębokiej wskazań, cennych z uwagi na całościowe i głębsze podejście do problematyki kształtowania właściwej relacji człowiek-środowisko (odpowiedniej postawy proekologicznej).

Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że nie wszystkie założenia ekologii głębokiej są wartościowe i w pełni akceptowalne z punktu widzenia personalistycznej koncepcji wychowania, na której zresztą opiera się współczesny system edukacji szkolnej. Warta uwagi wydaje się jednak, zawarta w ekologii głębokiego nurtu (w stosunku do ekologii płytkiej), koncepcja pełniejszego wpływu na rozwój wychowanka w zakresie relacji człowiek-przyroda. Ekologia głęboka z uwagi na akcent, jaki kładzie na kształtowanie indywidualnych postaw wobec środowiska, poprzez budowanie odpowiedniego systemu wartości, a także praktykę duchową, może dostarczyć wielu cennych wskazań, przydatnych do konstruowania nowego modelu wychowania proekologicznego, opartego rzeczywiście na integralnym ujęciu wychowania.

Wychowanie proekologiczne w świetle taksonomii celów (B.S. Blooma i B. Niemierki)

Każda działalność człowieka powinna być planowana i celowa, a więc nastawiona na osiągnięcie jakiegoś efektu końcowego – celu, do którego się zmierza. Aby go jednak osiągnąć, trzeba sprecyzować i uporządkować cele szczegółowe (pośrednie), które do niego prowadzą. Wymagania te odnoszą się również do wychowania, w którym osiągnięcie satysfakcjonujących nauczyciela efektów wychowawczych uzależnione jest od odpowiedniej hierarchii celów wychowania, czyli tzw. *taksonomii celów wychowania*. Opierając się na zebranym materiale teoretycznym i empirycznym, podjęto próbę opracowania skutecznego sposobu realizacji celów wychowania proekologicznego w postaci taksonomii celów wychowania proekologicznego.

Termin *taksonomia* pochodzi z języka greckiego od słów *taksis* – układ, porządek i *nomos* – prawo[28], zaczerpnięty jest zaś z biologii, gdzie oznacza naukę o zasadach klasyfikacji gatunków zwierzęcych oraz roślinnych[29]. W dydaktyce *taksonomia celów edukacyjnych* oznacza „hierarchiczne ich uporządkowanie, charakteryzujące się: poprawnością terminologii dydaktycznej, zwięzłością i jasnością haseł, zdefiniowaniem kategorii celów"[30].

Według Benjamina Blooma, który jako pierwszy wprowadził podział celów edukacyjnych, ujęcie taksonometryczne dąży do ścisłego, kompletnego i rozłącznego ujęcia celów nauczania, w którym pozycje taksonometryczne mogą być przedmiotem pomiarów[31]. Natomiast Bolesław Niemierko przez taksonomię celów kształcenia rozumie „hierarchiczną klasyfikację wybranej dziedziny celów kształcenia"[32]. Warto zauważyć, że zdaniem B. Blooma,

> idealnie byłoby, gdyby każda dziedzina posiadała własną taksonomię stworzoną we właściwym jej języku, bardziej szczegółową, zawierającą słownictwo wypracowane przez jej ekspertów, odzwierciedlającą właściwe jej podziały i poziomy kształcenia, z możliwymi nowymi kategoriami, ich kombinacjami oraz odpowiednimi pominięciami[33].

Taksonomia opracowana przez tego autora dzieli się na trzy sfery celów: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. Nauka na wyższych poziomach uzależniona jest od osiągnięcia wiedzy i umiejętności na niższych poziomach. Założeniem taksonomii B. Blooma było pobudzanie nauczycieli-wychowawców do koncentrowania się na wszystkich trzech dziedzinach, tworzących całościową formę kształcenia, którymi są:

1) *sfera poznawcza* (kognitywna). Umiejętności koncentrują się wokół wiedzy, rozumienia i krytycznego myślenia;

2) *sfera emocjonalna* (uczuciowa, afektywna). Umiejętności w tej sferze opisują sposób, w jaki ludzie reagują emocjonalnie oraz ich zdolność do odczuwania bólu i radości innych (empatii). Cele afektywne zazwyczaj prowadzą do wzrostu świadomości postaw, emocji i uczuć;

3) *sfera psychomotoryczna*. Umiejętności opisują zdolność do manipulacji fizycznej narzędziem lub instrumentem, jak ręka lub młotek. Cele psycho-

---

[28] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1999, s. 493; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999, s. 91.

[29] Zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, s. 91.

[30] Tamże.

[31] Zob. B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst i in., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*, New York 1956.

[32] B. Niemierko, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004, s. 28.

[33] B.S. Bloom, M.D. Engelhart, E.J. Furst i in., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*.

motoryczne zwykle koncentrują się na zmianach i rozwoju zachowań oraz umiejętności[34].

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjrzyjmy się bliżej taksonomii celów edukacyjnych na poziomie sfery emocjonalnej, zwanej również motywacyjną lub po prostu taksonomią celów wychowania. Według B. Blooma, umiejętności w sferze uczuciowej przedstawiają sposób, w jaki ludzie reagują emocjonalnie oraz ich zdolność do odczuwania bólu i radości innych (empatii). Cele afektywne prowadzą zazwyczaj do wzrostu świadomości postaw, emocji i uczuć. Rozróżniamy pięć poziomów w sferze uczuciowej:

1) *postrzeganie* – najniższy poziom, uwaga ucznia jest bierna – bez tego poziomu uczenie się nie może wystąpić;

2) *odpowiadanie* (reakcja) – uczeń aktywnie uczestniczy w procesie uczenia się, nie tylko odbiera bodziec, ale również na niego reaguje;

3) *wartościowanie* – uczeń określa wartość obiektu, zjawiska lub informacji;

4) *organizowanie* – uczeń potrafi zestawić różne wartości, informacje oraz pomysły i ulokować je we własnym schemacie; porównywanie, odnoszenie i opracowanie tego, co się umie;

5) *charakteryzowanie* (opisywanie) – pewna dominująca cecha ucznia wywiera wpływ na jego zachowanie i staje się dla niego charakterystyczna[35].

Cytowany powyżej pedagog B. Niemierko opracowując taksonomię kształcenia na gruncie polskim, wyróżnił cztery jej dziedziny:

1) *emocjonalną* – postawy będą stanowić osiągnięcia ucznia opierające się głównie na jego własnych działaniach;

2) *poznawczą* – umiejętności sprowadzają się do stosowania wiadomości w odpowiednich sytuacjach;

3) *światopoglądową* – postawy oparte są głównie na uznanych wiadomościach, stanowiąc wówczas odrębną dziedzinę oraz

4) *umiejętności* – wywodzące się z własnych działań, a więc nie z teorii (tworząc w ten sposób, razem z tymi działaniami, kolejną dziedzinę)[36].

Klasyfikacja celów kształcenia B. Niemierki (w dziedzinie emocjonalnej) zawiera cztery kategorie celów, które w opracowaniach dydaktycznych oznaczane są dużymi literami alfabetu łacińskiego (dając nazwę tej taksonomii jako *Taksonomii A, B, C*) i podzielone na dwa poziomy, które dla celów niniejszego artykułu możemy powiązać z ekologią płytką i głęboką.

---

[34] Tamże.

[35] Zob. tamże.

[36] Zob. B. Niemierko, *Cele kształcenia*, s. 28.

Poziom I – *Działania* (*ekologia płytka*)

A. *Uczestnictwo w działaniu*. Oznacza świadomy i uważny odbiór określonych bodźców oraz wykonywanie czynności odpowiadających przyjętej roli, lecz bez wykazywania inicjatywy. Uczeń nie unika danego działania, ale też nie podejmuje go z własnej woli, chętnie zaś dostosowuje się do sytuacji. Tak więc, na przykład, w zakresie wychowania proekologicznego (stosunku do środowiska – postaw proekologicznych) dołącza się do działań innych członków grupy, starając się nie wyróżniać i pozostając w tle, jest raczej obserwatorem niż działaczem.

B. *Podejmowanie działania*. Polega na samoistnym rozpoczynaniu danego rodzaju działania i wewnętrznym zaangażowaniu w wykonywanie odpowiednich czynności. Uczeń nie tylko dostosowuje się do danej sytuacji, ale organizuje ją w pewien sposób. Jest to jednak postępowanie mało jeszcze utrwalone. Może to być „wyskakiwanie" z pomysłami na inicjatywy (ekologiczne), pewna oryginalność zachowań względem środowiska oraz pozyskiwanie zwolenników jakichś sporadycznych akcji (proekologicznych), udanych lub nieudanych.

Poziom II – *Postawy* (*ekologia głęboka*)

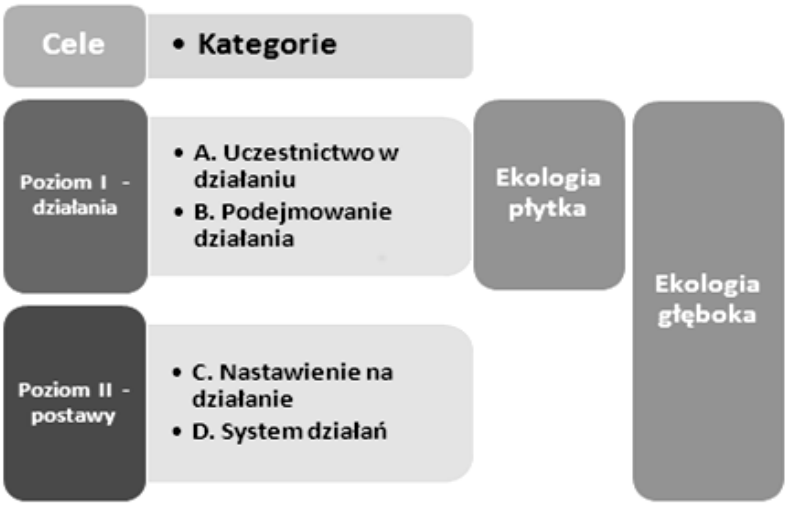
C. *Nastawienie na działanie*. To konsekwentne wykonywanie danego rodzaju działania wskutek trwałej potrzeby wewnętrznej i dodatniego wartościowania jego wyników. Uczeń jest zwolennikiem tego działania i stymuluje do niego innych, jednakże jego poglądom brak szerszego uogólnienia i pełnej spójności. Mamy zatem już do czynienia z wychowanym klasowym działaczem (np. proekologicznym), którego cechuje uformowana postawa prospołeczna i znaczny repertuar zachowań integrujących grupę. Podejmuje działania (proekologiczne) spontanicznie, kiedy tylko ma okazję, zapominając niekiedy o innych obowiązkach.

D. *System działań*. Chodzi tu o regulowanie określonego typu działalności dzięki harmonijnie uporządkowanemu zbiorowi zasad postępowania, z którymi uczeń utożsamia się do tego stopnia, że można je uważać za cechy jego osobowości. Uczeń nie zawodzi nawet w bardzo trudnych sytuacjach, zaś jego postępowanie odznacza się skutecznością oraz specyficznością stylu. Jest dojrzałym działaczem społecznym (np. działającym na rzecz ochrony przyrody), świadomym sił i środków, przygotowanym do pełnienia podobnych ról w przyszłości, nie tylko w grupach koleżeńskich[37].

Biorąc pod uwagę przedstawioną powyżej taksonomię celów kształcenia w dziedzinie emocjonalnej, stwierdzamy, że w zakresie *ekologii płytkiej* można realizować dwie z powyższych kategorii celów wychowania, czyli uczestnictwo w działaniu i podejmowanie działania – pozostając zarazem na

[37] Por. tamże, s. 29-30.

poziomie działań. Natomiast w zakresie *ekologii głębokiej* mieszczą się wszystkie wymienione powyżej kategorie celów wychowawczych, a więc również nastawienie na działanie i system działań – poziom postaw (ryc. 2).



Ryc. 2. Taksonomia celów wychowania proekologicznego

Źródło: opracowanie własne

Przy uwzględnieniu powyższych założeń, prezentujemy taksonomię celów wychowania proekologicznego. Przedstawia się ona w odniesieniu do wychowania proekologicznego następująco:

Poziom I – *działania* (w zakresie *ekologii płytkiej*)

A. Uczeń włącza się w inicjatywy na rzecz środowiska przyrodniczego podejmowane w klasie szkolnej. Nie jest jednak autorem nowych pomysłów, ani osobą, która zachęca do większego zaangażowania w tego typu inicjatywy, raczej naśladuje działania, które wykonują inne osoby w grupie.

B. Uczeń chętnie włącza się w działania proekologiczne oraz wysuwa własne, nie zawsze udane, pomysły na ich realizację. Jego postępowanie na tle grupy jest oryginalne, dzięki czemu pozyskuje osoby, które włączają się w podejmowane inicjatywy proekologiczne.

Poziom II – *postawy* (przechodząc do *ekologii głębokiej*) możemy wskazać na kategorie ujęte w grupie C i D

C. Uczeń jest grupowym animatorem, aktywnym działaczem, który odznacza się wyraźną postawą proekologiczną – bogatą w działania integrujące grupę. Podejmuje działania proekologiczne w sposób spontaniczny i żywiołowy, zapominając jednak o innych obowiązkach.

D. Uczeń jest bardzo odpowiedzialnym i skutecznym działaczem proekologicznym, a jego postępowanie odznacza się charakterystycznym, konsekwentnym i spójnym stylem życia. Jest dojrzałym działaczem proekologicznym, przygotowanym do takiego działania w przyszłości, nie tylko w grupie rówieśniczej. Manifestuje swoją postawą styl życia proekologicznego, stając się przykładem dla innych[38].

Realizacja wychowania proekologicznego w świetle „introcepcji wartości" Stefana Kunowskiego

O ile powyższa propozycja wychowania proekologicznego skupia się na kategoriach, materiale i postawach, nasze analizy możemy pogłębić przez odniesienie się do koncepcji uwzględniającej także dynamikę rozwoju wychowanka. Taką koncepcją jest introcepcja wartości Stefana Kunowskiego.

Według tego autora, proces wychowania do wartości wraz z zachodzącą w nim introcepcją wartości nie może przebiegać spontanicznie i identyfikuje go z warstwicową teorią rozwoju wychowawczego własnego autorstwa. Dojrzewanie osobowości zachodzi w poszczególnych warstwach przechodzących przez kolejne podłoża. W ostatnim stadium następuje „jakby zlanie się wartości, zupełna odpowiedniość wartości obiektywnej najwyższej (Boga) i wartości subiektywnej, w której następuje >Życie w Bogu<"[39].

Jak zauważa S. Kunowski, proces wychowania będzie miał prawidłowy przebieg, jeśli zajdzie introcepcja antycypacyjna, tzn. na rozwijającym się podłożu zajdzie introcepcja wartości już następnego podłoża, czyli dojdzie do powiązania podłoża poprzedniego z podłożem następnej fazy. Jeżeli właściwa wartość nie pojawi się, wówczas następuje inwolucja, uwstecznienie procesu rozwojowego – skutkujące przerwaniem dalszego rozwoju.

Według S. Kunowskiego, nie należy mówić o introcepcji wartości jako „wplataniu wartości" w system, ponieważ w granicach wartości zmysłowych i witalnych jest ona bierna, zaś w granicach duchowych i wyżej – czynna. Z kolei w granicach wartości społecznych jest równocześnie i czynna, i bierna, gdyż w strukturze charakteru zawiera się uznanie przez wolę zasad, jednocześnie zaś zasady te są czymś zewnętrznym[40].

S. Kunowski wskazuje na trzy rodzaje *introcepcji wartości*: 1) introcepcję materialną, która dotyczy wartości biorących udział w wychowaniu czło-

[38] Por. tamże.
[39] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 51.
[40] Tamże, s. 52.

wieka; 2) introcepcję hierarchii; 3) introcepcję dynamizmu wartości, która dąży do pełniej realizacji właściwych człowiekowi wartości.

W związku z istnieniem tych trzech rodzajów *introcepcji wartości*,

> introcepcja każdej wartości jakiegoś wychowania musi być równocześnie introcepcją jej miejsca w hierarchii obiektywnej oraz introcepcją dynamizmu wartości, które przez jej piękno prowadzą do realizacji właściwej, pełnej wartości w życiu ludzkim[41].

Biorąc pod uwagę to, że wartości tkwią obiektywnie w rzeczach, skutkiem tego proces introcepcji wartości tkwi w procesie poznania rzeczy. Według S. Kunowskiego, będzie on obejmował trzy zasadnicze ogniwa:

a) poznanie zjawiska rzeczy, fenomenów;

b) poznanie wartościowości rzeczy;

c) poznanie jej logiczności.

W szczegółach zaś proces musi się rozwijać następująco:

1. Zetknięcie z danym przedmiotem dla zapoznania się z jego zjawiskowością, stroną fenomenologiczną.
2. Intuicyjna, uczuciowa introcepcja materialnej wartości.
3. Poznanie nazwy.
4. Zdobycie zasobu wiedzy objaśniającej.
5. Introcepcja wewnętrznego piękna, pociągającego do realizacji wartości.
6. Introcepcja wartości w immanentnej hierarchii.
7. Poznanie logiczności, w wyniku której następuje zaklasyfikowanie pojęciowe i zdefiniowanie logiczne.
8. Introcepcja miejsca wartości w hierarchii obiektywnej, której skutkiem może być poprawka w introcepcji materialnej wartości oraz introcepcji immanentnej hierarchii.

Jest to odtworzenie pełnego wzoru na poznanie rzeczy, którego wynikiem musi być:

a) znajomość opisowa rzeczy;

b) introcepcja wartości w obiektywnej hierarchii oraz jej dynamizmie;

c) słownik;

d) wiadomości;

e) pojęcie.

Według S. Kunowskiego, zestawiając fazy psychicznej obróbki z fazami rozwojowymi, można dostrzec między nimi dużą zgodność:

---

[41] Tamże, s. 56.

1) odczucie przyjemności czynnościowej – jest to faza rozwoju podłoża biologicznego, w której następuje rozpoznawanie wartości, można ją zatem nazwać okresem przedintrocepcyjnym;

2) upodobanie jest fazą dającą początek introcepcji wartości – w tej fazie rozwija się podłoże psychiczne oraz inteligencja;

3) zainteresowanie – stadium rozwoju świadomości społecznej i kształtowania woli, jest fazą rozwojową podłoża socjologicznego;

4) zamiłowanie jest fazą rozwojową, w której „wykształca się osobowość w całej pełni miłości i rozumu"[42], wiąże się z podłożem kulturologicznym i duchowym. Następuje w niej ostateczne rozpoznanie i ujęcie wartości w jej obiektywizmie.

Istotnym czynnikiem właściwego przebiegu introcepcji wartości są formy życiowe (formy własnej aktywności życiowej wychowanka) faz rozwojowych procesu wychowawczego. Pełnią one rolę narzędzi do realizacji wartości, a należą do nich: zabawa, dociekanie, praca, twórczość, czy głębsze przeżycia światopoglądowe[43].

Formy życiowe stanowią punkt wspólny, który na skutek różnego traktowania powoduje różnice w introcepcji. Autor wymienia następujące rodzaje introcepcji: normalnorozwojową (antycypacyjną), perswazyjną i patologiczną[44].

S. Kunowski opisuje również dwa prawa realizacji introcepcji wartości. Pierwsze prawo mówi o tym, że „nie ma introcepcji poza społecznością, tak jak nie ma oddychania płucami poza powietrzem". Drugie prawo zakłada, że introcepcja nie może przebiegać w sposób chaotyczny, musi przebiegać stopniowo, ponieważ wartości związane są z ich hierarchią. Różne grupy społeczne kierują się różnymi wartościami, stąd ciągłość rozwoju kontaktów z coraz wyższymi grupami czy formami społecznymi umożliwia stopniową i uporządkowaną introcepcję wartości, przypominającą hierarchię obiektywną wartości[45].

S. Kunowski zaznaczał, że opracowana przez niego *teoria introcepcji wartości*, chociaż ma pewne braki, może jednak stać się bardzo użyteczna w praktyce wychowania do wartości – w kształtowaniu określonych postaw czy stylu życia[46]. Jego zdaniem, bliższe poznanie przebiegu introcepcji wartości pozwoli nam „przewidywać plany i style życiowe czy wybór zawodu"[47].

---

[42] Tamże, s. 90.
[43] Tamże, s. 107-110.
[44] Tamże, s. 105-107.
[45] Tamże, s. 85-86.
[46] Tamże, s. 137.
[47] Tamże, s. 64.

W naszym przypadku koncepcja introcepcji wartości znajduje swoje zastosowanie w odniesieniu do wychowania proekologicznego ujętego w sensie integralnym, związanym z kształtowaniem postawy, stylu życia i funkcjonowania osoby. To wszystko dotyczy omawianej wyżej ekologii głębokiej.

Model koncepcyjny wychowania proekologicznego

Po przedstawieniu i interpretacji wyników własnych badań empirycznych, w ostatniej części niniejszego artykułu chcemy przedstawić *model teoretyczny wychowania proekologicznego*, opracowany na podstawie idei *warstwicowej teorii rozwoju człowieka*, autorstwa Stefana Kunowskiego. Aby lepiej zrozumieć zawarte w prezentowanym modelu założenia, zaczniemy od wyjaśnienia dwóch terminów – *modelowanie* i *model*.

Według Kazimierza Czarneckiego, model w nauce, to „hipotetyczne, abstrakcyjne przedstawienie badanej rzeczywistości jako uporządkowany i uproszczony jej schemat, układ, zawierający podstawowe jej składniki"[48]. Inaczej mówiąc, model jest czymś, co „reprodukuje dane zjawisko, by uczynić je możliwym do zbadania"[49].

Warto zaznaczyć, że kategoria modelu znajduje bardzo szerokie zastosowanie w ujęciach teorii wychowania. W. Brezinka wprowadza aż 15 określeń tego pojęcia, m.in. *model jako plan*, *model jako kategoria*, czy *model jako teoria*. Ten ostatni może być pojmowany jako pewna forma poprzedzająca teorię, obejmująca elementy, które nie zostały do tej pory połączone na tyle, aby stworzyć teorię, ale mogą być już wykorzystane do tworzenia teorii[50]. Według M. Nowaka, kategorię modelu możemy rozumieć jako „prototyp powiązań i całości ściśle określonych interakcji"[51], które dają możliwość lepszego wglądu w nie, zarówno pod względem teorii, jak i praktyki.

Tworzenie modelu – *modelowanie* łączy się zatem z procesem formowania teorii, pełniąc w ten sposób ważną rolę pośredniczącą w odniesieniu do praktyki[52]. Należy również dodać, że efekt tego procesu twórczego może być ujęty w formie graficznej, przestrzennej lub symbolicznej, aby lepiej

---

[48] K.M. Czarnecki, *Leksykon metodologiczny*, Katowice 2001, s. 64.

[49] Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 35; F. Machlup, *Idealtypus, Wirklichkeit und Konstruktion*, „Ordo", Jahrbuchfürdie Ordnung von Wirtschaftund Gesellschaft, 1960, 7, s. 62.

[50] Zob. W. Brezinka, *Modele in Erziehungstheorien, Ein Baitragzur Klärung der Begrffe*, Zeitschriftfür Pädagogik, 1984, 30(4), s. 835-858; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 35-37.

[51] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 37.

[52] Zob. tamże.

unaocznić lub przybliżyć daną rzeczywistość oraz w celu wprowadzenia hipotez[53].

Właściwe zrozumienie teoretycznego modelu wychowania proekologicznego wymaga również wcześniejszego przybliżenia podstawowych założeń *warstwicowej teorii wychowania* autorstwa Stefana Kunowskiego. Zwróćmy uwagę, że podział rozwoju człowieka na okresy wynika z przekonania, że odbywa się on zgodnie z określoną prawidłowością. S. Kunowski wypracował teorię łączącą wszystkie możliwości rozwojowe ludzi – warstwicową teorię rozwoju człowieka. Zakłada ona, że czynniki wewnętrzne (geniczne) dochodzą do głosu w odpowiednim dla siebie czasie i określonej kolejności, tworząc podłoża wychowania, w których zachodzą zmiany jakościowe oraz ilościowe. Rozwój danego podłoża jest zapoczątkowany wzrostem potrzeb, których zaspokajanie we właściwym czasie i formie stanowi tzw. wpływy wychowawcze. Rozwój podłoża oraz wpływy wychowawcze tworzą warstwę wychowania, która wytwarza typowe dla siebie struktury rozwojowe. Ukształtowana warstwa wcześniejsza stanowi fundament, który umożliwia rozwój kolejnej, wyższej warstwie, aż do wyłonienia się wszystkich podłoży rozwojowych[54]. Każda warstwa rozwojowa ma swój czas rozwoju i wymaga odpowiednich czynników zewnętrznych[55].

Dokonując wyjaśnień dotyczących teorii warstwicowej rozwoju człowieka, należy także zwrócić uwagę, że proces wychowania nie stanowi cel sam w sobie, lecz jest „drogą między dwoma punktami – wyjścia i dojścia"[56], które S. Kunowski przedstawia graficznie, jako leżące na prostej, w ten sposób pokazując drogę do pokonania. Natomiast wychowanie, jak proces 'rozpięty', łączy je łukiem[57].

Przebieg samego procesu wychowania w zakresie danego czynnika wychowania można ukazać graficznie (ryc. 3) w formie półkola, którego część (do najwyższego punktu) przedstawia funkcję czynnika wywołującego, zaś druga cześć (od najwyższego puntu do podłoża) – funkcję wychowania. Dystans między punktem wyjścia a punktem dojścia pokazuje rozwój, tzn. postęp samego podłoża, które stanowi czynnik determinujący proces wychowania[58].

---

[53] Zob. W.D. Fröhlich, *Wörterbuchzur Psychologie*, Munchen 1989, s. 236.

[54] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 195-196.

[55] Zob. S. Kunowski, *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii z 12 wykresami*, Lublin 1946, s. 39-46.

[56] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293.

[57] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228.

[58] Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293; S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228.

Ryc. 3. Schemat rozwoju na określonym podłożu

Źródło: S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 196

Warstwicowa teoria rozwoju autorstwa S. Kunowskiego ukazuje proces wychowania jako „stopniowe dojrzewanie biologiczne, rozwój psychiczny, postęp społeczny, twórczość kulturalną i rozwój religijny, aż ku transcendencji”[59]. Przedstawiają to zachodzące na siebie półkola, które są umieszczone w perspektywie wzrostowej wzdłuż (ilościowo) i w głąb (jakościowo). Wychowanek wrasta zatem w cztery warstwy: biologiczną, psychologiczną, społeczną, kulturologiczną, aż po duchową (ryc. 4). Wszystko to odbywa się z udziałem czynnika pedagogicznego[60].

Ryc. 4. Warstwicowa teoria rozwoju człowieka w graficznym ujęciu S. Kunowskiego

Źródło: M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa 2008, s. 295.

Według S. Kunowskiego, podstawowymi strukturami rozwojowymi człowieka dla poszczególnych warstw rozwojowych są:

---

[59] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 295.

[60] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293-297.

1) *temperament* (w warstwie biologicznej) – sposób postępowania najbardziej naturalny i bezpośredni, wyraźnie widoczny w zabawie, silnie związany z przeżywaniem przyjemności lub przykrości, które wywołują reakcje typowe dla danego typu temperamentu;

2) *indywidualność* (w warstwie psychologicznej) – jej głównym czynnikiem jest inteligencja, zaś dominującą tendencją w tej warstwie jest zainteresowanie się światem zewnętrznym, postawa obiektywna i naiwny realizm oraz materialistyczne podejście w wyjaśnianiu zjawisk i zaufanie nauce;

3) *charakter moralny* (w warstwie socjologicznej) – typową dla tej warstwy formą życiową jest praca – proces postępującego uspołecznienia wyprowadza wychowanka z biologicznego egoizmu (samolubstwa), samozachowawczego egocentryzmu oraz egotyzmu psychicznego (zbytniego zainteresowania się samym sobą), podstawami funkcjonowania charakteru moralnego są: poznanie zasad moralnych (etosu, hierarchii wartości) i silna wola kształtowana przez motywację do działania;

4) *osobowość i osobowość twórcza* (w warstwie kulturologicznej) – typową rozwojową formą życiową w tej warstwie jest twórczość jako konieczność działania w warunkach zmienionych, losowo i nowo tworzących się, w których postępowanie człowieka ma być twórcze, zdolne konstruować nowe postawy (nie wystarczy tu tylko charakter) – rozwija się ona w okresie przeżywania autonomii moralnej;

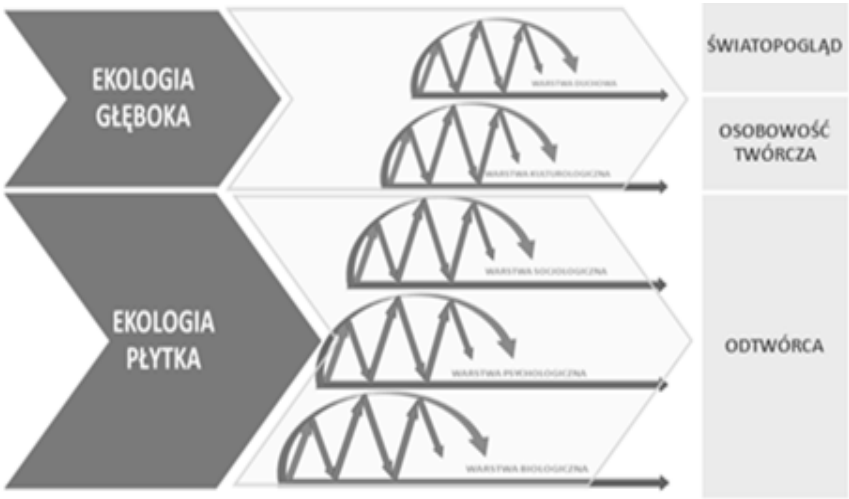
5) *światopogląd* (w warstwie światopoglądowej – duchowej) – prawidłowo rozwinięty stanowi zespół własnych przekonań – o świecie, źródłach absolutnych bytu, człowieku, jego istocie i celu życia – rozwiniętych na podstawie wiedzy nauk szczegółowych, filozofii oraz wiedzy teologicznej[61].

Na podstawie zarysowanych powyżej podstawowych założeń warstwicowej teorii rozwoju człowieka S. Kunowskiego przechodzimy do zaprezentowania *modelu teoretycznego wychowania proekologicznego* własnego autorstwa. Jego graficzne ujęcie prezentuje rycina 5.

Potrzeby pojawiające się z kolejnymi warstwami rozwojowymi pomagają określić wymagania, jakie powinniśmy postawić przed współczesnym wychowaniem proekologicznym. Przy uwzględnieniu tych potrzeb możemy zatem dostrzec, że *ekologia płytka*, skupiając się na wiedzy o skutkach kryzysu ekologicznego i ostrzeganiu przed niewłaściwym postępowaniem względem przyrody, pomija aspekt filozoficzny i duchowy rozwoju człowieka w zakresie relacji człowiek-przyroda, wpływając na rozwój wychowanka zwłaszcza od strony poznawczej.

---

[61] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293-297.



Ryc. 5. Model teoretyczny wychowania proekologicznego

Źródło: opracowanie własne

Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Krzysztofa Kruszewskiego, który uważa, że choć procesy emocjonalne i poznawcze są ze sobą mocno powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują, to

> problem pierwotności emocji względem poznania lub poznania względem emocji jest różnie rozstrzygany przez psychologów. W związku z tym uczenie się wykraczające poza warunkowanie może być rozpatrywane dwojako: bądź od strony emocjonalnej i wówczas obejmuje głównie procesy motywacyjne, bądź od strony poznawczej i wówczas obejmuje głównie procesy intelektualnego przetwarzania informacji[62].

Cytowany powyżej autor zwraca również uwagę na to, że działanie edukacyjne może być skierowane na jeden lub obydwa jego aspekty, tj. *emocjonalno-motywacyjny* i *poznawczy*. Pierwszy dotyczy uczuć, motywów, postaw i wartości, natomiast drugi – wiadomości, umiejętności i sprawności działań ucznia[63]. Zależnie „od roli tych aspektów w projektowaniu, wykonywaniu i ocenianiu wyników działania edukacyjnego, możemy w nim wyróżnić wychowanie, nauczanie i kształcenie”[64]. Z kolei w wyniku różnych

[62] K. Kruszewski, *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2004, s. 19.

[63] Procesy emocjonalne zaczęto rozważać na pierwszym miejscu, ponieważ przez wiele lat uprawiano dydaktykę nazbyt intelektualnie, wyolbrzymiając potrzeby poznawcze ucznia i zadania poznawcze szkoły kosztem potrzeb i zadań emocjonalnych. Odwrócenie tej hierarchii ma służyć przywróceniu równowagi w działaniach dydaktycznych.

[64] K. Kruszewski, *Cele kształcenia*, s. 19.

relacji i wzajemnego przenikania się tych dwóch aspektów działania edukacyjnego, jako ich pochodne, pojawiają się jeszcze dwa inne, są to *aspekt praktyczny* i *aspekt światopoglądowy*[65].

Biorąc pod uwagę powyższe spostrzeżenia, można zauważyć, że *ekologia płytka* nie jest w stanie oddziaływać na pełny rozwój wychowanka. Koncepcyjne ograniczenia ekologii płytkiej (w aspekcie emocjonalno-motywacyjnym) sprawiają, że tylko w pewnym stopniu wpisuje się ona w problematykę wartości proekologicznych i proekologicznych postaw, a zatem nie może mieć znaczącego wpływu na rozwój wychowanka w zakresie najwyższych warstw rozwojowych. Oddziaływania *ekologii umiarkowanej* umożliwiają rozwój wychowanka w zakresie warstwy biologicznej, psychologicznej oraz socjologicznej, ponieważ zaspokajają jego potrzeby w zakresie następujących struktur rozwojowych:

1) *temperamentu*, czyli właściwej mu aktywności, która w warstwie biologicznej przejawia się zwłaszcza w zabawie, a więc również ekologicznej, realizowanej w różnych formach podczas zajęć ekologicznych;

2) *indywidualności* (na etapie rozwoju warstwy psychologicznej), która z uwagi na pojawiające się w tym okresie naturalne zainteresowanie światem – przyrodą i techniką otwiera, zwłaszcza przed edukacją ekologiczną, ogromne możliwości oraz

3) *charakteru* – poprzez typową dla warstwy socjologicznej formę życiową, jaką jest praca, dzięki ukazywaniu potrzeby działań i podejmowanych inicjatyw na rzecz środowiska przyrodniczego – wyprowadza młodego człowieka z egoizmu i egocentryzmu, prowadząc do uznawania określonych zasad moralnych za własne i motywując go do działań[66].

Rozwój w zakresie wymienionych powyżej struktur rozwojowych jest procesem ważnym, ale niepełnym z punktu widzenia rozwoju integralnego wychowanka. Osoba rozwinięta w tym zakresie jest jedynie odtwórcą, zdolnym do reprodukcji zdobytej wiedzy, umiejętności, czy sprawności w odpowiednich sytuacjach[67]. Odtwarzanie w psychologii poznawczej rozumiane jest przez „wydobywanie informacji z pamięci jawnej, np. poprzez przypominanie lub rozpoznawanie"[68]. Zdaniem T. Maruszewskiego, jest to ostania z trzech faz procesu pamięciowego, w której „przywołujemy przechowywane informacje"[69].

---

[65] Zob. Niemierko, *Cele kształcenia*, s. 28.

[66] Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 194-228; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 293-300.

[67] Por. K. Kruszewski, *Cele kształcenia*, s. 29.

[68] E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 643.

[69] T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 1996, s. 123.

Założeniem współczesnej edukacji ekologicznej jest jednak uczeń aktywny, którego osobowość ma wyrażać się w dynamicznym poznawaniu, wartościowaniu i działaniu[70]. Jak wspomniano wcześniej, właściwa edukacja ekologiczna powinna inspirować ucznia do poznania przez twórczość kształtowania własnych przekonań[71] oraz uwzględniać jego twórczość własną, stwarzając możliwość sprawdzania i rozwijania własnych zdolności[72]. Oprócz aktywności w sferze intelektualnej, powinien cechować się aktywnością w sferze emocjonalnej, która wyraża się przeżywaniem wartości oraz wytwarzaniem i wykorzystaniem wiedzy w praktyce[73].

Jak zauważa M. Nowak, interpretując teorię warstwicową Stefana Kunowskiego, takie zróżnicowanie środowiska pociąga za sobą odmienność wpływów tych środowisk na proces wychowania. Teoretycznie zaś te wszystkie oddziaływania na proces wychowania i działania jednostek przez nie uwarunkowane można uporządkować w następujący sposób:

1) działania bezwiedne (nieświadome), bezpośrednie – jako wpływ środowiska życiowego, czyli zwykły rozwój biosu, łącznie ze środowiskiem naturalnym. Te działania obejmują nastroje i przeżycia emocjonalne oraz postawy dążeniowe podświadomości;

2) działania nieświadome (niezamierzone i pośrednie) – jako wpływ środowiska wychowawczego (środowiska społecznego i społeczno-kulturalnego), które kształtuje dążenia woli, nie zawsze kierowanej rozumem i świadomością oraz co kształtuje usposobienia i nastroje uczuciowe;

3) działania świadome, zamierzone i bezpośrednie – jako wpływ środowiska pedagogicznego – *agosu* oraz środowiska kulturowego – kształtującego treści świadomości i dążenia rozumnej woli;

4) wreszcie teoria warstwicowa odkrywa subtelne oddziaływania środowiska duchowego, w którym promieniują najwyższe idee i wartości, wzięte z tradycji kultury narodowej, europejskiej, chrześcijańskiej i więzi ogólnoludzkich. Byłoby to działanie podświadome, które kształtuje świadomość siebie, tożsamość, podświadomość przeżywaną intuicyjnie i sumienie. To właśnie środowisko duchowe – jako najgłębszy wytwór historii życia i cywilizacji, przybierając kształty właściwe epoce czasu – najbardziej jest wrażliwe na zmiany losu i tajemnicze działanie łaski[74].

---

[70] Zob. K. Chałas, *Edukacja ekologiczna. Z doświadczeń szkoły podstawowej w Mielnie*, Lublin 1997, s. 13.

[71] Zob. S.Cz. Michałowski, *Dziecko. Przyroda. Wartości*, s. 128-129.

[72] Zob. W. Okoń, *Wprowadzeni do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 196.

[73] Zob. K. Chałas, *Edukacja ekologiczna*, s. 14.

[74] Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 289-324; tegoż, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Lublin 2000, s. 293-294.

W sposób nieuchwytny i twórczy środowisko duchowe wynika z podświadomych, ideowych dążeń kultury i *agosu*, z więzi uczuciowych z *etosem*, szczególnie zaś z relacji z takimi grupami, jak: rodzina, klasa szkolna, szkoła, grupa zawodowa i miejsce pracy oraz z szerszymi grupami społecznymi, jak: Kościół, naród, państwo. Zawiera w sobie także umiłowanie samego życia (*biosu*), miłość krajobrazu rodzinnego, miłość także Ojczyzny z całym pięknem środowiska naturalnego i odczuwanym dogłębnie jego poszanowaniem.

Wpływy podświadome, ideowe, środowiska duchowego, swoim klimatem kształtują w warstwie duchowej poczucie siebie i swojego patrzenia na świat. Taka świadomość siebie (*self*) integruje się w duchowości, jest ona jakby pewną nadświadomością przeżywaną intuicyjnie i trudno wyrażalną, poza wzruszeniem czy oburzeniem z powodu szargania świętości, działa zaś przez sumienie, jako wyraz duchowego systemu samokontroli, kierującego postępowaniem człowieka.

W sumie zatem wszystkie wpływy świadome i nieświadome krzyżują się i ich efektem powinno być ukształtowanie postawy proekologicznej w uczniach, ale też i w każdym mieszkańcu naszego kraju, Europy, czy świata.

Zakończenie

Przenosząc tę koncepcję wychowania z zastosowaniem teorii warstwicowej S. Kunowskiego, przywołajmy podstawowe założenia będące tłem ideowym analiz. Chodzi o poszukiwanie integralnej koncepcji wychowania proekologicznego, która spotka się z aktywną postawą wychowanka, ułatwi wprowadzanie go w świat wartości proekologicznych, jak też umożliwi przyjmowanie przez niego wartości i urzeczywistnianie ich w życiu. Takie podejście wymusza głębszego (od preferowanej obecnie w szkole koncepcji tzw. *ekologii płytkiej*) spojrzenia na wychowanie proekologiczne, na relację człowiek – przyroda, na stosunek do wszelkiego życia oraz na cele wychowania proekologicznego.

Większe szanse, by sprostać takim wymaganiom daje nurt *ekologii głębokiej*, koncentrujący się na głębszym, bardziej duchowym podejściu do przyrody, wykraczającym poza wąskie rozumienie pozycji człowieka w świecie. To duchowe podejście można określić spojrzeniem na kryzys ekologiczny w jego najpełniejszym wymiarze. Nurt głębokiej ekologii opierając się na filozoficznym podejściu do problemów ekologicznych oraz teorii bytu, teorii wartości i etyki może oddziaływać na najwyższe warstwy rozwojowe człowieka, a więc zarówno na warstwę kulturologiczną jak i duchową, będąc

cennym dopełnieniem – pogłębieniem rozwoju wychowawczego (w zakresie postawy proekologicznej), zapoczątkowanego w wyniku oddziaływań ekologii płytkiej.

W zasięgu oddziaływań koncepcyjnych ekologii głębokiej jest zatem rozwój twórczości jako formy życiowej typowej dla warstwy kulturologicznej. Rozwija się ona na skutek zapewnienia dostępu do dóbr kultury i płynących z nich wartości, do których należy również przyroda (np. tzw. pomniki przyrody) oraz uwrażliwianie dorastającej osoby na przeżycie tych wartości. Bodźce te dają początek przeżywania autonomii moralnej (kiedy wychowanek bierze na siebie odpowiedzialność za swoje postępowanie – również proekologiczne), dzięki której rozwija się w nim osobowość twórcza.

Jak zauważa S. Popek,

> twórczość jest najwyższą formą ludzkiego działania, dlatego jej zakres wiąże się w naszych czasach ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka, wyrażającymi się w formie przedmiotu, bądź idei[75].

Warto poszerzyć tę definicję, dodając, że

> twórczość jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompetencji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej. Może to być aktywność wyobraźni lub myślowa synteza, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Może ona obejmować tworzenie nowych modeli i łączenie informacji pochodzących z poprzednich doświadczeń oraz przeniesienia dawnych relacji do nowych sytuacji i wprowadzenie do nich nowych zmiennych. Musi być celowa lub ukierunkowana na cel, a nie może to być jałowe fantazjowanie – chociaż nie musi mieć bezpośredniego zastosowania praktycznego albo być doskonałym lub skończonym wytworem. Może przybierać formę wytworu artystycznego, literackiego lub naukowego albo mieć charakter proceduralny bądź metodologiczny[76].

W końcu również efektem wpływu, jaki może wywierać ekologia głęboka, jest rozwój najwyższej (ostatniej) struktury rozwojowej człowieka (w warstwie duchowej – światopoglądowej) – światopoglądu. Prawidłowo rozwinięty światopogląd „stanowi zespół własnych przekonań o świecie, o źródłach absolutnych bytu, o człowieku, o jego istocie i celu życia"[77]. Koncepcja ekologii głębokiej, postulując integrację wiedzy przyrodniczej i humanistycznej z wiedzą filozoficzną (w zakresie problematyki dotyczącej

---

[75] S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, s. 13.

[76] J.E. Drevdahl, *Factors of importance for creativity*, Journal of Clinical Psychology, 1956, 12, s. 21-26.

[77] M. Nowak, *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Lublin 2003, s. 155.

ostatecznych przyczyn bytu i istnienia) oraz teologiczną, spełnia (w myśl założeń warstwicowej teorii rozwoju człowieka) warunki niezbędne do rozwoju światopoglądu. Dzięki tak sformułowanym, w nurcie ekologii głębokiej, założeniom, światopogląd może osiągnąć postulowaną w warstwie światopoglądowej dojrzałość, na którą składają się:

1) zdolność do wartościowania, owocująca miłością najwyższego ideału i prowadząca do transcendentaliów – Prawdy, Dobra i Piękna oraz

2) otwarcie się na „…głębię metafizyczną i celowość wszystkiego, co prowadzi do ujęcia źródeł bytu, a zatem do Absolutu i osobistej odpowiedzi w dziedzinie religijno-moralnej w kierunku teizmu (pozytywnej) lub ateizmu (negatywnej) w odniesieniu do istnienia Boga”[78].

W związku z ostatnim aspektem, związanym z perspektywą religijną, szczególne wsparcie otrzymujemy ze strony teorii warstwicowej Stefana Kunowskiego, według której istnieje możliwość swoistego skoku jakościowego procesu wychowawczego w postaci wpisania w tę działalność *funkcji christianisare*. Funkcja ta włączona w proces wychowania sprawia, że także wszystkie inne funkcje doznają jakościowego podniesienia, a mianowicie funkcja *sanare*, *edocere*, *educere*, *educare* i *initiare*.

Przenosząc te uwagi na dokonane rozróżnienie na *ekologię płytką* i *ekologię głęboką*, można wskazać na możliwość szczególnego ubogacenia obu, przez uwzględnienie w tej edukacji perspektywy religijnej.

Z uwagi na charakter ekologii głębokiej, angażujący głębszą – duchową sferę rozwoju człowieka, szczególne znaczenie w wychowaniu proekologicznym może mieć wymiar religijny. Możemy to pokazać odwołując się do *funkcji initiare* – jednej spośród pięciu funkcji siły *agosu* (działań wychowawców), powiązanych z kolejnymi warstwami rozwoju człowieka, omawianymi w ramach teorii warstwicowej rozwoju, autorstwa S. Kunowskiego. Funkcja ta rozumiana jest jako „wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem”[79] – zarówno doczesnym, jak i wiecznym, zaś jej działanie wiąże się z najwyższą warstwą rozwojową – duchową.

Wówczas to, według S. Kunowskiego, na tę ostatnią warstwę rozwojową (światopoglądową, duchową) „przypadałaby w wychowaniu chrześcijańskim najdalsza i najgłębsza funkcja *christianisare*”[80] (czyli wychowanie Chrystocentryczne, w duchu Chrystusa). Następuje w niej integracja wszystkich funkcji wychowawców jako najwyższej funkcji wychowania chrześcijańskiego. Dosięga ona zatem funkcji najgłębszej *sanare* (związanej z warstwą biologiczną), która polega na opiece wychowawców nad życiem i zdrowiem

[78] M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 300.
[79] S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, s. 248.
[80] Tamże.

organizmu, i przemieniając ją w sposób nadprzyrodzony, zmierza do uzdrowienia przez leczące działanie łaski skażonej natury ludzkiej na skutek grzechu pierworodnego.

Rozwiązuje z grzechu także psychoterapeutycznie, uwalnia z poczucia winy i uzdrawia psychicznie. Chrześcijańska funkcja *edocere* (powiązana z warstwą psychologiczną) przekracza naturalne podawanie informacji, nawet religijnych, o treści prawd objawionych, prowadzi do Boga jako źródła wszelkiej prawdy i rozwija świadomość wiary. Funkcja *educere* (związana z warstwą socjologiczną, łączy się z opieką nad działaniem środowiska społecznego) w wychowaniu chrześcijańskim staje się przystosowaniem wychowanka do życia w społeczności wiernych w Kościele i włączeniem go do apostolatu świeckich. *Educare* (odpowiada warstwie kulturologicznej) w rozumieniu chrześcijańskim prowadzi do naśladowania Chrystusa jako najwyższego boskiego ideału człowieka. *Initiare* (złączona z warstwą duchową) zaś zbliża mistycznie dziecko do Chrystusa w I Komunii Św., a przez liturgię wychowuje do chrześcijańskiego spotkania losu doczesnego i życia wiecznego[81].

Zmierzając ku opracowaniu modelu wychowania proekologicznego, autor jest świadomy potrzeby dalszych poszukiwań w tym zakresie. Żywi jednak nadzieję, że niniejsze opracowanie, choć w niewielkim stopniu, pomoże w lepszym rozumieniu procesu integralnego wychowania proekologicznego oraz przyczyni się do ulepszenia programów nauczania w zakresie edukacji ekologicznej.

BIBLIOGRAFIA

Bartnik S.Cz., *Personalizm uniwersalistyczny*, Personalizm, 2002, 54 (2).

Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J. i in., *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals; Handbook I: Cognitive Domain*, Longmans Green, New York 1956.

Bonenberg M.M., *Etyka środowiskowa. Założenia i kierunki*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1992.

Brezinka W., *Modele in Erziehungstheorien, Ein Baitragzur Klärung der Begrffe*, Zeitschriftfür Pädagogik, 1984, 30 (4).

Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Chałas K., *Edukacja ekologiczna. Z doświadczeń szkoły podstawowej w Mielnie*, Wydawnictwo Print 6, Lublin 1997.

Czarnecki K.M., *Leksykon metodologiczny*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 2001.

Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkoln*ej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

[81] Zob. tamże, s. 249.

Devall B, Sessions G., *Ekologia głęboka. Żyć w przekonaniu, iż Natura coś znaczy*, Wydawnictwo Pusty Obłok, Warszawa 1994.

Domka L., *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 2001.

Drevdahl J.E., *Factors of importance for creativity*, Journal of Clinical Psychology, 1956, 12.

Dziubek-Hovland M., *Przyroda nie należy do człowieka. Sylwetka i ekofilozofia Arne Naessa na tle norweskiej filozofii ekologicznej*, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 2004.

Fröhlich W.D., *Wörterbuchzur Psychologie*, Deutscher Taschenbuch Verlag, Munchen, 1989.

Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

Guardini R., *Podstawy pedagogiki*, [w:] *Bóg daleki – Bóg bliski*, przekł. J. Koźbiał, Wydawnictwo W drodze, Poznań 1991.

Kiełczewski D., *Nurty ekologiczne w filozofii*, [w:] *Interdyscyplinarne podstawy ochrony środowiska przyrodniczego*, red. B. Prandecka, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1993.

Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 1999.

Krąpiec M.A., *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 1979.

Kulasiewicz J., *Głęboka ekologia Arne Naessa*, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko-Biała 1993.

Kulik R., *W zgodzie z samym sobą, innymi i światem – kluczowe kompetencje w edukacji integralnej*, [w:] *Zrozumieć siebie na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by poszerzyć swoje małe Ja, Zeszyty ekologiczne*, red. R. Kulik, I. Kukowka, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bystra 2010.

Kunowski S., *Proces wychowawczy i jego struktury. Temperament, indywidualność, charakter, osobowość. Zarys teorii z 12 wykresami*, Oficyna Wydawnicza Instytutu Pracy Nauczycielskiej, Lublin 1946.

Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.

Machlup F., *Idealtypus, Wirklichkeit und Konstruktion*, „Ordo", Jahrbuchfürdie Ordnung von Wirtschaftund Gesellschaft, t. 7, 1960.

Marek-Bieniasz A., *Za i przeciw realizacji wartości ekologicznych*, [w:] *Ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w filozofii i teologii*, red. J.M. Dołęga, J.W. Czartoszewski, A. Skowroński, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2001.

Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Znak – Język – Rzeczywistość, Warszawa 1996.

Mascall E.L., *Chrześcijańska Koncepcja Człowieka*, Wydawnictwo Pax, Warszawa 1962.

Michałowski S.Cz., *Dziecko. Przyroda. Wartości*, [w:] *Dziecko świecie przyrody – książka do wychowania proekologicznego*, red. B. Dymara i in., Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Naess A., *Ecology. Community and Lifestyle*, Cambridge University Press, Cambridge1989.

Naess A., *Rozmowy*, Wydawnictwo Pracowni na rzecz Wszystkich Istot, Bielsko Biała 1992.

Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Naess A., *Filozofia głębokiej ekologii*, http://pracownia.org.pl/filozofia-glebokiej-ekologii, [dostęp: 09.07.2012].

Niemierko B., *Cele kształcenia*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 2000.

Nowak M., *Koncepcja osoby i jej znaczenie w teorii pedagogicznej Stefana Kunowskiego*, [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003.

Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa 2008.

Okoń W., *Wprowadzeni do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.

Oksińska I., *Ekologia a ochrona przyrody*, Inspiracje, 2003, 1.

Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 15 lutego 1999 r., w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, załącznik nr 1 (DzU z 1999 r., nr 14, poz. 129).

Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

Skolimowski H., *Medytacje*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1991.

Skolimowski H., *Nadzieja matką mądrych*, Wydawnictwo Akapit Press, Łódź 1994.

Sztumski W., *Globalny kryzys ekologiczny i kształtowanie sumienia ekologicznego*, Problemy Ekologii, 1999, 102-104 (3).

Tyburski W., *Główne kierunki i zasady etyki środowiskowej*, [w:] *Wprowadzenie do filozoficznych problemów ekologii*, red. A Papuziński, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.

Wentworth A.C., *Shallow ecology, Deep Ecology, and Environmental Action*, http:// www. members.ad.com/wutsamada2/ethics/esseys/Wentworth.htm [dostęp: 25.01.2004].

JAN STRUGAREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZALETY I OGRANICZENIA WYKORZYSTANIA INTERAKTYWNYCH GIER RUCHOWYCH (*EXERGAMES*) JAKO STYMULATORA AKTYWNOŚCI FIZYCZNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY W CZASIE WOLNYM

ABSTRACT. Strugarek Jan, *Zalety i ograniczenia wykorzystania interaktywnych gier ruchowych (exergames) jako stymulatora aktywności fizycznej dzieci i młodzieży w czasie wolnym* [Benefits and Limitations of Exergames as a Leisure Time Stimulator of Physical Activity of Children and Youth]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 463-478. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.25

The purpose of this article is to present possible uses of new interactive games, when the gamer must be obligatorily physically active. Playing a game, he is forced to have a good personal level of physical fitness, making him fit for the purpose of a game. Additionally, playing a game actively reduces the phenomenon of sedentary behavior in children and youth. Exergames appear to be a promising tool for the increase of the daily dose of movement in children and youth, which will affect the improvement of their physical and health condition.

Key words: physical activity, interactive video games (exergames), physical education of children and youth, sedentary behavior

Zasadniczym celem edukacji na wszystkich jej poziomach jest wszechstronny rozwój ludzkiej osobowości. Osobowość człowieka jest strukturą wielopłaszczyznową, a w związku z tym podstawowym zadaniem ogółu działań pedagogicznych jest jej rozwinięcie na każdej z tych płaszczyzn, zapewnienie wszystkim uczącym się zrównoważony rozwój intelektualny, moralny, duchowy i cielesny. Jak widać, rozwój fizyczny musi być immanentną częścią każdego systemu edukacyjnego. Gry natomiast, jako najpopularniejsze formy aktywności ruchowej, właściwie kształtują wszystkie cechy sprawności fizycznej, a także pomagają zapewnić uczniowi zachowanie zdrowia i egzystencję w dobrej kondycji fizycznej.

Gry ruchowe nie tylko zapewniają rozwój cech motorycznych, ale mogą stanowić wspaniałą formę rozrywki w czasie wolnym. Absorbując w pełni zaangażowanego w nie gracza, pozwalają w pełni oderwać się od pracy umysłowej związanej z przyswajaniem wiedzy. To oderwanie jednak nie powoduje całkowitego wyłączenia procesów myślowych. Przeciwnie, stanowi zupełnie odmienną formę treningu umysłowego. Przykładami tego rodzaju treningu mogą być takie elementy gry, jak szybka analiza zmieniającej się sytuacji, wybór optymalnego rozwiązania, czy ocena skutków podjętej decyzji. Przed każdym graczem pojawia się mnóstwo mentalnych wyzwań, a od jego pomysłowości i wytrenowania zależy osiągnięcie głównego celu gry.

Uwagi te w jednakowym stopniu dotyczą tradycyjnych gier ruchowych, jak też wykorzystania wirtualnej przestrzeni oraz zaangażowania dzieci i młodzieży w różnorakie formy gier, które w zależności od wykorzystywanego sprzętu określimy mianem komputerowych bądź gier wideo.

Klasyczne gry komputerowe a interaktywne gry ruchowe

Gra, a do ich ogromnego zbioru musimy zaliczyć jej odmiany generowane na nośnikach cyfrowych, jak zauważa Vygotsky (1978),

> kreuje strefę najbliższego rozwoju dziecka. W grze dziecko zachowuje się zawsze jakby ponad swój wiek, powyżej codziennych zachowań, grając wydaje się o głowę wyższe niż jest w rzeczywistości[1].

Właściwie wykorzystana może więc odgrywać nieocenioną i często niedocenioną rolę w całokształcie procesu wychowawczego młodego pokolenia. Puentedura[2] zwraca uwagę na różny stopień abstrakcji, z którym mamy do czynienia w przypadku gier komputerowych. Wielokrotnie stanowią one symulację realnego świata, jednak czasami są znacznie bardziej abstrakcyjne. Podobnie należy ocenić sferę podstawowych celów gry. Tutaj również mamy do czynienia z typem celów pochodzących ze świata realnego, lecz są również i takie, które są znacznie bardziej umowne.

---

[1] L. Vygotsky, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge MA 1978.

[2] R.R. Puentedura, *Playing Games in Education – or Thank You Mario… But Our Princess is in Another University!* NMC Summer Conference 2005.

Posługując się klasyczną definicją gry komputerowej, możemy powiedzieć, że „jest to gra realizowana przy pomocy programu komputerowego”[3]. Program ten odgrywa w jej przebiegu trzy zasadnicze role:

– koordynuje przebieg gry;

– ilustruje poszczególne sekwencje zdarzeń;

– partycypuje w grze – wyklucza możliwość wykonania przez grającego zabronionego regułami niedozwolonego posunięcia lub zagrania[4].

Wydaje się jednak, że definicja ta nie oddaje w pełni istoty gry interaktywnej. Gra video nie ogranicza się bowiem wyłącznie do specyficznego oprogramowania umożliwiającego interakcję uczestnika ze sprzętem, ale ma swoisty scenariusz, obrazy emitowane w poszczególnych sekwencjach czy odpowiednio modulowaną ścieżkę dźwiękową. Wzbogacona o wymienione elementy, staje się formą pośrednią pomiędzy programem komputerowym a audiowizualną kreacją.

Rozszerzoną definicję gry video prezentuje N. Esposito[5], według którego grę video należy rozumieć jako taką „w którą gramy dzięki audiowizualnej aparaturze, a jej bazę stanowi specyficzny scenariusz”.

W ujęciu K. Salen i E. Zimmermana[6], gra to pewien system, w którym gracze angażują się w sztuczny konflikt, określony przepisami, którego efektem jest wymierny wynik ilościowy.

Najbardziej lapidarna, a zarazem inspirująca w sensie pedagogicznym jest wypowiedź znanego programisty komputerowego, prekursora gier strategicznych Sida Meiera, który określa grę jako „serię interesujących wyborów”[7]. Decyzja dziecka o wyborze konkretnej gry nie powinna być uzależniona wyłącznie od jego intuicji, panującej w grupie rówieśniczej mody, presji koleżanek lub kolegów, czy kampanii reklamowo-promocyjnych prowadzonych przez producentów bądź dystrybutorów tych produktów. W ukierunkowaniu młodego człowieka muszą brać udział osoby odpowiedzialne za jego wychowanie, a więc w pierwszej kolejności rodzice lub opiekunowie, a dalej wychowawcy, nauczyciele, pedagodzy, czy psychologowie szkolni. Oni najlepiej znają zainteresowania i potrzeby dziecka w kontekście kognitywnym, afektywnym, czy behawioralnym w aktualnym stadium jego rozwoju.

---

[3] J. Smed, H. Hakonen, *Towards a Definition of a Computer Game*, TUCS Technical Report No 553 Turku, Turku 2003, s. 3.

[4] Tamże, s. 4.

[5] N. Esposito, *A Short and Simple Definition of What a Videogame*, Vancouver 2005.

[6] K. Salen, E. Zimmerman, *Rules of Play – Game Design Fundamentals*, Cambridge 2003.

[7] S. Egenfeldt-Nielsen, J.H. Smith, S.P. Tosca, *Understanding video games: the essential introduction*, New York 2008, s. 37.

Ukierunkowanie dziecka na korzystanie z najbardziej odpowiednich dla jego wieku i obecnego poziomu rozwoju tradycyjnych form gier komputerowych czy gier wideo, jak i ich zastosowanie w procesie edukacyjnym, może przynieść znaczne i wymierne korzyści dla rozwoju intelektualnego, mentalnego, czy psychicznego ucznia. Zaangażowanie młodego człowieka w gry, w których posługuje się on jedynie joystickiem, konsolą, myszką, czy klawiaturą powoduje, że pozbawiamy go, bądź on sam pozbawia się, szalenie ważnego dla harmonijnego rozwoju jego osobowości elementu, jakim jest jej aspekt fizyczny.

Dostrzegło to na szczęście wielu pedagogów, naukowców zajmujących się wpływam aktywności fizycznej na zdrowie, jak i szeroka grupa projektantów oraz dystrybutorów nowych produktów, które wspólnie możemy określić mianem interaktywnych gier ruchowych, funkcjonujących w anglojęzycznej nomenklaturze jako *exergames* lub *exertion games*. Ta aktywna rozwijająca się błyskawicznie forma rozrywki wymaga od grającego bezpośredniego zaangażowania fizycznego. Istotne, że swobodne prowadzenie rozgrywki zmusza uczestnika do posiadania określonego poziomu sprawności fizycznej, pozwalającego na niezależne wykonywanie zadań ruchowych narzuconych istotą gry lub jej fabułą. Oprócz indywidualnej sprawności fizycznej, uczestnik w formach drużynowych rozwija dodatkowo umiejętności właściwego współdziałania w zespole, zastosowania w danej grze najbardziej odpowiedniej taktyki ataku i obrony. W literaturze istnieje szereg różnych klasyfikacji interaktywnych gier ruchowych[8]. Istotą podziału są trzy zasadnicze elementy:

• uwarunkowania zewnętrzne

– rodzaj niezbędnego sprzętu (konsola, projektor, ekran, czujniki ruchu, trenażery itp.);

– specyfika miejsca prowadzenia gry (pomieszczenie mieszkalne, specjalnie wyposażona sala ćwiczeń, obszar do prowadzenia interaktywnego współzawodnictwa na odległość);

• struktura gry

– liczba zawodników (gry indywidualne, zespołowe);

– rola i zadania poszczególnych graczy;

– możliwe do przyjęcia strategie ofensywno-defensywne;

---

[8] D.P. Vossen, *Nature and Classification of Games*, Avante, 2004, 10, 1, p. 53-68; J. Yim, N.T.C. Graham, *Using games to increase exercise motivation*, [w:] *Future Play '07*, Proceedings of the 2007 conference on Future Play, Toronto 2007, s. 166-173; F.F. Mueller, M.R. Gibbs, F. Vetere, *Taxonomy of exertion games*, Proceedings of the 20th Australasian Conference on Computer-Human Interaction, Designing for Habitus and Habitat, OZCHI 2008, s. 263-266.

• wymagania wobec uczestników
– łatwość obsługi oprogramowania;
– określony poziom sprawności fizycznej;
– umiejętność współpracy w zespole.

Gry te mogą być prowadzone w trzech przestrzeniach – świecie wirtualnym, świecie rzeczywistości wzbogaconej o elementy technologii wirtualnych oraz świecie rzeczywistym. W każdej z nich można wykorzystywać połączenia komputera z urządzeniami rejestrującymi swobodny ruch (czujniki ruchu, kamera na podczerwień itp.), połączenia komputera ze stacjonarnym sprzętem sportowym (bieżnia mechaniczna, cykloergometr itp.), czy wreszcie z połączenia z łączami komputerowymi stosowanymi w tradycyjnych stacjonarnych grach video. W najnowocześniejszych technologicznie interaktywnych formach aktywności fizycznej rywalizacja jest prowadzona w świecie rzeczywistym na dowolną odległość. Odbywa się ona w Sieci z wykorzystaniem łączy internetowych i technologii telefonii komórkowej[9].

Bez względu na rodzaj czy formę, interaktywne gry ruchowe wymagają zawsze od uczestnika bezpośredniego zaangażowania fizycznego. Można by w związku z tym posłużyć się definicją, że interaktywne gry ruchowe to takie, w których odpowiedzią na wirtualnie wykreowane zadanie ruchowe jest adekwatna dla tego zadania forma ruchu.

Warto zadać w tym momencie pytanie: czy mogą one, a jeśli to w jakim stopniu, wpłynąć na zwiększenie aktywności fizycznej dzieci i młodzieży? Zanim odpowiemy jednak na to pytanie, warto uzmysłowić sobie, jakie są wskazania co do dawki i intensywności wysiłku fizycznego, jaki rekomendują naukowcy i międzynarodowe organizacje badające poziom zdrowotności społeczeństw.

Aktywność fizyczna a zachowania sedenteryjne

Aktywność fizyczna jako jeden z podstawowych składników, a jednocześnie mierników zdrowia stała się w ostatniej dekadzie jednym z głównych przedmiotów badań w obszarze kultury fizycznej. Dokładnej analizie poddano szereg wskaźników mogących określić właściwy poziom aktywności fizycznej w konkretnych jej przejawach. Z oceny badań klinicznych[10] wynika, że aby osiągnąć i utrzymać przez dłuższy czas optymalny stan

[9] F.F. Mueller i wsp., *Jogging over a Distance between Europe and Australia*, UIST '10 Proceedings of the 23nd annual ACM Symposium on user interface software and technology, New York 2010.

[10] E.T. Howley, B.D. Franks, *Health Fitness Instructors. Handbook*, Human Kinetics 1997.

zdrowia, należy uzyskać określony pułap wydolności zdrowotnej (*Health Related Fitness*). Współczesny stan wiedzy pozwala dość dokładnie określić, jaka dawka (doza) aktywności fizycznej wywoła pożądaną reakcję organizmu[11]. Powinna ona charakteryzować się:

– skutecznością,
– bezpieczeństwem,
– wykonalnością.

Najnowsze badania populacji dziecięco-młodzieżowej w wieku 5-17 lat[12] dają podstawy do wydania ogólnoświatowych rekomendacji (Raport WHO 2010) wskazujących, że zarówno dzieci jak i młodzież powinny wykonywać codziennie ćwiczenia fizyczne o umiarkowanej i wysokiej intensywności, trwające minimum 60 minut. Zakres tych ćwiczeń powinien być urozmaicony i stanowić źródło przyjemności, natomiast ich forma musi odpowiadać określonej fazie biologicznego rozwoju.

Już prawie 20 lat temu badania Wojnarowskiej i Wojciechowskiej[13] przeprowadzone na próbie dzieci do 15. roku życia wykazały, że odsetek ćwiczących cztery i więcej razy w tygodniu wynosi w Polsce jedynie 31% dla chłopców i zaledwie 17% dla dziewcząt. Obecnie sytuacja prezentuje się jeszcze gorzej. Badania przeprowadzone przez Instytut Matki i Dziecka pokazują, że w grupie wiekowej 11 lat, deklarującej systematyczny codzienny udział w różnorodnych formach aktywności fizycznej (łącznie z godzinami WF w szkole) w wymiarze co najmniej 60 minut, odsetek młodzieży wynosi 21,4%, wśród 13-latków – 16,7%, natomiast u 15-latków – zaledwie 15,2%[14].

Należy zatem przyjąć, że przeważająca część dzieci i młodzieży ma znaczny deficyt ruchu. Kolejnym naturalnym pytaniem, jakie należy postawić, to w jaki sposób czas wolny dzieci i młodzieży zostaje zagospodarowany. Z badań A. Wojtyły i wsp.[15] Wynika, że 60% dzieci uczęszczających do gimnazjum codziennie lub prawie codziennie siedzi przy komputerze, a podobny odsetek codziennie lub prawie codziennie ogląda telewizję. Jedną

---

[11] P. Oja, *Recepta na zdrowe ćwiczenia fizyczne – dozowanie wysiłków fizycznych*, [w:] *Aktywność fizyczna a zdrowie*, red. T. Wolańska, Warszawa 1995; I. Janssen, A. Leblanc, *Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth*, International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity, 2010.

[12] W.B. Strong i wsp., *Evidence based physical activity for school-age youth*, The Journal of Pediatrics, 2005, 146, s. 732-737; I. Janssen, A. Leblanc, *Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity*.

[13] B. Wojnarowska, A. Wojciechowska, *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży. Kwalifikacja lekarska do wychowania fizycznego w szkole*, Warszawa 1993.

[14] J. Mazur, B. Wojnarowska, H. Kołoło (red.), *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce*, Warszawa 2007.

[15] A. Wojtyła i wsp., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2011, 92(2), s. 335-342.

z przyczyn takiego stanu rzeczy jest masowe korzystanie przez dzieci i młodzież z nowoczesnych technologicznie urządzeń komunikacyjnych i informacyjnych, takich jak telefony komórkowe, komputer, czy Internet. Łączy się ono wielokrotnie z kilku- lub wielogodzinnym bezruchem. Atrakcyjność takich form aktywności z punktu widzenia dziecka znacznie przewyższa jakiekolwiek ćwiczenia fizyczne, gdyż nie wywołują one bezpośrednich oznak zmęczenia fizycznego, nie powodują transpiracji itp. Zajęcia odbywające się w czasie wolnym, przebiegające bez lub z minimalną aktywnością ruchową dziecka określane są mianem sedenteryjnych – wykonywanych z reguły w pozycji siedzącej lub leżącej, powodujących całkowite lub znaczne unieruchomienie ciała.

Opisany efekt niedoboru ruchu pogarsza fakt, że czas poświęcony zajęciom sedenteryjnym kumuluje się. Amerykańska Akademia Pediatrii[16] zaleca i rekomenduje dwugodzinny okres jako maksymalny czas przebywania dziecka przed ekranem. Nieco bardziej liberalne wskazania przedstawiają Mark i Jansen[17], podając, że skumulowany dzienny czas przebywania przed ekranem to maksymalnie 4 godziny. Porównując te wskazania z najnowszymi wynikami badań przeprowadzonymi przez Instytut Matki i Dziecka w ramach HBSC[18] zauważamy, że sytuacja młodego pokolenia w Polsce jest wręcz katastrofalna. Na pytanie o liczbę godzin w czasie wolnym w dniach szkolnych przeznaczonych na oglądanie telewizji (w tym wideo i DVD), na przedział czasu 2-3 godziny wskazało 41,1% uczniów w wieku 11-12 lat, 42,3% uczniów w wieku 13-14 lat i aż 45% uczniów w wieku 15-16 lat. Dla podobnego przedziału czasu (2-3 godz.) przeznaczonego na korzystanie z komputera (czat, Internet, odrabianie lekcji) w dniach szkolnych wyniki są zbliżone i wynoszą dla poszczególnych przedziałów wiekowych odpowiednio: 32,0% dla dzieci 11-12-letnich; 33,7% dla 13-14-latków i 32,6% dla 15-16-latków. Analizując czas przeznaczony przez badanych na gry komputerowe lub na konsoli w czasie wolnym w dniach szkolnych, przyjmując również do oceny przedział 2-3 godzinny, okazuje się, że taki czas poświęca aż 29,1% uczniów 11-12-letnich, 26,2% uczniów 13-14-letnich i 25,1% uczniów 15-16-letnich. Kolejnych ponad 20% uczniów deklaruje, że czas określany jako zajęcia sedenteryjne, w godzinowym rozkładzie czasu wolnego w dniach szkolnych, obejmuje przedziały 4-5 godzin oraz ponad 6 godzin. Gdyby dodatkowo obliczyć skumulowany czas przebywania uczniów przed ekra-

---

[16] American Academy of Pediatrics, Committee on Public Education: *Children, adolescents and television*, Pediatrics, 2001, 107, s. 423-426.

[17] A. Mark, I. Janssen, *Relationship between screen time and metabolic syndrome in adolescents*, Journal of Public Health, 2008, 30, Issue 2, s. 153-160.

[18] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik A. (red.), *Wyniki badań Health Behaviour in School – aged Children 2010* – Raport techniczny, Warszawa 2011.

nem okazałoby się, że u prawie 60% badanych przekracza on 6-7 godzin. Przedstawione dane potwierdza raport z badań zrealizowanych wśród pedagogów oraz wychowawców szkolnych pracujących w gdańskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz wśród rodziców uczniów (2009). Z danych w nim zawartych wynika, że ponad połowa uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych codziennie poświęca swój wolny czas na gry komputerowe. Dzieci i młodzież w naszym kraju nie stanowią wyjątku w tych statystykach, lecz wpisują się w ogólnoświatowy trend. Potwierdzeniem mogą być wyniki badań Wen Li i wsp.[19], przeprowadzonych wśród 10-12-letnich uczniów, mieszkańców Sydney w Australii, gdzie 37% z nich deklarowało jakąkolwiek aktywność fizyczną po zajęciach szkolnych, przy czym czas jej trwania był krótszy niż pół godziny. Z drugiej strony, aż 43% uczniów poświęcało oglądaniu telewizji, wideo, czy grom komputerowym więcej niż 2 godziny dziennie. W nieodległym czasie, jak zauważa Ulfik-Jaworska[20], zabraknie dzieci, które nie miały kontaktu z wirtualną zabawą.

Naturalne formy aktywności fizycznej a interaktywne gry ruchowe

Regularna aktywność fizyczna dzieci i młodzieży prowadzi do utrzymania dobrego stanu zdrowia i odpowiedniej kondycji fizycznej. Porównując jednostki nieaktywne z ćwiczącymi często i regularnie, okazuje się, że ruchowo aktywni mają lepszą wydolność krążeniowo-oddechową, mocniejsze kości i mięśnie. Zwykle cechuje ich niższa waga ciała. Nie wykazują symptomów lęku czy depresji.

Rekomendacje Światowej Organizacji Zdrowia oraz innych wyspecjalizowanych organizacji (PAGAC 2008, WHO 2010)[21] mówią o czasie i intensywności wysiłku w dziennej dawce aktywności fizycznej. Warto uściślić, jakie konkretne formy ćwiczeń są preferowane w celu wszechstronnego rozwoju uczniów.

Dzienna, minimum 60-minutowa, porcja ruchu powinna obejmować ćwiczenia:

– aerobowe (*aerobic*) – wykonywane codziennie z intensywnością umiarkowaną oraz wysoką co najmniej 3 razy w tygodniu (poprawiają pracę

[19] M. Wen Li i wsp., *Time spent playing outdoors after school and its relationship with independent mobility: a cross-sectional survey of children aged 10-12 years in Sydney, Australia*, International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 2009, 6.

[20] I. Ulfik-Jaworska, *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin 2005, s. 21.

[21] I. Janssen, *Physical activity guidelines for children and youth*, Applied Physiology Nutrition and Metabolism, 2007, 32, s. 109-121.

układu oddechowego i krwionośnego, wzmacniają mięsień sercowy, uelastyczniają arterie i żyły, obniżają poziom tłuszczu we krwi);

– wzmacniające mięśnie (*muscle-strengthening*) – wykonywane co najmniej 3 razy w tygodniu (formy ćwiczeń oporowo-siłowych, izometrycznych, izotonicznych lub izokinetycznych, z wykorzystaniem specjalistycznych przyrządów);

– wzmacniające układ kostny (*bone-strengthening*) – wykonywane co najmniej 3 razy w tygodniu (głównie ćwiczenia z grupy oporowo-siłowych).

Formy ćwiczeń i rodzaje aktywności powinny być zróżnicowane, sprawiać zaangażowanym w nie uczniom przyjemność, a także być dostosowane do ich wieku i aktualnego rozwoju fizycznego. Efekt przyjemności i dobrego samopoczucia związany jest z wytwarzaniem w organizmie w trakcie wysiłku neuroprzekaźników – endorfin. Spośród wielu korzystnych dla zdrowia efektów aktywności fizycznej należy zwrócić uwagę szczególnie na pozytywne zmiany czynnościowe w obrębie układu krążenia. Związane one są ze zwiększonym przepływem krwi i lepszym natlenowaniem tkanek, co z kolei prowadzi do wzrostu metabolizmu. Aktywność fizyczna powoduje także mobilizację układu immunologicznego, co wydatnie zwiększa odporność organizmu.

Dla osiągnięcia przedstawionych efektów potrzebna jest jednak odpowiednia motywacja dziecka lub młodego człowieka. Rodzaj determinującego motywu lub zespołu kilku motywów uzależniony jest głównie od płci i wieku. Z szerokiego zakresu czynników można wymienić kilka najistotniejszych motywów:

– zdrowotny – związany z utrzymaniem organizmu w dobrej kondycji lub poprawą stanu zdrowia (pojawia się w późnym okresie adolescencji i nabiera znaczenia wraz z wiekiem);

– estetyczny – aktywność podejmowana głównie dla poprawy wyglądu (dominujący u dorastających dziewcząt i kobiet);

– agonistyczny – związany z bezpośrednim współzawodnictwem sportowym (cechuje głównie chłopców i mężczyzn);

– hedonistyczny – związany z fascynacją i przyjemnością wynikającą z uczestnictwa w wydarzeniu sportowym;

– utylitarny – powiązanie aktywności fizycznej z czynnościami życia codziennego.

Bez względu na źródło inspiracji i czynnik motywacyjny, najbardziej istotne jest to, czy ich efektem będzie bezpośrednie podjęcie preferowanej formy aktywności. Ćwiczenia fizyczne mogą odbywać się zarówno w plenerze, jak i w salach sportowych czy krytych basenach.

Ruch na świeżym powietrzu ze względu na jego naturę jest ze zdrowotnego punktu widzenia najbardziej korzystną formą aktywności. Do podstawowych walorów zdrowotnych należy zaliczyć znacznie mniejsze zanieczyszczenie powietrza, możliwość właściwego hartowania organizmu oraz poruszanie się po korzystnym z punktu widzenia układu kostno-stawowego podłożu. Podczas wykonywania ćwiczeń w pomieszczeniach mogą pojawić się objawy nienaturalnego zmęczenia w postaci bólu lub zawrotów głowy. Często mamy do czynienia z podrażnieniem błon śluzowych nosa, gardła bądź oczu, a także przesuszeniem czy zaczerwienieniem naskórka. Wystawienie organizmu na działanie słońca (dostarczanie witaminy D), wiatru (właściwa wentylacja płuc), wody (eliminowanie zanieczyszczeń powietrza), czy zmian temperatury (usprawnienie procesów termoregulacyjnych) zwiększa wielokrotnie odporność dziecka na choroby. Elastyczność naturalnego podłoża sprawia, że w trakcie ćwiczeń plenerowych rzadko mamy do czynienia z występowaniem urazów czy kontuzji stawów bądź ścięgien.

W naszym klimacie ćwiczenia odbywające się w terenie stanowią aktywność mniej lub bardziej sezonową. Wielokrotnie ekstremalnie niekorzystne warunki atmosferyczne zmuszają do przeniesienia jej do obiektów zamkniętych. Trudno wyobrazić sobie kontynuowanie pływania czy innych ćwiczeń w wodzie we wszystkich miesiącach roku. Systematyczna, całoroczna aktywność fizyczna wymaga więc określonej infrastruktury obiektów sportowych. Innym ograniczeniem swobodnego udziału młodzieży w różnorodnych formach ćwiczeń jest dla wielu uczniów bariera ekonomiczna. Nastawione na komercyjną działalność organizacje czy kluby sportowe dysponujące właściwą bazą, udostępniają ją za opłatą, co powoduje, że duża grupa dziewcząt i chłopców nie ma możliwości właściwego rozwoju fizycznego i wypełnienia aktywnością nawet minimalnej dziennej dawki ruchu. Efektem takiego stanu są nagminnie diagnozowane przez lekarzy wady postawy, nadwaga i otyłość, czy pogorszenie wydolności organizmu – pokłosie zachowań sedenteryjnych. Jednym z alternatywnych sposobów zmiany i odwrócenia niekorzystnych trendów w zakresie form i sposobów zagospodarowania czasu wolnego przez dzieci i młodzież mogą okazać się interaktywne gry ruchowe.

Gwałtowny rozwój techniki cyfrowej spowodował ogromną powszechność i popularność różnego typu wirtualnych gier wśród dzieci i młodzieży. Z wielotematycznej palety gier coraz większym zainteresowaniem cieszą się te, w których przebieg gry obliguje uczestnika do wykonywania różnego typu ruchów ciała. Bailey i McInnis[22] porównywali wydatek energetyczny

[22] B.W. Bailey, K. McInnis, *Energy Cost of Exergaming A Comparison of the Energy Cost of 6 Forms of Exergaming*, Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 2011, 165(7), s. 597-602.

39 grających uczniów (średnia wieku 11,5 roku), o różnych typach budowy ciała, w trakcie 6 różnych interaktywnych gier ruchowych (Dance Dance Revolution, LightSpace (Bug Invasion), Nintendo Wii (Boxing), Cybex Trazer (Goalie Wars), Sportwall, Xavix (J-Mat)). Wielkość wydatku energetycznego wahała się od 4 do 7 kalorii w ciągu minuty. Największy wydatek energetyczny (7,1 cal/min), bez względu na typ budowy ciała, zanotowano u dzieci podczas gry Sportwall. Autorzy łączą ten fakt ze znacznie większym zaangażowaniem grających, związanym z zespołową formą tej gry. Zarejestrowany poziom wydatku energetycznego autorzy porównali z tradycyjną formą marszu po bieżni mechanicznej z prędkością 4,8 km/godz. Wydatek energetyczny w trakcie marszu wynosił zaledwie 4,4 cal/min.

Wei Peng, Jih-Hsuan Lin i Julia Crouse[23] dokonali przeglądu oraz wnikliwej analizy wyników 18 niezależnych badań różnych autorów, których celem była ocena wysiłku podczas interaktywnych gier ruchowych. Ocenie poddano takie parametry fizjologiczne, jak poziom tętna (HR), wydatek energetyczny (EE) oraz pochłanianie tlenu (VO_2). Wielkość wydatku energetycznego rozpatrywano w trzech kategoriach: dla całego ciała, dla dolnej części ciała (poniżej pasa) oraz górnej części ciała (powyżej pasa). Dodatkowo próbowano ustalić, jaka forma aktywnych gier video jest dla uczestników ważna w kontekście ich wieku i wagi ciała. Łącznie przeanalizowano wyniki 354 badanych. We wszystkich przypadkach uzyskiwane wartości tętna, wydatku energetycznego i objętości pochłanianego tlenu były wyższe od spoczynkowych. Nie zaobserwowano znaczących różnic w poszczególnych grupach wiekowych w objętości pochłanianego tlenu, jak i w częstości tętna. Jeśli chodzi o wydatek energetyczny w trakcie gry, to był on zauważalnie wyższy u dzieci. Stwierdzono również, że wydatek energetyczny dolnej części ciała jest wyższy od zarejestrowanego dla górnej partii tułowia. Poszczególne rodzaje interaktywnych gier ruchowych nie miały dla badanych znaczącego wpływu na ich pozytywną ocenę takiej formy aktywności bez względu na wagę czy wiek. Najważniejszym wnioskiem wynikającym z analizy porównawczej jest konkluzja autorów, że przeprowadzone badania nie wykazały znaczących różnic pomiędzy uczestnictwem w interaktywnych grach ruchowych w porównaniu z tradycyjnymi formami aktywności fizycznej, a w związku z tym powinny być traktowane na równi z tradycyjnymi formami ćwiczeń o umiarkowanej intensywności. Nie mogą być jednak dla większości ludzi substytutem form aktywności fizycznej o intensywności wysokiej i bardzo wysokiej, a jedynie ogniwem pośrednim do takich ćwiczeń przygotowującym.

---

[23] Wei Peng, Jih-Hsuan Lin, J. Crouse, *Is Playing Exergames Really Exercising? A Meta-Analysis of Energy Expenditure in Active Video Games*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2011, 14(11), p. 681-688.

Sallis[24] zwraca także uwagę na znaczne potencjalne korzyści płynące z angażowania się dzieci i młodzieży w interaktywne gry ruchowe. Według tego autora, obecne rozwiązania techniczne w pewnych obszarach ograniczają swobodny ruch ciała w trakcie gry, szczególnie w zestawach do wykorzystania w domu. Wersje montowane w salach ćwiczeń są pod tym względem doskonalsze. Dalszy rozwój technologiczny wyeliminuje jednak, jego zdaniem, występujące obecnie niedogodności. Dodatkową jego sugestią jest zwiększenie atrakcyjności nowo powstających gier.

Aby można mówić o długofalowych korzyściach zdrowotnych płynących z uprawiania ćwiczeń fizycznych, należy ocenić je również w kategoriach systematyczności oraz poziomu zadowolenia i satysfakcji płynących z uczestnictwa w wybranych formach aktywności fizycznej. Trwały poziom zaangażowania zależeć będzie od różnorodnych czynników fizycznych, psychicznych, ekonomicznych, czy społecznych, takich jak wewnętrzna motywacja, pewność siebie, dogodność (łatwa dostępność), wsparcie rodziny bądź grupy rówieśniczej, czy odczucie przyjemności. Ta ostatnia cecha jest z reguły kluczowym czynnikiem decydującym o trwałym zaangażowaniu w wybranej formie aktywności. Graves i wsp.[25] dokonali pomiaru poziomu zadowolenia i przyjemności z uprawiania tradycyjnych (nieaktywnych) gier komputerowych, interaktywnej gry ruchowej z elementami jogi, aerobiku i ćwiczeń równoważnych Wii-Fit w trzech grupach wiekowych dorastającej młodzieży (11-17 lat), osób dorosłych (21-38 lat) i osób starszych (45-70 lat). Porównali je z zadowoleniem z szybkiego marszu i biegu po bieżni mechanicznej. Dokonano przy tym również pomiarów objętości zużytego tlenu, wydatkowanej energii oraz częstości tętna w trakcie każdej z form aktywności. Otrzymane wyniki pokazują, że wielkość wysiłku podczas gier z wykorzystaniem Wii-Fit była zdecydowanie większa od nieaktywnych form gier, natomiast niższa od szybkiego marszu i biegu po bieżni mechanicznej. Porównując poziom zadowolenia z badanych form aktywności wśród młodzieży, zdecydowanie przeważa fascynacja aktywnymi formami ćwiczeń gry Wii-Fit, przewyższa nieco tradycyjne stacjonarne formy gier. Wykorzystanie do ćwiczeń bieżni mechanicznej zdecydowanie wzbudza najmniejszy entuzjazm. Podobną zależność wykazali również Leininger, Coles i Gilbert[26]. Porównywali oni poziom zadowolenia z udziału w grze DanceDanceRevo-

---

[24] J.F. Sallis, *Potential vs Actual Benefits of Exergames*, Arch Pediatr Adolesc Med., 2011, 165(7), s. 667-669.

[25] L. Graves i wsp., *The physiological cost and enjoyment of Wii Fit in adolescents, young adults, and older adults*, Journal of Physical Activity & Health, 2010, 7(3), s. 393-401.

[26] L. Leininger, M. Coles, J. Gilbert, *Comparing Enjoyment and Perceived Exertion Between Equivalent Bouts of Physically Interactive Video Gaming and Treadmill Walking*, Health and Fitness Journal of Canada, 2010, 3(1), s. 12-18.

lution z marszem po bieżni mechanicznej. Również w tym badaniu zadowolenie z udziału w interaktywnej grze ruchowej przewyższało znacznie marsz po bieżni. Czynnikami motywacyjnymi, na jakie najczęściej wskazywali uczestnicy badania to wyznaczenie i osiągnięcie celu, współzawodnictwo i współdziałanie w parze.

Poziom adherencji, mierzony frekwencją w zajęciach wykorzystujących grę *videobike* oraz tradycyjną jazdę na rowerze wzbogaconą możliwością słuchania w czasie treningu ulubionej muzyki w sześciotygodniowym cyklu treningowym porównali Rhodes, Warburton i Bredin[27]. W badaniach uczestniczyło 29 młodych mężczyzn charakteryzujących się niewielką aktywnością fizyczną. Wyniki wskazały, że postawa badanych wobec obu form ćwiczeń jednoznacznie preferuje *videobike*, wskazując na przewagę tej formy ruchowej nad tradycyjną jazdą na rowerze.

Interaktywne gry ruchowe to wciąż nowy obszar badań i nie wszystkie kwestie związane z ich wykorzystaniem są jeszcze dostatecznie znane. Główne kierunki poszukiwań, w których udział biorą naukowcy, lekarze, projektanci nowych gier, czy programiści, koncentrują się na czterech głównych obszarach:

– tworzeniu nowych znacznie doskonalszych formach ćwiczeń;

– wykorzystaniu gier w rehabilitacji ruchowej (urazy, skrzywienia kręgosłupa, płaskostopie itp.);

– tworzeniu nowych form interakcji ćwiczącego ze sprzętem, powodujących zwiększenie odczucia przyjemności i zadowolenia, wpływających na zmianę prozdrowotnej postawy ćwiczącego przez zwiększenie jego dziennej dawki ruchu;

– wykorzystaniu gier w projekcji i nauczaniu nowych, często złożonych form ruchu (wychowanie fizyczne i trening sportowy).

Podsumowanie

Pogarszające się dane dotyczące zdrowotności dzieci i młodzieży, będące efektem deficytu ruchu oraz swoistego rodzaju popularności zachowań sedenteryjnych wśród młodych ludzi, winny stanowić dla współczesnego społeczeństwa sygnał alarmowy. W kontekście objawów nadwagi czy otyłości, nieodpowiedniej wydolności krążeniowo-oddechowej, wad postawy itp., spowodowanych głównie deficytem ruchu, każdą akceptowaną i co waż-

[27] R.E. Rhodes, D.E.R. Warburton, S. Bredin, *Predicting the effect of interactive video bikes on exercise adherence*, Psych Health Med, 2009, 14(6), s. 631-640.

niejsze regularnie praktykowaną przez dzieci i młodzież formę aktywności fizycznej należy w jak najszerszym stopniu popularyzować.

Przy obecnym poziomie zaawansowania technologicznego gry interaktywne nie zastąpią w pełni standardowych form ćwiczeń, gdyż żadna z nich nie jest w stanie w sposób kompleksowy objąć wszystkich wykorzystywanych w realnej grze cech sprawności fizycznej[28]. Uczestnik będzie wykonywał ruchy symulowane, mniej lub bardziej zbliżone do naturalnych. Przykładem może być choćby tenisowa aplikacja gry Wii-Fit, w której uczeń ćwiczy jedynie czyste uderzenia forhendowe lub bekhendowe, które nie są jednak skorelowane z przemieszczaniem się na korcie, zmęczeniem wynikającym z długiej wymiany itp.

Interaktywne gry ruchowe mogą stanowić pomost pomiędzy lekcją wychowania fizycznego w szkole a pozaszkolnymi formami aktywności fizycznej, uzupełniając w pewnym zakresie rekomendowany poziom dziennej dawki ruchu. Nie zastąpią one naturalnych form aktywności fizycznej, natomiast mogą stopniowo wypierać tradycyjne bierne formy gier komputerowych. Są ponadto obiecującym narzędziem, mogącym znacznie zwiększyć dzienną dawkę ruchu dzieci i młodzieży, a co za tym idzie – znacznie poprawić ich zdrowie i kondycję fizyczną.

BIBLIOGRAFIA

American Academy of Pediatrics, Committee on Public Education: *Children, adolescents and television*, Pediatrics, 2001, 107.

Bailey B.W., McInnis K., *Energy Cost of Exergaming A Comparison of the Energy Cost of 6 Forms of Exergaming*, Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 2011, 165(7).

Egenfeldt-Nielsen S., Smith J.H., Tosca S.P., *Understanding video games: the essential introduction*, Routledge, New York 2008.

Esposito N., *A Short and Simple Definition of What a Videogame*, DiGRA 2005, Changing Views, Worlds in Play International Conference, Vancouver 2005.

Graves L., Ridgers N., Williams K., Stratton G., Atkinson G., *The physiological cost and enjoyment of Wii Fit in adolescents, young adults, and older adults*, Journal of Physical Activity & Health, 2010, 7(3).

Howley E.T., Franks B.D., *Health Fitness Instructors. Handbook*, Champaign Ill., Human Kinetics 1997.

Janssen I., *Physical activity guidelines for children and youth*, Applied Physiology Nutrition and Metabolism, 2007, 32.

Janssen I., Leblanc A., *Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth*, International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity, 2010.

[28] E.J. Lyons i wsp., *Energy Expenditure and Enjoyment during Video Game Play: Differences by Game Type*, Medicine & Science in Sports & Exercise, 2011, 43, Issue 10, s. 1987-1993.

Leininger L., Coles M., Gilbert J., *Comparing Enjoyment and Perceived Exertion Between Equivalent Bouts of Physically Interactive Video Gaming and Treadmill Walking*, Health and Fitness Journal of Canada, 2010, 3(1).

Lyons E.J., Tate D.F., Ward D.S., Bowling J.M., Ribisl K.M., Kalyararaman S., *Energy Expenditure and Enjoyment during Video Game Play: Differences by Game Type*, Medicine & Science in Sports & Exercise, 2011, 43, Issue 10.

Mark A., Janssen I., *Relationship between screen time and metabolic syndrome in adolescents*, Journal of Public Health, 2008, 30, Issue 2.

Mazur J., Wojnarowska B., Kołoło H. (red.), *Zdrowie subiektywne, styl życia i środowisko psychospołeczne młodzieży szkolnej w Polsce*, Raport techniczny z badań HBSC 2006, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2007.

Mazur J., Małkowska-Szkutnik A. (red.), *Wyniki badań Health Behaviour in School – aged Children 2010* – Raport techniczny, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2011.

Mueller F.F., Gibbs M.R., Vetere F., *Taxonomy of exertion games*, Proceedings of the 20th Australasian Conference on Computer-Human Interaction, Designing for Habitus and Habitat, OZCHI 2008.

Mueller F.F., Vetere F., Gibbs M.R., Edge D., Agamanolis S., Sheridan J.G., *Jogging over a Distance between Europe and Australia*, UIST '10 Proceedings of the 23nd annual ACM Symposium on user interface software and technology, ACM, New York 2010.

Oja P., *Recepta na zdrowe ćwiczenia fizyczne – dozowanie wysiłków fizycznych*, [w:] *Aktywność fizyczna a zdrowie*, red. T. Wolańska, Biblioteka PTNKFiz – t. III, Warszawa 1995.

Physical Activity Guidelines Advisory Committee (PAGAC), *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008*, US Department of Health and Human Services, Washington DC 2008.

Puentedura R.R., *Playing Games in Education – or Thank You Mario… But Our Princess Is In Another University!* NMC Summer Conference 2005.

Raport z badań zrealizowanych wśród pedagogów oraz wychowawców szkolnych pracujących w gdańskich szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, Centrum Doradztwa i Badań Społecznych „Socjogram" w ramach Europejskiego Programu Badań Ankietowych w Szkołach ESPAD, Gdańsk 2009 www. gdansk.pl.

Rhodes R.E., Warburton D.E.R., Bredin S., *Predicting the effect of interactive video bikes on exercise adherence*, Psych Health Med, 2009, 14(6).

Salen K., Zimmerman E., *Rules of Play – Game Design Fundamentals*, MIT Press, Cambridge 2003.

Sallis J.F., *Potential vs Actual Benefits of Exergames*, Arch Pediatr Adolesc Med., 2011, 165(7).

Smed J., Hakonen H., *Towards a Definition of a Computer Game*, TUCS Technical Report No 553 Turku Centre for Computer Science, Turku 2003.

Strong W.B. i wsp., *Evidence based physical activity for school-age youth*, The Journal of Pediatrics, 2005, 146.

Ulfik-Jaworska I., *Komputerowi mordercy. Tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.

World Health Organization. *Global recommendations on physical activity for health*, WHO Press, Geneva 2010.

Vossen D.P., *Nature and Classification of Games*, Avante, 2004, 10, 1.

Vygotsky L., *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.

Wei Peng, Jih-Hsuan Lin, Crouse J., *Is Playing Exergames Really Exercising? A Meta-Analysis of Energy Expenditure in Active Video Games*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 2011, 14(11).

Wen Li M., Kite J., Merom D., Rissel Ch., *Time spent playing outdoors after school and its relationship with independent mobility: a cross-sectional survey of children aged 10-12 years in Sydney, Australia*, International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 2009, 6.

Wojnarowska B., Wojciechowska A., *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży. Kwalifikacja lekarska do wychowania fizycznego w szkole*, IMiDz, Warszawa 1993.

Wojtyła A., Biliński P., Bojar I., Wojtyła K., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*, Problemy Higieny i Epidemiologii, 2011, 92(2).

Yim J., Graham N.T.C., *Using games to increase exercise motivation*, [w:] *Future Play '07*, Proceedings of the 2007 conference on Future Play, ACM Inc. Toronto 2007.

MÁRIA PISOŇOVÁ

Constantine the Philosopher University in Nitra

BURNOUT SYNDROME OF SCHOOL DIRECTORS FROM THE VIEWPOINT OF SCIENTIFIC THEORIES AND RESEARCH FINDINGS

ABSTRACT. Pisoňová Mária, *Burnout Syndrome of School Directors from the Viewpoint of Scientific Theories and Research Findings* [Syndrom wypalenia dyrektora szkoły z punktu widzenia teorii naukowych i wyników badań]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 479-496. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.26

The report deals with scientific findings on causes of emergence, symptoms and prevention of the burnout syndrome. The target group of this research are school directors, respectively the heads of pedagogical staff of elementary and high schools, for which this problem is currently a real threat.

Key words: burnout syndrome, school director, emotional exhaustion, burnout syndrome causes, burnout syndrome symptoms, empirical findings, burnout syndrome prevention

Possible causes and symptoms of the burnout syndrome of school directors from the viewpoint of scientific theories and opinions

Burnout syndrome was first defined in the year 1975 by the american physicist Dr. Hendrich Freudenberger[1] in his article „Staff burnout" from the year 1974. It can be assumed that Freudenberger was stimulated to this decision through the fiction book by Graham Green called „A Burnout Case". Within this book Graham Green describes the life of a promising architect, whom enters life with various ambitious ideas, multitude of expectations and illusions. However, he is met with unexpected and nonsensical

[1] J. Křivohlavý, *Jak neztratit nadšení*, Praha 1998, p. 131.

problems. Attempting to fight with them, he slowly starts loosing his enthusiasm and eventually, disgusted and discouraged by the absurdity of life in the society at that time, he leaves behind his job and runs away to the african jungles.

After the invention of the term „burnout" scientific studies were created focused on people with the given symptoms. Up to this day more than 5000 articles and book attempting to tackle this problem have been published in various medical and psychological literature.

At the moment, multiple meanings exist regarding this term. According to Malach and Jackson[2] it's:

> Sydrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal performance. It is achieved in places where people work with people, i.e. where people tend to needs of the people.

The given definition is clarified and built upon by Agnes Pines and Elliot Aronson[3] as follows:

> It's a formally defined and subjectively lived state of physical, emotional and mental exhaustion, which is caused by extended periods of time trying to tackle situations, which are emotionally challenging. These emotional requirements are most often caused by the combination of these two factors: high expectations and chronic situational stress

Another clarification of this term is the following statement.

> The burnout syndrome is characteristic for it's noticeable emotional and cognitive overuse and exhaustion and, in a lot of cases, overall fatigue associated with internal detachment from work-related problems and strong decline in work performance.[4]

Summarizing the statements above, it can be said that the burnout syndrome represents a loss of professional or personal interest. Burnout is the result of a process in which people are engaged very intensively in a particular role to the extent that they lose their enthusiasm and motivation.

Burnout is a response to a situation in which a person is put into a stressful state. It is a state of physical, emotional and mental exhaustion, which is accompanied by a realization that the person is disappointed that their effort is unnecessary, that lacks the necessary power and thus falls into depression.

---

[2] A. Maslach-Jackons in: A. Manoukian, *La souffrance au travail*, Rueil-Malmaison 2009, p. 14.

[3] Ibidem.

[4] V. Kebza, I. Šolcová, [in:] *Management osobního rozvoje*, Ed. E. Bedrnová a kol., Praha 2009; A. Kallwass, *Syndrom vyhoření*, Praha 2007 in E. Bedmová a kol., *Management osobního rozvoje*, p. 241.

> The burnout effect is in many occasions addred as the problem in relation to the characteristics of the teaching profession, with the development of their (teachers') career and with the reflections on the workload of teachers in the current school.[5]

They also lie in the fact that the director is both a teacher and a manager, which enormously increases the demand for their work.

Burnout syndrome may have several causes. These are mainly associated with the job performance and the ability to cope with stressful situations and solve problems. Of course, there are those that stem from personality traits of the person. The director can cause these themselves without significant influence from their surroundings. Regarding personality predispositions, it is necessary to mention that the most threatened those managers whom have low self-esteem; little workload tolerance; low resistance to stressful situations; don't have clear life goals; can't adequately communicate with their environment, etc. However, in certain cases even „strong" individuals can succumb to burnout. This mainly concerns those who apparently think they do not need rest and relaxation.

According to Henning and Pelz (2008) and Keller (1963) the school director can be threatened by 3 causes of burnout:

Individual physical causes: passivity, helplessness, placing the responsibility on others, loss of meaning of their own work, but also excessive pursuit of activity and attempts at increasing their own performance, failure to keep mental hygiene and so on.

Negative working environment: inadequate facilities, poor lighting, high noise levels, poor material and technical equipment and so on.

Institutional causes: low teacher status, disturbed mutual communication, conflict in the workplace, lack of cooperation, a low possibility of career advancement, low salary and so on. Delbrouck 2008, p. 266).[6] Post-stress depression and procrastination can also contribute to the burnout syndrome's creation according to Miklošíková (2012).

The most common symptoms of burnout are: exhaustion, alienation and decline in performance.[7]

Exhaustion. An exhausted school director feels physically and emotionally drained. Some American authors refer to emotional exhaustion with the word „tedium".

While in the emotional exhaustion we include for example dejection, for physical exhaustion it is symptomatic to have a lack of energy or weakness.

---

[5] L. Eger, J. Čermák, *Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů*, Pedagogika, 2000, 49, 1, p. 1.

[6] Ibidem.

[7] Ch. Stock, *Syndróm vyhoření a jak jej zvládat*, Praha 2010, p. 20-22.

In cases of sense of apathy and emptiness, the physical exhaustion will cause memory dysfunction, lack focus and so on.

Alienation. Someone suffering from burnout feels a sense of depersonalization, almost as if indifference, to their work and to their surroundings. In the past it was mostly the groups of so called „social professions" which were thought to be the most affected by the burnout, among which professions such as teachers, tutors, medical staff, social workers, managers etc. belong to. It was thought that it was due to their emotional pressure, however today, it's shown that alienation towards colleagues and superiors may be felt amongst employees in other professions. In this way, various phenomena can be explained, such as unfavorable school atmosphere, or the inner resignation and passivity of school staff. Alienation is a gradual loss of idealism, purposefulness and interest. The initial work enthusiasm abates and in it's place, cynicism steps in. For a school director who finds themselves in this situation, school employees are a burden or threat, as well as contact with pupils. Special manifestation of alienation can be contemptuous, sarcastic and aggressive behavior of the director, whom does not feel like meeting their colleagues. Their work commitment, that has been diligent before will be greatly diminished. The cause of this may be the feeling of disappointment and frustration, but it could also be complete exhaustion.

Chronic, long-term exhaustion has an adverse impact on the private sector. The director transmits the work problems into the home environment, which adversely affects relationships within the family and among friends. This is reflected with irritation, but also apathy. In extreme cases, it leads to severing of all ties and to the voluntary social isolation (eg. when friends attempt to gain contact, the person in question does not seem interested in meeting them).

Signs of alienation during burnout syndrome include: a negative attitude to oneself; negative attitude towards life; negative attitude to work; negative attitude to people; loss of ability to establish and maintain social relationships; loss of self-esteem; feelings inability to cope with oneself; sense of inferiority and so on.

Decline in performance. Inefficiency lies in the fact that the director had lost confidence in their own abilities and from a professional point of view is considered incompetent. Although it is only their own subjective assessment, certain weakening of their performance is really there. The execution of a specific act, which in the past did not give them any sort of problems, now need much more time and energy. Gradually, the unavoidable need to renegerate the body grows. In practice, this may also mean that a holiday or long weekend are insufficient to gain strength and motivation for further work.

The decline in performance is thus the third important symptom of burnout, which can manifest itself during the director's work with unsatisfaction with their own performance; lower work productivity; higher consumption of time and energy; loss of enthusiasm; indecisiveness; loss of motivation; the feeling of failure and so on.

From conducted research, aimed at determining the incidence of burnout syndrome in the teacher population of Czech Republic, Eger-Čermák (2000) found that out of 140 teachers surveyed particularly women of age 35 years or more should be payed attention to, due to the fact that they are the most emotionally threatened. Similar results were also recorded by Zelinová (1998) in the Slovak Republic.

Empirical Survey

Based on the findings above, we focused on finding of the following research objectives:

– Identify the behaviours of school directors, which can lead the burnout syndrome

– Identify the factors that can lead to the burnout of school directors

To achieve the above objectives descriptive research issue has been studied through a quantitative survey. Research tool used was a questionnaire.

The research was carried out in elementary and high schools of the Slovak Republic. 125 members of the senior teaching staff of elementary schools and 93 senior teaching staff of secondary schools were involved in this research. The questionnaires were anonymous.

The first part A) consisted of 15 questions; the second part B) consisted of 15 questions as well.

Interpretation of research results

ELEMENTARY SCHOOLS

PART A

	Females		Males		Together	
1. Gender	%	n	%	n	%	n
	91	114	9	11	100	125

With the questionare we found out that in elementary schools, females are predominant – only 9% were males. Based on the data above, we can conclude that a vast feminization of the studied elementary schools took place.

	Under 30 years		From 31 to 40 years		From 41 to 50 years		More than 50 years		Together	
2. Age	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
	15	19	28	35	25	31	32	40	100	125

From the above data it is clear that elementary schools are mostly lead by directors above the age of 50 –> 32%. Despite this result, we note the relative age balance within other ages.

In other parts of the questionnaire we investigated the behaviors of school directors that can lead to the burnout syndrome.

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
3. I feel tired of my job	47	59	32	40	15	19	2	2	4	5	100	125
4. I feel physically exhausted	53	66	26	32	9	11	6	8	6	8	100	125
5. I feel emotionally exhausted	45	56	43	54	4	5	2	3	6	7	100	125
6. I feel disguted by my job	66	83	11	14	2	2	2	2	19	24	100	125
7. My job can bring me joy	30	37	30	37	28	35	10	13	2	3	100	125
8. I don't feel like resolving problems in our school	60	75	6	7	4	5	4	5	26	33	100	125
9. I speak negatively about my job	75	94	4	5	4	5	0	0	17	21	100	125
10. I feel angry when communicating with colleagues	68	85	9	11	0	0	0	0	23	29	100	125
11. There are situations in my job which drive me to insanity	32	40	4	5	0	0	6	8	58	72	100	125

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
12. I can hardly concentrate on my job	68	85	2	3	0	0	0	0	30	37	100	125
13. I doubt my professionalism	36	45	4	5	0	0	0	0	60	75	100	125
14. Work disrupts my private life	36	45	2	3	0	0	2	2	60	75	100	125
15. I think about changing professions	51	64	9	11	0	0	2	2	38	47	100	125

In part A, we found out that the current directors of elementary schools are more and more often tired from doing their job. Among the results, which showed some risky behavior of respondents, we use the results of items 3, 4, 5 and 7. They suggest that up to 32%, or 26 Directors are being exhausted by their work. Physically, up to 26% of the respondents, or 32 directors, feel tired. The most serious, emotional exhaustion, records up to 43% of respondents, or 54 directors. Results of 7 should also be considered, because from all the directors, only 30% of respondents feel joy from their work occasionally and 30% feel it often. This means that 70%, or 94 directors, sometimes reflect negatively upon their work.

From the above results we can deduce certain risks deriving from non-compliant work conditions, which are influenced by the level of relations between people. Perhaps because of this reason up to 51% of directors, which is 64 respondents from elementary schools, are considering a change professions.

PART B

	Choleric		Sanguinic		Melancholic		Flegmatic		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1. My temper is mostly	13	16	45	56	25	31	17	21	100	125

	Yes		No		Together	
	%	n	%	n	%	n
2. Before becoming a director, my expectations about directing were a bit more optimistic	72	90	28	35	100	125

The second part offers us quite the surprising and alarming results. This finding, of course, requires a deeper and more detailed analysis. One of the main reasons that can lead to burnout syndrome are exaggerated ideas about directing activities. From these results it is evident that 72% of elementary school directors, or 90 members of senior teaching staff, imagined the process of directing a bit more optimistically before becoming a director.

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
3. I have conflicts with my colleagues in work	34	42	0	0	0	0	0	0	66	83	100	125
4. I feel unappreciated in my work	53	66	23	29	9	11	0	0	15	19	100	125
5. I feel my job is insufficiently payed	13	16	21	26	36	45	26	33	4	5	100	125
6. I try to relax and rest during my free time	11	14	32	40	34	42	23	29	0	0	100	125
7. I try to plan my activities for my work	9	11	23	29	32	40	34	43	2	2	100	125
8. At work, I place high expectations on myself	21	26	28	35	36	45	15	19	0	0	100	125
9. If need be, I accept help from my colleagues	51	64	23	29	15	19	11	14	0	0	100	125
10. I am afraid of disappointing my colleagues, parents, pupils	51	64	15	19	4	5	6	7	24	30	100	125

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
11. I am frustrated by the frequent legislative changes	30	37	34	43	21	26	11	14	4	5	100	125
12. I feel that society undervalues my job	11	14	32	40	32	40	25	31	0	0	100	125
13. I have small decision-making freedom at work	51	64	19	24	17	21	0	0	13	16	100	125
14. Demands for my work above my power	49	61	19	24	6	8	0	0	26	32	100	125
15. The lack of knowledge to lead is complicating my job	36	45	30	38	21	26	4	5	9	11	100	125

The above results indicate that the most common possible causes of burnout of elementary school directors may not only be moral, but also financial appreciation of their work. In question 4, 4-53% of the respondents, which is 66 directors, think that they are insuffieciently payed. On average, 36% of respondents (question 5) feel financially unappreciated most of the times. The same amount of respondents also think, that they are placing overly high expectations on themselves (question 8). At the same time, they are often (32%) frustrated by frequent legislative changes. The results of question 13 show us a high amount of occasional lack of freedom to make decisions (51%, or 64 respondents). Interesting result is also the claim, that 30% of directors in question 15 have troubles coping with their jobs due to the lack of knowledge to lead.

HIGH SCHOOLS

PART A

	Females		Males		Together	
	%	n	%	n	%	n
1. Gender	65	60	35	33	100	93

High schools have a similar representation of men and women like elementary schools do. However, there are more men in the director positions, compared to elementary schools – 35%, which can lead to certain improvements in quality of human relations in the workplace.

	Under 30 years		From 31 to 40 years		From 41 to 50 years		More than 50 years		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
2. Age	0	0	26	24	37	34	37	34	100	93

High schools have a similar balance between ages like Elementary schools do, however, it is interesting that there are no Directors under the age of 30.

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
3. I feel tired of my job	53	49	21	20	10	9	6	6	10	9	100	93
4. I feel physically exhausted	49	46	14	13	6	6	0	0	31	29	100	93
5. I feel emotionally exhausted	51	47	25	23	6	6	6	6	12	11	100	93
6. I feel disguted by my job	45	42	20	19	4	4	2	2	29	27	100	93
7. My job can bring me joy	31	29	20	19	29	27	12	11	8	7	100	93
8. I don't feel like resolving problems in our school	64	59	6	6	6	6	4	4	20	19	100	93
9. I speak negatively about my job	59	55	6	6	6	6	2	2	27	25	100	93
10. I feel angry when communicating with colleagues	74	69	6	6	0	0	0	0	20	19	100	93
11. There are situations in my job which drive me to insanity	39	36	6	6	0	0	0	0	55	51	100	93
12. I can hardly concentrate on my job	61	57	2	2	2	2	0	0	35	32	100	93

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
13. I doubt my professionalism	16	15	2	2	0	0	0	0	82	76	100	93
14. Work disrupts my private life	17	16	4	4	0	0	0	0	79	73	100	93
15. I think about changing professions	27	25	8	7	0	0	2	2	63	59	100	93

In part A we received similar results like we did with Directors of elementary schools. A certain difference, however, is noted in questions 9 and 15. The directors speak negatively about the work less (by 11%), compared to their colleagues in elementary schools. 27% less respondents, compared to elementary schools, are considering a change of professions.

PART B

	Choleric		Sanguinic		Melancholic		Flegmatic		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
1. My temper is mostly	17	16	57	53	12	11	14	13	100	93

	Yes		No		Together	
	%	n	%	n	%	n
2. Before becoming a director, my expectations about directing were a bit more optimistic	69	64	31	29	100	93

In high schools we recorded a similar result compared to elementary schools.

Likwise, it shows that respondents had more optimistic expectations about this sort of work, compared to reality.

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
3. I have conflicts with my colleagues in work	49	46	0	0	0	0	0	0	51	47	100	93

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
4. I feel unappreciated in my work	47	44	27	25	10	9	6	6	10	9	100	93
5. I feel my job is insufficiently payed	14	13	26	24	31	29	29	27	0	0	100	93
6. I try to relax and rest during my free time	12	11	14	13	23	21	49	46	2	2	100	93
7. I try to plan my activities for my work	13	12	18	17	26	24	41	38	2	2	100	93
8. At work, I place high expectations on myself	18	17	17	16	47	44	14	13	4	4	100	93
9. If need be, I accept help from my colleagues	60	56	10	9	14	13	6	6	10	9	100	93
10. I am afraid of disappointing my colleagues, parents, pupils	59	55	8	7	0	0	0	0	33	31	100	93
11. I am frustrated by the frequent legislative changes	33	31	26	24	23	21	12	11	6	6	100	93
12. I feel that society undervalues my job	14	13	26	24	39	36	21	20	0	0	100	93
13. I have small decision-making freedom at work	47	44	14	13	22	20	0	0	17	16	100	93
14. Demands for my work above my power	56	52	14	13	2	2	4	4	24	22	100	93

Categories	On occasion		Often		Most of the times		Regularly		Never		Together	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
15. The lack of knowledge to lead is complicating my job	59	55	17	16	12	11	0	0	12	11	100	93

As mentioned above, the presented results again revealed an imbalance between the expectations of the respondents and directing in reality (item 2). Other results show similar findings, as was the case with directors of elementary schools.

Among the factors which may be potential causes of burnout syndrome of high school directors, we can on the basis of the data include: conflicts in the workplace, moral and financial unappreciation of directing profession and excessively high expectations for their own work.

Ways of preventings the burnout syndrome of school directors

The issue of preventing the burnout syndrome was addressed and dealt with by many authors, for example, A. Kallwass, W. Schmidbauer, J. Melgosa, J. Cerny, R. de Charms, M.D. Rush, A. Spirit, L. Vaska, K. Čavojská and others. In their works they describe strategies for preventing and coping with stressful situations, aimed at removing said undesirable condition.

In this context, it should be mentioned again that the school director performs the teaching profession as well. It is thus an enormous burden that is not easy to deal with. Experts said the problem can be dealt with subconsciouslyand programmatically.

Ways of prevention were adressed by W. Keller (1963) and G. Henning – G. Pelz (2008), which created a number of recommendations designed to eliminate the burnout syndrome. In the application to the school directing practices, we note them as follows:

– Reduce excessively high expectations of themselves, students, colleagues, because they lead to subsequent frustration.

– Do not fall to the syndrome of a "Helper". A person has to know the limits of their powers, no one is omnipotent and responsible for everyone and everything.

– Learn to behave assertively - to know how to assert their legitimate opinion and during justified cases, be able to say "no." Openly express their own feelings, but at the same time, do not treat another person insensitively.

– Establish work and private priorities, focus on essential activities. Do not waste its energy on irrelevant activities.

– Find social support. Find a confidant that which can be talked openly about their feelings. Find a group of people that you will be able to, if necessary, ask for help.

– Avoid negative thinking - the beginning of the end is self-pity.

– Explore yourself – engage in self-reflection.

– Adhere to the principles of psychic hygiene, restoring energy, relaxation.

– Be open to new experiences and approach work with creativity.

– Learn to adequately deal with stressful situations.

From the large number of techniques used to handle this problem, we choose in relation to the teaching profession these: regular exercise and healthy diet; meaningfulness of living, positive thinking; suitable organization of working time[8], i.e. workshops, making daily balances, sufficient rest and sleep, decompression (release of tension in your free time), building relationships, social support, good use of holidays.

More recent strategies in publications include, for example, the development of communicational, organizational and teaching skills, assertiveness, feedback (thinking about oneself, the ability to self-evaluate), supervision, improving working skills, spiritual journey (faith) and others. It is very closely related to the need to increase the core competencies of each person, because their acquisition is a lifelong process that needs to be maintained with dynamics of new teaching and the learning curve. It contributes to the development of skills to handle different situations appropriately.[9]

Accordingly, it is, however, very difficult to determine which strategy is the most appropriate and effective. As a possible way to prevent professional fatigue we consider, for example, lifelong learning, which builds on the following statement:

---

[8] M. Pisoňová, *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií. Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*, Nitra 2008; *Teória a prax efektívneho sebariadenia. Tvorba osobných cieľov a organizácia času*, Nitra 2009; *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy – východiská a determinanty*, Bratislava 2012; M. Pisoňová a kol., *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*, Bratislava 2014, p. 228.

[9] Ľ. Pavelová, M. Tomka, *Aké sú požiadavky na profesionálny profil absolventa študijného programu sociálna práca?* [in:] *Rizika sociální práce : sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce*, Hradec Králové 2010.

> Research shows that teachers who are constantly studying, participating in education and training activities,are much more rarely subject to the phenomenon of professional burnout. Those who work on themselves receive many suggestions and inspiration to not allow themselves to succumb professional depression. Although the problem of burnout has many other factors related to personal life, its essence lies in maintaining and revitalizing the meaning of life and professional fulfillment.[10]

Regarding the prevention of burnout syndrom, it is recommended[11] to improve the quality of life by including within your life the use the following three tips:

1. *15 minutes for better quality of life*

If you often feel too much rush, you should devote 15 minutes of every day to silence or meditation, which can "clear your head", remove the accumulated ballast and get a different, more optimistic view of the world.

2. *„Sharpen your edge"*

To avoid long-term burnout, we recommend regular activity we call "sharpening your edge." The name comes from a joke about a lumberjack whom for hours straight cut trees. One adviser, after an hour of looking at him and says:

„I'm sorry to interrupt, but would it not be faster, if you stopped for a moment, drank something and then sharpened your edge? It seem dull."

That's impossible. I don't have time for playing around, I'm late as it is "the lumberjack responds.

This anecdote reflects a phenomenon that is often encountered in professional life. A phenomenon that has much in common with efficiencient, respectively, inefficiencient time use.[12] It is therefore very important to plan your time and "sharpen your edge." It is necessary to regularly restore energy and sparingly deploy your forces. Regular exercise and light endurance sport practiced three times a week preferably with a length of 30 min. benefit not only physical health, but especially mental one.

Asides from peace and sport (if the work is static), it's necessary to indulge in compensating activities. „Brain jogging" is also suitable, with the aid of brainteasers.

3. *Treat yourself to a quiet day*

„Usually, I work 18 hours a day. On Sundays, only 6 hours.." answered one entrepreneur to a question asking him how he spends his Sundays.

---

[10] B. Kasáčová, *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*, Prešov 2004, p. 55.

[11] J. Knoblauch, H. Wöltje, *Time management*, Praha 2006, p. 38.

[12] M. Pisoňová, *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy*; M. Pisoňová a kol. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva.*

Many people consider Sundays or holidays dull, drab and depressing. But Sunday is an opportunity for us to really rest up and gain distance. Outdoor peace on this day is still guaranteed by the State. For inner peace we are responsible ourselves. It shouldn't be a complete shut-down, but a real compensation - whether alone, with friends or with family.

At the end of this section are some specific actions that correspond with the above recommendations[13]:

Aktive sustain of positive emotions – take care to maintain positive emotions over negative ones during the week.

Seek out pleasurable experiences – take care of your body and physche through massages, aromatherapies, solar therapies, colours and so on.

Have a sense of humor – it improves the immune, helps the physical, psychical and social condition.

Learn to appreciate the little things – prepare your own pleasurable events and activities.

Remind yourself, that everything is good for something – seek out positive sides of things even on the less possive events in your life.

Learn to „turn remember", at the right moment – back to the good times.

Learn to evaluate the demands on yourself and your dreams – if they are inflated compared to your options, lower them to a suitable level.

Ensure an acceptable standard – don't try to be perfect at all possible situations.

Delegate authority and responsibility to your colleagues – the director creates an enviroments for themselves for realizations of conceptual and strategic plans to relax.

Learn to find the meaning of life in other situations, other than work – with the aim to break away from job duties and to explore other parts of life and ways to relax.

Maintain professionality – which requires, among others, necessary distance from people and proper consideration of things with hindsight.

Separate work from private life – protect your private life by stating clear, transparent rules (turn your phone off at home, etc.)

Proper and regular diet, drinking and sleep – take care to intake high enough amount of fruits and vegetables, always find time for food, consume the said food in a peaceful enviroment, sleep in silence and dark, etc.

Preventing the burnout syndrome is more effective when it is dealt with jointly by the school staff and the school in which you work. In this context, we show you in Table 1 – How to prevent burnout.

---

[13] E. Bedmová a kol., *Management osobního rozvoje*, p. 245-246.

Table 1

How to prevent burnout

What can an employee do?	What can the managment do? [School]
– Maintain a healthy lifestyle (rest, sleep, active movement) – Don't underestimate the principles of psychic hygiene – Meet with people (outside of work) from different professions – Don't think about work at house, don't talk about it – Carefully plan relaxation and holidays – Avoid long-term routine – Improve your communication skills, learn to handle conflicts – Ventilate your emotions – Find hobbies which bring you joy – Continue your education and learn new things	– Determine a set of rules – Define work plans and goals – Inform colleagues on joint efforts at – Morally, ethically and materially evaluate people – Set the conditions for rewarding and punishing – Follow the draw of paid holiday and recovery time – React to symptoms of burnout – Be interested in personal problems of employees and offer aid

Source: Dudinská E. a kol., *Manažment ľudských zdrojov*, Prešov 2011, p. 81.

BIBLIOGRAPHY

Bedmová E. a kol., *Management osobního rozvoje*, Management press, Praha 2009.

Delbrouck M., *Le burn-out du soignant*, De Boeck, Bruxelles 2008.

Dudinská E. a kol., *Manažment ľudských zdrojov*, Vydavateľstvo Michala Vaška, Prešov 2011.

Eger L., Čermák J., *Hodnocení burnout efektu u souboru českých učitelů*, Pedagogika, 2000, 49, 1.

Freudenberger H., Křivohlavý J., *Jak neztratit nadšení*, 1. vyd., Grada Publishing, Praha 1998.

Hennig C., Keller G., *Antistresový program pro učitele*, Portál, Praha 1996, p. 96.

Henning G., Pelz G., *Transakční analýza*, Grada, Praha 2008.

Kallwass A., *Syndrom vyhoření*, Portál, Praha 2007.

Kasáčová B., *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*, MPC, Prešov 2004.

Kebza V., Šolcová I. [in:] *Management osobního rozvoje*, Ed. E. Bedrnová a kol., Management press, Praha 2009.

Keller W., *Das Selbwertstreben*, Basel, Műnchen 1963.

Knoblauch J., Wöltje H., *Time management*, Grada Publishing, Praha 2006.

Křivohlavý J., *Jak neztratit nadšení*, Grada Publishing, Praha 1998.

Manoukian A., *La souffrance au travail*, Éditions Lamarre, Rueil-Malmaison 2009.

Maslach-Jackons [in:] *La souffrance au travail*, *Rueil-Malmaison*, Ed. A. Manoukian, Éditions Lamarre, 2009.

Miklošíková M., *Prokrastinování vysokoškolských studentů technických předmětů v kontextu s didaktickými dovednostmi akademických pracovníků*, Andragogická revue, Univerzita Jana Amose Komenského, Praha 2012, 1.

Pines A., Aronson E. [in:] *La souffrance au travail, Rueil-Malmaison*, Ed. A. Manoukian, Éditions Lamarre, 2009.

Pavelová Ľ., Tomka M., *Aké sú požiadavky na profesionálny profil absolventa študijného programu sociálna práca?* [in:] *Rizika sociální práce : sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce.* Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové, 2010.

Pisoňová M., *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií. Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*, UKF, Nitra 2008.

Pisoňová M., *Teória a prax efektívneho sebariadenia. Tvorba osobných cieľov a organizácia času*, UKF, Nitra 2009.

Pisoňová M., *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*, Iura Edition, Bratislava 2011.

Pisoňová M., *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy – východiská a determinanty*, Iura Edition, Bratislava 2012.

Pisoňová M. a kol. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*, Univerzita Komenského, Bratislava 2014.

Standards for Education Management. The Manchester Metropolitan University. Didsbury School of Education, Education Management Centre.

Stock Ch., *Syndróm vyhoření a jak jej zvládat*, Grada Publishing, Praha 2010.

Vaska L., *Teoretické aspekty supervízie začínajúcich sociálnych pracovníkov*, 2. vyd., IRIS – Vydavateľstvo a tlač, p. r. o., Bratislava 2014.

Vaska L., Čavojská K., *Supervízia u začínajúcich profesionálov vo výkone sociálnej práce. Výskumná správa*, 1. vyd., IRIS – Vydavateľstvo a tlač, p. r. o., Bratislava 2012.

Zelinová M., *Učiteľ a burnout efekt*, Pedagogika, 1998, XLVIII, 2.

ORANIT GOSHEN

Higher Studies
Israel

COLLABORATION BETWEEN PARENTS AND KINDERGARTEN TEACHERS

ABSTRACT. Goshen Oranit, *Collaboration between Parents and Kindergarten Teachers* [Współpraca rodziców z nauczycielami w przedszkolach]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 497-509. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.27

Educators frequently point out the critical role of the home and family environment in determining children's kindergarten success, and it appears that the earlier this influence takes place, the greater the likelihood of the child's higher achievement. In order for parents to get more involved with children's education, a better communication must be established between parents and teachers in kindergartens. Effective communication between families and kindergartens is frequent and bi-directional, instills a sense of shared purpose, and works toward mutually advantageous solutions to problems.
The aim of this paper is to build and effective communication system between teachers and parents in the kindergarten. Therefore, the current work will focus on the collaboration between teachers and parents, which consists in two main elements: (1) Partnership which presents the parties involved with special challenges that must be navigated unto agreement. (2) Communication which is defined as working level of partnership, e.g. activity of conveying information through the exchange of ideas, feelings, intentions, attitudes, expectations, perceptions or commands.

Key words: teachers, kindergarten, parents, collaboration

Introduction

Promoting family involvement in education may improve children's academic and social outcomes, both in early education and beyond.[1] There-

[1] D.C. Castro et al., *Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics*, Early Childhood Research Quarterly, 2004, 19(3), p. 413-430.

fore, fostering family-kindergarten: partnerships has been considered as a priority for kindergarten personnel, including early childhood educators, who are often charged with facilitating parent involvement.[2] Two dimensions of parent–kindergarten collaborations – parent involvement in kindergarten activities and perceived teacher responsiveness to children and parents – hold particular promise of enhancing pre-kindergarten effects on children and are the focus of the current study. Providing parental kindergarten-involvement opportunities is the most common way kindergartens attempt to facilitate relationships with parents, whereas the construct of teacher responsiveness reflects a more recent interest in how kindergartens embrace parents and children.

This paper aims to present collaboration between teachers and parents, which mainly holds two elements: (1) Partnership which presents the involved parties with special challenges that must be navigated unto agreement. Overarching goals, levels of give-and-take, areas of responsibility, lines of authority and succession, how success is evaluated and distributed, and often a variety of other factors must all be negotiated. Partnerships exist within, and across, sectors. (2) Communication which is defined as working level of partnership, e.g. activity of conveying information through the exchange of ideas, feelings, intentions, attitudes, expectations, perceptions or commands. The paper will first introduce benefits in parental involvement and then will introduce several modes of collaboration between parents and teachers.

Parental involvement

The need for parental involvement has been identified as critical to the child's functioning successfully during the early childhood years (Meyerhoff, White, 1986). The child's teacher has been identified as the key to actualizing positive parental involvement in early childhood education programs (Swick, 1984). Previous studies showed that the earlier in a child's educational process parent involvement begins, the more powerful the effects will be. Educators frequently point out the critical role of the home and family environment in determining children's kindergarten success, and it appears that the earlier this influence is "harnessed", the greater the likeli-

[2] S. Sandall et al., *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*, Division for Early Childhood (DEC), Missoula, MT 2005.

hood of higher child's achievement.[3] Parents role construction may be described as parent focused, kindergarten focused, and/or partnership focused. In the parent-focused construct, parents consider that they have primary responsibility for their children's educational outcome. In the kindergarten-focused construct, parents feel the kindergarten is primarily responsible for the children's educational outcome, and in the partnership-focused construct, parents believe that teacher and parent working together are responsible.[4]

Teachers' position towards Parental involvement

On of the teacher's side, teachers may view their role as parent focused, kindergarten focused, and/or partnership focused. The parent-focused view evolved out of the parent-cooperative movement. In that movement, teachers and parents worked side by side, empowering parents and giving parents teaching roles. This view is most prevalent in early childhood programs. The kindergarten-focused role reflects teachers who believe in an effective separation of roles and functions between home and kindergarten. This view is more typical in elementary kindergartens and intensifies the older the child gets. The partnership-focus perspective, where family and kindergarten work cooperatively, is a more recent construct, evolving as the literature began to point to the significant benefits that accrue to children, parents, and teachers as a result of the partnership. As with parents, how the teachers interact will vary based upon the beliefs the teachers hold.[5]

Teachers may contend with pragmatic, psychological, and cultural barriers to parental involvement.[6] Teachers may avoid involving parents because they lack practical support for the extra activities implied by active parental involvement programs. Teachers with limited experience or skills may reach out only to give up if initial efforts are not immediately successful. Experienced teachers may be reluctant to invite parents if negative encounters have

---

[3] C. Webster-Stratton, *The Incredible Years: Parent, Teacher, and Child Training Series (IYS)*, [In:] *Preventing Violence and Related Health-Risking Social Behaviors in Adolescents: An NIH State-of-the-Science*, Press Conference, 2011, p. 73.

[4] R.P. Reed et al., *Parents. motivation for involvement in children's education: Testing a theoretical model*, Paper presented at the symposium. Parent Involvement: The Perspectives of Multiple Stakeholders at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA 2000.

[5] Ibidem.

[6] R.L. Huss-Keeler, *Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study*, Teaching and Teacher Education, 1997, 13(2), p. 171-182.

cast a pall over the perceived likelihood of successful involvement. Further complicating prospects for effective parental involvement, teachers who feel uncertain of their skills in dealing with 'traditional' families may struggle even more as they consider trying to work productively with families perceived as 'different' from envisioned norms on a number of dimensions.

Given these barriers to regular positive interactions between home and school, communications between teacher and parent may emerge primarily in situations motivated by dissatisfaction, frustration, mistrust or anger from one or both parties. Unfortunately, interactions in such cases may work to create further separation and distance between parents and teachers rather than effective parental involvement. This perpetuates a quandary: teachers may not know how to invite or sustain involvement efforts; and parents whose involvement is not invited may perceive intentional exclusion or low regard for their involvement.[7]

Models of parents-teachers collaboration

In order for parents to take a significant part in their children's education, a suitable approach should be demonstrated by the teachers. The construct of the teacher as the key figure in fostering parental involvement implies that there are certain skills, attitudes, and behaviors that teachers must possess to carry out effectively the parental involvement paradigm such as knowledge about the critical role that parents perform; positive attitudes toward parents and the parental involvement process; knowledge, skills, and commitment to a developmentally appropriate education for children; knowledge and skills for enacting parental involvement activities; and continued involvement in professional development arenas such as active membership in a professional early childhood association.[8] The kindergarten-focused role reflects teachers who believe in an effective separation of roles and functions between home and kindergarten. This view is more typical in elementary kindergartens and intensifies the older the child gets. The partnership-focus perspective, where family and kindergarten work cooperatively, is a more recent construct, evolving as the literature began to point to the significant benefits that accrue to children, parents, and teachers as

[7] W.S. Grolnick et al., *Parental resources and the transition to junior high*, Journal of Research on Adolescence, 2000, 10(4), p. 465-488.

[8] M.E. De Carvalho, *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*, New York 2014.

a result of the partnership. As with parents, how the teachers interact will vary based upon the beliefs the teachers hold.[9]

Teacher attitudes towards parents' involvement are especially powerful because they are responsive to many parents' expressed wishes to know more about how to support children's learning.[10] Teacher invitations also enhance parents' sense of being welcome to participate in school processes, knowledge of their children's learning, and confidence that their involvement efforts are useful and valued.[11] Invitations of teachers for parents to get involved also contribute to the development of trust in the parent-teacher relationship, a quality of effective parent-school partnerships.[12] Although trust and empowerment in the partnership require two-way communication across time, invitations offer an effective starting point for the creation of a partnership.

Teacher invitations to involvement are effective in supporting parental involvement across elementary, middle, and high school and with varied school populations. Kohl, Lengua, and McMahon (2002)[13], reporting on a sample of high-risk elementary students, found strong positive links between consistent teacher contacts with parents and parents' decisions about involvement. Critical components of the invitation-involvement connection included parents' reports that they enjoyed talking with the teacher, were comfortable asking questions, and believed that the teacher really cared about their child and was interested in their suggestions and ideas about the child's learning. Closson, Wilkins, Sandler, and Hoover-Dempsey (2004)[14] studied parents of fourth through sixth graders and found that teacher invitations were particularly strong predictors of involvement among the Latino families in their sample. Simon (2004), who analyzed a national database on

---

[9] R.P. Reed et al., *Parents. motivation for involvement in children's education.*

[10] K.V. Hoover-Dempsey, et al., *Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement*, Teaching and Teacher Education, 2002, 18(7), p. 843-867.

[11] L.C. Soodak, E.J. Erwin, *Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings*, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 2000, 25(1), p. 29-41.

[12] K.S. Adams, S.L. Christenson, *Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades*, Journal of School Psychology, 2000, 38, p. 447-497.

[13] G.W. Kohl, L.J. Lengua, R.J. McMahon, *Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors*, Journal of School Psychology, 2002, 38(6), p. 501-523.

[14] K.E. Closson et al., *Crossing cultural boundaries: Latino parents' involvement in their children's education*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego CA 2004, April.

high school students, reported similarly positive connections between teacher invitations and parent involvement.

Hence, invitations – when specific, targeted, and within the range of activities that parents can reasonably manage—promote productive involvement. Balli, Wedman, & Demo, (1999)[15], examined the effect of teacher invitations on parents' involvement in middle schoolers' homework. Basing their approach on an interactive homework program (Teachers Involve Parents in Schoolwork [TIPS]; Epstein, Salinas, & Jackson, 1995), the researchers had middle school teachers invite parental involvement in one of two ways. Students whose parents received student prompts (requests for specific parental help or involvement) plus direct teacher requests for parental involvement reported notably higher completion rates than parents in the group that received student-prompts only (90% vs. 51%). Both groups recorded significantly more parental involvement than a control group.

Other studies have examined teachers' invitations offered in parent workshop formats. Starkey and Klein (2000)[16], for example, reported that invitations to involvement through a series of family math classes for Head Start parents were positively related to levels of parental involvement and student knowledge gains. Shaver and Walls (1998)[17] examined the effect of teacher-led invitational workshops for elementary and middle school parents.

As teachers think about their work with parents and families, they often have mixed feelings. There are good feelings of shared efforts and mutually valued achievement with some parents; while with others, there is a sense of frustration, helplessness, or even anger over conflicting perceptions and understandings. The degree of success that teachers have in developing a partnership with parents depends heavily on the fit between parental cares and concerns and those of the teacher. The parent-teacher pairing occurs by assignment rather than choice. The common interest is the schooling of a child. What all good parent-teacher relationships have in common is the absence of conflict, which is optimally, occurs due to the presence of mutual trust and respect.[18]

---

[15] S.J. Balli, D.H. Demo, J.F. Wedman, *Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades*, Family Relations, 1998, 47(2), p. 149-157.

[16] P. Starkey, A. Klein, *Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families*, Early Education and Development, 2000, 11(5), p. 659-680.

[17] A.V. Shaver, R.T. Walls, *Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement*, Journal of Research and Development in Education, 1998, 31, p. 90-97.

[18] I.U. Iruka et al., *Links Between Parent-Teacher Relationships and Kindergartners' Social Skills: Do Child Ethnicity and Family Income Matter?* The Elementary School Journal, 2011, 111(3), p. 387-408.

Teachers demonstrate responsiveness to a parent by communicating openness to new information, suggestions, and other forms of feedback about the classroom, and maintain a welcoming, supportive stance toward parents.[19] Teacher responsiveness to children, such as showing individualized interest in a child's experiences, helping a child feel valued and accepted, and engaging in emotionally warm and positive interactions, has long been considered a core feature of high-quality early childhood classrooms. Parents' perception of teacher responsiveness may contribute to the frequency and flow of information in parent–teacher interactions that affect the child. For example, the perception of a teacher as minimally responsive may prompt a parent to refrain from communicating a request or concern because they won't succeed anyway. In addition, this kind of communication might lead into the idea that parent's perception of a teacher's responsiveness is communicated to the child in ways that enhance a child's engagement in the classroom. Both interpretations of a possible relation between parents' perception of teacher responsiveness and child outcomes conceptualize perceived responsiveness as a relationship variable, consistent with the idea that perceptions are a unique dimension of relationships.[20] Alternately, parents' perception of teacher responsiveness may be an indicator of the quality of teacher interactions with children based on direct observation of teacher behaviors in the classroom and/or indirect information sources such as child reports of teacher actions or views of a teacher communicated by other parents. In the latter interpretation, a parent's perception of teacher responsiveness functions as a proxy measure of teacher sensitivity to children.

Communication between teachers and parents

Communication between teachers and parents sets the stage for "establishing shared goals and mutual decision-making, avoiding misunderstandings, and helping parents understand how to reinforce learning and kindergarten instruction in the home.". Effective communication between families and kindergarten is frequent and bi-directional, instills a sense of shared purpose, and works toward mutually advantageous solutions to problems.[21]

---

[19] K.M. Powell, Kindergarten Teachers' Knowledge and Perceptions of Early Learning-Related Skills and Their Relationship to Academic Achievement, Georgia State University, 2012.

[20] R.A. Hinde, *Relationships: A dialectical perspective*, East Sussex, UK 1997.

[21] J.L. Epstein, F.L. Van Voorhis, *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*, Educational Psychologist, 2001, 36(3), p. 181-193.

In order to enhance and improve communication between parents and teachers in kindergarten, I will use the model of Eccles & Harold (1996)[22] who suggested there are five main issues in the communication between parents and teachers, defining the level of parent involvement: (a) monitoring homework – how parents respond to the teacher's requests for helping their children with school work such as checking homework or listening to them read); (b) volunteering – parents' level of participation in activities at school; (c) involvement – parents' involvement in their children's daily activities; (d) contacting the school about their children's progress; and (e) contacting the school to find out how to give extra help. The dimensions monitoring and involvement appear to be two behaviors related to directly helping the child with homework, and may, therefore, be better conceptualized as one construct.

In regard to factors which influence **parents'** intensity of involvement in this communication – both in a positive or in a negative manners ,from parents point of view, several factors were found.

1. Education of parents: First, Dauber and Epstein (1993)[23] found that better educated parents are more involved at kindergarten and at home. The U.S. Department of Education (1996) found that parents with higher levels of education report less satisfaction with kindergarten practices than parents with lower levels of education, suggesting that more highly educated parents feel more comfortable criticizing the kindergarten. Grolnick, Benjet, Kurowski, and Apostoleris (1997) found that parents who see themselves as teachers and feel effective in helping their children in kindergarten are more likely to be involved. Parents' view of their role as teacher and their comfort level communicating with teachers and helping their children with kindergarten work may, in part, be a result of their own educational experience.

2. Socioeconomic status – A number of studies suggest that **socioeconomic status (SES),** of which parental education is a component, is a factor for parent involvement. Using teacher report, Kohl et al. (1994)[24] found less involvement by families with high mobility, low SES, and minority status. Alexander and Entwisle (1988) showed that a disparity in kindergarten readiness (e.g., cognitive skills, behavioral expectations, and investment in kindergarten) exists between children from low- versus high-SES families as early as first grade. The gap in achievement between these two groups con-

[22] J.S. Eccles, R.D. Harold, *Family involvement in children's and adolescents' schooling*, Family-school links: How do they affect educational outcomes, 1996, 3-34.

[23] S.L. Dauber, J.L. Epstein, *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*, [In:] *Families and schools in a pluralistic society*, ed. N.F. Chavkin, Albany 1993, p. 53-71.

[24] G.W. Kohl, L.J. Lengua, R.J. McMahon, *Parent involvement in school*, p. 501-523.

tinues to widen as the years progress. Although most studies of SES combine income, occupation, and educational level, there is increasing recognition of the need to investigate these factors separately.

3. Marital status of parent: Another factor was **single-parent status**. In several studies, teachers reported lower levels of kindergarten involvement for single parents (Kohl et al., 1994; Reynolds et al., 1992). With the increasing number of single parents, this risk factor is important to study in the context of family– kindergarten relations. Children of single parents have more academic and behavior problems than do those of intact two-parent families. Single parents naturally have fewer resources such as money, social support, and time to invest in their child's education and development. Therefore, single-parent status is a marker of multiple risks that may influence a parent's likelihood of being involved in kindergarten or with the child directly.

4. Mental competence of the parent and especially maternal depression were found to be associated with level of involvement. Much research suggests that maternal depression is a risk factor for many child problems including both internalizing and externalizing behavior and social and academic competence. Along with the direct effects of maternal depression on children's academic success, parent involvement in kindergarten may be a mediating factor between maternal depression and children's academic success. Depressed mothers often view their parenting roles less positively and may have less energy, motivation, and confidence to be involved either with their children directly or with kindergarten personnel. In addition, because depressed individuals have been shown to elicit negative responses from others, depressed mothers might have more trouble developing positive relationships with teachers.

5. Ethnic status: Previous studies found that ethnic or racial minority status, which relates to lower levels of parent involvement. Kohl et al. (1994) found that minority status was associated with a decrease in the amount and quality of parent involvement by teacher report. Moles (1993) wrote of "disadvantaged parents" – those with low income and minority status – having less involvement in kindergarten by teacher report. Lynch and Stein (1987) reported that Hispanic and African American parents offered fewer suggestions at special education meetings and knew significantly less about their children's special services than did Caucasian parents. Although minority status has been identified as a risk factor for parent involvement, little research has examined the different pattern of relations among other family and demographic risk factors and parent involvement within the context of separate minority groups. Eccles and Harold (1996) suggested that under-

standing the relations between risk factors and PI within the context of a given ethnic group may sharpen the focus of interventions. Identifying risk factors and dimensions of parent involvement that are relevant for specific ethnic or racial groups facilitates the development of culturally sensitive interventions. Therefore, instead of viewing minority status as a risk factor in this study, we chose to examine ethnicity as a moderator of the relations between family and demographic variables and PI.

6. Cultural aspects were also found to be correlated. This is perhaps particularly important in seeking the enhanced school outcomes often associated with parental involvement among families who are first- or second-generation immigrants or families who are marginalized with reference to mainstream society. Families in these circumstances often experience the resource limitations associated with lower SES, as well as difficulties associated with language barriers, limited understanding of school expectations and policies, clashes between family values or priorities and mainstream values, varied but sometimes debilitating perceptions of school-initiated barriers to involvement, and perceptions of very limited power to change ineffective school practices. Many parents, across cultural backgrounds and family circumstances, can be and are effectively involved in supporting students' school learning. Many seen by schools as uninvolved are in fact involved, but in ways that schools do not notice or recognize.[25]

To address this potential disconnect, teachers need to seek out information to understand the cultural and linguistic diversity reflected in the families of their students. This knowledge and appreciation can be demonstrated by celebrating the various cultural traditions of their students, by incorporating speakers from the community, by appreciating the difficulties faced by immigrant parents, and by seeking out interpreter services as needed.[26] Similarly, teachers can incorporate the faces of diversity into children's literature in the classroom. Bilingual hotlines, as well as a bilingual phone tree, have been suggested as creative ways to enhance communication with culturally diverse families regarding upcoming events.[27] Similarly, it may be appropriate to provide written communication in several languages to ensure the greatest access to the parent community.

Several factors were found to predict better teachers' communication patterns with parents such as teachers' educational, personal relationships

[25] R.E. Trevino, *Against All Odds: Lessons from Parents of Migrant High-Achievers*, U.S. Department of Education 2004.

[26] Y. Lai, F.I. Ishiyama, *Involvement of immigrant Chinese Canadian mothers of children with disabilities*, Exceptional Children, 2004, 71(1), p. 97-108.

[27] A.Y. Ramirez, *How parents are portrayed among educators*, The School Community Journal, 2002, 12(2), p. 51-61.

with mothers and also teachers' attitudes toward parents.[28] On the parents' side, other factors were found to be associated with better communication: better educated parents are more involved at kindergarten and at home (The U.S. Department of Education, 1996). Grolnick, Benjet, Kurowski, and Apostoleris (1997) found that parents who see themselves as teachers and feel effective in helping their children in kindergarten are more likely to be involved. Parents' view of their role as teacher and their comfort level communicating with teachers and helping their children with kindergarten work may, in part, be a result of their own educational experience. Moreover, mental competence of the parent could predict better communication with teachers. Much research suggests that maternal depression is a risk factor for many child problems including both internalizing and externalizing behavior[29] and social and academic competence (e.g., Downey & Coyne, 1990). In addition, minority status was associated with a decrease in the amount and quality of parent involvement by teacher report (Kohl et al., 1994).

Conclusion

To conclude, literature shows that it is essential to build an effective communication system between teachers and parents in the kindergarten. Therefore, current study will focus of collaboration between teachers and parents, which mainly holds two elements: (1) Partnership which presents the involved parties with special challenges that must be navigated unto agreement. Overarching goals, levels of give-and-take, areas of responsibility, lines of authority and succession, how success is evaluated and distributed, and often a variety of other factors must all be negotiated. Partnerships exist within, and across, sectors. I suggest that in order to get a more deep understating of communication between parents and teachers, several directions for future research: (1) What are the core concerns of parents and teachers in regard to the children? (2) What expectations teachers declare towards parents of kindergarten children and what expectations the parents declare towards the kindergarten teachers as the teachers of their children? (3) What are the relationship between teachers and parents of kindergarten students? (4) How do teachers and parents define the dimensions of collaboration between parents and kindergarten teachers? (5) What are the core

[28] A. Susman-Stillman, J. Pleuss, M.M. Englund, *Attitudes and beliefs of family-and center-based child care providers predict differences in caregiving behavior over time*, Early Childhood Research Quarterly, 2013, 28(4), p. 905-917.

[29] e.g., Cummings & Davies 1994, Downey & Coyne 1990 and Dumas & Serketich 1994)

features of a mutual collaboration between parents and kindergarten teachers, according to defined above levels of collaboration? (6) To what level parents and teachers are ready to accept the proposed system for collaboration between the parents and the kindergarten teachers?

BIBLIOGRAPHY

Adams K.S., Christenson S.L., *Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades*, Journal of School Psychology, 2000, 38.

Balli S.J., Demo D.H., Wedman J.F., *Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades*, Family Relations, 1998, 47(2).

Castro D.C., Bryant D.M., Peisner-Feinberg E.S., Skinner M.L., *Parent involvement in Head Start programs: The role of parent, teacher and classroom characteristics*, Early Childhood Research Quarterly, 2004, 19(3).

Closson K.E., Wilkins A.S., Sandler H.M., Hoover-Dempsey K.V., *Crossing cultural boundaries: Latino parents' involvement in their children's education*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego CA 2004, April.

Dauber S.L., Epstein J.L., *Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools*, [In:] *Families and schools in a pluralistic society*, ed. N.F. Chavkin, State University of New York Press, Albany 1993.

De Carvalho M.E., *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*, Routledge, New York 2014.

Eccles J.S., Harold R.D., *Family involvement in children's and adolescents' schooling*, Family-school links: How do they affect educational outcomes, 1996, 3-34.

Entwisle D.R., Alexander K.L., *Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders*, The Elementary School Journal, 1988, 88.

Epstein J.L., Van Voorhis F.L., *More than minutes: Teachers' roles in designing homework*, Educational Psychologist, 2001, 36(3).

Grolnick W.S., Kurowski C.O., Dunlap K.G., Hevey C., *Parental resources and the transition to junior high*, Journal of Research on Adolescence, 2000, 10(4).

Hinde R.A., *Relationships: A dialectical perspective*, Psychology Press, East Sussex, UK 1997.

Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M., Jones K.P., Reed R.P., *Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement*, Teaching and Teacher Education, 2002, 18(7).

Huss-Keeler R.L., *Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study*, Teaching and Teacher Education, 1997, 13(2).

Iruka I.U., Winn D.M.C., Kingsley S.J., Orthodoxou Y.J., *Links Between Parent-Teacher Relationships and Kindergartners' Social Skills: Do Child nicity and Family Income Matter?* The Elementary School Journal, 2011, 111(3).

Kohl G.W., Lengua L.J., McMahon R.J., *Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors*, Journal of School Psychology, 2002, 38(6).

Lai Y., Ishiyama F.I., *Involvement of immigrant Chinese Canadian mothers of children with disabilities*, Exceptional Children, 2004, 71(1).

Powell K.M., Kindergarten Teachers' Knowledge and Perceptions of Early Learning-Related Skills and Their Relationship to Academic Achievement, Georgia State University, 2012.

Ramirez A.Y., *How parents are portrayed among educators*, The School Community Journal, 2002, 12(2).

Reed R.P., Jones K., Walker J.M., Hoover-Dempsey K.V., *Parents. motivation for involvement in children's education: Testing a theoretical model*, Paper presented at the symposium. Parent Involvement: The Perspectives of Multiple Stakeholders at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA 2000.

Sandall S., Hemmeter M.L., Smith B.J., McLean M.E., *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education*, Division for Early Childhood (DEC), Missoula, MT 2005.

Shaver A.V., Walls R.T., *Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement*, Journal of Research and Development in Education, 1998, 31.

Simon B.S., *High school outreach and family involvement*, Social Psychology of Education, 2004, 7.

Soodak L.C., Erwin E.J., *Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings*, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 2000, 25(1).

Starkey P., Klein A., *Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families*, Early Education and Development, 2000, 11(5).

Susman-Stillman A., Pleuss J., Englund M.M., *Attitudes and beliefs of family-and center-based child care providers predict differences in caregiving behaviour ver time*, Early Childhood Research Quarterly, 2013, 28(4).

Trevino R.E., *Against All Odds: Lessons from Parents of Migrant High-Achievers*, U.S. Department of Education 2004.

Webster-Stratton C., *The Incredible Years: Parent, Teacher, and Child Training Series (IYS)*, [In:] *Preventing Violence and Related Health-Risking Social Behaviors in Adolescents: An NIH State-of-the-Science*, Press Conference, 2011.

EDUARD LUKÁČ
University of Prešov

UNCONVENTIONAL PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL APPROACHES AT CHOSEN ALTERNATIVE SCHOOLS DURING THE PERIOD OF CZECHOSLOVAK REPUBLIC (1918-1939)

ABSTRACT. Lukáč Eduard, *Unconventional Pedagogical and Educational Approaches at Chosen Alternative Schools During the Period of Czechoslovak Republic (1918-1939)* [Niekonwencjonalne podejście pedagogiczne i edukacyjne w wybranych szkołach alternatywnych w okresie istnienia Czechosłowacji (1918-1939)]. Studia Edukacyjne nr 39, 2016, Poznań 2016, pp. 511-530. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-3088-5. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.38.28

The reform pedagogical movement in the period of the Czechoslovak Republic (CSR) helped educators to change standard pedagogical and educational approaches, which were typical of the Herbart-type schools. The paper concentrates on the analysis of pedagogical activities of chosen members of this movement in the first decade of the new state. They were inspired by the ideas of important world personalities such as J. Dewey, M. Montessori, E. Key, H. Parkhurst, etc., and were active in individual alternative classes, resp. schools, but their activity was limited to them only as they did not find any continuators of their effort in the period under consideration.

Key words: reform pedagogical movement, alternative classes, alternative schools

Introduction

The first decade of the existence of Czechoslovak Republic (1918-1939) is a period of creation and of short existence of alternative schools, which were fully connected to and dependent on the effort and everyday work of their individual founders and organizers.

Under the influence of turbulently-developing surrounding pedagogical world, beside official school line, new ideas gradually rooted also in CSR and they were bringing the change of view on the activity at a conventional school. First alternative classes and schools gained later general name – re-

form pedagogy, reform pedagogical movement, resp. alternative classes and schools.

The term reform pedagogy represents „general name for various theoretical conceptions and practical effort creating models – alternative schools. They were developed mainly in the first half of this century by the pedagogical reformers, for example by J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen etc.; in our area by V. Příhoda etc.[1]

Alternative schools from the period of the first decade of CSR existence can be generally divided into two groups. The first group was represented by schools that understood the development of a pupil in harmony with their social environment and order, which a child could have co-created in the future. The schools in the second group preferred total freedom of pupil's development and a teacher created adequate conditions for this development without an exact curriculum stated in advance.

> The basic difference is in the aims of the effort: schools of the second group concentrated on an individual child whose education was replaced by a belief in their spontaneous development that did not need to be encouraged but, on the contrary, natural needs leading to activity should have matured, and the first group wanted to create a new society with the help of its graduates (school understood as a starter of a new society). Their aim was not an individual, but a society which should have been formed by these individuals.[2]

The first pioneer of a work within reform pedagogy became *Frank Mužík (1881-1966)* through his activity in an alternative elementary classroom. He founded this classroom at the beginning of the school year 1921/22 in Prague and it existed for three years. He described his experience from the first year in this alternative classroom in a paper „A year in alternative school" (1922). „Based on a romantic approach towards child's liberty and freedom he promoted educative individualism based on knowing the family environment."[3] He invited not only parents, but also relatives and neighbors of his pupils, who were performing – 12 boys and 9 girls, to the meetings that took place every two weeks and to Sunday debates. During these meetings he informed the attendants about his results of children observations and also tried to instruct them professionally about the children diagnostics and the newest pedagogical literature. F. Mužík introduced weekly education of the wholes connected to a complex idea instead of individual classes without fixed timetable in the class where there were not classic school-desks but

---

[1] J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Praha 1995, p. 187.

[2] R. Váňová, *Úsilí českého učitelstva o školskou reformu. Pokusné školy 20. let*, Pedagogika, 1992, XLII, 2, p. 252.

[3] K. Rýdl, *K tradicím tvořivosti. (Frank Mužík)*, Učitelské noviny, 1991, 94, 17, p. 9.

worktables with a free choice of place. These wholes contained painting right from the beginning and he started to teach writing with counting, which was on the program from the second half-year in the form of games, competitions and fun.

Mužík tried to interconnect school and life as naturally as possible, without a violent learning of the given learning material, considering gradual natural development of a child. His walks with children through town and nature became known because they provided rich informational material, trained observing and thinking of children, created relation to a real life and provided topics to discuss during the next days in school.

Patience, devotion and love towards children, gradualness, resolution, non-violence and cooperation with family members of pupils brought F. Mužík first success. By the end of the year 1921/22 „the pupils of Mužík were obedient on the basis of their own internal self-discipline created from work, activity and interest for this activity."[4] Despite this evident success, his experiment ended after three years. The cause was

> extremely romantic understanding of child's freedom"[5], which Mužík tried to apply on pupils in higher classes, in which such understood freedom „did not have so positive impact on their motivation.[6]

One of the first, markedly practically oriented propagator of the „new" approach towards work in school, was *František Bakule (1877-1957)*, who came out of the ideas of J.J. Rousseau, J.H. Pestalozzi, L.N. Tolstoy and E. Key. They became a part of his pedagogical thinking and found their realization also in the individual practical activity.

The main ideal bases, which Bakule used in his everyday educative work, were: belief in native good of a man; conviction of general talent of each psychically normal child; priority of nature and practical life as sources of incentives and information before theoretical knowledge gained by passive reception from textbooks; irreplaceable place of educative environment for individual development of a child.

He began his pedagogical career by activity at school in Družica (1897-1900) and continued with it in Kozly (1900-1901), but he became markedly known by pedagogical society because of his work during his activity at school in Malá Skále (1901-1913) near Turnov.

At this school, under the strong influence of L. N. Tolstoy,

---

[4] S. Vrána, *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*, Brno 1946, p. 52.

[5] Ibidem, p. 55.

[6] K. Rýdl, *K tradicím tvořivosti*, p. 9.

> he refused all old pedagogical forms: dictated discipline, memorizing, meaningful planning of learning material etc. and he relied mainly on internal power of a child, their abilities and intellectual property that he wants to catch and lean on and use them to identify weaker pupils.[7]

Bakule as a teacher created relation to children by „power" of his non-formal authority, by love towards them, his interest in children not only during teaching process but also beyond it. He used the power of beautiful surrounding nature and tried to uncover in each pupil their „hidden" abilities that he wanted to identify according to observation of behavior and various means of expression. According to Bakule's own words, a teacher is „an educative artist,

> who „not only cannot be educative worker that implements his pedagogical effort only from books and from lessons that are well prepared, but, on the contrary, is an improviser, who is able to solve every educative problem in every situation in a right moment.[8]

Bakule was forced to leave the school in Malá Skála because of disagreements with a school inspector concerning Bakule's specific understanding of „Tolstoy's" freedom in school and not accepting given curriculum – „I taught how to understand the book of nature and life more that the content of school textbooks."[9]

In 1913 he accepted the offer of MUDr. Rudolf Jedlička and became a tutor in Institute for physically disabled children in Prague, in which he created Child operating association in 1917. The most known products of this Association were moving toys. Also pupils' self-administration took part in life of Jedlička's Institute and its activity was appreciated also by a famous American pedagogue C.W. Washburne. Gradually, with the arrival of physically disabled adults into Jedlička's Institute, the tendencies of a standard school started to be adopted there. The loss of freedom of creation during educative activity was the main cause of Bakule's leaving of Institute in 1919.

Twelve physically disabled children – 11 boys and 1 girl – also left the Institute with him and they had to learn how to take care of themselves materially. This „Bakule's group" ensured the most necessary finances for living by production and selling of various things (wooden toys, painted boxes, candleholders etc.) and in summer 1920 they were all active as tutors in holiday camp in High Tatras.

---

[7] F. Pražák, *Počátky české školy pokusné*, Praha 1927, p. 18.

[8] V. Příhoda, *Třicet let Bakulovy práce pokusné*, Praha 1927, p. 4.

[9] V. Spěváček, *Průkopníci českých pokusných škol*, Praha 1978, p. 32.

After coming back to Prague the same year, Bakule created his own educative Institute where he tried to educate physically disabled and healthy children together. He presented his idea about such kind of educative institute at first meeting of Czechoslovak pedagogues and friends of school that took place from the 1st to 3rd July 1920 in Prague. The Institute provided place for extra-curricular educative activities for tenths of children from Prague suburbs (mainly Košíře and Smíchov) in various directions – reading of fiction together, visiting of expositions, practice of theater performances etc.

But probably the most famous became „Bakule's singers" – singing choir created from children from Prague suburbs that gain appreciation home and in many countries abroad. During the teaching of singing, Bakule's unconventional approach appeared again. He did not teach in classic way through exactly stated musical score of the individual songs. He came out of the conviction that „children are not only the ones that reproduce prepared songs, but they also participate in the whole process of creation, they study and experience their text."[10] Bakule and his singers tried to actively process each song based on its feeling, internal processing and acquiring. In the name of children's musical feeling, Bakule often interfered into processed songs, „he is not afraid to change the rhythm and to prolong or shorten the tones."[11]

The results of the work, reached through such selected method, were excellent. The proof are many trips of the singing choir and numerous enthusiastic responses to individual performances – USA (1923), Germany (1925), Denmark (1926), Switzerland (1927), France (1929) and Hungary (1930). Many of these concerts were held for the occasion of international pedagogical congresses, resp. trips and for other important events for pedagogy, on which also F. Bakule presented his work. Performances were often accompanied by exposition of works and products of physically disabled children from Bakule's Institute and they also documented the success of Bakule in the field of his educative activity.

> From the beginning of his pedagogical career, František Bakule refused to use formulas or to search inspiration in theory. He created his own pedagogical approach according to requirements of actual situations, events and people who he was meeting. His ideas were not the results of unconventional fantasy, but they rooted in continual observation of the real matter of fact."[12]

---

[10] L. Diartová, *František Bakule a jeho pěvecký sbor*, [in:] *Reformní hnutí v ČSR ve 30. letech*, ed. R. Váňová, Praha 1996, p. 60.

[11] V. Příhoda, *Třicet let Bakulovy práce pokusné*, p. 13.

[12] F. Faucher, *František Bakule – enfant terrible české pedagogiky*, Praha 1999, p. 43.

The director of school for youth with physical disabilities in Jedlička's Institute became in 1920, after the leaving of F. Bakule, *Augustín Bartoš (1888-1969)* who was working there the whole quarter-century. The school, whose part were also workshops (e.g. for hand-binding of carpets, art industry, orthopedic workshop etc.), provided education for children until they were 14 years old. In this school there was not classic timetable and when children started to attend the school, they were not placed into classrooms according to age, but according to their talent and abilities, determined by intelligence test. Teaching material was taught in form of cycles, wholes, based on the interest of pupils, through individual approach towards them.

> Individual expression of a child is a demonstration of their own free thinking, the only one reliable criterion of hidden abilities, an expression of effort for independent work that they should develop in life.[13]

Bartoš refused a conservative view of the society on physically disabled people, he did not want to raise a burden of society from them, but, on the contrary, he wanted to raise individuals with strong self-confidence able to ensure themselves economically and in common life.

From this view comes also Bartoš's great emphasis on the role of work activities in development of an individual, what found its realization also in school practice in form of 13 craft study branches, in which children could have prepared for future life.

> Under his leadership, new workshops were created in Jedlička's Institute connected to: tailoring, smithery, book-binding, wood, embroidering, production of carpets, orthopedic workshop for production of orthopedic machines and aids.[14]

However, A. Bartoš did not see work only as a complement to standard teaching, but, as he states:

> Work in general (there is actually no exact border and difference between psychical and physical work and it is not possible to imagine physical work without psychical cooperation), each free creative children work is a principle of every education in an exact way as the free creative work in general is a principle of development and life"[15]

Like in other alternative schools of this period, also in this school there existed pupils' self-administration that came out of the natural need of children's cooperation. An incentive of its creation became common activity of

---

[13] A. Bartoš, *Cestou k životu. (Feuilletony vychovatelovy)*, Praha 1923, p. 37.
[14] V. Spěváček, *Průkopníci českých pokusných škol*, p. 40.
[15] A. Bartoš, *Cestou k životu*, p. 23.

children during practice and individual play of marionette theatre, as well as during managing of finances gained as entrance fee. So an interest organization of children gradually became an organ called Self-administration of Jedlička's Institute with own regulations and regular meetings. „It is a pioneer act of Bartoš that he pointed to the fact that in this period a school was only the neighborhood of individualities, but not an organized society."[16] Bartoš did not interfere to the activity of Self-administration directly, it had a freedom of action, but he indirectly and non-violently created and developed it.

Augustín Bartoš states three stages of school education that present: the method of elementary education, the method of self-education and the method of study of things and matters of life beyond school walls. This effort to ensure his pupils the richest possible spectrum of sensual perception and knowing and sensual experience gained outside school gave A. Bartoš an idea to travel with his physically disabled pupils through country. A preparation for the trip was a close study of geography and sights of the visited areas, planning of financial ensuring of the trip and division of roles connected to it among pupils. Český raj, Máchovo jazero, Říp, Kladno, Křivoklát, Karlštejn – these were only some destinations of the trips, providing new inspirations and knowledge to pupils.

A. Bartoš was also active as a painter (he proposed new toys for children), musician (he was the co-founder and the first chairman of Orchestral organization of Prague teachers), scenarist (for the movies „School in Nature" and "How Vašíček gained legs"), writer for children (the author of fairytales, e.g. „Wanderers"). He published his ideas for example in papers „The school of work" (1921, 1923), „On a way towards life" (1923), „Car as an educator" (1931), „Unusual writing" (1943).

> The results of Bartoš's work showed that also handicapped and physically disabled children could have been raised for various occupations that were inaccessible for them until that period.[17]

Josef Bartoň (1865-1945) was the director of Town school for girls in Husovce in the suburb of Brno during 1910-1925. He based his pedagogical activity not only on his excitement towards pedagogical reform movement and love towards children, but also on quality theoretical preparation gained for example also during his study and stays in Jena, Budapest, Berlin or at experimental institute in Leipzig. He is the author of papers such as „Moral education at school. The first try in theory and practice." (1923),

[16] V. Příhoda, *Vědecká činnost Augustina Bartoše*, Komenský, 1958, 82, 8, p. 487.

[17] V. Spěváček, *Průkopníci českých pokusných škol*, p. 42.

"Way towards child and parents" (1932), "Reading book for the first class of town schools" (1925), "Reading book for the second class of town schools" (1926).

Love towards children, creation of a honest relation among teacher and pupils based on the mutual trust, respecting of the individual characteristics of a pupil, school as a part of life, scientific study of pupils-girls, active participation of schoolgirls and parents in everyday operation of the school – these were the characteristic features of activity of Town school for girls in Husovice. These were not the transformations of the external features of school – the timetable, textbooks and curriculum were preserved, but Bartoň concentrated mainly on the internal world of the school, on the transformation of the individual spirit of the school.

For this transformation he also gained his schoolgirls, when each class with its own name created a self-governing unit. At its head were elected girls – a chairperson with her board, who took care of the class, externally communicated with other institutions, took part in school life with school council and organized expositions and debates.

The participation of individual parents, who took the role of an active factor in children education during regular meetings of parent board, was also noticeable. Together they discussed current education problems, parents critically expressed their opinions about the activity of school and they visited Institute for research of a child in Brno. The aim of these meetings was to encourage and partially to professionally prepare these parents for cooperation with school in solving pedagogical problems. J. Bartoň stated:

> The role of the school is to bring new opinions into families, different from family traditions and knowledge of the new pedagogy and its advisory sciences, psychology, biology, sociology etc. This is the only way to make differences in opinions on education disappear, because they break the harmony in education; only in this way a necessary and desirable agreement in children education concerning health, rational and moral side will come.

In education, there was an emphasis on creating of feeling of responsibility for own actions, which should have been directed by generally valid ethic principles. In this way, months with various virtues that should have been demonstrated in everyday practical activities of pupils, were announced – love towards a fellowman, help for poor and older people, protection of nature, veracity etc.

„We decided that we wanted the school to be the Home of Love and Joy for us and for the children in our charge."[18] J. Bartoň named his school

[18] S. Vrána, *Základy nové školy*, p. 60.

Home of Love and Joy, in which a child was the highest value, their natural development for which the teachers in cooperation with family should have created the best possible conditions. „Teacher resembles a gardener, children resemble human buds growing in his garden and his Love resembles the sun that brightens and warms everyone. Children – little flowers grow on their own, the teacher only helps them and prepares comfort for their growth as good as he can and he never hinders them in development. If he finds a soul that has unusual dispositions and characteristics, he does not consider it to be unnatural and he cares for it with higher attention. Either a new different being can grow from it, especially beneficial for the nation, or through his care a burdened soul can get rid of its burden."[19] Home of Love and Joy after retiring of the director J. Bartoň in 1925 transformed into standard town school again.

Creation and activity of alternative school in Kladno is narrowly connected with high concentration of proletariat in this town and with political activity of social democracy that represented the opinions of the majority of working class. Since May 1919, after with reference to image of Russian soviets, political activities in Kladno were directed by the Board of working, agricultural and military representatives.

Communal election of 15th June 1919 in Kladno ended in victory for social democracy that enforced nationalization of teaching institute, recall of nuns from girl schools in Kladno and „on the 15th September 1919, Free socialistic school of work was opened."[20] The status of school, whose author is *František Náprstek (1877-1955)*, stated the mission of the school as follows:

> The role of the school will be to educate youth as informed members of human society. It will be an alternative school that will search and create such school that would represent socialistic ideals.[21]

The status gave important role to working activities from various areas that should have had an irreplaceable place in children and youth education. According to status, pupils should have become through self-administration and participation in school boards an important part of directing of school, teaching process should have had various attractive forms (debates, visits of theaters, expositions and concerts, excursions, trips etc.), with emphasis on own activity of pupils, amount of children in class was maximum 20.

---

[19] J. Bartoň, *Cestou k dítěti a rodičům. Výchovný směr a ukázky ze školní praxe v letech 1910-1925*, Praha 1932, p. 36.

[20] V. Sklenář, *První socialistická škola v ČSR*, Pedagogika, 1971, XXI, 4, p. 512.

[21] V. Sklenář, *Kladenská škola revoluce*, Pedagogika, 1953, III, 2, p. 93.

After elimination of general strike, Land school board in Prague in declaration from 27th December 1921 accepted changed status of the school, which deleted parts concerning promotion of socialistic ideas from its name and from the whole text. The school had during its whole existence 4 classes and the administrator of the school since 1920 until its end in school year 1932/33 was *Čeněk Janout (1888-1965)*, who also belonged to the leading persons during school creation. The school tried to motivate its pupils during their whole stay that often prolonged until evening. The reason was also fruit orchard, given to school by town board, which was taken care of by gardener and by individual pupils. Parts of the orchard were also greenhouses and garden-frame that were used to grow vegetables. Vegetables and fruit represented after selling a great financial profit for the school's activity.

The curriculum of the school was in agreement with curriculum of the schools of the same type, but the teacher was given total freedom concerning way to achieve his goal. There was not stable timetable at school, various organizational forms of teaching were used and pupils were not given homework mainly because „a family should not have been another school, parents should not have taught their children."[22]

Pupils often corrected each other's papers and tried to find as many mistakes in a classmate's paper as possible. Another time they wanted their papers to be marked, "but this was usually not realized in our conditions (it means in school – author's note)"[23], to be sure if they understood the material correctly and learnt it on required level. The parts of the teaching process were also courses that widened the content of a classic curriculum, providing practical information from a common life. The courses such as first aid course, medical course, accounting course or scouting course belonged to them.

A great emphasis was put on direct working activity of pupils that worked in above mentioned garden and greenhouses and workshop, they prepared theater and marionette performances for which they created marionettes on their own; they prepared food, cleaned the school, cared for animals (hares, pigeons, poultry etc.) and produced and sold ornamental things.

After receiving of permission for teaching at higher level the school tried to implement new teaching methods into teaching process. Since school year 1926/27 it was Dalton plan, later a project method and "so-called method of courses where related subjects were joined into groups."[24] 4 blocks of sub-

[22] J. Hostáň, *Jak jsem učil na Volné škole práce na Kladně*, Komenský, 1929, 57, 3, p. 97.
[23] J. Hostáň, *Jak jsem učil na Volné škole práce na Kladně*, Komenský, 1929, 57, 4, p. 139.
[24] V. Sklenář, *První socialistická škola v ČSR*, p. 525.

jects were created that alternated after a week's interval: technical education, naturalistic education, social education and education in nature. All these efforts for unconventional teaching methods failed because of unstable and insufficiently professionally prepared pedagogical staff as well as because of lack of finances.

The school issued pupil magazines "Youth," "Svitánie" and in their own edition the book "Primeroses" containing essays and art works of pupils was issued in 1932. The pupils contributed with their works also to other children magazines and children corners of various newspapers; they exchanged letters with other schools, performed in the school theatre and played marionette theatre. The parts of knowing were also trips of pupils home and abroad (Germany, Italy and Yugoslavia) that were ensured from finances gained for assistant works of children on field and in school garden.

Children self-administration was active in each class but also as a whole-school organ with managing representatives for individual classes and it had its specific branches:

a) financial – cared for savings in school bank and for their meaningful use;

b) press – ensured correspondence with other schools and sending of pupils' papers into children magazines, cared for agenda while organizing of excursions;

c) entertaining – organized debates, theatre and marionette performances, events with parents, expositions;

d) medical – cared for cleanness (there were no cleaning ladies at school) and for health state of pupils;

e) judicial – solved disagreements, fights between pupils, gave appreciations.

Classes sent their representatives also to meetings of teachers and common meetings of all pupils and teachers took place once a week.

Free school of work in Kladno was not found "from the initiative of school administration or from an effort of individuals, but from the will of proletariat in Kladno." (Sklenář, 1971, p. 509) The school of Kladno tried to keep these principles in its activity:

1. "To keep childhood for children as long as possible, to let them live, act and create according to children's imagination.
2. To base teaching process and education on children's interests and abilities.
3. To enable talented children faster and individual development.
4. To lead children not only to spiritual, but also to physical work.
5. To cooperate with parents constantly.

6. To give advice concerning occupational choice to children finishing the school.

7. To follow them also after having finished the school.

8. To emphasize moral education: to teach children to think independently and creatively, to create friendly relationship among teacher and pupils, to lead to fearlessness, to awareness of rights and duties, to personal responsibility, to elimination of social differences, to a sense for practical life, to a sense for managing of collective property, to the feeling of solidarity and responsibility of a whole, to get used to frugal life, to love towards nature, to cleanness, truth and beauty and to lead to humanity."[25] It was a private school financed by Organization of friends created mainly from parents of its pupils, which tried, as well as other alternative schools, to cooperate with parents of its pupils. The school organized debates with performances and expositions of pupils' works for community to present its own activity.

The names Ladislav Švarc, Ladislav Havránek and Ferdinand Krch are essentially connected with the activity in Home of childhood that was founded in Horní Krnsko near Mladá Boleslav. At first it was founded in 1919 as a medical home and institution for child orphans in age of 2-14 years after legionnaires from the First World War.

Since 1921, this was concerning organization a 2-class municipal mixed school where the 1st class was attended by 6-10 years old pupils (the teacher was L. Švarc) and the 2nd class was attended by 11-14 years old pupils (the teacher was F. Krch). Beside them there were also some 2-3 years old children in the Home of childhood. L. Havránek started to be active there in 1922 (since March), which is together with the following year 1923 considered the bloom of Home of childhood.

The choice of the name Home of childhood explained its co-founder L. Švarc as follows:

> We wanted to avoid the word school that reminded us of teaching according to curriculum elaborated in advance that did not consider children's interests; we tried to found a new institution with a new base where a child would have been respected more than an old school could and should allow. The name Home of childhood was also chosen because we wanted to avoid the word orphanage.[26]

This is also the reason why a stable working plan was not elaborated; educational activity assimilated to current situation with the aim of free individual development of a person.

---

[25] S. Vrána, *Základy nové školy*, p. 67.

[26] V. Spěváček, *Průkopníci českých pokusných škol*, p. 70.

> The main teaching method became directed and free game and the main tools were art works. Everything came out of pedocentric principles of love towards child and his or her freedom of expression.[27]

Teachers tried to develop abilities adequate to the age of a child, aesthetic perception, to create moral qualities (e.g. honesty, veracity) and a relationship to created values.

Teachers „leaned on principles of free school and pedocentric pedagogy, they understood the role of a teacher as a role of an artist; pedagogy was an art for them."[28] Each of the teachers tried to specifically impact on children – orphans and to create from Home of childhood an environment rich of positively developing incentives, environment closely imitating family background.

Ladislav Švarc (1883-1947) intensively dealt with painting and with using of art education respectively paintings to enrich internal life of children. L. Švarc understood spontaneous artistic expression as an expression of child's perception of the world, child's fantasy and feelings.

> Two tasks were solved in this school: to create such environment for the orphans where a love of caring tutors would create a big happy family and to give creative pedagogues all conditions for efforts with a new school in which all positive talents and abilities of children could have fully developed, a school of child's activity, working school, pleasant school.[29]

Švarc described knowledge and observation of children and their artistic expressions in his paper "Artistic expressions of a child" (1918).

Ladislav Havránek (1884-1961), having the same artistic feeling, founded already at his previous workplace in Všelisy a Folk atelier – school for creation of artistic works and development of aesthetic feeling of children and adults. Artistic expressions inspired by him came out of a more real life, of observation and capturing of everyday life situations. "Havránek sees child as a beauty in a given life, in his or her sorrow, tribulation and in child's problems, as well as in child's work."[30]

Ferdinand Krch (1881-1973) concentrated on study of influence of music on children, issued songs and proverbs and a magazine "Golden gate." He earned the biggest trust of children that were telling him about all of their

---

[27] K. Rýdl, *Reformní pedagogika a český učitel. Individualistické pokusy dvacátých let*, Učitelské noviny, 1990, 93, 17, p. 8.

[28] S. Solarová, *Úsilí o realizaci pracovní výchovy v pedagogických pokusech dvacátých let*, Pedagogika, 1967, XVII, 5, p. 603.

[29] L. Švarc, *O sobě a své práci*, [in:] *Cesta Ladislava Švarce*, ed. V. Penc, Praha 1975, p. 17.

[30] F. Pražák, *Počátky české školy pokusné*, p. 60.

problems. In contrast with L. Švarc who promoted the idea of freedom and liberty in teaching process (without timetable, without division of teaching material into subjects), F. Krch divided teaching material into necessary three parts: reading, counting and language education – and to other subjects with free timetable according to interest and needs of pupils. e.g. art education, music education and homeland study.

Educational program of Home of childhood in Horní Krnsko, a document that was written by L. Švarc and F. Krch and was approved by Ministry of Education and National Edification on 26th June 1919, defined the aim of education as follows:

> The role of education is to educate and free everything nice and generous in a child. Right education peaks by knowing of oneself. If a child wants to know themselves, they need to understand the life of people and life of a nature, of an environment where they live.[31]

Education should have been realized by totally non-violent way, by respecting of a natural development of a child, based on using of interests and activities of children, of influence of natural environment with the aim of a harmonic development of personality.

According to evaluation of Stanislav Vrána, it was "the most precisely prepared pedagogical effort in the first decade after First World War"[32] and it had convenient conditions for its realization – adapted building of castle, adequate surrounding natural environment, adequate number of children (maximum number in Home of childhood was 45), enthusiastic pedagogues, freedom in work. It was also visited by famous university professor from Chicago Dr. Carlton W. Washburne.

In spite of that, Home of childhood ended its activity after a short period of time. At the beginning of July 1924 F. Krch and L. Havránek left it. L. Švarc stayed in Krnsko and became administrator of a newly-founded orphanage. The main causes of the end of Home of childhood were lack of finances and disagreements between Supportive legionnaire fund (co-founder of Home of childhood) and management of Home of childhood. The knowing that education cannot be realized separately from real world in an idealized environment, on the basis of freedom in teaching process based only on interest of children also contributed to the end of Home of childhood. This fact was confirmed while examining of knowledge from individual subjects at public school. Home of childhood did not gain the right to

[31] V. Spěváček, *Průkopníci českých pokusných škol*, p. 76.
[32] S. Vrána, *Základy nové školy*, p. 49.

organize public examinations so the pupils had to be examined at some public school at the end of a class.

Alternative school in Holešovice at suburb of Prague started its activity at the beginning of school year 1922/23 under leadership of *Jaroslav Sedlák (1879-1958)* and *Karol Žitný (1889-1967)*. It consisted of two alternative classrooms (1st and 3rd classroom), joined to normal municipal school. It became a full 5-class alternative working municipal school in school year 1925/26 by gradual opening of other alternative classes.

A more dominant site in activity of J. Sedlák and K. Žitný were experiences and pedagogical praxis, "which according to their opinion corrects the theory and takes it to the corresponding bounds."[33] School of Holešovice, in which the alternative efforts only lasted for five year, took the following as the aim of its activity: "We want to create society of healthy people, harmonically developed physically and psychically, able and aware of pleasant physical and psychical work – for the general good. We want to raise stable moral characters containing devoted and effective feeling of a brotherly humanity, characters living and working "under angle of eternity" for better future. To reach this aim we want to found children society, children school community, living, working and developing on the basis of presented ideas."[34]

Founders of school in Holešovice took *6 main principles* in the suggestion for founding public alternative municipal school that they wanted to use to reach the stated aim. According to these principles, it should have been a school with these characteristics:

1. educational – elimination of dominancy of to-that-time prevailing educational activities in teaching process;

2. alternative – avoiding dogmatism and rigidity with the aim of gradual prudent transformation of school with using all positive experience from the previous activity of school;

3. practical – replacing excessive theory and verbalism with practical activities, coming out of current social and economical conditions and needs of society;

4. social – providing of bases for gradual harmonic development of future adult humans, creating respect towards other children and ability to communicate with them as well as with adults;

5. united – ensuring of united polytechnic education, co-education, secular non-confessional education and other education of talented poor children;

---

[33] Ibidem, p. 63.

[34] J. Sedlák, *Pět let v pokusné pracovní škole*, Brno a Praha 1930, p. 15.

6. working – meaningfully and economically organized, mainly with the collective form of teaching.

The way of teaching in form of teaching standard subjects was replaced by teaching through concentrated teaching material and associating of subject, what was easier for children from the point of view of adequacy for their abilities.

> In a system of separated subjects, each subject has its own progression and methods and does not care for other subjects, with which it is neither internally nor timely connected. … Using this concentration, interesting and rich interest files were created that we followed often for a long period of time and we returned to them after a while again to complete them with new and new experience.[35]

The main part of the teaching process should have been own activity of pupils, when teaching material was placed into some respectively more of the following branches using the method of concentration:

a) branch of necessary knowledge – counting, mother tongue, homeland study, measuring,

b) branch of the most necessary abilities – mechanical part of counting, orthography, drawing, laying, writing,

c) branch of craft works – bases of work with paper, wood, clay, glass, metal etc.,

d) branch of modern physical education – games, gymnastic workout, rhythm dances, sports, scouting etc.,

e) branch of art education – singing, music, literature, painting education, recitation i.e.,

f) branch of observing and studying of nature, life and work in it – agriculture, traveling etc.

Like the school of Husovice, also J. Sedlák and K. Žitný invited parents of their pupils to help them, although these were also people with low education. Meetings of teachers and parents did not concentrate only on information about pupils, but also on broadening of knowledge of the parents.

Evaluation of pupils also differed from traditional ways. Only teaching language, writing, counting and physical work were evaluated from subjects and school report only had two stages of verbal evaluation, this meant ability or disability to progress to the higher class. School also disposed of well-equipped workshop, flowerbed to grow flowers and vegetables, pupils visited swimming pool, learned to take photos, went on trips in Prague and into nature (e.g. Železná ruda, Šumava, Šternberk etc.), pupils were examined by a doctor before the beginning of a school year.

---

[35] Ibidem, p. 216-217.

Jaroslav Sedlák and Karol Žitný managed to create a pleasant environment that differed from normal municipal school. Teachers awakened a sense for cooperation among classes, mutual help and service there."[36]

J. Sedlák described his experience and opinions in papers „Five years in alternative working school" (1930), „From school desk into teacher's desk" (1960) and K. Žitný in papers „Ship with salt. Education of character in children community" (1931), „By the ravening flow of life" (1932) and „Saying goodbye. Pictures from school life" (1934).

Conclusion

J. Sedlák, K. Žitný, F. Bakule, J. Bartoň, F. Mužík etc., gave the alternative schools unique, inimitable form by their life philosophy and pedagogical enthusiasm. The main motives of founding of first alternative schools were effort to improve own school work, belief in non-violent development of a child under the influence of ideas of pedocentric movement and important role of activity of a child in their further development. They were found neither on order of school authorities, nor under influence of some massive movement, but they were the expression of personal efforts of teachers – reformers that often had to persuade supervising institutions with their results about meaningfulness of existence and activity of alternative schools.

Founding and operation of such a school needed a lot of effort from its founders – obtaining of permission, preparation of specific teaching plans (if they existed), self-study of new teaching methods, creation of new teaching aids and literature, overcoming distrust of parents and cooperation with them in common educational activity of school and family and extracurricular activities with children. All these obstacles together with low understanding of supervising organs led to the fact that these schools existed for relatively short period of time.

„Spiritual fathers" and implementers of alternative schools in one person rarely, as it is usually the case, gained appreciation for their pioneer work. For the critics, the absence of common and generally valid conclusions from activity of alternative schools was more important than courage of "ordinary" teachers to implement their pedagogical dreams, their determination to use their own, specific way and their rich experience.

Also famous people of pedagogy of this period, who contributed to the general to-that-date non-appreciation of creditable work of the first "reform-

[36] V. Spěváček, *Průkopníci českých pokusných škol*, p. 112.

ers," did not avoid such oriented criticism. For example Otokar Chlup states that: "All reforms in our educational system are random, incoherent and they make an impression of a mood or joy according to personal disposition of the given reformer."[37] Jan Uher, defending the traditions of national school and promoting mainly the change of spirit of school also had rather negative opinion on first alternative schools.

> There were many tastes and nice work. But I think that the spirit was not always right. There was a lot of romanticism that expressed itself as excessive aestheticism and naturalism. There was not and is not stability and certainty.[38]

It is necessary to accept reflections against alternative schools from the point of view of their practical impact on activity of the majority of schools, which were said by Otakar Kádner:

> It is not possible to entirely hide that results of these alternative schools did not correspond the superhuman effort of their founders and keepers and they had very little impact on practice of average municipal school in our conditions.[39]

Many municipal schools, mainly in villages and in smaller towns struggled with everyday existence and organization problems: lack of finances, inconvenient buildings of schools, a great amount of pupils in classrooms, teaching of pupils of various ages in one classroom in the form of departments, great distance of schools (mainly in villages) from the home of children, poor material equipment of classrooms etc.

> It seems that the whole period of our pedagogy will be called the period of pedagogical romanticism that is expressed beside other things also in excessive individualism and aestheticism, in overestimation of the power of school in moral life of a child, in hanging onto reforming of internal school life without the support of other factors, in not using of professional pedagogy, sociology and mainly biology of a child and child pathology. This romanticism also caused that it led to separation of many reformers from the mass of pedagogues.[40]

A connection of internal school reform with reform aimed to main external conditions was missing – financial budget and the whole organization of educational system.

---

[37] Ibidem, p. 255.

[38] K. Rýdl, *Jan Uher a reformní pedagogické hnutí*, Pedagogika, 1992, 3, p. 365.

[39] K. Rýdl, *Tradice a současnost alternatívniho pedagogického hnutí v ČSR a ve světe*, Prešov 1992, p. 14.

[40] J. Hostáň, *Jak jsem učil na Volné škole práce na Kladně*, Komenský, 1930, 58, 5, p. 174.

The lack was also the fact that pioneers of reform pedagogical movement did not find continuators of their work, the efforts were fully dependent on individual teachers, on their focus (artistic, aesthetic, working) and teachers did not find continuators of their ideas – efforts ended after they had left the schools.

On the other side we cannot deny inspirational influence of these schools that impacted on pedagogical thinking of other teachers and practical activity of the schools, as Karel Velemínsky stated:

> However, nice work of K. Žitný, being issued now, shows almost on each page that even not the first, post-revolutionary experimenters waited and originally tried the whole line of new things. But, many of their results will fade if they were not presented to public by press, but, on the other side, it would be only beneficial for the modernization of our national school if the experience of these experimenters was well known.[41]

Individual efforts at schools from this period had an important role for the development of pedagogy in ČSR. They verified some new approaches in teaching, showed the possibility and necessity of joining parents into educational activity, concentrated attention on inevitability of school reform, awakened later activity of many teachers. They represented an important step towards further development of pedagogy and improvement of the individual educational praxis.

BIBLIOGRAPHY

Bartoň J., *Cestou k dítěti a rodičům. Výchovný směr a ukázky ze školní praxe v letech 1910-1925*, Dědictví Komenského, Praha 1932.

Bartoš A., *Cestou k životu. (Feuilletony vychovatelovy)*, Praha 1923.

Diartová L., *František Bakule a jeho pěvecký sbor*, [in:] *Reformní hnutí v ČSR ve 30. letech*, ed. R. Váňová, PedF UK, Praha 1996.

Faucher F., *František Bakule – enfant terrible české pedagogiky*, Portál, Praha 1999.

Hostáň J., *Jak jsem učil na Volné škole práce na Kladně*, Komenský, 1929, 57, 3.

Hostáň J., *Jak jsem učil na Volné škole práce na Kladně*, Komenský, 1929, 57, 4.

Hostáň J., *Jak jsem učil na Volné škole práce na Kladně*, Komenský, 1930, 58, 5.

Pražák F., *Počátky české školy pokusné*, Nakladatel B. Kočí, Praha 1927.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 1995.

Příhoda V., *Třicet let Bakulovy práce pokusné*, Nákladem Sdružení přátel výchovy životem a prací, Praha 1927.

Příhoda V., *Vědecká činnost Augustina Bartoše*, Komenský, 1958, 82, 8.

[41] K. Velemínsky, *Naše nynější reforma školská*, Věstník pedagogický, 1932, X, 7, p. 290.

Rýdl K., *Reformní pedagogika a český učitel. Individualistické pokusy dvacátých let*, Učitelské noviny, 1990, 93, 17.
Rýdl K., *K tradicím tvořivosti. (Frank Mužík)*, Učitelské noviny, 1991, 94, 17.
Rýdl K., *Jan Uher a reformní pedagogické hnutí*, Pedagogika, 1992, 3.
Rýdl K., *Tradice a současnost alternatívniho pedagogického hnutí v ČSR a ve světe*, Metodické centrum, Prešov 1992.
Sedlák J., *Pět let v pokusné pracovní škole*, Nákladem Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě a Dědictví Komenského v Praze, Brno a Praha 1930.
Sklenář V., *Kladenská škola revoluce*, Pedagogika, 1953, III, 2.
Sklenář V., *První socialistická škola v ČSR*, Pedagogika, 1971, XXI, 4.
Solarová S., *Úsilí o realizaci pracovní výchovy v pedagogických pokusech dvacátých let*, Pedagogika, 1967, XVII, 5.
Spěváček V., *Průkopníci českých pokusných škol*, SPN, Praha 1978.
Švarc L., *O sobě a své práci*, [in:] *Cesta Ladislava Švarce*, ed. V. Penc, SPN, Praha 1975.
Váňová R., *Úsilí českého učitelstva o školskou reformu. Pokusné školy 20. let*, Pedagogika, 1992, XLII, 2.
Velemínsky K., *Naše nynější reforma školská*, Věstník pedagogický, 1932, X, 7.
Vrána S., *Základy nové školy. Výsledky práce českých pokusných škol*, Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví s r.o., Brno 1946.

II. RECENZJE I NOTY

CHANTAL MOUFFE, *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*[1] – czyli o tym, że walka polityczna jest potrzebna, aby była możliwa prawdziwa demokracja, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, ss. 144

Książka Chantal Mouffe, współautorki napisanej wraz z Ernesto Laclau kultowej już pracy pt. *Hegemonia i socjalistyczna strategia*, wydanej nie tak znowu dawno przez Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej[2] jest niewątpliwie dużym wydarzeniem ze względu na oryginalność i krytyczność myśli autorki. Cieszy tym bardziej to, że publikacja polskiej wersji tejże książki ukazała się jedynie w dwa lata po jej angielskim wydaniu. Jest to bardzo pozytywna wiadomość, ponieważ wiele prac czołowych na świecie lewicowych myślicieli, do których należy niewątpliwie Chantal Mouffe zaczęło się w końcu ukazywać w Polsce i docierać do szerszych kręgów intelektualnych za sprawą środowiska krytyki politycznej. Książka, co trzeba na wstępie zaznaczyć, reprezentuje oryginalną koncepcję autorki dotyczącą konkurencji kontrhegemonicznych projektów politycznych jako wizji prawdziwej demokratycznej walki, w której nie wrogowie, a przeciwnicy akceptujący warunki gry zderzają się ze sobą, nie tyle po to, aby wypracować szerszy konsensus, co po to, aby ich wizja politycznej przyszłości zwyciężyła. Z tym, że akceptują oni warunki rywalizacji obowiązujące w społeczeństwie demokratycznym. Co trzeba zauważyć, autorka posiłkuje się w swoich poglądach koncepcją polityczności Carla Schmitta (zakładającą niemożliwy do zredukowania podział pomiędzy „my" i „oni"), który podkreślając niezwykłą rolę wszechwładnej decyzji leżącej u podstaw każdego porządku prawnego, ukazuje ważną pozycję pojęcia suwerenności w przypadku stanu wyjątkowego i nieuleczalne słabości liberalnej demokracji, która opiera się na połączeniu dwóch przeciwstawnych prądów intelektualnych. Ze względu na naturę tego tekstu nie będę się zagłębiał w tematykę Schmitta. Zaznaczę tu tylko jedno (co trzeba uczynić), że jest on myślicielem dla Chantal Mouffe zgoła pod-

---

[1] Ch. Mouffe, *Agonistyka. Polityczne myślenie o świecie*, przekł. B. Szelewa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015.

[2] Zob. E. Laclau, Ch. Mouffe, *Hegemonia i socjalistyczna strategia*, przekł. S. Królak, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2007.

stawowym i nie sposób przecenić wpływu tego oryginalnego i zarazem kontrowersyjnego myśliciela na jej koncepcję agonistycznej walki politycznej. Dopiero czytając Schmitta i widząc jaki wpływ wywarł np. na Mouffe, można docenić ogromną siłę wizji, jaką przekazuje nam w swoich dziełach.

Jako przedstawicielka postmarksizmu i przeciwniczka neoliberalnego porządku, w recenzowanym tomie autorka zebrała zbiór swoich esejów traktujących o jej podejściu – stosunku do demokracji, polityki, przyszłości Unii Europejskiej itp.

Na książkę składa się pięć rozdziałów, oczywiście przedmowa, wprowadzenie i zakończenie. Na uwagę zasługuje jednak to, że oprócz bogatej i interesującej treści pracy Mouffe umieściła na zakończenie swojej książki wywiad przeprowadzony z nią w Londynie przez Elke Wagner w 2007 roku. Jest on dobrym, jeśli nie znakomitym, uzupełnieniem książki, obrazującym szeroką gamę poglądów autorki na wybrane tematy, m.in. o jej zainteresowaniu dziełem C. Schmitta. W pierwszym rozdziale pokazane jest stanowisko agonistyczne w polityce i jego ścisły związek z antagonizmem jako immanentnym elementem występującym w sferze politycznej. W drugim rozdziale przedstawiona jest wielopłaszczyznowość świata politycznego. Demokracja prezentowana jest tutaj jako system, który nie ma z góry określonego charakteru. Dlatego jest możliwe wiele jego różnorodnych połączeń ze światem politycznym i społecznym. Świat jest pluralistyczny i demokracja nie musi być ograniczona ideałem jej zachodniej liberalnej odmiany. Tematem trzeciego rozdziału jest Unia Europejska i jej możliwe drogi przyszłości. Autorka prezentuje wizję przyszłej zjednoczonej Europy, opartą na podejściu agonistycznym oferującym, zdaniem Mouffe, realną alternatywę dla neoliberalnej hegemonii, która teraz włada Europą. W czwartym rozdziale belgijska teoretyczka polityczna opowiada się przeciwko strategii „wycofywania się" z państwa i skupienia na jego kontestowaniu, exodusie na rzecz wewnętrznej pracy w ramach instytucji oferowanych przez państwo i ich transformacji w nowe formy, bardziej odpowiadające aktualnym potrzebom społeczeństwa. Zakłada więc ona nie tyle porzucenie instytucji państwa i idei demokracji, ile jej twórcze rozwinięcie i transformowanie na nowy poziom za pomocą zespolenia wielu ruchów kontrhegemonicznych w siłę zdolną do dokonania przemiany państwa w projekt bardziej odpowiadający wymaganiom demokratycznej praktyki. W ostatnim rozdziale autorka prezentuje swoje podejście do praktyk kulturowych i artystycznych oraz to, jakie znaczenie mogą one mieć w formułowaniu się alternatywy dla neoliberalnego porządku, który utowarowia kulturę i sztukę, czyniąc je służkami ku własnej korzyści.

Przejdę zatem do skróconej analizy treści niniejszej pracy. Już na początku pierwszego rozdziału Mouffe pisze o słabości współczesnej liberalnej myśli, która zaprzecza temu, że polityczność jako taka ma zawsze antagonistyczny charakter. Liberalizm popełnia błąd sprowadzając polityczność do sfery deliberacji, racjonalnej dyskusji, której efektem ma być konsensus wszystkich zaintere-

sowanych. Niestety, wcale tak nie jest, ponieważ liberalizm myli się w samym swoim określeniu natury polityczności. Mouffe przyjmuje jej bardziej rozumienie za Schmittem, które opierało się na relacji skrajnego przeciwieństwa „my" i „oni"[3].

U belgijskiej filozofki zajmującej się m.in. teorią polityki sprawa wygląda trochę inaczej, ponieważ zakłada ona możliwość pokojowej rywalizacji przeciwników, a nie wrogów. W każdym razie jej cała argumentacja zasadza się na tym, że nie można sprawić w sztuczny sposób, że antagonistyczny wymiar polityki zniknie na rzecz racjonalnej i zawsze prowadzącej do jakiegoś konsensusu dyskusji. Tak po prostu nie jest, ponieważ polityczność zakłada u swych podstaw istnienie niezbywalnego konfliktu między odmiennymi pomysłami na przyszłość, których nie da się skasować na rzecz liberalnej propagandy konsensusu.

> Odrzucenie polityczności w jej wymiarze antagonistycznym jest, jak twierdziłam, właśnie tym, co nie pozwala teorii liberalnej właściwie wyobrazić sobie polityki. **Nie można sprawić, by polityczność w jej antagonistycznym wymiarze zniknęła, po prostu przecząc jej lub pragnąc jej zniknięcia. To typowo liberalny gest.** Taka negacja prowadzi jedynie do niemocy charakteryzującej myśl liberalną, gdy staje ona w obliczu antagonizmów i form przemocy należących, zgodnie z jej teorią, do minionej epoki, gdy rozumowi jeszcze nie udawało się kontrolować tych rzekomo archaicznych namiętności. W tym tkwią korzenie niezdolności dzisiejszego liberalizmu do uchwycenia natury i przyczyn nowych antagonizmów, które pojawiły się od czasów zimnej wojny[4] [podkreśl. – D.Ch.].

Antagonizm w polityczności u Mouffe jest konieczny, aby w ogóle mogła ona zaistnieć jako taka. Bez antagonizmu nie istnieje społeczeństwo jako takie, ponieważ to on, a nie nic innego jest warunkiem możliwości zaistnienia tożsamości politycznej. Chodzi tutaj o to, że dla autorki samo konstytuowanie się zbiorowych tożsamości jest nieodłącznie powiązane z identyfikacją z określoną grupą. W związku z tym polityczność konstytuuje się wobec nieprzekraczalnej różnicy między nami a nimi. Nie ma od tego ucieczki. Dla samego zaistnienia polityczności, organizowania się ludzi wobec jakiejś zbiorowej tożsamości musi zostać ustanowiona różnica, którą formułuje arbitralnie dana władza. Konstytutywny element wykluczenia jest więc nieodłącznym elementem ustanawiania się tak zwanej obiektywnej normy społecznej, czyli u podstaw tego, co jako takie zdaje się nam normalne zawsze znajduje się różnica, na której zbudowane jest to pojmowanie otaczającej nas rzeczywistości. Mouffe używa tu w wielu swoich pracach określenia „konstytutywne zewnętrze", które ma właśnie na celu ukazać, że proces każdego formowania się tożsamości zakłada również immanentnie logikę wykluczenia. Wszystkie tożsamości mają zatem charakter relacyjny

---

[3] Zob. C. Schmitt, *Pojęcie polityczności*, [w:] *Teologia polityczna i inne pisma*, przekł. M.A. Cichocki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012, s. 245-314.

[4] Ch. Mouffe, *Agonistyka*, s. 19.

zbudowany na arbitralnym akcie władzy danej formacji hegemonicznej, która dominuje na określonym obszarze[5].

Taka relacyjna budowa tożsamości powoduje niezbywalne niebezpieczeństwo zaistnienia tak zwanej sytuacji kryzysowej, w jakiej zamiast relacji agonistycznej, w której uznaje się prawo przeciwnika do walki o dominację hegemoniczną jego poglądu na rzeczywistość w ramach ustalonych zasad demokratycznych nie dopuszczając do zdemonizowania go, mamy do czynienia z przerodzeniem się sytuacji konfliktu rozgrywającego się w ramach jakichś reguł w otwartą walkę. Tak sferę polityczną widział właśnie Carl Schmitt i dlatego obawiał się m.in. braku wyraźnie ukonstytuowanej i suwerennej władzy. Kiedy zaistnieje sytuacja, w której relacja między „nami" a „nimi" przerodzi się w relację „przyjaciel" – „wróg", dochodzi do ostateczności, czyli uznania odrębnych jednostek nie tyle za będące odmiennymi, czy inaczej myślącymi, ale za takie, które są niebezpieczne z samej swej natury i dążą do podważenia naszych tożsamości, a tym samym są zagrożeniem dla naszego istnienia w danej strukturze politycznej.

> Nie znaczy to oczywiście, że taka relacja jest z konieczności agonistyczna. W istocie wiele relacji my-oni to jedynie kwestia uznania różnic. Oznacza jednak, że zawsze istnieje możliwość, iż związek my-oni może stać się relacją przyjaciel-wróg. Dzieje się tak, gdy inni, do tej pory postrzegani po prostu jako odmienni, zaczynają być widziani jako ci, którzy podważają naszą tożsamość i zagrażają naszemu istnieniu. Od tego momentu, jak wskazał Carl Schmitt, wszelka forma relacji my-oni – czy to religijna, etniczna, czy ekonomiczna – staje się miejscem antagonizmu[6].

Myślenie obecne w liberalizmie, które zakłada możliwość partycypacji wszystkich zainteresowanych i osiągnięcie konsensusu bez wykluczenia, jest nieprawidłowe, gdyż zawsze, aby mogła zaistnieć dana zbiorowa tożsamość, a więc dana wspólnota, musi istnieć rozróżnienie na „my" i „oni". Bez tego w ogóle nie jest możliwe zaistnienie polityczności.

Nie da się usunąć konfliktu ze sfery polityki, ponieważ sama istota polityki opiera się na rozróżnieniu pomiędzy różnymi antagonistycznymi grupami i konfrontacji pomiędzy nimi. Chodzi jednak o to, aby uniknąć niebezpieczeństwa zaistnienia sytuacji, w której dany przeciwnik polityczny proponujący alternatywny projekt hegemoniczny jest postrzegany jako ktoś, kto nie ma prawa istnieć, którego sama egzystencja jest dla nas zagrożeniem. Tu leży istota proponowanego przez Mouffe rozróżnienia pomiędzy podejściem agonistycznym a podejściem fałszywego, bo niemogącego zaistnieć ze względu na naturę polityczności podejścia liberalnego opierającego się na tzw. racjonalnym dyskursie. Zdaniem belgijskiej filozofki, perspektywa agonistyczna jest tą drogą, która oferuje najwięcej korzyści. Jest drogą, która pozwala uniknąć otwartego konfliktu przy

[5] Tamże, s. 20.
[6] Tamże, s. 20-21.

jednoczesnym poszanowaniu demokratycznych reguł. Można stwierdzić, że celem polityki agonistycznej jest uniknięcie zaistnienia czystej formy antagonizmu.

> W perspektywie agonistycznej główną kategorię polityki demokratycznej stanowi „przeciwnik", oponent, z którym dzieli się przywiązanie do demokratycznych zasad „wolności i równości dla wszystkich", zarazem nie zgadzając się co do ich interpretacji. Przeciwnicy walczą przeciwko sobie, bo chcą, by ich interpretacje zyskały hegemonię, ale nie kwestionują prawa swoich przeciwników do walki o to, by zwyciężył ich punkt widzenia. Właśnie ta konfrontacja przeciwników konstytuuje agonistyczną walkę będącą warunkiem żywej demokracji[7].

Na tym przykładzie widać, że celem autorki recenzowanej książki jest zaprezentowanie alternatywnego sposobu widzenia rzeczywistości liberalnej demokracji, co więcej – proponuje ona ciekawe i oryginalne rozwiązania problemów, z którymi styka się w obecych czasach tak zwana liberalna demokracja.

W perspektywie demokracji liberalnej przeciwnik jest jedynie kimś, kto ma zamiar zająć miejsce poprzednika u władzy, nie zmieniając przy tym obecnej liberalnej hegemonii. W związku z tym nieodłączny dla sfery politycznej antagonizm jest odsuwany na bok jako kwestia nieistotna w obliczu demokracji deliberatywnej. Jednak to, że jest on konstytutywny dla sfery politycznej powoduje, że do władzy po kolei dostają się kolejni konkurenci w konsumowaniu jej przywilejów. Wymiar antagonistyczny jest z konieczności kierowany z potężną mocą w kierunku różnych „obcych", „złych", „napływowych" ludzi mających zniszczyć nasz błogi liberalny spokój. Taką rolę pełnią w obecnej sytuacji politycznej w Europie np. imigranci, którzy „powodują" wszelkie zło i są demonizowani jako istoty prawie że nieludzkie. Mouffe proponuje koncepcję przeciwnika, który nie tyle jest konkurentem do przeżywania przywilejów władzy, ile raczej proponuje odmienny projekt hegemoniczny, który przeciwstawia swoim adwersarzom. Nie jest więc on postacią, która ma jedynie wstąpić na miejsce opuszczone przez poprzednika w praktyce nie zmieniając prawie że nic, lecz siłą polityczną, która chce wprowadzić w życie odrębną wizję przyszłości przeciwstawiającą się wizjom swoich przeciwników. Taka praktyka demokratyczna proponowana w podejściu agonistycznym jest bez wątpienia godna rozpatrzenia, ponieważ promuje nie tyle zastąpienie w szeregach panujących relacji władzy, co ich transformację w odmienną formę, która jednakowoż nie kwestionuje reguł demokratycznej walki o przywództwo. Nie odsuwa więc ona w cień wymiaru antagonistycznego, lecz umożliwia jego zaistnienie w kontrolowanych warunkach, dając możliwość ujścia usidlonym przez liberalny konsens namiętnościom i nakierowaniu ich na drogę konstruktywnego budowania różnych alternatywnych wizji demokratycznych przyszłości, które mogą zostać wpro-

[7] Tamże, s. 22.

wadzone w życie i które nie są jedynie wyborem mniejszego zła – tak jak w liberalizmie.

> W polityce agonistycznej wymiar antagonistyczny jest jednak zawsze obecny, bo wchodzi tutaj w grę walka między przeciwstawnymi projektami hegemonicznymi, których po prostu nie da się racjonalnie pogodzić. Jeden z nich musi zostać pokonany. To realna konfrontacja, ale zarazem taka, która rozgrywa się w warunkach regulowanych przez zestaw demokratycznych procedur akceptowanych przez przeciwników[8].

Co ważne i o czym trzeba wspomnieć, polityka agonistyczna Mouffe zrywa z pojęciem jednej właściwej drogi, nie ma jednej prawdy, rzeczywistość jest zawsze wielopłaszczyznowa i wielopoziomowa, oferuje wiele dróg rozwiązania. Niemożliwe jest więc ograniczenie przestrzeni demokratycznej konfrontacji przez absurdalne roszczenia jednej prawdziwej i słusznej drogi rozwoju wysuwanej przez daną konfigurację hegemoniczną. Każdy porządek polityczny może być zmieniony, każda dominująca hegemonia może zostać wyparta przez inną. W świecie polityki agonistycznej nie ma monopolu na prawdę[9]. Zgodnie z tym, belgijska filozofka krytykuje podejście dotyczące polityczności i polityki Alaina Badiou jako to, które jest właśnie przykładem zmieniania polityki w etykę i wprowadzania do niej kategorii prawdy[10].

Ważnym elementem w koncepcji agonistyki Mouffe jest więc stwierdzenie zasadniczo przygodnego charakteru sfery politycznej. Określanie się za pomocą „konstytutywnego zewnętrza" wymaga arbitralnej decyzji politycznej, która nie ma według niej charakteru absolutnej prawdy, a jedynie jest koniecznym warunkiem ufundowania sfery politycznej jako takiej. Ustalony porządek i wyznaczone granice nie są w takim razie czymś wiecznym i niezmiennym, ale podatnym na kontestację i możliwą zmianę porządkiem ustalonym przez dominującą hegemonię. Nie stoi nic na przeszkodzie, aby w procesie demokratycznej walki, bez absurdalnego postulatu wiecznego konsensusu dokonywać konfrontacji różnych koncepcji hegemonicznych, co będzie służyć wykuwaniu się nowego porządku hegemonicznego, będącego przez jakiś czas aktualnym stanem rzeczy podatnym na zmiany w wyniku politycznej konfrontacji z innymi konfiguracjami hegemonicznymi na demokratyczną rzeczywistość. Jednak aby to stało się

---

[8] Tamże, s. 24.

[9] W kwestii ukazania relatywnego charakteru prawdy i zależności naszego poznania rzeczywistości od wyznawanych koncepcji teoriopoznawczych, których zmiana jest zawsze możliwa, tak samo jak zmiana tego, co w danej epoce uznawane jest za naukowe na to, co w następnej już nie jest. Polecam znakomitą książkę wybitnego filozofa nauki Paula Feyerabenda. Zob. P.K. Feyerabend, *Przeciw metodzie*, przekł. S. Wiertlewski, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1996. Proponowana przez niego nieabsolutna zasada „nic świętego" – *anything goes* jest bardzo interesującym rozwiązaniem. Oczywiście, również klasyka, taka jak np. *Struktura rewolucji naukowych* Thomasa Kuhna, też będzie pomocna.

[10] Ch. Mouffe, *Agonistyka*, s. 30-31.

możliwe, należy zrezygnować z wprowadzania w sferę polityki pojęcia prawdy i etycznych kategorii, które mogą doprowadzić do stanu czystego antagonizmu, a więc walki na śmierć i życie ze zdemonizowanym wrogiem.

> Jak wcześniej stwierdziłam, ustanawianie porządku wymaga nakreślenia granic i stawienia czoła momentowi zamknięcia. Jednak te granice to rezultat decyzji politycznej. Zostają bowiem ustanowione na podstawie partykularnego my-oni i dlatego właśnie należy uznać je za coś przygodnego i podatnego na kontestację. Cechą polityki demokratycznej jest konfrontowanie różnych projektów hegemonicznych, konfrontowanie bez możliwości ostatecznej zgody. Rozumienie takiej konfrontacji w kategoriach politycznych, a nie etycznych, wymaga zadania serii strategicznych pytań o rodzaj „my", które chce wytworzyć dana polityka, i łańcuch ekwiwalencji, który zostaje do tego powołany. Nie może się to dokonywać bez zdefiniowania przeciwnika. „Oni" służą za „konstytutywne zewnętrze" dla „my". To właśnie można nazwać „momentem polityczności", uznania konstytutywnego charakteru podziału społecznego i nieuchronności antagonizmu[11].

Ten najobszerniej w tymże tekście zaprezentowany rozdział jest najistotniejszy z punktu widzenia czytelnika, ponieważ prezentuje koncepcję myślicielki i zawiera struktury konieczne do zrozumienia następnych części recenzowanej książki. Ograniczę się teraz do wyeksponowania paru kluczowych fragmentów tekstu z dalszych rozdziałów, aby dać możliwość głębszego wglądu w myśl autorki.

Nasze rozumienie demokracji nie musi być wspólne innym kulturom. Indywidualizm preferowany u nas w wielu odrębnych formacjach kulturowych nie musi być cechą dominującą w demokracji, która będzie podkreślać bardziej dobro wspólne niż jednostkowe. Jak buddyzm adaptuje się do kultur różnych społeczeństw, tak też demokracja w każdym z nich będzie miała często zupełnie inny charakter. Często bowiem traktujemy zachodni model demokracji jako jedyny słuszny i prawidłowy z punktu widzenia funkcjonowania cywilizowanego społeczeństwa, co nie jest prawdą. Nie istnieje coś takiego jak jedna słuszna droga tworzenia jedynego prawidłowego ustroju. Należy rozumieć odrębności kulturowe różnych społeczeństw i nie wprowadzać na siłę do nich własnych standardów. Połączenie liberalizmu z demokracją nie jest niezbędne dla jej funkcjonowania. Neoliberalizm jest jedynie przygodną formacją hegemoniczną, która może zostać odsunięta i wyparta przez inny formujący się porządek. Powinno się więc patrzeć na demokrację jak na twór elastyczny, który może się dostosowywać do różnych kontekstów społeczno-kulturowych. Cechą wspólną takiego ustroju jest raczej dążenie do egalitaryzmu niż bronienia indywidualnego świętego prawa własności. Trzeba więc pamiętać, że żadna droga rozumowania nie uzasadnia podległego traktowania innych ludzi jako niewywodzących się z prawidłowej europejskiej części świata.

---

[11] Tamże, s. 32.

> Model liberalno-demokratyczny, z konkretną koncepcją praw człowieka, to wyraz danego kontekstu kulturowego i historycznego, w którym, jak często zauważano, centralną rolę odgrywa tradycja judeochrześcijańska. Taki model demokracji leży u podstaw naszego stylu życia i z pewnością zasługuje na to, abyśmy byli mu wierni, lecz nie ma powodu, by przedstawiać go jako jedyny słuszny sposób organizowania ludzkiej koegzystencji i próbować narzucić go reszcie świata. To jasne, że rodzaj indywidualizmu dominujący w zachodnich społeczeństwach jest obcy wielu innym kulturom, których tradycje opierają się na innych wartościach. Demokracja rozumiana jako „rządy ludu" może zatem przyjmować inne formy – na przykład takie, gdzie większe znaczenie niż wolność jednostkowa mają wartości wspólnotowe[12].

Neoliberalizm jest sprzeczny z egalitarnym dążeniem demokracji, ponieważ pogłębia różnice istniejące w społeczeństwach zamiast je zmniejszać. Kumulacja kapitału i za tym też władzy w ręku nielicznych uprzywilejowanych jest niewątpliwie niezgodna z podstawowymi ideałami demokratycznymi. Wystarczy zobaczyć, jak intensywną walkę toczy panująca hegemonia neoliberalna, aby dalej zachowywać swój wpływ na edukację i kształtowanie się młodych umysłów zgodnie z kapitalistycznymi ideałami[13]. Zasadniczym jednak problemem jest to, że zarówno tzw. lewicowe partie i tzw. prawicowe tak naprawdę są nie tyle partiami, co skłóconymi grupami interesów, a różnice pomiędzy nimi ograniczają się do kwestii formalnych. Prawicowy populizm zyskuje taką siłę choćby w Polsce, ponieważ to nowej prawicy udało się stworzyć projekt hegemoniczny, który zmiażdżył lewicowy projekt wielokulturowości. Zamiast odwoływać się do Marksa, Gramsciego i utworzyć łańcuchy równoważności pomiędzy różnymi frontami walki o równouprawnienie, sprowadziła swoje postulaty do słabej gadki o straszliwym ekstremizmie prawicowych postulatów zniechęcając ludzi, których napięcia i emocje nie mogły znaleźć wyrazu w bezsilnym i wyjałowionym lewicowym dyskursie[14].

Warto tutaj zauważyć, że skupienie na kwestii imigrantów i narodowo-faszystowsko-katolickim populizmie w Polsce i innych krajach europejskich nie służy tak naprawdę niczemu innemu, jak interesom neoburżuazyjnych oligarchów i jest najprawdopodobniej podsycane przez europejskich finansistów, którzy obawiają się tego, że rosnące oświecenie intelektualne szerokich mas europejskich spowoduje oscylację w kierunku nowego ustroju społecznego, którego zaczątki widać m.in. w pracach sławetnego Slavoja Žižka, ale także Judith Butler, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe, Terry'ego Eagletona i wielu innych. Nietrudno się domyślić, że to oznaczałoby utratę ich starej pozycji i powoduje działanie mające na celu zapobieżenie temu stanowi rzeczy.

---

[12] Tamże, s. 42.

[13] Zob. P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2015.

[14] Ch. Mouffe, *Agonistyka*, s. 142, 143.

Taka polityka, nieuznająca potrzeby konstruowania alternatywnych lewicowych projektów hegemonistycznych odwołujących się do marksizmu i walczących o np. nowe wolne dni w tygodniu, mniejszą dzienną liczbę godzin pracy, stabilną sytuację na rynku pracy, podniesienie płacy minimalnej, podniesienie stawki minimalnej za godzinę itp. nie może się zakończyć powodzeniem. Instytucje liberalne nie są koniecznym elementem demokracji i możliwe jest podążanie inną drogą niezwiązaną z neoliberalnym dyskursem. Każda hegemoniczna konfiguracja może zostać zmieniona, a zachodnioeuropejskie społeczeństwa nie mają jedynego skutecznego panaceum na rozwiązanie w sposób demokratyczny problemów innych części świata.

> To sprawy kluczowe dla lewicy – należy kwestionować dominującą narrację o wyższości zachodniej formy demokracji. Przyznanie, że instytucje liberalnej demokracji z ich specyficznym słownikiem praw człowieka i formą sekularyzmu są wynikiem przygodnej historycznej artykulacji w określonym kontekście kulturowym, powinno uświadomić nam, iż nie ma powodu, by przedstawiać te instytucje jako konieczny warunek demokracji. Logiczne wnioskowanie z moich poprzednich rozważań wymaga, abyśmy przyjęli perspektywę pluralistyczną, zakładającą możliwość rozmaitych artykulacji demokratycznego ideału rządów ludu – artykulacji, w których religia może odgrywać w stosunku do polityki inną rolę[15].

Widać więc, że szukanie przez lewicę drogi na łatwiznę i bez wysiłku intelektualnego związanego z postulowaniem i formułowaniem nowego, alternatywnego ustroju mija się z celem. Szukanie na siłę ponownej unii z neoliberalizmem, próby obłaskawienia go mijają się z celem. Jak pisał Schmitt:

> W końcu możemy wyróżnić kryzys parlamentaryzmu. Ten ostatni polega na tym, że demokracja i liberalizm mogą przez jakiś czas współistnieć ze sobą, tak jak związały się ze sobą socjalizm i demokracja. Jednak od momentu, kiedy władza w państwie przejęta zostaje przez liberalną demokrację, konieczne staje się rozróżnienie obu elementów, demokracji i liberalizmu, oraz ich rozdzielenie. Podobnie dzieje się z socjaldemokracją, która w rzeczywistości jest liberalną socjaldemokracją, a to ze względu na bardzo silne we współczesnej demokracji masowej tendencje liberalne. W demokracji istnieje tylko równość między równymi oraz wola wyrażona przez tych, którzy należą do wspólnoty równych[16].

Formowanie się tożsamości zbiorowych jest nieodłącznie powiązane z procesem odróżnienia się od zewnętrza, które konstytuuje proces ich formowania. Tożsamości również narodowe są przygodnymi konstruktami istniejącymi dzięki złożonemu oddziaływaniu danej formacji hegemonicznej. Proces identyfikacji z danym projektem hegemonicznym jest więc niezwykle istotny dla powstawania nowych struktur społecznych. Sięgając do freudowskiej psychoanali-

---

[15] Tamże, s. 48.

[16] C. Schmitt, *Duchowa i historyczna sytuacja dzisiejszego parlamentaryzmu*, [w:] *Teologia polityczna i inne pisma*, przekł. M.A. Cichocki, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2012, s. 158-159.

zy, Mouffe twierdzi, że z procesem konstruowania, formowania, wyłaniania się nowej tożsamości zbiorowej nieodłącznie powiązany jest element wspólnej namiętności np. do jakiejś idei, który owocuje silną więzią pomiędzy członkami danej wspólnoty. Libidinalne więzy, namiętności odgrywają niezwykle istotną rolę w procesie formowania się tożsamości. Co więcej, popędy te mają podwójną naturę Erosa i Tanatosa, destrukcji i powiązania (miłości).

> Należy uznać istnienie tego instynktu i zdać sobie sprawę, że kultura zna wiele metod jego kontrolowania. Jedna z nich, przez mobilizację libidalnych instynktów miłości, polega na wspieraniu więzi wspólnotowych w celu ustanowienia wśród członków wspólnoty silnej identyfikacji wiążącej ich w tożsamość zbiorową. Ten wymiar afektywny odgrywa niezmiernie istotną rolę w przypadku narodowych form identyfikacji, dlatego nie można się ich łatwo pozbyć. Stanowią one przykład najistotniejszego sposobu formowania zbiorowych tożsamości, a doświadczenie historyczne pokazuje, jak ważnego dostarczają rozróżnienia między „my" a „oni"[17].

Ten fragment tekstu trafnie obrazuje myślenie Mouffe. Jednak warto zauważyć, że nawet w takim fragmencie widać wpływ Schmitta na autorkę tejże książki. Sama zresztą przyznaje w końcowym wywiadzie włączonym do książki, że wpływ twórczości czołowego konstytucjonalisty Republiki Weimarskiej jest na nią silny[18]. Choć przywołuje też różnice pomiędzy nimi. Nie oprę się temu, aby przywołać tutaj eksplicytny fragment tegoż wywiadu, który można powiedzieć *in nuce* oddaje różnice pomiędzy nią a Schmittem.

> Relacja przyjaciel-wróg dotyczy negacji, której nie sposób przezwyciężyć dialektycznie. Ten antagonistyczny konflikt przybiera różne postacie. Może wyrażać się w formie „właściwego antagonizmu" – to znaczy w Schmittowskiej formie przyjaciela i wroga. Tutaj Schmitt oczywiście ma rację: takiego antagonizmu nie można przystosować do politycznego społeczeństwa, ponieważ będzie on prowadził do destrukcji politycznego zrzeszania się. Ale można to wyrazić też w inny sposób, nazwany przeze mnie „agonizmem". Różnica polega na tym, że w przypadku agonizmu nie mamy do czynienia z relacją przyjaciel-wróg, lecz z relacją przeciwników uznających prawomocność żądań oponenta[19].

Świetnie tutaj widać, na czym opiera się agonistyczna koncepcja Mouffe. Jest to w istocie zmodyfikowana wersja Schmittowskiego rozróżnienia na przyjaciela i wroga, w opozycji do której uznaje się możliwość walki o władzę bez obalania samych zasad tej walki nawet po wejściu na tron.

Przejdźmy teraz do kwestii europejskiej. Mouffe sporo uwagi poświęca Unii Europejskiej, jej obecnym problemom związanym z kryzysem gospodarczym i finansowym, teraz dochodzi jeszcze kwestia imigrantów/uchodźców itp. Generalnie, przyszłość Europy ma zależeć od powodzenia w stworzeniu nowej poli-

---

[17] Ch. Mouffe, *Agonistyka*, s. 58.
[18] Tamże, s. 140-141.
[19] Tamże, s. 141.

tycznej wizji, zdolnej porwać tłumy i zaoferować alternatywę dla neoliberalnej hegemonii, która jest już przestarzałym podejściem i nie nadaje się do dalszego wykorzystania. Zamiast popadać w widmo narodowego faszyzmu, które krąży nad Europą, dobrze byłoby stworzyć alternatywny system hegemoniczny mogący ponownie zjednoczyć powaśnione nacje, zanim znowu będziemy wchodzić w stare koleiny i schematy nowej światowej walki w imię odpowiednio skonstruowanych instrumentów intelektualnych dla gawiedzi. Ta propozycja jest, jak mi się zdaje, warta rozważenia, chyba że jest to sposób ludzkości na teoretyczne przeludnienie się planety, sprowokowany przez nieuświadomione ewolucyjne schematy ludzkiego doboru naturalnego, które prowokują ludzkość do dążenia do częściowego zlikwidowania samej siebie, ponieważ ewolucja odkryła, że żaden inny gatunek nie jest w stanie tego zrobić. W obecnej neoliberalnej Unii nie ma miejsca na zjednoczenie ponad różnicami itp. Wynika to choćby z tego faktu, że w każdym kraju istnieją elity finansowe i władzy zainteresowane biowładzą (Foucault) nad ludźmi i dalszym „dojeniem" państw narodowych. Trudno sobie wyobrazić tych finansowych kacyków dobrowolnie zgadzających się na rozległe reformy społeczne itp. W związku z tym, w interesie wszystkich zainteresowanych jest utrzymanie antyimigranckich nastrojów, lekkiego-mocnego narodowego faszyzmu itp. Słusznie pisze Mouffe, że mamy Unię konsumentów, a nie obywateli. Jej opinia wydaje się więc ciekawa i w dużym stopniu uzasadniona.

> Moim zdaniem u podstaw zniechęcenia wobec UE leży brak projektu, który wspierałby silną identyfikację wśród obywateli Europy i dostarczyłby celu, wokół którego mogliby mobilizować swoje polityczne namiętności w kierunku demokratycznym. UE obecnie składa się nie z obywateli, ale z konsumentów. Została skonstruowana głównie wokół wspólnego rynku i nigdy tak naprawdę nie stworzyła wspólnej europejskiej woli. Nic dziwnego, że w czasach kryzysu gospodarczego i polityki oszczędności ludzie zaczynają kwestionować jej przydatność, zapominając o istotnym osiągnięciu, jakim było przyniesienie kontynentowi pokoju. Potrzebne jest wzmocnienie społecznego przywiązania do UE przez projekt społeczno-polityczny. Według mnie powinien on stanowić alternatywę dla modelu neoliberalnego, dominującego w ostatnich dziesięcioleciach. Model ten aktualnie przechodzi kryzys, ale innego jeszcze nie opracowano. Nawiązując do Gramsciego, moglibyśmy powiedzieć, że jesteśmy świadkami „organicznego kryzysu": stary model nie może już funkcjonować, ale nowy jeszcze się nie narodził[20].

Dokładnie to widać w zamieszczonym cytacie, że dla autorki recenzowanej książki stąpamy już wśród popiołu, z którego ma się narodzić nowy feniks mający zbawić Europę z rąk neoliberalnego ciemiężyciela. Jesteśmy świadkami historii, ale nie historii zwykłej, przeciętnej, pospolitej, lecz niezwykłej, rzadkiej, niebywałej. Stoimy bowiem nad kognitywną przepaścią, której nie wyjaśnia już

[20] Tamże, s. 69.

stary paradygmat, stara matryca dyscyplinarna[21]. Mamy przed sobą wybór albo pogrążyć się w odmętach wojny, dać się ponieść szaleństwu rozpaczy proponowanemu przez neoliberalny impas, dzięki któremu nastanie znowu cykliczny spokój – jeśli ziemia wytrzyma potężny popyt na przemysł zbrojeniowy. Druga opcja to wysilić umysły i dokonać skoku w hiperprzestrzeń postępu, w której naszego demokratycznego myślenia nie będzie już zasnuwać neoliberalna ślepota. Trzeba więc myśleć, myśleć i jeszcze raz myśleć, a potem wspólnie działać[22]. Choć kto wie, może lepiej na odwrót.

Na koniec warto wspomnieć, że zasadniczym elementem jest nie tyle dezintegracja, rozpad starego porządku hegemonicznego, co jego ponowna artykulacja. Zebranie rozproszonych elementów w nową spójną całość. Bez tego wchodzimy w problemy charakterystyczne dla dyskursu prawicowego, który świetnie radzi sobie z krytyką tego co jest, ale nie wie jak stworzyć to co ma być. Taką sytuację widzimy obecnie w Polsce. Dlatego muszę przyznać, że koncepcja agonistycznej polityki zaprezentowana przez Mouffe jest bardzo interesująca i powoduje głęboką refleksję u czytającego. Porusza bowiem tematy trudne w sposób krytyczny, ukazując ich mało znane oblicze. Widać, że autorka od czasu napisania przełomowej pracy *Hegemonia i socjalistyczna strategia* wraz z E. Laclau przebyła długą drogę i rozwinęła swoją oryginalną koncepcję, którą zaskakująco przejrzyście prezentuje w recenzowanej książce. Już z tego powodu warto sięgnąć po tę pracę. Oprócz tego, czytając ją nie sposób uciec od rozmyślań na temat obecnej politycznej rzeczywistości. Można i warto, jak mi się zdaje, spróbować spojrzeć na nią z punktu widzenia prezentowanej w niej teorii. Obecne problemy społeczne i polityczne wydają się wtedy mieć o wiele głębszy wymiar, niż to może się wydawać na pierwszy rzut oka. Zmiany obecnego porządku władzy należy, zdaniem Mouffe, pojmować nie tyle jako wymianę ról w teatrze aktorów, ile przekształcenie kluczowych punktów władzy, które powinny zostać zdezintegrowane i ponownie wyartykułowane w drodze stanowienia nowej formacji hegemonicznej. Ucieczka z państwa nie rozwiązuje więc problemu, bo aby transformować stary porządek, trzeba go zacząć przeformułowywać od środka[23]. Na uwagę w recenzowanej pracy zasługuje też to, że w sposób niezwykle wprost krytyczny odnosi się ona do panującej hegemonii kapitalistycznej, postulując jej głębokie przekształcenie i transformację w nowy bardziej demokratyczny wariant skierowany do większości, a nie mniejszości z nas. Jednak nie można było oczekiwać niczego innego od autorki, która jest przedstawicielką postmarksizmu. Polecam tą książkę każdemu, kogo interesuje krytyczne myślenie o politycznej teraźniejszości i możliwych drogach w przyszłość.

Dominik Chojnowski

---

[21] Określenia paradygmat używam tu w odniesieniu do systemu społecznego.

[22] https://www.youtube.com/watch?v=IgR6uaVqWsQ [dostęp: 31.03.2016]. Slavoj Žižek jak zwykle w dobrej formie.

[23] Tamże, s. 83.

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie
z uroczystości jubileuszowej
70. urodzin i 45-lecia pracy naukowej
prof. dra hab. JERZEGO MODRZEWSKIEGO
oraz
Seminarium pedagogiki społecznej
„Mistrzowie i nauczyciele pedagogiki społecznej"

Poznań, 3 czerwca 2016 roku

Uroczystości jubileuszowe 70. urodzin profesora Jerzego Modrzewskiego oraz 45-lecia pracy naukowej Jubilata odbyły się 3 czerwca 2016 roku w sali Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Uroczystość rozpoczęło powitanie dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych, członka Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk Pana profesora Zbyszko Melosika, który w znaczący sposób przyczynił się do organizacji uroczystości.

Z wielką atencją powitano Jubilata – Pana profesora Jerzego Modrzewskiego, wybitnego uczonego humanistę, dostojnego mistrza, dobrego i życzliwego człowieka, któremu zadedykowano uroczystość jubileuszową.

Kolejne słowa powitania skierowano do prodziekanów Wydziału Studiów Edukacyjnych – Pani profesor Ewy Solarczyk-Ambrozik, Agnieszki Cybal-Michalskiej – członka Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, dziekana kadencji 2016-2020, Pani dr hab. Kingi Kuszak, Pana dra hab. Andrzeja Ćwiklińskiego oraz dziekanów Wydziału Studiów Edukacyjnych w poprzednich kadencjach: Pana Profesora Kazimierza Przyszczypkowskiego – dziekana

Wydziału Studiów Edukacyjnych w latach 1999-2002 oraz prorektora UAM w latach 2002-2008 i Pana profesora Wiesława Ambrozika – dziekana Wydziału Studiów Edukacyjnych w kadencji 2002-2008, obecnie przewodniczącego Sekcji Pedagogiki Resocjalizacyjnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Na uroczystość jubileuszową przybyli także dostojni Goście: członkowie Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów – Pan profesor Wiesław Theiss oraz Pan profesor Andrzej Radziewicz-Winnicki. Ze szczególną radością zostali powitani członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk: Pani profesor Barbara Smolińska-Theiss, która pełni także funkcję przewodniczącej Zespołu Pedagogiki Społecznej Polskiej Akademii Nauk, Pani profesor Barbara Kromolicka – dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, Pan profesor Marek Konopczyński – rektor Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie oraz Pan profesor Tadeusz Pilch – wieloletni, wielce zasłużony i nieoceniony przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej Polskiej Akademii Nauk, dwukrotny wiceminister Edukacji Narodowej.

Na uroczystości jubileuszowe przybyli członkowie Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN: Pani profesor Krystyna Marzec-Holka, Pani profesor Ewa Syrek, Pani dr hab. Wioleta Danilewicz, Pan dr hab. Waldemar Segiet. Swoją obecnością zaszczyciła jubileusz Pani profesor Ewa Marynowicz-Hetka – doktor honoris causa w Uniwersytecie Ostrawskim w Republice Czeskiej, wybitna pedagog społeczna, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Z grona rektorskiego uczelni przybyli rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej imienia Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie – Pan profesor Maciej Pietrzak, prorektor Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej – Pan profesor Ireneusz Kubiaczyk. W doświadczaniu chwili jubileuszowego spotkania uczestniczyli także przedstawiciele katedr i zakładów Pedagogiki Społecznej niemalże ze wszystkich ośrodków akademickich w Polsce oraz znakomici profesorowie, doktorzy i pracownicy administracyjni Wydziału Studiów Edukacyjnych.

Głos podczas uroczystości jubileuszowych zabrał następnie dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza – Pan profesor Zbyszko Melosik, który złożył podniosłe życzenia Jubilatowi oraz gratulował sukcesów i dokonań naukowych. Dziekan WSE odczytał także listy gratulacyjne od rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza – prof. dra hab. Bronisława Marciniaka oraz przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – prof. dra hab. Bogusława Śliwerskiego. Nadszedł również czas na prezentację biogramu profesora Jerzego Modrzewskiego przez dr Ewę Włodarczyk. Następnie życzenia i gratulacje składali zaproszeni Goście: Pan profesor Ireneusz Kubiaczyk – prorektor Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Społeczno-Eko-

nomicznej w Środzie Wlkp., Pan profesor Marek Konopczyński – rektor Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie, Pan profesor Andrzej Radziewicz-Winnicki – członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, Pan profesor Wiesław Theiss – członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów, Pan profesor Wiesław Ambrozik – przewodniczący Sekcji Pedagogiki Resocjalizacyjnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Pani profesor Ewa Syrek – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Pani profesor Krystyna Marzec-Holka – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej w UKW w Bydgoszczy, Pani profesor Barbara Kromolicka – członek Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, dziekan Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, Pani profesor Wioleta Danilewicz – prodziekan ds. Nauki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii w Uniwersytecie w Białymstoku, Pani profesor Alina Szczurek-Boruta z Uniwersytetu Śląskiego, Pani profesor Barbara Toroń-Fórmanek z Uniwersytetu Zielonogórskiego, dr Ewa Roman – pierwsza wypromowana przez Jubilata pani doktor, Pan profesor Wojciech Sroczyński z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Pani profesor Bożena Matyjas z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Siedlcach, Pani profesor Ewa Kantowicz – kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej UWM w Olsztynie, Pani profesor Bożena Matyjas – kierownik Zakładu Pedagogiki Społecznej Instytutu Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Pan profesor Dzierżymir Jankowski – emerytowany profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Pani mgr Monika Kościelniak – przedstawicielka doktorantek Jubilata, oraz dr Agata Matysiak-Błaszczyk – przedstawicielka pracowników Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych, którym kieruje Jubilat.

Nadszedł wyczekiwany czas przemówienia Jubilata – prof. dra hab. Jerzego Modrzewskiego – który o swojej biografii powiedział:

„Gdy spoglądam na swoją dokonaną już biografię zawodową, to postrzegam wiele niezwykle znaczących w formowaniu jej obrazu postaci. Jestem wdzięczny losowi, że miałem to szczęście doświadczyć ich sprawczej – nauczycielskiej wobec ucznia – obecności, a zdarzyło się niejednokrotnie, że i przyjaźni. Miałem również, jak każdy z nas tu obecnych, być beneficjentem <uśmiechu historii> obdarzającej nas darem społecznego, po 1945 roku, spokoju umożliwiającego konstrukcję i spełnienie kompletnej biografii również w jej zawodowej fazie. To niezwykły czas dla naszej rodzimej historii, bez względu na to jak mniej lub bardziej zawiedzeni i usatysfakcjonowani obywatele naszego państwa, a zwłaszcza przypisujący sobie miano twórców jego porządków ustrojowych – mieniący się być <prawdziwymi Polakami> – próbują ten czas identyfikować, gloryfikując względnie dyskredytując zawsze aktualną formę jego spożytkowania. Wreszcie, Poznań i Poznański Uniwersytet – uniwersytecki

wpierw Instytut Pedagogiki i później Wydział Studiów Edukacyjnych – wiodące swymi dokonaniami i potencjałem naukowym – uznanym w kraju i już poza jego granicami. Tworzyły one niezwykle sprzyjające warunki pomyślnego kształtowania kariery naukowej, nawet w takiej dziedzinie uprawianej przez nas dyscypliny, jaka pozostaje przeważnie w ścisłych związkach z kształtowanym politycznie i ulegającym diametralnym przekształceniom ładem aksjonormatywnym, konsekwentnie pozostającym w związkach ideologicznych-normatywnych, a zwłaszcza interesownych. Wszakże instytucja to konkretne osoby, których obecność ma decydujące znaczenie dla formowania obrazu podmiotowo kreowanej i doświadczanej biografii zawodowej. Miałem to szczęście, że w swojej tu społecznej obecności spotykałem częściej takie, które nie były zainteresowane czynieniem destrukcji – wręcz przeciwnie, raczej dominowały wśród nich postawy promotorskie w jak najlepszym tego słowa znaczeniu – postawy życzliwości, wsparcia emocjonalnego, sympatii, nastawienia na współdziałanie. Być może, jakąś rolę w tym względzie odegrała dominacja w tym środowisku i instytucji czynnika żeńskiego. Rzecz jasna, moje zawodowe funkcjonowanie nie obywało się bez doświadczania sytuacji konkurencyjnych, które niewątpliwie spowalniały dynamikę naukowego awansowania, jednak miałem to szczęście, że przeważnie w tego rodzaju sytuacjach emocje ustępowały racjom zmierzającym ku kompromisowi, dzięki czemu, szybciej lub wolniej, wychodziłem z nich <obronną ręką>. To również powód do odczuwania satysfakcji ze wspólnie doświadczanej i współtworzonej historii wpierw Instytutu, a obecnie jeszcze przez jakiś czas naszego Wydziału. Uroczystości jubileuszowe wymuszają niejako swoim charakterem wystawianie ocen podsumowujących nie tylko zawodową – nauczycielską aktywność jubilata, lecz przede wszystkim zdanie sprawy z jego dokonań twórczych i z ich społecznej percepcji. To, rzecz jasna, już się dokonuje w doświadczanej przez nas dzisiaj formule uroczystości jubileuszowych, które, jak sądzę, mają nie tylko zwyczajowy – kurtuazyjny charakter, lecz są wyrazem dostrzeżenia i docenienia tego skromnego nad wyraz autorskiego dorobku.

Jestem niepomiernie wdzięczny władzom naszego Uniwersytetu i Wydziałów: Studiów Edukacyjnych oraz Pedagogiczno-Artystycznego, Panom dziekanom – profesorom: Zbyszko Melosikowi i Mirosławowi Śmiałkowi, Ich Magnificencjom – Rektorom Uczelni warszawskiej, leszczyńskiej i średzkiej, Paniom i Panom profesorom reprezentującym tak licznie środowiska akademickie, w których uprawia się pedagogikę zorientowaną społecznie, kierownictwu i członkom PAN-owskiego Zespołu Pedagogiki Społecznej i Resocjalizacyjnej, że zechcieliście państwo tak łaskawie spojrzeć na te moje skromne dokonania twórcze oraz swoją obecnością i staraniami je akceptująco ocenić i uświetnić.

To niezwykle satysfakcjonujące zdarzenie, pozwalające na powzięcie przeświadczenia o rozważnie spożytkowanym czasie biograficznym – podarowa-

nym przez los i współczesną historię naszego społeczeństwa – w którym pedagog i jego aktywność nauczycielska, twórcza może być i jest zauważona i doceniona.

Jeszcze raz serdecznie dziękuję za tak wspaniałe i życzliwe uhonorowanie osoby i historii życia zawodowego jubilata – w znacznej mierze złagodzi ono żal po nieuchronnie traconym czasie swojej zawodowej i społecznej aktywności – z nadzieją na jego satysfakcjonujące dopełnienie i rekompensatę – pozyskiwane wśród najbliższych osób – żony, synów, ich żon i wnuków. Jeszcze raz serdecznie wszystkim dziękuję".

Po znakomitej przemowie Jubilata goście zostali zaproszeni na uroczysty lunch. O godzinie 11.30 rozpoczęło się seminarium pedagogiki społecznej, zatytułowane: „Mistrzowie i nauczyciele pedagogiki społecznej", którego celem było zaprezentowanie dorobku, twórczości postaci Wielkich Mistrzów, ze zwróceniem uwagi na współczesne odczytanie ich prac, adekwatnie do obecnych wyzwań i zadań. Było to także specjalne spotkanie tych, którzy znaleźli się w gronie znaczących zasłużonych nauczycieli, jak i tych, którzy do niego wchodzą – z licznym gronem uczniów, wychowanków rozwijających pedagogikę społeczną na różnych polach i w różnych ośrodkach[1].

I tak, o godzinie 12.30 nastąpiło uroczyste otwarcie seminarium przez Panią prof. dr hab. Barbarę Smolińską-Theiss – przewodniczącą Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN. Kolejno biogram Heleny Radlińskiej – twórczyni pedagogiki społecznej zaprezentował prof. dr hab. Wiesław Theiss. Postać Ryszarda Wroczyńskiego – twórcy szkoły warszawskiej przedstawił prof. dr hab. Tadeusz Pilch. Aleksander Kamiński oraz Irena Lepalczyk – Mistrzowie łódzkiej pedagogiki społecznej zostali zaprezentowani przez prof. dr hab. Ewę Marynowicz-Hetkę. Kartki z biografii i twórczości Edmunda Trempały przedstawiła Pani prof. Krystyna Marzec-Holka, dr hab. Grażyna Guzy-Steinke i dr Anna Rutkowska. Życie i dzieło Stanisława Kawuli przybliżyła dr hab. prof. UWM Ewa Kantowicz. Następnie, prof. dr hab. B. Smolińska-Theiss zaprezentowała Jubilatów pedagogiki społecznej, a biogram szczególnego Jubilata pedagogiki społecznej – prof. dr hab. Jerzego Modrzewskiego przedstawiła pani dr hab. prof. UAM Katarzyna Segiet. W finalnej części seminarium głos zabrał Profesor Jerzy Modrzewski.

„Szanowne Panie i Panowie Profesorowie! Drogie koleżanki i koledzy, droga młodzieży – chlubo i nadziejo polskiej i światowej pedagogiki społecznej. Oto stoję przed państwem odarty z prywatności i tajemnicy własnej tożsamości, bowiem wszystko co należało powiedzieć przy okazji chwili jubileuszowej już

[1] http://zpsknppan.edu.pl/aktualnosci/konferencje-zaproszenia.html – strona Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

się ujawniło i tym samym spełniło. Pozostały jeszcze podziękowania, wyrażenie serdecznej wdzięczności inicjatorce dzisiejszego seminarium – Pani prof. Barbarze, która podjęła heroiczną decyzję sprowadzenia Państwa w tym dniu do Poznania i uhonorowania mojej skromnej osoby poprowadzeniem tak świetnego przedsięwzięcia naukowego, jakim jest to nasze dzisiejsze spotkanie seminaryjne. Jestem niewymownie wdzięczny Państwu za to, że zechcieliście poświęcić swój czas i obowiązki na współuczestniczenie w tej dla mnie szczególnej chwili – domknięcia biografii zawodowej w otoczeniu kolegów, przyjaciół, sympatyków i osób po prostu zaciekawionych osobą jubilata. Jest to i będzie dla mnie wyrazem uhonorowania przede wszystkim poznańskiego środowiska pedagogicznego, zwłaszcza identyfikowanego z tymi osobami, które postrzegają uprawianą przez nas dyscyplinę jako narzędzie zawsze ujawniające w każdym czasie i miejscu potrzebę zmiany społecznej:

– zmiany na jakoś rozumiane i pielęgnowane lepsze niż jest,

– bardziej ludzkie, a mniej barbarzyńskie,

– sprawiedliwsze i rokujące pomyślniejszą perspektywę, zwłaszcza dla takich z nas, którym trudniej niż innym,

– słabnącym w swoich egzystencjalnych staraniach,

– gubiącym orientację w intencjach i rzeczywistych staraniach manipulatorów losami ludzkimi,

– tracących nadzieję na skuteczną realizację swoich uczciwych zamierzeń,

– oczekujących na obecność i wsparcie innego, bardziej kompetentnego i uczciwego w swoich intencjach i staraniach.

Miałem to szczęście, że swoją biografię naukową mogłem właśnie formować i doświadczać wśród takich mistrzów i przyjaciół:

– będąc świadkiem utrwalania pozycji i prestiżu naukowego pedagogów społecznych w naszym kraju i społeczeństwie,

– będąc świadkiem dynamicznego rozwoju ośrodków i kadry pedagogów uprawiających naszą dyscyplinę,

– będąc świadkiem rzadko spotykanego przyspieszenia procesu awansu naukowego młodej kadry pedagogów społecznych i niespotykanego w dotychczasowej historii uprawiania naszej dyscypliny boomu publikacyjnego autentycznie wartościowego i konkurencyjnego intelektualnie.

Wszystko to niewątpliwie napawa optymizmem co do dalszych losów polskiej pedagogiki społecznej, zwłaszcza mając na uwadze obecny stan zespolenia – integracji – zorganizowania uprawiających ją osób i podejmowanych przez nie i rozwiązywanych pomyślnie problemów i wyzwań oraz kompetencje, determinacje i spolegliwy charakter mistrzów – mentorów – przewodników wiodących poszczególne – środowiskowe i krajową jej reprezentację osobową. Schodzę z areny jej współczesnej historii z przeświadczeniem, że moje – nasze pokolenie nie straciło szansy:

– zachowania i twórczego pomnożenia jej tak znacznego już dorobku teoretycznego – znamion jej dyscyplinarnej identyfikacji,

– zachowania i spotęgowania wrażliwości, motywacji i inicjatywy w rozwiązywanie obecnych w naszym społeczeństwie ludzkich problemów i tragedii – znamion tożsamości osobowej pedagoga społecznego, a więc

– zachowania i utrwalenia swojej roli wysoce zracjonalizowanego sumienia społecznego – nieobojętnego na wszelkie przejawy zła, niegodziwej interesowności, zaniedbania, zagubienia i nieporadności, a nawet egzystencjalnej rezygnacji.

Wszystkim, z którymi miałem okazję współpracować i po prostu być serdecznie za nią dziękuję. Dziękuję jeszcze raz wszystkim państwu za tyle ciepłych, wypowiedzianych dzisiaj pod moim adresem, słów – znacznie złagodziły one ból i niepokój związany ze wspólnie doświadczanym dzisiaj rytuałem przejścia w stan zawodowego spoczynku".

Seminarium pedagogiki społecznej słowami podziękowań zamknęła Pani prof. dr hab. Barbara Smolińska-Theiss – przewodnicząca Zespołu Pedagogiki Społecznej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Wszystkim osobom, które swoją obecnością uhonorowały obchody jubileuszu prof. dra hab. Jerzego Modrzewskiego, w imieniu profesora i własnym serdecznie dziękuję.

Wyrazy uznania dla twórczości profesora Jerzego Modrzewskiego zostały także zapisane na kartach Księgi Jubileuszowej dedykowanej Jubilatowi, a zatytułowanej *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70 rocznicę urodzin*, wydanej przez Wydawnictwo Naukowe UAM (Poznań 2016) pod redakcją Agaty Matysiak-Błaszczyk i Ewy Włodarczyk.

Biogram prof. dra hab. Jerzego Modrzewskiego

Profesor Jerzy Modrzewski urodził się 11 maja 1946 roku w Śmieszkowie – miejscowości położonej opodal Czarnkowa. 1 września 1953 roku rozpoczął naukę w szkole podstawowej, którą ukończył jako wzorowy uczeń. W roku 1960, po zdaniu egzaminu wstępnego, kontynuował zdobywanie wiedzy w Liceum Pedagogicznym w Trzciance Lubuskiej, które ukończył z wyróżnieniem w 1965 roku. W miesiąc po uzyskaniu bardzo dobrych wyników maturalnych pomyślnie zdał egzamin wstępny na jednolite studia pedagogiczne w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, które kontynuował do roku 1970, wraz z realizowanymi równolegle w tej uczelni studiami historycznymi. W trakcie studiów Jerzy Modrzewski poznał przyszłych profesorów,

m.in. Wiesława Ambrozika, Władysława Dykcika, Tadeusza Frąckowiaka i Janusza Włodarka, pełniącego wówczas funkcję opiekuna roku, na którym Jubilat studiował. Profesor uczęszczał na seminarium magisterskie prowadzone przez prof. Stanisława Kowalskiego. W maju 1970 roku Jerzy Modrzewski uzyskał absolutorium, a 17 czerwca przystąpił do obrony pracy magisterskiej, przygotowanej pod kierunkiem prof. Stanisława Kowalskiego. W październiku tego samego roku został zatrudniony w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (przekształconym wówczas z Katedry Pedagogiki), w Zakładzie Pedagogiki Społecznej – u prof. dra hab. Stanisława Kowalskiego na etacie asystenta, a później starszego asystenta. W czerwcu roku 1974 Profesor otworzył przewód doktorski, wówczas jeszcze na Wydziale Filozoficzno-Historycznym UAM. W listopadzie 1977 roku odbyła się obrona jego pracy doktorskiej (recenzowanej przez doc. dra hab. Benona Bromberka i prof. dr hab. Marię Jakowicką) na Wydziale Nauk Społecznych, po której prof. Benon Bromberek publicznie zaproponował Jerzemu Modrzewskiemu przejście do kierowanego przez siebie Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i kontynuowanie badań w zakresie problematyki podjętej w pracy doktorskiej. Na przełomie 1977 i 1978 roku Jerzy Modrzewski podjął więc tamże pracę na etacie adiunkta, biorąc aktywny udział w pracach kilku zespołów badawczych (kierowanych przez profesorów: S. Kowalskiego, Z. Kwiecińskiego, A. Kwileckiego, B. Bromberka, W. Markiewicza, J. Kulpińską i innych). W tym okresie Profesor pełnił szereg funkcji, m.in. pełnomocnika dziekana WNS do spraw dydaktycznych Instytutu Pedagogiki, a następnie wicedyrektora, a także przygotowywał monografię habilitacyjną poświęconą środowisku społecznemu młodzieży studiującej. Profesor realizował również liczne zajęcia dydaktyczne, prowadził badania terenowe, obozy badawcze, projekty badawcze, uczestniczył w seminariach, konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych oraz nie ustawał w działalności publikacyjnej. Za działalność naukową, organizacyjną i dydaktyczną otrzymywał niejednokrotnie nagrody Rektora UAM.

W 1988 roku Jerzy Modrzewski opublikował pracę habilitacyjną zatytułowaną *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*. Profesor Władysław Markiewicz – wiceprzewodniczący Polskiej Akademii Nauk, prof. Kazimierz Jaskot – rektor Uniwersytetu Szczecińskiego i prof. Benon Bromberek – kierownik Zakładu Pedagogiki Szkoły Wyższej i dyrektor Instytutu Pedagogiki dokonali oceny dorobku naukowego habilitanta. Kolokwium habilitacyjne na Wydziale Nauk Społecznych UAM miało miejsce w lutym 1988 roku w obecności samodzielnych pracowników nauki, reprezentujących takie dziedziny nauki, jak: socjologia, psychologia, filozofia, politologia, kulturoznawstwo i pedagogika. Kolokwium habilitacyjne odbyło się bez jakichkolwiek przeszkód i trudności, a zatem uzyskanie stopnia doktora habilitowanego nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki dokonało się pomyślnie. W październiku 1990 roku Jerzy Modrzewski

z mianowania ministerialnego otrzymał stanowisko docenta w UAM. W tym samym roku umiera Profesor Stanisław Kowalski. Uroczysty Senat odbywa się w hallu Collegium Minus. Jerzy Modrzewski pełnił wartę przy trumnie Profesora. Uroczystości pogrzebowe Mistrza Kowalskiego skupiły wielu Jego uczniów, przyjaciół i współpracowników z całej Polski.

W styczniu 1991 roku Profesor Jerzy Modrzewski został powołany na stanowisko kierownika Studium Zaocznego w Instytucie Pedagogiki i pierwszy raz w jego historii porządkuje kwestię planowania zajęć według własnego, autorskiego systemu, stosowanego przez wiele kolejnych lat. W tym samym roku prof. Janusz Włodarek, we współpracy z prof. Klausem Hurrelmannem z Uniwersytetu w Bielefeld w Niemczech, stworzył zespół realizujący projekty badawcze, których celem było zdiagnozowanie stanu uspołecznienia dzieci i młodzieży szkół wiejskich i miejskich oraz ujawnianych przez nich w tym procesie zagrożeń jego pomyślnego przebiegu. Profesor Jerzy Modrzewski w tym i wielu innych projektach badawczych brał aktywny i znaczący udział.

Od września 1993 roku rozpoczęła funkcjonowanie nowa, powołana struktura organizacyjna – Wydział Studiów Edukacyjnych, którego dziekanem został prof. Zbigniew Kwieciński. W grudniu tegoż roku Jerzy Modrzewski został powołany do Komisji Oceniającej osoby zatrudnione na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu. W tym czasie Profesor podejmował także wieloletnią współpracę z: Wyższą Szkołą Pedagogiczną w Zielonej Górze, Bałtycką Wyższą Szkołą Humanistyczną (w której pełnił funkcję kierownika Katedry Pedagogiki Społecznej), Wyższą Szkołą Humanistyczną Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Lesznie, Wielkopolską Wyższą Szkołą Humanistyczną w Środzie Wielkopolskiej oraz kaliskim Wydziałem Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

We wrześniu 1997 roku został nominowany na stanowisko profesorskie w UAM, pracując nadal w Zakładzie Pedagogiki Społecznej, który mimo pierwotnego planu przekształcenia w katedrę pozostał zakładem. Wraz z mianowaniem na etat profesorski, JM Rektor UAM powierzył Profesorowi funkcję kierownika nowo utworzonego na Wydziale Studiów Edukacyjnych Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych – dopełniającego swoimi przedsięwzięciami badawczymi i zainteresowaniami poznawczymi prace realizowane w Zakładzie Pedagogiki Społecznej. Skład osobowy Zakładu, poza jego kierownikiem, współtworzyli: pani dr Ewa Roman, mgr Ewa Włodarczyk i mgr Agata Matysiak-Błaszczyk. Nazwę Zakładu zaproponował ówczesny Dziekan i pozostawała ona w ścisłym związku z Zakładem Pedagogiki Społecznej, kierowanym wówczas przez prof. Tadeusza Frąckowiaka. Do chwili obecnej Profesor Jerzy Modrzewski z sukcesami naukowymi pełni funkcję kierownika Zakładu Badań Środowisk Wychowawczych.

W roku 2004 Profesor sfinalizował pracę redakcyjną monografii poświęconej problematyce uczestnictwa społecznego i socjalizacji, a zatytułowanej *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, która stanowiła podstawę wystąpienia władz dziekańskich Wydziału Studiów Edukacyjnych o wszczęcie procedury nadania Jerzemu Modrzewskiemu tytułu profesorskiego. Recenzentami dorobku w procedurze ubiegania się o tytuł naukowy zostali profesorowie: Tadeusz Frąckowiak, Andrzej Radziewicz-Winnicki i Mirosław Szymański.

8 czerwca 2006 roku Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej nadał Jerzemu Modrzewskiemu tytuł naukowy – profesora nauk humanistycznych. Tego samego roku Profesor otrzymał medal Komisji Edukacji Narodowej oraz nagrodę indywidualną I stopnia przyznaną przez JM Rektora UAM. Mianowanie na etat profesora zwyczajnego UAM nastąpiło w marcu 2013 roku. W latach 2007-2011 Jerzy Modrzewski pełnił funkcję wiceprzewodniczącego Zespołu Pedagogiki Społecznej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, a w roku 2011 został odznaczony przez Prezydenta RP złotym medalem zasługi za długoletnią nienaganną służbę. 1 marca 2013 roku JM Rektor na uroczystym posiedzeniu Senatu UAM mianuje Jerzego Modrzewskiego na stanowisko profesora zwyczajnego w tej uczelni.

Profesor Jerzy Modrzewski jest autorem następujących monografii: *Środowisko społeczne młodzieży studiującej*, Poznań 1989, ss. 184, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2004, ss. 282, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne*, Poznań 2007, wyd. II, ss. 284, *Studia socjopedagogiczne. Aktualia*, Poznań – Kalisz 2011, ss. 379, *Socjopedagogika. Studia – szkice – refleksje – wspomnienia*, Poznań 2016, ss. 262, *Czas spotykany, przeżywany, dokonany, zapominany. Autobiografia sentymentalna*, Poznań 2016, ss. 475, jak również współautorem prac zbiorowych: *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty)*, Poznań 1995, ss. 194 (redakcja wspólnie z T. Frąckowiakiem), *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów*, Koszalin 1998, ss. 400 (redakcja wspólnie z A. Ambrozikiem), *Społeczno-gospodarcze problemy regionu leszczyńskiego. Gospodarka i struktura regionu leszczyńskiego. Monografia socjoekonomiczna*, Leszno 2000, ss. 205 (redakcja wspólnie z K. Wojnowskim), *Poznawanie i rozwiązywanie społecznego problemu bezrobocia*, Warszawa 2001, ss. 124, *Teoria pedagogiczna i praktyka edukacyjna*, Leszno 2007, ss. 261 (redakcja wspólnie z K. Maćkowiakiem), *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje…)*, Kalisz – Poznań 2008, ss. 387 (redakcja wspólnie z J.M. Śmiałkiem i K. Wojnowskim), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dzieciństwo i młodość. Przewodnik i teksty do ćwiczeń z socjologii wychowania*, Leszno 2010, ss. 340 (redakcja wspólnie z D. Sipińską i A. Matysiak-Błaszczyk), *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dorosłość i starość. Przewodnik i teksty do ćwiczeń z socjologii wychowania*, Leszno 2011, ss. 194 (redakcja wspólnie z A. Matysiak-Błaszczyk i D. Sipińską), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspira-*

cje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji, Poznań – Kalisz 2012, ss. 465 (redakcja wspólnie z A. Matysiak-Błaszczyk).

Ponadto, Jerzy Modrzewski jest autorem kilkuset artykułów, wstępów, przedmów i recenzji drukowanych w czasopismach i pracach zbiorowych, promotorem ośmiu doktorów, recenzentem wielu przewodów doktorskich, habilitacyjnych i profesorskich. Imponujący dorobek Pana Profesora, Jego życie i postawa stanowią wzór do naśladowania.

Agata Matysiak-Błaszczyk

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Pedagog, nauczyciel, doradca, terapeuta w sytuacji zróżnicowania kulturowego"

Poznań, 7 kwietnia 2016 roku

Od zarania dziejów ludzkości towarzyszą migracje zagraniczne, określane w literaturze przedmiotu jako „przemieszczenie terytorialne związane ze względnie trwałą zmianą miejsca zamieszkania"[2]. Z danych OECD z 2009 roku wynika, że prawie 3% ludności świata, czyli około 190 mln osób, przebywa czasowo lub na stałe poza swoim krajem pochodzenia[3]. Intensywne przemieszczenia ludności powodują, że w XXI wieku coraz trudniej wskazać kraje homogeniczne kulturowo. Ilustracją tego mogą być słowa Paula Scheffera:

> Imigranci ze wszystkich stron miasta zmienili wygląd wielkich miast. Od dawna przestały już mieć znaczenie ich i nasze pierwotne zamierzenia. W naszych dzielnicach zagnieździł się świat, co jest doświadczeniem konsternującym i szokującym. Rynki, świątynie, szkoły i związki sportowe: wszystko i wszyscy stykają się z aktualną wędrówką ludów, której końca nie widać[4].

Wielokulturowość (multikulturalizm) staje się zatem coraz bardziej znamienną cechą współczesnego świata i tym samym wyzwaniem dla wszystkich

---

[2] M. Okólski, *Demografia*, Warszawa 2004, s. 82.

[3] *How is international student mobility shaping up?* Education Indicators in Focus, 2009, 5, s. 1-4.

[4] P. Scheffer, *Druga ojczyzna. Imigranci w społeczeństwie otwartym*, Wołowiec 2010, s. 12.

ludzi, szczególnie tych, którzy w codziennej pracy stykają się z osobami odmiennymi kulturowo. Należą do nich głównie przedstawiciele praktyki edukacyjnej: nauczyciele, w tym akademiccy, pedagodzy, a także doradcy oraz terapeuci, jako że pobyt poza granicami własnego kraju pochodzenia generuje wiele reperkusji dla zdrowia psychicznego imigrantów. W związku z tym konieczne wydaje się podejmowanie inicjatyw naukowych, które umożliwią wielowymiarowe spojrzenie na zadania i wyzwania stojące przed osobami pracującymi na co dzień z imigrantami, uchodźcami, repatriantami oraz członkami mniejszości narodowych i etnicznych.

Egzemplifikacją jednej z nich jest zorganizowana 7 kwietnia 2016 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Ogólnopolska Konferencja Naukowa pod hasłem: „Pedagog, nauczyciel, doradca, terapeuta w sytuacji zróżnicowania kulturowego". Pomysłodawcami naukowego spotkania były: Zakład Pedeutologii i Zakład Poradnictwa Społecznego, reprezentowane przez: prof. dra hab. Stanisława Dylaka, prof. zw. dr hab. Magdalenę Piorunek, prof. UAM dra hab. Marka Budajczaka, dr Grażynę Barabasz, dr Joannę Kozielską, dra Mateusza Leszkowicza, dr Agnieszkę Skowrońską-Pućka, dr Grażynę Teusz, dra Krzysztofa Wawrzyniaka, mgr Katarzynę Banaszak (sekretarz), mgr Anetę Baranowską (sekretarz), mgr Elżbietę Leszczyńską, mgr Magdalenę Andrys, mgr Dorotę Dolatę oraz mgra Michała Szotta. W koordynację przedsięwzięcia włączyło się również: Koło Naukowe Edukacji Międzykulturowej oraz Studenckie Koło Naukowe „poMOC", działające przy wspomnianych zakładach. Patronat honorowy nad konferencją objęli: dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM – prof. zw. dr hab. Zbyszko Melosik, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej.

Wydarzenie zgromadziło 73 prelegentów, wśród których znaleźli się reprezentanci 35 czołowych ośrodków naukowych funkcjonujących w naszym kraju – zarówno wybitni przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych, jak i młodzi adepci nauki, a także pracownicy instytucji, głównie szkół oraz organizacji działających na rzecz integracji osób odmiennych kulturowo.

Konferencja rozpoczęła się sesją plenarną, która odbyła się w auli Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM. Tę część obrad moderowali: prof. dr hab. Stanisław Dylak oraz prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, którzy przywitali także zgromadzonych gości oraz wprowadzili ich w problematykę naukowego spotkania. Prof. Magdalena Piorunek zwróciła uwagę na potrzebę wielokulturowego dyskursu i dyskursu o wielokulturowości, natomiast prof. Stanisław Dylak na różnice w podejściach: wielość kultur oraz metakultura w edukacji. W dalszej kolejności nastąpiło uroczyste otwarcie konferencji przez prof. zw. dra hab. Zbyszko Melosika, który w swoim przemówieniu podkreślił znaczenie podejmowania refleksji i dyskusji nad zróżnicowaniem kulturowym.

W części plenarnej wygłoszono 7 prelekcji, których treść koncentrowała się na wyzwaniach związanych ze współwystępowaniem na tej samej przestrzeni odmiennych kulturowo grup społecznych. Jako pierwsza głos zabrała, zarówno w swoim, jak i w imieniu prof. zw. dra hab. Jerzego Nikitorowicza, dr Anna Młynarczuk-Sokołowska z Uniwersytetu w Białymstoku. W swoim referacie przedstawiła zadania stojące przed współczesną edukacją międzykulturową. Jako drugi wystąpił prof. UwB dr hab. Mirosław Sobecki. W wygłoszonej prelekcji zobrazował pedagogiczną perspektywę komunikacji międzykulturowej w wymiarze religijnym, zwłaszcza kwestie umiejętności przyjmowania perspektywy Innego oraz ewolucję chrześcijaństwa i jego powiązania z judaizmem i islamem. W dalszej kolejności prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu omówiła (meta)analityczną wartość założeń teorii konstrukcji kariery M. Savickasa. Jako czwarta głos zabrała prof. UAM dr hab. Agnieszka Gromkowska-Melosik, która przedmiotem swoich rozważań uczyniła kompetencje doradcy zawodowego w warunkach zróżnicowania kulturowego. Następnie wystąpiła prof. UAM dr hab. Hanna Mamzer, poddając analizie postrzeganie odmienności kulturowej oraz różnice w niewerbalnych zachowaniach przedstawicieli różnych kultur. Kolejna prelegentka – prof. UwB dr hab. Wioleta Danilewicz zaprezentowała implikacje migracji zagranicznych. Zwieńczeniem sesji plenarnej było wystąpienie prof. UAM dra hab. Tomasza Gmerka, który ukazał funkcjonowanie nauczyciela w różnych modelach edukacji wielokulturowej.

Po przerwie prelegenci udali się na dalsze obrady, które przebiegały w 8 sesjach – 4 przedpołudniowych prowadzonych równolegle i 4 popołudniowych, także odbywających się jednocześnie. W ich trakcie wygłoszono 61 referatów, których treść oscylowała wokół rozległej tematyki związanej z rolą pedagoga, nauczyciela, doradcy, terapeuty w sytuacji zróżnicowania kulturowego.

W pierwszym panelu, moderowanym przez dra Krzysztofa Wawrzyniaka (UAM) przedstawione zostały praktyczne egzemplifikacje wspomagania cudzoziemców oraz członków mniejszości i narodowych w środowisku szkolnym. Prof. UAM dr hab. Iwona Piotrowska podkreśliła znaczenie kształcenia geograficznego w poznawaniu i rozumieniu zróżnicowania kulturowego na świecie. Dr Anna Fornalczyk-Lipska zarysowała kwestie wielokulturowości w najnowszej polskiej literaturze dziecięcej oraz opisała rolę, jaką może ona odegrać w kształtowaniu postaw młodych ludzi wobec obcości. Dr Sylwia Zydek omówiła założenia projektu „Edukacja w miejscach pamięci", skierowanego do uczniów klas V. Programy i projekty, mające na celu integrację mniejszości narodowych i etnicznych z Gruzinami, przybliżyła mgr Megi Bibiluri, a dobre praktyki edukacji wielokulturowej w Społecznym Gimnazjum nr 20 w Warszawie przedstawiła mgr Angelika Figiel. Kolejna prelegentka – mgr Agnieszka Wąsik podjęła dyskusję dotyczącą przygotowania polskiej szkoły na przyjęcie

obcojęzycznych dzieci. W dalszej kolejności głos zabrała mgr Agnieszka Wieszaczewska, która zaprezentowała autorski projekt: „Wrocławskie ścieżki tolerancji", mający na celu zapoznanie uczniów wrocławskich licealistów z różnorodnością kulturową ich miasta. Ostatni referat wygłoszony w tej sekcji, autorstwa mgr Katarzyny Woźniak, dotyczył najważniejszych działań oraz narzędzi wspierających edukację dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej.

Obrady w sesji drugiej, prowadzonej przez dr Joannę Kozielską (UAM), skoncentrowane były na rożnych formach pomocy psychopedagogicznej adresowanej do dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zainaugurowała je dr Magda Kalkowska, poddając refleksji przebieg procesu integracji dzieci i młodzieży z polskim tłem migracyjnym w Niemczech. W kolejnym wystąpieniu dr Jolanta Piekarska zwróciła uwagę na konieczność przygotowania uczniów na przyjęcie w szkole dzieci uchodźców oraz przedstawiła przykład dobrej praktyki w tym zakresie, jaką jest Festiwal Trzech Kultur. Trzecia prelegentka – lic. Paulina Szydłowska ukazała wnioski z badań prowadzonych w ramach projektu „(Nie)łatwe powroty do domu. Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z migracji", kierując uwagę słuchaczy na trudności szkolne dzieci migrantów oraz na sposoby ich przezwyciężenia. W dalszej kolejności mgr Aneta Baranowska scharakteryzowała tutoring jako formę wsparcia integralnego rozwoju jednostki i możliwości jego wykorzystania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi, a mgr Oksana Kotormus zobrazowała, z perspektywy własnych doświadczeń nauczyciela szkoły gimnazjalnej, znaczenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci odmiennych kulturowo. Szóste wystąpienie tej sekcji, zaprezentowane przez mgra Marcina Lerkę, zostało poświęcone roli Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Zawodowego w wyborze dalszej drogi szkolnej, zawodowej i życiowej młodzieży imigranckiej. Po nim głos zabrała mgr Magdalena Zaborowska, która przedstawiła doświadczenia w zakresie wykorzystania diagnozy językowo-pedagogicznej i indywidualnej pracy z dzieckiem i rodziną w pracy wychowawcy międzykulturowego w ośrodku dla cudzoziemców. Z kolei lic. Agnieszka Nymś przedmiotem swoich rozważań uczyniła diagnozę funkcjonowania mniejszości romskiej w polskiej szkole, a dr Joanna Kozielska sytuację zawodową młodych emigrantów oraz zapotrzebowanie na całożyciowe poradnictwo o transnacjonalnym charakterze.

Uwagę mówców trzeciego zespołu, moderowanego przez prof. UAM dra hab. Marka Budajczaka (UAM), absorbowała rola nauczyciela w sytuacji zróżnicowania kulturowego. Dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens, otwierająca obrady w tym panelu, uwydatniła, na podstawie badań pilotażowych, postawy i przekonania nauczycieli na temat dzieci migrantów w szkole i pracy z nimi oraz dokonała oceny przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem cudzoziemskim. Prof. UAM dr hab. Marek Budajczak przedstawił referat dotyczący pedagoga

wobec wizji i realiów „spójności społecznej" oraz „uspójniania społecznego", a dr hab. Przemysław Gębal poddał analizie dydaktykę języka polskiego jako drugiego oraz kształcenie w zakresie nauczania polszczyzny cudzoziemców. Kolejna prelegentka – dr Emilia Śmiechowska-Petrovskij omówiła możliwości doskonalenia zawodowego polskich nauczycieli w zakresie edukacji uczniów w młodszym wieku, przejawiających trudności adaptacyjne w obliczu zmiany środowiska kulturowego i edukacyjnego. Mgr Anna Katarzyna Charko, występująca jako piąta, zanalizowała możliwości wykorzystania tekstów z obszaru antropologii kulturowej w pracy edukacyjno-wychowawczej pedagoga i polonisty w szkole gimnazjalnej. Referująca po niej mgr Aleksandra Gancarz ukazała, na podstawie własnych dociekań empirycznych, działania nauczycieli na rzecz uczniów osiedlających się w Polsce z rodzicami na podstawie Ustawy o repatriacji. Z kolei mgr Ewa Kobylecka swoje wystąpienie poświęciła adekwatnym strategiom edukacji nauczycieli przygotowujących ich do pracy z osobami odmiennymi kulturowo, a mgr Katarzyna Księżopolska – roli nauczyciela w kreowaniu społeczeństwa wielokulturowego oraz wyzwaniom stawianym przed edukacją międzykulturową.

Refleksję poznawczą w czwartej sekcji, prowadzonej przez dr Grażynę Teusz (UAM), budziła problematyka różnic kulturowych w perspektywie międzynarodowej. Jako pierwszy głos w niej zabrał dr Tarzycjusz Buliński, który przedstawił sytuację spotkania międzykulturowego pomiędzy dwoma odrębnymi światami społecznymi: kulturą Indian E'ñepá z Amazonii wenezuelskiej oraz kulturą narodową Wenezuelczyków. W dalszej kolejności dr Joanna Kapica-Curzytek omówiła europejskie doświadczenia i dylematy w drodze do budowania zintegrowanego społeczeństwa w kontekście współczesnych migracji uchodźców ze Wschodu. Występująca po niej dr Magdalena Ziółkowska-Kuflińska zobrazowała działalność hiszpańskiej szkoły *Centre Municipal de Formació per a Persones Adultes – Call Gallifa*, w szczególności realizowane w niej programy, których głównym celem jest poszukiwanie i wdrażanie sposobów zapobiegania oraz eliminacji wykluczenia społecznego i kulturowego migrantów. Czwarty prelegent – mgr Patryk Kaczmarek dokonał rekonstrukcji fragmentów filozofii amerykańskiego neopragmatysty Richarda Rorty'ego oraz zaprezentował powiązania między edukacją międzykulturową a sformułowanym przez Amerykanina rozumieniem pojęcia solidarności. Referujący po nim: mgr Paweł Kalinowski oraz mgr Marek Brdak ukazali osobowościowe uwarunkowania piłkarzy nożnych w sytuacji zróżnicowania kulturowego w klubie SV Berliner Brauereien. Z kolei mgr Sara Nunez Torrado i mgr Dorota Dolata poddały analizie różnice w podejściu wobec uczniów imigrantów w hiszpańskim systemie edukacyjnym oraz przedstawiły przykłady działań mogących wspomóc integrację tych dzieci z hiszpańskimi uczniami. W dalszej kolejności głos zabrały: mgr Barbara Vusic oraz mgr Aleksandra Malinowska. Pierwsza z nich

zaprezentowała przykłady dobrych praktyk, mających na celu tworzenie przyjaznego integracji rodzin odmiennych kulturowo środowiska w Australii, druga zaś – konieczność uświadomienia istoty komunikacji międzykulturowej we współczesnym świecie, wyzbycia się uprzedzeń i walki ze stereotypami. Występujący jako ostatni w tym zespole Wojciech Oronowicz omówił wybrane zagadnienia dotyczące zróżnicowania w zakresie seksualności w nawiązaniu do obecnej sytuacji migracyjnej ludności, ze szczególnym uwzględnieniem homoseksualności i ograniczania zachowania i praw kobiet przez patriarchat.

Przedmiotem analiz podejmowanych w piątej sekcji, moderowanej przez dra Mateusza Leszkowicza (UAM), były przykłady dobrych praktyk w środowisku akademickim. Mgr Katarzyna Banaszak przedstawiła działalność Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej działającego na WSE UAM i podejmowane przez jego członków inicjatywy na rzecz dialogu kultur w środowisku akademickim. Mgr Izabela Bogdanowicz zaprezentowała wybrane praktyki, które w jej przekonaniu są typowe i sprawdzają się w prowadzeniu ćwiczeń w grupach studenckich z udziałem cudzoziemców oraz sprzyjają kształtowaniu przyjaznych relacji między przedstawicielami różnych kultur. Mgr Magdalena Kozula rozważała na temat roli kursów adaptacyjno-językowych w adaptacji studentów zagranicznych do nowego środowiska edukacyjnego. Dr Magdalena Kultea-Hulboj przybliżyła możliwości wykorzystania metody Open Spaces for Dialogue and Enquiry (OSDE) w akademickiej edukacji międzykulturowej. Kolejna prelegentka – mgr Aleksandra Matyja zaprezentowała wynik prowadzonych przez kilka lat weryfikacji empirycznych dotyczących sytuacji studentów cudzoziemskich na przykładzie Uniwersytetu Wrocławskiego, w szczególności integracji migrantów edukacyjnych z członkami społeczeństwa przyjmującego. Tę część obrad zamknęło wystąpienie lic. Katarzyny Boguckiej dotyczące projektu „Studenci UAM bez Granic", realizowanego w Tanzanii i Paragwaju.

Szósta sekcja, moderowana przez dr Grażynę Teusz (UAM), dotyczyła poradnictwa i terapii wobec wyzwań wielokulturowości. Otworzył ją prof. UAP dr hab. Robert Bartel, omawiając zasadnicze cechy znaków i symboli opartych na dokumentacji z sesji arteterapeutycznych, przeprowadzonych z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i kultur w Pracowni Terapii przez Sztukę, działającej przy Wojewódzkim Szpitalu dla Nerwowo i Psychicznie Chorych w Gnieźnie oraz w ramach realizacji wielu projektów arteterapeutycznych. Po nim głos zabrała dr hab. Alicja Czerkawska, ukazując typy poradnictwa międzykulturowego prowadzonego we Wrocławiu. Występująca w dalszej kolejności mgr Katarzyna Marchewka zaprezentowała specyfikę pracy psychoterapeutycznej z osobami pochodzącymi z krajów arabskich i muzułmańskich. Następna prelegentka – lic. Katarzyna Szolc uwydatniła możliwości edukacji międzykulturowej na przykładzie projektu: „Bibliodrama i metody twórcze", realizowanego przez Bielskie Stowarzyszenie Artystyczne „Teatr Grodzki". Referująca jako

piąta dr Katarzyna Waszyńska skupiła się na specyfice psychoterapii w sytuacji zróżnicowania kulturowego, w szczególności na czynnikach ryzyka, zakresie pracy oraz możliwościach pomocy w sytuacji kiedy psychoterapeuta i klient pochodzą z odmiennych kulturowo środowisk. Z kolei prowadząca sesję dr Grażyna Teusz przedstawiła dylematy terapeutycznej wielokulturowości, a dr Adam Zemełka dokonał próby zdefiniowania *coachingu* w kontekście międzykulturowym oraz omówił specyfikę owego kontekstu pracy z wyodrębnieniem szczególnych źródeł – tzw. zasobów klienta.

W siódmym panelu, prowadzonym przez dr Grażynę Barabasz (UAM), obrady oscylowały wokół działalności projektowej w warunkach zróżnicowania kulturowego. Prof. nadzw. dr hab. Beata Orłowska przedstawiła założenia projektu „Gorzów – Przystań w obszarze wielokulturowego spotkania". Dr hab. Małgorzata Stopikowska przybliżyła działalność organizacji pozarządowych zajmujących się przeciwdziałaniem przemocy dokonanej na tle kulturowym. Działania polskich obywateli na rzecz krajów rozwijających się na przykładzie międzynarodowego projektu „Pedagodzy na krańcu świata" zaprezentowała dr Grażyna Barabasz. Referująca w dalszej kolejności dr Ewa Sowa-Behtane opisała działalność Stowarzyszenia Rodzin Wielokulturowych, będącego organizacją pozarządową, reprezentującą interesy osób odmiennych kulturowo. Mgr Beata Płuciniczak-Motowidło, na podstawie wyników badań własnych, ukazała działania podejmowane przez biblioteki publiczne w zakresie wpierania integracji społecznej przedstawicieli innych kultur. Mgr Mateusz Sikora przybliżył założenia projektu „Obywatelskość 2.0", realizowanego na Litwie pośród litewskich Polaków, mającego na celu integrację osób o zróżnicowanej tożsamości, a mgr Sylwia Szulc – działalność organizacji pozarządowych działających na terenie Torunia, skierowanej do osób starających się o status uchodźcy w Polsce. Zwieńczeniem tej sesji była prelekcja mgr Anny Żądło, poświęcona efektywnym metodom w edukacji medycznej i profilaktyce zdrowotnej w Kenii.

Ostatnia – ósma sekcja, moderowana przez dr Iwonę Chmurę-Rutkowską (UAM), dotyczyła szkoły wobec zjawiska wielokulturowości. Otworzyła ją prof. UAM dr hab. Iwona Piotrowska, przedstawiając znaczenie dwujęzycznego nauczania geografii w fizycznogeograficznym oraz (multi)kulturowym poznawaniu świata. Dr Iwona Chmura-Rutkowska, na podstawie dociekań empirycznych opisała sposób przedstawienia „Innych" i „Obcych" w polskich podręcznikach szkolnych. Mgr Agnieszka Kozakoszczak zaprezentowała doświadczenia, wnioski, rekomendacje i wyzwania dotyczące współpracy pomiędzy szkołami, asystentkami i asystentami międzykulturowymi lub osobami zatrudnionymi na stanowisku pomocy nauczyciela oraz organizacjami pozarządowymi. Metody i formy pracy z uczniem cudzoziemskim z barierą językową na zajęciach przedmiotowych w klasie przybliżyła słuchaczom mgr Urszula Majcher-Legawiec. W dalszej kolejności głos zabrały: mgr Monika Nawracka oraz

mgr Agnieszka Nowakowska. Pierwsza z nich poczyniła refleksję nad kulturą i nauczaniem języka oraz przedstawiła podejście refleksyjne jako użyteczne narzędzie nauczających i osób odpowiedzialnych za kształt życia szkolnego, druga natomiast omówiła strategie szkół mniejszości narodowych w kreowaniu tożsamości uczniów. Występujący jako ostatni mgr Rafał Pląsek dokonał próby interpretacji jawnego i ukrytego programu szkolnego w zakresie tematyki wielokulturowości, analizując treść podręczników: „Naszego elementarza" i „Naszej szkoły".

Uzupełnieniem wygłoszonych referatów była żywa dyskusja, która stworzyła przestrzeń do wymiany poglądów na temat poruszonych kwestii i którą kontynuowano także w kuluarach.

Ważnym, z prakseologicznego punktu widzenia, punktem konferencji była jej część poświęcona czterem zróżnicowanym tematycznie szkoleniom, które odbyły się bezpośrednio po południowych obradach panelowych:

1) *„Historie tworzą ludzi, którzy tworzą historie" – seria filmowa „Narracje Migrantów" jako narzędzie wspierania integracji w klasie wielokulturowej*, prowadzone przez mgr Agnieszkę Kozakoszczak, trenerkę antydyskryminacyjną, członkinię zarządu i koordynatorkę programu edukacyjnego w Fundacji na rzecz Różnorodności Społecznej.

2) *Między integracją a odrzuceniem. Perspektywa cudzoziemców i społeczeństwa przyjmującego – przypadek Poznania*, prowadzone przez mgr Karolinę Sydow, antropolożkę kultury, członkinię Centrum Badań Migracyjnych UAM, doktorantkę w Instytucie Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM.

3) *Streetworking – metoda (od)dawania głosu cudzoziemcom*, prowadzone przez mgr Agatę Kochaniewicz, doradczynię cudzoziemców w punkcie Migrant Info Point, badaczkę migracji, trenerkę z zakresu wielokulturowości.

4) *Jak przeżyć zderzenie z „górą lodową"? – czyli rzecz o stresie akulturacyjnym*, prowadzonym przez mgr Katarzynę Banaszak, doktorantkę Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, koordynatorkę międzynarodowych projektów w Afryce oraz w Ameryce Południowej, opiekunkę Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej.

Pierwsze dwa skierowane były do doktorantów oraz pracowników uczelni wyższych/instytucji, pozostałe do studentów. Realizowane szkolenia cieszyły się dużym zainteresowaniem osób pragnących poszerzyć swoją wiedzę i rozwinąć umiejętności z zakresu nawiązywania kontaktu z przedstawicielami odmiennej kultury, o czym świadczy wysoka frekwencja uczestnictwa w nich.

Zorganizowanej konferencji towarzyszyły również trzy wystawy fotograficzne:

– doktorantów i pracowników Zakładu Pedeutologii pt. *Pedagodzy na krańcu świata, czyli o tanzańskich nauczycielach, ich uczniach i szkołach*;

– członkini Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej pt. *Jeden dzień z życia dziecka w Centrum Terapeutycznym PUNTITI – Cochabamba, Boliwia*;

– pracowników Migrant Info Point pt. *Wspólnie tworzymy jeden Poznań*.

Konkludując, przedstawione w trakcie konferencji teoretyczne analizy zagadnień, wyniki empirycznych dociekań, egzemplifikacje tzw. dobrych praktyk, a także dyrektywy kierowane do osób pracujących na co dzień z imigrantami, uchodźcami, repatriantami oraz członkami mniejszości narodowych i etnicznych umożliwiły interdyscyplinarną refleksję, dyskusję oraz wymianę doświadczeń i poglądów na temat funkcjonowania pedagoga, nauczyciela, doradcy i terapeuty w sytuacji zróżnicowania kulturowego. Stały się również płaszczyzną integracji środowiska osób zajmujących się w teorii i praktyce zagadnieniami wielokulturowości i z pewnością zainspirowały do: pogłębienia zaprezentowanych wątków, prowadzenia dalszych weryfikacji empirycznych, projektowania działań na rzecz środowisk zróżnicowanych kulturowo, a także skłoniły wszystkich uczestników do refleksji nad ich rolą w tworzeniu przyjaznego otoczenia dla osób odmiennych kulturowo oraz zachęciły do rozwijania kompetencji międzykulturowych.

Warto nadmienić, że zarówno w sesji plenarnej, jak i w panelach tematycznych wzięło udział duże grono słuchaczy – nauczycieli, pracowników organizacji pozarządowych i studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, co niewątpliwie przyczyniło się do sukcesu zorganizowanego wydarzenia.

Bogactwo referatów zaprezentowanych podczas konferencji oraz podejmowane w trakcie obrad dyskusje potwierdziły konieczność prowadzenia dalszego dyskursu dotyczącego zaakcentowanych treści, które być może staną się przyczynkiem do organizacji w przyszłości innych spotkań o podobnym charakterze.

Aneta Baranowska, Katarzyna Banaszak

Sprawozdanie z Seminarium Naukowego i VI Ogólnopolskiej Konferencji Studentów i Doktorantów z cyklu „Edukacja wczoraj, dziś i jutro" „Wychowanie w wolności czy wychowanie do wolności?"

Poznań, 18-19 maja 2016 roku

18-19 maja 2016 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza odbyło się Seminarium Naukowe i VI Ogólnopolska Konferencja Studentów i Doktorantów

z cyklu „Edukacja wczoraj dziś i jutro", zatytułowana „Wychowanie w wolności czy wychowanie do wolności". Miejscem spotkania była Sala Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych, przy ulicy Szamarzewskiego w Poznaniu.

W pierwszym dniu miało ono charakter seminarium. Konferencję uroczyście otworzył Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych prof. Zbyszko Melosik. Głos zabrał także prof. Wiesław Jamrożek, który zwrócił uwagę na problematykę wolności w procesie wychowania oraz na istotne zagadnienie autonomii jednostki.

Jako pierwszy wystąpił prof. Artur Jocz z Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, który nawiązał między innymi do filozofii Georga W.F. Hegla, wspominając ideę łączenia filozofii i religii. Przypomniano także myśl Filona z Aleksandrii oraz czerpiących z jego nauk późniejszych myślicieli, między innymi Orygenesa. Profesor A. Jocz odniósł się też do filozofii św. Augustyna i kategorii zła oraz wolności człowieka, a także rozwinięcia tych wątków przez Gottfrieda W. Leibniza. W wystąpieniu pojawiły się również wątki współczesne: wspomniany został między innymi Hans Jonas i jego rozważania dotyczące Holocaustu. Zaznaczony został także, przywołany przez wspomnienie myśli Martina Bubera, problem instrumentalizacji drugiego człowieka. Wątek ten ukazano jako wyzwanie dla pedagogiki.

Następnie głos zabrał dr Michał Nowicki z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, który omówił problem inicjacji jako odkrycia wewnętrznej wolności jednostki oraz zagadnienie odkrywania duchowości człowieka poprzez doświadczenia o charakterze ekstatycznym i praktyki kontemplacyjne, z uwzględnieniem przykładów misteriów orfickich oraz indyjskich praktyk religijnych z okresu Upaniszad. Dzięki tym przykładom ukazano zależność pojęć wolności i poznania. W wystąpieniu pojawiło się także nawiązanie do filozofii św. Tomasza – przypomniano, że według tomizmu ludzka wola powinna upodabniać się do woli Bożej, a wolność uzyskuje się dzięki poznaniu bytu.

Trzecim prelegentem podczas pierwszego dnia spotkania był lic. Remigiusz Stępak z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, który zaprezentował swoje doświadczenia podczas pracy w poznańskiej szkole „Trampolina", alternatywnej szkole w Warszawie oraz działalności w „Kolektywie edukacyjnym". Nawiązał także do ogólnej idei szkół demokratycznych oraz antypedagogiki.

Głos zabrał z kolei prof. Marek Budajczak, który wskazał między innymi na różne sposoby rozumienia wyrażeń „do wolności" i „w wolności" oraz samego pojęcia „wolność". Zebrani usłyszeli istotne pytanie: czy wolności może być zbyt wiele? Profesor M. Budajczak poruszył także problem czarnej historii edukacji, wskazując przykład Chin i okresu, w którym w tamtejszej edukacji pojawiła się fascynacja spartańskim modelem wychowania. Rozwinięto także wątek szkoły jako narzędzia politycznej dominacji, natomiast przy okazji przypomnienia przymusowej edukacji przywołany został Marcin Luter oraz Johann G. Fichte.

Następnie zebrani wysłuchali prelekcji dra Mariusza Przybyły, poruszającego kwestię funkcjonowania współczesnej młodzieży w Sieci. Pojawiło się sfor-

mułowanie *homo digitus*, czyli człowiek elektroniczny. Prelegent zadał pytanie: czy w Sieci mamy wolność czy może niewolnictwo? Rozwinięte zostały także wątki dotyczące mobilności jako integralnego elementu funkcjonowania dzisiejszych ludzi oraz tak zwanej „rewolucji facebookowej". Doktor M. Przybyła wspomniał również o zjawisku grywalności otaczającym nas we współczesnym świecie. Padło też pytanie odnoszące się do autocenzury w Sieci: czy chroni ona czy ogranicza wolność?

Kolejny występujący dr Tomasz Tokarz omówił temat idei szkół demokratycznych, wskazując na istotne pytanie: jaką rolę odgrywają rodzice w szkołach demokratycznych? Poruszona została także kwestia indywidualizmu we współczesnym świecie. W odniesieniu do funkcjonowania szkół demokratycznych, prelegent przedstawił zagadnienie identyfikowania się ucznia ze szkołą. Poruszono także problem: jak miałyby wyglądać szkoły wolnościowe, jak zorganizować przestrzeń nauczania. Jako przykład szkoły alternatywnej i granic edukacji domowej dr T. Tokarz podał szkołę „Pozytywka".

Jako ostatni wystąpił mgr Mariusz Budzyński, prezentując swoje wieloletnie doświadczenie nauczania w Autorskim Liceum Artystycznym we Wrocławiu. Opowiedział o założeniach szkoły „ALA" oraz jej historii. Podkreślił między innymi ideę dostosowywania się szkoły do ucznia, pojęcie szkoły jako wspólnoty zarówno uczącej, jak i wspierającej. Słuchacze mogli zapoznać się z nauczaniem w tego rodzaju liceum, jak również teoretyczne założenia tego typu szkół: dialog personalny oraz założenie, że uczniowie się uczą, a nie są nauczaniu poddawani.

Wystąpienia, które zebrani mieli okazję wysłuchać podczas pierwszego dnia konferencji stały się następnie przyczynkiem do dyskusji. Każde zaowocowało ciekawymi pytaniami, między innymi o relację i wpływ aksjonormatywnego podejścia w edukacji. Profesor M. Budajczak podkreślił, że istnieją zależności między treściami a formami edukacji. Remigiusza Stępaka pytano o związek pomiędzy szkołami wolnymi a szkołami waldorfskimi, który w odpowiedzi wskazał na brak jednoznacznego związku pomiędzy nimi. W pytaniach do dra M. Nowickiego poruszono między innymi kwestię duchowości, rozumianej jako wyzwolenie od materialności wobec kultu relikwii. Zebrani rozmawiali także o relacjach nauczyciel – uczeń, miejscu rodzica we współtworzeniu szkoły. Pojawił się również interesujący wątek terapeutyczności szkół demokratycznych. Wiele pytań odnosiło się do funkcjonowania Autorskiego Liceum Artystycznego we Wrocławiu.

Drugi dzień spotkania miał charakter konferencji studencko-doktoranckiej. Uroczystego otwarcia dokonała pani Prodziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM ds. Studenckich – prof. Kinga Kuszak, która wyraziła zadowolenie z chęci studentów do organizowania tego typu spotkań. Podzieliła się z zebranymi nadzieją, że obrady będą owocne i doprowadzą do ciekawych dyskusji oraz wniosków. Referat wprowadzający na temat wolności w edukacji chrześcijańskiej wygłosił dr Michał Nowicki.

Jako pierwszy wystąpił mgr Michał Szott z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, który poruszył temat dyskryminacji i nietolerancji w szkole. Przedstawił istotę kilku rodzajów dyskryminacji, między innymi na tle rasowym, jak również zaprezentował wyniki własnej ankiety, pozwalające określić, czy i w jaki sposób uczniowie oraz nauczyciele czują się dyskryminowani. Prelegent postawił też pytanie: gdzie znajdują się granice wolności.

Drugą występującą była mgr Marta Szopka z UAM, rozpatrująca kwestię wolności ucznia w obliczu szkolnej rzeczywistości, ze szczególnym uwzględnieniem problemu stanowienia swojej podmiotowości w procesie edukacji. Nawiązując do starożytności, prelegentka za przykład dawania wolności myślenia swoim uczniom podała Sokratesa. Odnosząc problem wolności w szkole do czasów współczesnych, wspomniała o kwestii wolności słowa. Rozważana była także różnica pomiędzy wolnością a samowolą w szkole.

Z kolei mgr Tatiana Kopciał z Uniwersytetu Wrocławskiego zastanawiała się, czy dzieci powinny chodzić do przedszkola. Zaprezentowała różne stanowiska odnośnie tej kwestii, dokonując zarazem analizy przeprowadzonych przez siebie wywiadów. Porównała koncepcję edukacji domowej i edukacji przedszkolnej.

Następnie głos zabrała Anna Hadryan z UAM, skupiając się na procesie kształtowania się wartości człowieka od dzieciństwa do późnej starości. Odniosła się między innymi do tworzenia takich pojęć, jak „dobro", „uczciwość" i ich statusu ontologicznego wobec postępowania, które można nazwać „dobrym" czy „uczciwym".

Jako kolejna wystąpiła mgr Aleksandra Sulczewska z UAM, która na podstawie idei szkół demokratycznych zastanawiała się, czy wolności można się nauczyć. Poruszyła między innymi takie kwestie, jak wolność do wyjścia poza społeczeństwo, czy wolność jednostki wobec grupy, a także wątki autorefleksji i samoświadomości jednostki, która budowana może być dzięki ideom obecnym w teoretycznych założeniach leżących u podstaw szkół demokratycznych.

Po wystąpieniu A. Sulczewskiej ogłoszono przerwę na dyskusję nad wygłoszonymi referatami. Pytano prelegentów między innymi o kwestię dyskryminacji w szkole, dokładnej relacji między pojęciami określającymi wartości a faktycznym zachowaniem zgodnym z przyjętymi normami. Dyskusja obejmowała także kwestie dotyczące szkół demokratycznych: zarówno odnośnie ich charakteru praktycznego, jak i przyświecających im ideom teoretycznym.

Drugą sesję otworzył referat lic. Remigiusza Stępaka z UAM, który poruszył temat zmian w edukacji. Główną osią wystąpienia były różnice i podobieństwa pomiędzy szkołami wolnymi a demokratycznymi. Prelegent podzielił się także ze słuchaczami swoimi doświadczeniami pracy w szkołach alternatywnych.

Kolejny referat wygłosiła lic. Daria Szykowna z UAM, która w kontekście wolności w rozwoju dziecka omówiła metodę Marii Montessori, przybliżając słuchaczom jej historię powstania i rozwoju, a także główne założenia i sposoby realizacji.

Następnie lic. Marta Konstańczak z UAM zaprezentowała słuchaczom edukację Towarzystwa Jezusowego – jej główne założenia i rys historyczny. Idee edukacji prowadzonej przez Towarzystwo prelegentka połączyła z pojęciem wolności, które było główną osią rozważań całej konferencji.

Kolejna występująca lic. Klaudia Kowalska z UAM zestawiła w swoim referacie idee zaprezentowane w traktacie *De Magistro* św. Tomasza ze współczesnym pojęciem *mindfulness*. Ukazała związki między koncepcjami pojawiającymi się w historii filozofii a odkrywanymi przez współczesną neurodydaktykę.

Następnie lic. Aneta Owczarzak z UAM przybliżyła system szkół jezuickich oraz wykazała funkcjonowanie w nich idei wolności. Wystąpienie to doskonale korespondowało z wcześniejszym M. Konstańczak.

Sesję zamykał referat mgr Teresy Listwan z Uniwersytetu Zielonogórskiego, która przypomniała główne wątki nauczania Jana Pawła II. Wspomniane w nim idee prelegentka zestawiła z kategorią wolności w wychowaniu, obecną w nauczaniu Ojca Świętego, jak również scharakteryzowała, co wedle nauczania papieża oznacza być wolnym i jakie trudności należy pokonać w drodze do wolności.

Po wystąpieniu T. Listwan ogłoszono czas na dyskusję oraz przerwę na kawę. Pojawiły się pytania: między innymi dotyczące elitarności metody Montessori, czy kwestii duchowości w edukacji ignacjańskiej. Poruszono także problem: co stało się z tzw. pokoleniem JP II i co faktycznie zostało zapamiętane z nauczania Jana Pawła II. Słuchacze po raz kolejny odnieśli się też do idei szkół demokratycznych.

Trzecią sesję otworzył lic. Daniel Górny z UAM, który przybliżył założenia filozofii libertariańskiej i wolności rozumianej w ramach tej idei. Podjął między innymi zagadnienie prywatyzacji szkolnictwa, jak również zastanawiał się nad kwestią wolności jednostki jako członka społeczeństwa, do czego punktem wyjścia była marginalna rola państwa w filozofii libertariańskiej.

Następnie głos zabrała lic. Joanna Markowska z UAM, która poruszyła kwestię samoświadomości jednostki jako istoty wewnętrznej wolności. Główny nurt stanowiła refleksja: czym jest samoświadomość. Prelegentka zwróciła uwagę, że źródło samoświadomości leży w samopoznaniu jednostki, która z kolei prowadzi do samoakceptacji i niezależności człowieka wobec otaczającego świata. Podkreśliła także istotny związek wolności z odpowiedzialnością.

Kolejny występujący – Wojciech Jachnik z UAM zastanawiał się nad kwestią wolności odnośnie wyboru ścieżki kariery. Poruszył między innymi problem sposobu wybierania zawodu, rozważając, czy należy kierować się względami ekonomicznymi, tendencjami społecznymi, czy może subiektywnym wyborem pokierowanym pasją i indywidualnymi zdolnościami.

Następnie mgr Iwona Ciesiółka z UAM rozpatrywała problem prawa do edukacji dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przybliżyła słuchaczom rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz pojęcia związane z tą tematyką. Przedstawiła także wyniki badań dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Sesję zamykał referat lic. Poli Kobeszko z UAM, który doskonale korespondował z poprzednim wystąpieniem, ponieważ koncentrował się na temacie wolności realizowania własnych potrzeb przez osoby niepełnosprawne.

Po tych wystąpieniach ogłoszono czas na dyskusję oraz przerwę na kawę. Zebrani zadawali pytania na temat wszystkich wygłoszonych podczas trzeciej sesji referatów, między innymi o szczegóły dotyczące doradztwa zawodowego – np. czy doradcy sugerują dowolność w wybieraniu ścieżki kariery, jak również związane z organizacją państwa w filozofii libertariańskiej. Poruszono też kwestię osób niepełnosprawnych i wolności jaką dysponują w realizowaniu swoich potrzeb.

W ostatniej sesji jako pierwsza wystąpiła pani mgr Joanna Sikorska z UAM, omawiając zagadnienie wolności w cyberprzestrzeni. Kluczowym problemem było tu znaczenie pojęcia wolności wobec rozwoju wirtualnej rzeczywistości. Prelegenta zwróciła uwagę, iż wobec działalności jednostki w cyberprzestrzeni nie należy poprzestawać wyłącznie na pytaniu o granice wolności, ale warto zastanawiać się także, na ile wolność w cyberprzestrzeni jest wolnością „od czegoś", a na ile „ku czemuś".

Następnie głos zabrała pani Aleksandra Mirkowicz z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, która ukazała rolę drużynowej w zastępie harcerskim, zwracając uwagę na główne zadania stojące przed nią jako wychowawcą. Podkreśliła również, że wychowawstwo w drużynie harcerskiej jest egzemplifikacją dojrzałej osobowości wychowawcy, zdolnego do podejmowania wolnych wyborów.

Z kolei lic. Agnieszka Nymś z UAM poruszyła zagadnienie reklam i ich roli w procesie wychowawczym. Podkreśliła rolę inicjatyw oddolnych, między innymi ekomarketingu. Omówiła także kwestię edukacji ekologicznej i przekazywania idei ekologicznych w edukacji nieformalnej.

Referat zamykający konferencję wygłosiła pani mgr Elwira Litaszewska z UAM, która skupiła się na zagadnieniu budowania marki osobistej, prezentując kilka jej strategii. Poruszona została także kwestia naturalnego wyboru jednostki wobec wyzwań, jakie stawia budowanie marki osobistej.

Podczas ostatniego panelu dyskusyjnego najwięcej uwagi poświęcono kwestii wychowania harcerskiego, włączając w to takie problemy, jak występowanie elementów inicjacyjnych we współczesnych praktykach harcerskich.

Obrady oficjalnie zakończył dr Krzysztof Ratajczak, dziękując zebranym za wygłoszone referaty i cenne głosy w dyskusji, zachęcając do publikacji swoich referatów w planowanym e-booku, który ma zostać zamieszczony w Repozytorium Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (AMUR), podobnie jak miało to miejsce na poprzednich konferencjach. Wyraził także nadzieję kontynuacji wspólnych obrad w kolejnym roku.

Michał Nowicki, Aleksandra Sulczewska

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

AGNIESZKA BARCZYKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. UMK dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA, prof. UW dr hab., Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej, Uniwersytet Warszawski

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSIK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ZBYSZKO MELOSIK, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA WŁODARCZYK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JERZY MODRZEWSKI, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PAULINA PERET-DRĄŻEWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA PERKOWSKA-KLEJMAN, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

JOANNA WIERZEJSKA, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

JOANNA RAJEWSKA DE MEZER, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BOGUSŁAW DZIĘCIOŁ, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WANDA JAKUBASZEK, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

DANUTA TOPA, dr, Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ANNA MAŃKOWSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ANNA DĄBROWSKA, dr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

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

ALEKSANDRA ANTONIK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA WYSOCKA, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

BARBARA OSTAFIŃSKA-MOLIK, dr, Wydział Filozoficzny, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

LIDIA SZMANIA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA WASZYŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MONIKA ZIELONA-JENEK, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA WŁODARCZYK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

JULIA ANASTAZJA SIENKIEWICZ-WILOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA KULA, prof. UJK dr hab., Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

MARZENA PĘKOWSKA, dr, Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

SEBASTIAN SOBCZUK, dr, Wydział o Zdrowiu i Nauk Społecznych, Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

JAN STRUGAREK, dr, Studium Wychowania Fizycznego i Sportu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MÁRIA PISOŇOVÁ, doc. PaedDr. PhD., prof. Faculty od Education, Comenius University in Bratislava

ORANIT GOSHEN, M.A., Higher Studies Israel

EDUARD LUKÁČ, Doc. PhDr., PhD., Department of Andragogy, Faculty of Humanities and Natural Sciences University of Prešov

II. RECENZJE I NOTY

DOMINIK CHOJNOWSKI, mgr, Wydział Nauk Pedagogicznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

ANETA BARANOWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KATARZYNA BANASZAK, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHAŁ NOWICKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALEKSANDRA SULCZEWSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja"). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerzucać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeleń. 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 klucze (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim.

Wzór przypisów

Książka

Z. Bauman, *Płynne życie*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007, s. 8.

Tekst w pracy zbiorowej
W. Welsch, *Sztuczne raje? Rozważania o świecie mediów elektronicznych i o innych światach*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 470-471.

Artykuł z czasopisma
B. Machalica, *Wirtualna klasa*, Przegląd, 2008, 2, s. 24-25.

Artykuły z gazety
Z. Bauman, *Nowe stulecie bezczynnych gapiów*, „Tygodnik Powszechny", 2003, 14, s. 16.

Artykuł internetowy
B. Ratuszniak, *Nowa NK.pl. Serwis walczy o użytkowników*, http://interaktywnie.com/biznes/artykuly/biznes/nowa-nk-pl-serwis-walczy-o-uzytkownikow-14368, [dostęp: 29.08.2010].

Projekt okładki: *Ewa Wąsowska*

Redaktor: *Aleksandra Jędrzejczak*

Redaktor techniczny: *Elżbieta Rygielska*

Łamanie komputerowe: *Danuta Kowalska*

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: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 38,00. Ark. druk. 35,75

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4