UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 48/2018

WYDAWNICTWO NAUKOWE

POZNAŃ 2018

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

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

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

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktorzy językowi

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

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM
© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018

ISSN 1233-6688

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbigniew Kwieciński, *Czy pedagogika polska ma swoje wielkie pytania?* 7
Iwona Chrzanowska, *Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych* 23
Beata Jachimczak, *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej* 33
Magdalena Piorunek, Iwona Werner, *Psychospołeczne czynniki ryzyka w środowisku pracy. Rekomendacje dla praktyki poradniczej* 45
Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrańska, Josef Malach, Milan Chmura, *Stimulating the Learning of Polish and Czech Students with the Use of e-Learning Resources* 65
Zbigniew Kwieciński, *Pedagogiczne emergencje 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse teraźniejszości?* 81
Andrzej Twardowski, *Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna.* 97
Paweł Zieliński, *The Relationships and Differences of the Kantian Philosophy and Pedagogy in Regard to Postmodern Pedagogic* 115
Iwonna Michalska, *Nauczyciel dla nauczycieli i wychowawców. Michał Friedländer jako popularyzator wiedzy o wychowaniu w latach międzywojennych* 133
Grzegorz Michalski, *Kierunki zaangażowania Jana Korneckiego w prace zjednoczeniowe polskich towarzystw oświatowych w latach 1923-1935* 151
Barbara Jankowiak, Ewa Wojtynkiewicz, *Kształtowanie się tożsamości w okresie adolescencji a podejmowanie zachowań ryzykownych w obszarze używania alkoholu przez młodzież* 169
Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy, *ICT w edukacji, profilaktyce i terapii – przykłady dobrych praktyk* 187
Iwona Nowakowska, *School Psychologist's Interventions to Promote Successful School Re-Entry of Chronically ill Children Aiming at Altering Peers' Attitudes Towards Them* 201
Emilia Szymczak, *Promocje doktorskie jako ceremonie akademickie* 215
Joanna Rajewska de Mezer, *Selected Issues of Juvenile Delinquency Proceedings* 229
Magdalena Magierska-Krzysztoń, Magdalena Olempska-Wysocka, *Wszczep ślimakowy dla pacjentów z głuchotą postlingwalną – szansa na poprawę jakości życia* 249
Aleksandra Jasielska, Marzena Buchnat, *Deficyty emocjonalne młodych dorosłych wychowanków rodzin zastępczych* 259
Sławomir Szymczak, *Metoda Szkoły Kofoeda i możliwości jej adaptacji do edukacji dorosłych w organizacjach pozarządowych* 281

Michalina Kasprzak, *The Opportunities for Development of the Child's Creative Potential in Local Institutions* 295
Natalia Kłysz-Sokalska, *The Language of Child's Emotions* 303
Anna Golus, *Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie* . . . 315
Anna Brosch, *Smartfon w klasie: Od zabawki do narzędzia edukacyjnego* 335
Ewelina Czujko-Moszyk, *Sukcesy fińskiego systemu edukacji, czyli dlaczego Finlandia szczyci się jednym z najlepszych systemów szkolnictwa na świecie – porównawcze studium przypadku* 349
Amira Bar Shalom, *The Handinhand School: Dealing with Adversity within a Multicultural Context* 367
Dikla Wizman-Man, *Optimistic Approach Towards Life as a Protective Factor for Adolescents with LD and ADHD* 377
Ronit Windzberg Sasson, *The Identity of the Dialogic Educator – Dialogue in Education as a Practice for the Construction and Establishment of a New Social Reality in Education.* 393
Shiri Gonen-Avital, *Cultural Differences in Parental Attitudes and Ways of Coping Towards Learning Disabilities of their Children – An Outline of a Research Study* 401

II. RECENZJE I NOTY

Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska, Katarzyna Białożyt (red.), *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", Katowice 2016, ss. 181 (Dariusz Adamczyk) 411
Małgorzata Bielicka, *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 396 (Anna Wojewoda) 413

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium naukowo-metodycznego „Dzieci wojny i dzieci uchodźcy – o prawach dzieci z różnych perspektyw", Bydgoszcz, 17 maja 2018 roku (Monika Nawrot-Borowska, Ewa Krauze) 415
Sprawozdanie z X Konferencji Organizacji Studenckich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu „Między radością a cierpieniem. Wyzwania współczesnej pedagogiki", Poznań, 17 maja 2018 roku (Łukasz P. Ratajczak) 417
Sprawozdanie z VIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Edukacja wczoraj, dziś i jutro", pod tytułem „Uczeń – kim był, kim jest, kim być może?", Poznań, 24 maja 2018 roku (Sarah Taylor, Michał Nowicki) 425

Informacje o autorach 429

Informacje dla autorów 431

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

Zbigniew Kwieciński, *Does Polish Pedagogy Have its Great Questions?* 7
Iwona Chrzanowska, *Inclusive Education – a Challenge for the Competences of Special Educators* 23
Beata Jachimczak, *Teachers Education for Inclusive Education* 33
Magdalena Piorunek, Iwona Werner, *Psychosocial Hazards in the Workplace. Recommendations for Counseling Practice* 45
Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrańska, Josef Malach, Milan Chmura, *Stimulating the Learning of Polish and Czech Students with the Use of e-Learning Resources* 65
Zbigniew Kwieciński, *Pedagogical Emergencies of 1993. Shadows of the Past or the Chances of the Present?* 81
Andrzej Twardowski, *The Social Model of Disability – Critical Analysis* 97
Paweł Zieliński, *The Relationships and Differences of the Kantian Philosophy and Pedagogy in Regard to Postmodern Pedagogic* 115
Iwonna Michalska, *A Teacher for Teachers and Educators. Michał Friedländer as a Promoter of Expertise in Education in the Interwar Period* 133
Grzegorz Michalski, *Directions of Jan Kornecki's Involvement in the Unification Works of Polish Educational Societies in 1923-1935* 151
Barbara Jankowiak, Ewa Wojtynkiewicz, *Personality Moulding During Adolescence and Taking Risk Behaviours in the Context of Using Alcohol by Adolescents* 169
Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, Karina Leksy, *ICT in Education, Prevention and Therapy – Examples of Good Practices* 187
Iwona Nowakowska, *School Psychologist's Interventions to Promote Successful School Re-Entry of Chronically ill Children Aiming at Altering Peers' Attitudes Towards Them* 201
Emilia Szymczak, *Doctoral Promotions as Academic Ceremonies* 215
Joanna Rajewska de Mezer, *Selected Issues of Juvenile Delinquency Proceedings* 229
Magdalena Magierska-Krzysztoń, Magdalena Olempska-Wysocka, *A Cochlear Implant for Patients with Postlingual Deafness – a Chance to Improve the Quality of Life* 249
Aleksandra Jasielska, Marzena Buchnat, *The Emotional Deficits of Young Foster Care Alumni* 259
Sławomir Szymczak, *The Kofoed's School Method and Possibilities of its Applying to Adult Education in Non-Governmental Organizations* 281

Michalina Kasprzak, *The Opportunities for Development of the Child's Creative Potential in Local Institutions* 295
Natalia Kłysz-Sokalska, *The Language of Child's Emotions* 303
Anna Golus, *From Object to Subject. The Status of Children in Family and Society* 315
Anna Brosch, *The Smartphone in the Classroom: from a Toy to an Educational Tool* 335
Ewelina Czujko-Moszyk, *The Success of the Finnish Education System, or Why Finland Takes Pride on Having one of the Best Schooling System in the World – a Comparative Case Study* 349
Amira Bar Shalom, *The Handinhand School: Dealing with Adversity within a Multicultural Context* 367
Dikla Wizman-Man, *Optimistic Approach Towards Life as a Protective Factor for Adolescents with LD and ADHD* 377
Ronit Windzberg Sasson, *The Identity of the Dialogic Educator – Dialogue in Education as a Practice for the Construction and Establishment of a New Social Reality in Education.* 393
Shiri Gonen-Avital, *Cultural Differences in Parental Attitudes and Ways of Coping Towards Learning Disabilities of their Children – An Outline of a Research Study* 401

II. REVIEWES AND NOTES

Norbert G. Pikuła, Katarzyna Jagielska, Katarzyna Białożyt (red.), *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", Katowice 2016, ss. 181 (Dariusz Adamczyk) 413
Małgorzata Bielicka, *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 396 (Anna Wojewoda) 415

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the Scientific and Methodological Seminar „Dzieci wojny i dzieci uchodźcy – o prawach dzieci z różnych perspektyw", Bydgoszcz, 17-05-2018 (Monika Nawrot-Borowska, Ewa Krauze) 417
Report on the 10th Conference of Students' Organizations of the Faculty of Educational Studies at Adam Mickiewicz University in Poznan „Między radością a cierpieniem. Wyzwania współczesnej pedagogiki", Poznań, Poznan, 17-05-2018 (Łukasz P. Ratajczak) 419
Report from the 8th National Scientific Conference from the series „Uczeń – kim był, kim jest, kim być może?", Poznań, 24 maja 2018 roku (Sarah Taylor, Michał Nowicki) 425

Information of Authors 429

Information for Authors 431

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbigniew Kwieciński

Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

CZY PEDAGOGIKA POLSKA MA SWOJE WIELKIE PYTANIA?

Abstract. Kwieciński Zbigniew, *Czy pedagogika polska ma swoje wielkie pytania?* [*Does Polish Pedagogy Have its Great Questions?*]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 7-22. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.1

The sources of the great questions of Polish pedagogy originate in the canon of eminent pedagogues of the interwar period, in the development blocks of our collective consciousness, in the dynamic cultural and developmental transformations on a global scale, and in the strong connections of pedagogy with its fundamental sciences.

Key words: great questions of pedagogy, their historical and cultural sources, connected with fundamental sciences and internationalization

Problem ten postawił Roman Schulz w niewielkiej książce zamykającej jego wykłady z podstaw pedagogiki (*Szkice z pedagogiki ogólnej*, 2016). Jako przykład takich wielkich pytań pedagogiki podał tematy czy hasła kolejnych ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i kolejne wyższe uczelnie.

Sądzę, że źródeł dla stawiania wielkich pytań pedagogiki jest kilka. Wynikają one z prób przekroczenia kanonu naszej dyscypliny, z wyzwań dynamicznych zmian w skali globalnej, ze świadomości blokad tkwiących w naszej zbiorowej podświadomości, a także z inspiracji teorii dyscyplin podstawowych, ale nie leżących w polu dyscyplinowym pedagogiki, z humanistyki i kultury współczesnej.

Przekroczyć kanon

Polska pedagogika współczesna ma swoje mocne fundamentalne dzieła, bez znajomości których nie można absolwenta studiów pedagogicznych, czy kogoś, kto zyskał stopień doktora, doktora habilitowanego, czy tytuł profesora z zakresu pedagogiki nie mając magisterium z niej, uznać za wykształconego pedagoga. Niestety, powojenne losy profesorów pedagogiki i studiów pedagogicznych były bardzo trudne i zmienne; niektórych wielkich profesorów pozbawiano pracy akademickiej, zabraniano prowadzenia zajęć, na większości uniwersytetów zamykano ten kierunek studiów, potem cyklicznie wznawiano i zamykano. W efekcie, na czele zakładów, katedr i instytutów pedagogicznych odradzających się po roku 1956 lub później stanęły osoby bez należytego przygotowania właśnie w dziedzinie pedagogiki, przybysze z innych dyscyplin, działacze społeczni, osoby zasłużone politycznie. Efektem tego są masy absolwentów pedagogiki, a nawet nauczycieli akademickich ze stopniami i tytułami naukowymi, którzy nigdy nie zyskali rzetelnego wykształcenia w podstawach tej dyscypliny.

Tymczasem, „wielkie pokolenie" profesorów urodzonych w latach 80. XIX wieku, a wydających swe podstawowe dla naszej dyscypliny dzieła po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, stworzyło ów fundament, który można uznać za kanon dyscyplin, którego gruntowna znajomość jest warunkiem *sine qua non* uzyskania tożsamości i statusu wykształconego pedagoga. Do grona twórców tego kanonu pedagogiki należeli: Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Józef Mirski, Zygmunt Mysłakowski, Helena Radlińska, Henryk Rowid, Kazimierz Sośnicki, Stefan Szuman, a także socjolog Florian Znaniecki. Tym wybitnym pedagogom poświęcił swoje znakomite monografie analityczne Lech Witkowski. Do tego grona wielkich „ojców założycieli" podstaw polskiej pedagogiki dołączyli młodsi o pokolenie: Ludwik Bandura, Karol Kotłowski, Stefan Kunowski, Romana Miller, Wincenty Okoń, Bogdan Suchodolski i Stefan Wołoszyn. Do rzetelnego opanowania podstaw pedagogiki wystarczy wybrać jeden z systemowych ujęć pedagogiki, czy to: S. Hessena, Bogdana Nawroczyńskiego, Zygmunta Mysłakowskiego, Kazimierza Sośnickiego, czy Karola Kotłowskiego. Ci wielcy uczeni funkcjonowali w różnych środowiskach akademickich i każdy z nich stworzył systemowy wykład naukowy z pedagogiki.

Dla mnie pięcioksiąg Kazimierza Sośnickiego był podstawą wykształcenia pedagogicznego (*Pedagogika ogólna*, *Istota i cele wychowania*, *Dydaktyka ogólna*, *Teoria środków wychowania* oraz *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*). Przedmiotem badań K. Sośnickiego były wielkie systemy pedagogiczne i dydaktyczne, ich różnice i powiązanie, a rezultatem tych studiów był kompletny system pedagogiczny samego K. Sośnickiego, otwiera-

jący drogę do samodzielnego myślenia pedagogicznego i własnej twórczości naukowej. Jeśli dodać do tego monografię tegoż autora *Podstawy wychowania państwowego*, to zyskujemy przejrzyste, spójne i płodne „narzędzia" teoretyczne dla metaanaliz zaciekłych sporów politycznych, dotykających także oświaty i wychowania w latach międzywojennych, które z całą gwałtownością odżyły w drugiej dekadzie XXI wieku.

Podobnie dzieła Sergiusza Hessena dostarczają nie tylko wiedzy w zakresie podstaw pedagogiki współczesnej, a także analizy podstawowej „dwoistości", jak napisze potem L. Witkowski, sprzeczności i jedności w wychowaniu, wprowadzają do myślenia o kształtowaniu nowoczesnego systemu oświaty, ale też dają instrumentarium do naukowych analiz burzliwie rozwijającej się pedagogiki i oświaty w porewolucyjnej Rosji, które budziły wielkie zainteresowania pedagogów zachodnich. Do tego jeszcze S. Hessen, podobnie jak S. Szuman i S. Kunowski, wprowadził do naszego myślenia o wychowaniu problem dostosowania kształcenia i wychowania do etapu rozwoju dzieci i młodzieży. Jego słynna typologia faz rozwoju (od anomii, poprzez heteronomię, do autonomii) wyprzedziła znacznie późniejszą teorię stadiów rozwoju moralnego L. Kohlberga, tak ważną w rozumieniu i badaniu procesów oraz stanu wychowania, jak i tworzenia podstawowych zasad wychowania.

Ogromne dzieło profesora Stefana Wołoszyna z dziedziny powszechnej oraz polskiej oświaty i myśli pedagogicznej wraz z tomami źródeł jest nie do pominięcia w wykształceniu pedagoga.

W szeroki kontekst społeczny i kulturowy kształcenia, wychowania i uczenia się wprowadzają dzieła Heleny Radlińskiej i Floriana Znanieckiego. Zdecydowanie poszerzyły one rozumienie i badania kształcenia, wychowania i uczenia się jako urabiania głównie szkolnego, miały i mają ogromny wpływ na rozwój badań w pedagogice społecznej i socjologii wychowania.

Moje pokolenie i następne, młodsze od mojego, także stworzyło dzieła i prace, które współcześnie weszły już do owego kanonu, zwłaszcza w zakresie filozofii wychowania, pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej, psychologii rozwojowej, socjologii wychowania, pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury, porównawczych studiów nad alternatywami dla wychowania tradycyjnego oraz nad ruchem szkół autorskich, studiów kulturowych nad rolą wychowawczą kultury popularnej i polityki, studiów nad wychowaniem w poszczególnych fazach rozwojowych, studiów krytycznych nad aktualnymi kwestiami polityki oświatowej, wielonurtowych studiów nad opieką, kształceniem i wychowaniem osób specjalnej troski, pedagogiki pracy, pedeutologii. Z oczywistych powodów nie będę próbował utworzyć listy tych autorów i dzieł.

Co jednak różni te pokolenia powojenne od pokoleń międzywojennych, to zaniechanie prób tworzenia kompletnych systemów pedagogicznych, na

rzecz badań i studiów nad węższymi polami problemowymi oraz problemów mieszczących się w subdyscyplinach nauk pedagogicznych.

Podsumowując ten fragment rozważań, mogę powiedzieć, że w kształceniu pedagogów nieodzowne jest gruntowne przestudiowanie zarysowanego tu kanonu dyscypliny, a w badaniach pedagogicznych ciągłe poszukiwanie nowych pól problemowych.

Czy istnieje możliwość powrotu do wielkich całościowych problemów pedagogicznych?

Pedagogika wobec wyzwań kulturowych, społecznych i politycznych

We wspomnianej na wstępie książce Roman Schulz jako przykład wielkich pytań polskiej pedagogiki wymienia problemy, czy hasła ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych, odbywanych co trzy lata od początku lat 90. XX wieku, organizowanych przez Polskie Towarzystwo Pedagogiczne oraz kolejne wyższe uczelnie (od IX Zjazdu także przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN). Będąc autorem lub współautorem tych haseł wywoławczych zjazdów, próbowaliśmy postawić przed polską pedagogiką i praktyką edukacyjną podjęcie wielkich wyzwań globalnych, niebywale dynamicznych i trudnych, dotyczących nieuniknienie także Polski.

Przypomnę te problemy, hasła dziewięciu odbytych ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych.

I – „Ewolucja tożsamości pedagogiki" (Rembertów, 10-12.02.1993; organizatorzy PTP, Wydział Pedagogiczny UW i Akademia Obrony Narodowej).

II – „Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie" (Toruń, 31.08-02.09.1995; organizatorzy PTP i Instytut Pedagogiki UMK).

III – „Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności" (Poznań, 21-23.09.1998; organizatorzy PTP i Wydział Studiów Edukacyjnych UAM).

IV – „Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie" (Olsztyn, 23-25.09.2001; organizatorzy PTP i Instytut Nauk o Wychowaniu oraz Wydział Nauk Społecznych i Sztuki UWM).

V – „Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania" (Wrocław, 23-25.09.2004; organizatorzy PTP i Dolnośląska Szkoła Wyższa).

VI – „Edukacja – moralność – sfera publiczna" (Lublin, 17-19.09.2007; organizatorzy PTP oraz Instytut Pedagogiki KUL i Instytut Pedagogiki UMCS).

VII – „*Po życie sięgać nowe…* Teorie i praktyka edukacyjna" (Toruń, 20-21.09.2010; organizatorzy PTP i Wydział Nauk Pedagogicznych UMK).

VIII – „Różnice – edukacja – inkluzja" (Gdańsk, 19-21.09.2013; organizatorzy PTP i Instytut Pedagogiki UG).

IX – „Ku życiu wartościowemu. Idee – koncepcje – praktyki" (Białystok, 21-23.09.2016; organizatorzy PTP, KNP PAN i Wydział Pedagogiki i Psychologii UwB).

Rozwinięciu głównego hasła każdego ogólnopolskiego zjazdu pedagogicznego i zaproponowaniu struktury jego głównych części (sesji i sekcji) Polskie Towarzystwo Pedagogiczne na około 1,5 roku przed zjazdem służyło rozesłanie listu do jego potencjalnych uczestników z zarysem uszczegółowionej jego problematyki. Podam jeden tylko tego przykład, którego byłem autorem.

Problematyka VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego „Edukacja – moralność – sfera publiczna" (Lublin, wrzesień 2007)

Sfera publiczna to przestrzeń wymiany myśli, to prawo każdego do wyrażania własnych poglądów i wysłuchania, to nieodłączny składnik demokracji. Jest ona ograniczana zawsze wówczas, gdy dominujące siły polityczne stronniczo oraz interesownie narzucają innym swoje racje z użyciem podporządkowanych sobie mediów. Kiedy zasady kapitalizmu podporządkowują sobie zasady demokracji z nim sprzęgniętej oraz kiedy większość uczestników życia publicznego nie jest zdolna do refleksyjnej, krytycznej ani aktywnej postawy kreowania własnej przestrzeni i historii życia, wówczas demokracja staje się chora i odwraca przeciwko wspólnemu dobru.

Tak dzieje się z Polską, jak zresztą ze znacznymi obszarami świata Zachodu. Wydaje się zasadna taka oto diagnoza, że „kapitalizm zwyciężył we wszystkich obszarach naszego życia, zdolności do krytycznego myślenia są minimalne, zanika sfera publiczna zdominowana przez globalne media sterowane przez ponadnarodowe korporacje i przez ich perswazyjną kulturę reklamy". Studia wyższe stały się bazarami z tanimi dyplomami bez pokrycia w kompetencjach niezbędnych do radzenia sobie z własną egzystencją. Wykształcenie nie przygotowuje do odpowiedzialnego uczestnictwa obywatelskiego, aktywności gospodarczej i aktywnego korzystania z kultury. A my w tym uczestniczymy i jako ofiary, i jako współsprawcy. Na *quasi*-rynku edukacyjnym dominują „kpiarze i okpieni", młodzieży – „oszukanemu pokoleniu" – zabrano możliwość normalnego wejścia w dorosłość, zamiast bogatego i aktywnego życia sprzedaje się teleużywki.

Jeżeli współczesna sfera publiczna – z udziałem edukacji wyższych szczebli – demoralizuje ludzi, blokuje rozwój jednostek, a społeczeństwo i kulturę masową czyni systemami antywychowawczymi, to nie możemy nie podjąć pytania, czy i jak edukacja może pomóc uczynić sferę publiczną bardziej

etyczną, a jej uczestników ludźmi bardziej kooperatywnymi, tolerancyjnymi, samorefleksyjnymi i racjonalnymi?

Dlatego promujemy na lubelskim Zjeździe dyskusję naszego środowiska akademickiego nad postawionym w haśle zjazdowym problemie wzajemnych związków pomiędzy edukacją, sferą publiczną i moralnością. Problematykę tę pragniemy rozwinąć bardziej szczegółowo wokół siedmiu pytań:

1. Jaka wspólnota?
2. Jaka sprawiedliwość?
3. Jaka kultura?
4. Jakie relacje?
5. Jaki paradygmat pedagogiczny?
6. Jaka polityka edukacyjna?
7. Jaka zmiana? Jaka przyszłość Europy i szkoły w niej?

1. **Pytania o wspólnotę**. Ja czy my? Czy wychowanie powinno pomagać w konstruowaniu silnych jednostek o wyrazistej tożsamości i indywidualności, z kompetencjami do konkurencji i rywalizacji w walce o pozycję społeczną i dobrobyt, czy też powinno akcentować i umacniać umiejętności współbycia, współpracy, porozumiewania się, dialogu przy poszanowaniu różnic i odrębności? Czy zachęcanie do konkurencji, tak wszechobecne w szkole, nie jest niszczące dla dobrych więzi społecznych, stanowiących fundament zdrowego społeczeństwa i podłoża pokoju na świecie? Czy idea wychowania do dialogu bez jakiejkolwiek dominacji jest naiwnym marzeniem humanistów oderwanych od realiów współczesności?

Jeżeli wychowywać do wspólnoty, to do jakiej: lokalnej, polskiej, europejskiej, czy globalnej? Do wspólnoty zastanej, wybranej, czy skonstruowanej? U podłoża tych pytań leżą odpowiedzi na pytania o jakość polskiej sfery publicznej, a one zależą od rozstrzygnięcia sporów o kryteria oceny owej jakości.

Inną wersją pedagogicznego pytania „ja czy my" jest wychowawczy wybór pomiędzy autonomią a uspołecznieniem. Autonomia to wolność (jako od czego, ku czemu?), to odpowiedzialność (za co, za kogo, wobec kogo?), to niezależność (kiedy, gdzie, od czego i kogo?), to pełnomocność (w jakich zakresach, do jakiego stopnia, jak mierzona?). Uspołecznienie to respektowanie wspólnie ustanowionych wartości i norm współżycia z innymi, to gotowość do współdziałania, do poszanowania odmienności poglądów i orientacji? Kto, na podstawie czego i w jaki sposób, decyduje o tym co normalne, godne, pożądane społecznie, akceptowalne i tym co niedopuszczalne, zakazane i godne potępienia?

Do jakiego typu obywatelskości wychowywać dzieci i młodzież? Czy możliwe jest wychowawcze zrealizowanie postulatu „potrójnego obywatelstwa": lokalnego, narodowego i globalnego? Wydaje się oczywiste, że współcześnie ten postulat powinien być drogowskazem wychowania. Tymczasem, jak się wydaje, mamy powszechne wycofanie się młodzieży z aktywności obywatelskiej, rezygnację z aktywnego kontynuowania własnej zbiorowej historii, a w sferze publicznej przeżywamy „erę zagubionego rozumu".

2. **Pytania o sprawiedliwość**. Nieuchronne i chyba niewyzbywalne sprzęgnięcie demokracji i kapitalizmu rodzi fundamentalne sprzeczności pomiędzy zasadą równości a zasadą wolności. Dla edukacji wyłaniają się sprzeczne drogi: kształcić według zasad konkurencji rynkowej, kształtować światłe odpowiedzialne elity, troszczyć się o równą dostępność do kultury, czy zapewniać każdemu równe szanse na dobre wykształcenie?

Każda z tych dróg implikuje inny poziom odpowiedzialności państwa, samorządów, rodzin i samych jednostek za ich edukację. Nie mamy poważnej debaty nad tymi podstawowymi dla polityki oświatowej pytaniami. Przez kilkanaście lat od przełomu ustrojowego w Polsce nie był możliwy dialog na ten temat pomiędzy politykami, administracją oświatową a ekspertami i badaczami. Trwa i narasta „wyścig szczurów" wśród „porzuconej generacji", ale i potrzeba budowania społeczeństwa deliberatywnego, złożonego z ludzi mądrych i odpowiedzialnych za nasz wspólny los.

3. **Pytania o kulturę**. Czy kształcenie ma służyć maksymalizowaniu rozwoju każdej jednostki, czy odtwarzaniu i rozwijaniu kultury? To zupełnie fundamentalne pytania o cele, formy, charakter, ramy i treści kształcenia szkolnego, kierujące ku odpowiedziom wspartym na ustaleniach psychologii, albo na koncentracji na historyzmie doboru treści edukacji.

Czy kształcić w dostępie do kultury tylko niektórych, czy wszystkich uczestników procesów edukacyjnych? Wprowadzać do kultury lokalnej, narodowej, czy uniwersalnej? Co uznać za kryterium uniwersalności? Jak rozstrzygać w wychowaniu roszczenie wielu kultur i religii do uniwersalności i przewagi nad innymi? Jak kształtować tolerancję w erze nowych wojen religijnych i etnicznych? Co wynika dla wychowania z pluralizmu współczesnej kultury, z „końca geografii"? – otwarcia na świat na spotkania, wędrówki, globalny rynek towarów i informacji?

Czy współczesny człowiek kulturalny to konsument czy twórca kultury? Czy udział w każdej kulturze czyni człowieka kulturalnym? Czy celem wychowania powinien być *homo ludens* czy *homo construens*?

Obecnie zdają się dominować hedonizm, arlekinada, konsumeryzm i „disneylandyzacja" kultury – globalne urynkowienie ujednoliconych i zdziecinniałych jej produktów. Potrzebny jest zwrot ku wychowaniu „człowieka tragicznego", zdolnego do wyborów egzystencjalnych i śmiałej realizacji własnego sensownego życia w tym pełnym sprzeczności i zagrożeń świecie.

4. **Pytanie o relacje publiczne**. Czy obecna sfera publiczna to agora, arena, czy afera? Czy jest to przestrzeń wymiany poglądów, w której przestrzega się reguł dialogu bez dominacji i manipulacji? Tylko taka przestrzeń publiczna może być podstawą i nieodzownym składnikiem „społeczeństwa wychowującego". Czy jest to raczej miejsce wymiany ciosów „przeciwników", którzy zapominają o dobru wspólnym, a zaciekle walczą o swoje partykularne i partyjniackie interesy? Wtedy obrzydza się państwo, obniża zaufanie do niego, rodzi tendencje eskapistyczne, wygasza potencjał aktywności obywatelskiej. Czym jest cyniczny pokaz bezkarności tych, którzy używają stanowisk państwowych dla okradania społeczeństwa na niebywałą skalę, do okazywania pogardy, kłamstwa i niekompetencji dla utrzymania się przy władzy. To budzi nie tylko odrazę, ale i nienawiść wobec krzywdzicieli, kłamców i głupców na czele państwa.

Rośnie potencjał buntu i ucieczki. Tymczasem potrzebna jest większa przejrzystość i widoczność działań publicznych, które dziś są skrywane i dyskretne. Co oznacza dla nas prawo do odmienności, jak są respektowane prawa mniejszości: którzy to „nasi", a którzy są „obcy"? Jak się przeciwstawiać nierównościom? Dominować, tolerować, czy mediować? Separować czy integrować? Czy społeczeństwo „sieciowe" buduje nowe więzi, czy je niszczy?

Dominować zdają się obecnie: resentymenty, nacjonalistyczny populizm, nietolerancja, zakulisowe gry interesów i cyniczne kłamstwa, niszczone więzi społeczne oraz „znikające społeczeństwo" sieci informacyjnych i masowej ucieczki młodzieży z własnego kraju. Potrzebujemy „wychowania zabliźnionego" do rzeczywistej solidarności i dialogu.

5. **Pytania o pedagogikę**. Czy pedagogia może angażować się w kształtowanie kierunku sfery publicznej; jaki model, paradygmat wychowania przyjąć?

Czy opowiedzieć się za transmisją przeszłości, spontanicznym wzrostem bez interwencji, wspomaganiem rozwoju, czy za transgresją? Za kalkulacjonizmem – modelem człowieka wyliczającego korzyści swoich działań, czy za kulturalizmem – modelem człowieka zanurzonego w kulturze

symbolicznej i twórczo ją pomnażającego, budującego mądrzejsze i lepsze relacje społeczne?

Czy pedagogika chce nadal podtrzymywać pozycję przystosowawczą oraz instrumentalną wobec politycznego i gospodarczego otoczenia, czy wybierze rolę rzecznika zmiany? Czy bardziej chce opisywać rzeczywistość, czy raczej ją dogłębnie zrozumieć, aby skutecznie zmieniać?

Obecnie zdaje się dominować ignorancja wąskich specjalistów, pod fasadami upowszechniania wyższego wykształcenia panuje „mrok oświecenia". Tymczasem potrzebna jest pedagogika jako nauka wpisująca się w instrumentarium rozwoju społeczeństwa i kultury oraz „transformatywni intelektualiści" akademiccy, zaangażowani na rzecz zasadniczych zmian, a nie trzeciorzędnych kwestii nauczania i wychowania.

6. **Pytania o oświatę w szkole**. W obszarze refleksji nad polityką oświatową ciśnie się wiele pytań ważnych i pilnych. Czy wykształcenie jest dobrem wspólnym (w jakim zakresie, poziomie, jakości), czy jest tylko sprawą prywatną? Czy oświata publiczna ma być centralistycznie unifikowana, czy powinna być zdecentralizowana? Do jakiego stopnia możliwa jest konwergencja obu tych podejść?

Czy w obrębie integracji europejskiej dopuszczalne jest – i do jakiego stopnia – przyjmowanie jednolitych rozwiązań niezgodnych z naszą tradycją i interesem narodowym? Czy i do jakiego stopnia edukacja może być urynkowiona? Czy urynkowienie kształcenia nie prowadzi do niekorzystnego wychowawczo i moralnie utowarowienia (komodyfikacji) jego uczestników, procesów i efektów? Czy dyplomy jako towary „rynkowe" nie zastępują kompetencji niezbędnych na rynku pracy?

Czy wykształcenie powinno być szerokie, ale za to dostępne i płytkie, czy gruntowne, ale za to trudniejsze i selektywne? Czy selekcje szkolne winny prowadzić do większej spójności społecznej, czy też utrwalać „naturalne" różnice wynoszone z rodziny? Czy ideą naczelną wychowania winny być współpraca, czy konkurencja?

Czy kształcić do pracy? Jak to koordynować? Czy tolerować obecne dryfowanie kształcenia ku bezrobociu? Kształtować umiejętności kluczowe czy elastyczne?

Jak przygotować do zaradności, pracy i polskości na obczyźnie wobec masowej emigracji młodzieży? Jak pomóc edukacyjnie dzieciom polskim podczas emigracji ich rodziców? Jak organizować kształcenie i wychowanie mniejszości etnicznych w Polsce i na pograniczach z sąsiadami?

Jak uwolnić szkołę od wulgarnego pragmatyzmu na rzecz budowania szkoły jako przedsięwzięcia twórczego i odpowiedzialnego moralnie? Jaki

ma być wzorzec dyrektora szkoły jako organizacji uczącej się? Jaki nauczyciel? Jak go kształcić i doskonalić?

Tymczasem, mamy bezładne dryfowania w kilku kierunkach naraz, gdy pilnie potrzebna jest krytyczna alfabetyzacja powszechna i zmiana szkoły jako instytucji odpowiedzialnej za rozwój.

7. **Pytania o zmianę**. Czy w wychowaniu mamy przywracać ludziom utracone raje przeszłości, przystosowywać ich do teraźniejszości, czy też do rozwojowej zmiany i do przyszłości? To pytanie o kierunek edukacji: powrót, trwanie, naśladowanie obcych, czy rekonstrukcja?

Wydaje się, że przeszliśmy od roku 1989 drogę: „od rewolucji do rewelacji" (Tara Brabazon), od rzeczywistości buntu społecznego z lat 1980-1981, zakończonego wynegocjowanym w 1989 roku nowym ładem społecznym, otwierającym Polskę ku pełni niepodległości i ku politycznym i gospodarczym rozwiązaniom Zachodu, do rzeczywistości kreowanej medialnie, do ochlokracji zabawiającej tłuszczę swoimi grami, walkami, aferami.

Jaki jest potencjał zmiany w „nowych ruchach społecznych": alterglobalizmu, feminizmu, ekologizmu i podobnych? Czy wyłania się alternatywa dla globalizmu, paternalizmu i niszczenia środowiska?

Czy dysponujemy jakąś realną i akceptowalną narodową strategią rozwoju? Dominować zdają się pozorowanie takiej strategii, imitowanie zmian i gry pozorów zamiast programów działań na rzecz zmian naprawdę rozwojowych, podczas gdy potrzebne są kompetencje i praca dla wszystkich i dla każdego, kto może i chce zaangażować się w budowanie naszej zbiorowej, wspólnej rekonstrukcji.

Pytania o przyszłość. Na początku naszego stulecia brukselscy eksperci opracowali pięć scenariuszy rozwoju Europy. Opisał je Bohdan Jałowiecki. Każde z nich implikuje inny kierunek zmian edukacyjnych.

Pierwszy scenariusz – „triumf rynku". Dla edukacji oznacza to dalsze jej urynkowienie, prywatyzację, tolerowanie nierówności, powstawanie szkół elitarnych i szkół dla biedoty, kształcenia do rywalizacji o zyski, zbliżanie oświaty do pracy, ale i masowe kształcenie do bezradności i bezrobocia.

Drugi scenariusz – rozkwit „stu kwiatów" różnorodności i wolności. Tu potrzebna jest szkoła jako centrum wielu kultur, spotkań międzyreligijnych i wieloetnicznych, edukacja w dialogu bez dominacji i przemocy symbolicznej.

Trzeci scenariusz – „twórcze społeczeństwo", czyli społeczeństwo samoregulujące się, spójne, zaradne, obywające się bez mocnej obecności państwa w większości dziedzin życia. Tu potrzebna jest edukacja jako organizacja bez biurokracji, otwarta, ucząca się, służąca rozwojowi.

Czwarty scenariusz – Europa „w turbulentnym otoczeniu", targana wojnami lokalnymi, przerażona skalą i bezwzględnością międzynarodowego terroryzmu. Tu szkoła wróci do praktyk etatystycznych, wychowania nacjonalistycznego i militarystycznego, do sztuki przetrwania.

Piąty scenariusz – silne państwo oświecone, którego elity skutecznie prowadzą naród do spełnienia uzgodnionych demokratycznie programów rozwojowych. Szkoła powróci do starych praktyk adaptacyjnych i etatystycznych, a opozycyjne ruchy będą znowu domagać się edukacji alternatywnej i krytycznej.

Praktyka polska zrodziła piąty (czy szósty?) scenariusz: narodowe państwo wyznaniowe, które potrzebuje szkoły tradycyjnej, akcentującej dumę historyczną i dyscyplinę oraz wychowanie narodowo-katolickie, zamazujące granice pomiędzy państwem a Kościołem.

Wielość możliwych scenariuszy wywołuje w społeczeństwie i państwie o silnych tendencjach naśladowczych skłonność do maszerowania w kilku kierunkach naraz. Potrzebny jest cierpliwy i mądry dialog o kierunku naszej zbiorowej rekonstrukcji. Z udziałem humanistów i pedagogów.

*

Powyżej przypomniana propozycja była podłożem wyodrębnienia sesji i sekcji Zjazdu w Lublinie, co dokumentują zarówno tom pozjazdowy *Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* pod redakcją Joanny Rutkowiak, Dariusza Kubinowskiego i Mariana Nowaka (2007), jak i kilka tomów zawierających referaty wygłoszone w poszczególnych sekcjach problemowych. Właśnie Joanna Rutkowiak jako przewodnicząca komitetu programowego odegrała wiodącą rolę w przygotowaniu programu tego Zjazdu. Na koordynatorów sekcji, których tytuły zgodne były z zaproponowanymi w moim liście intencyjnym siedmioma obszarami problemowymi, zostali zaproponowani przez komitet programowy następujący uczeni: (1) Andrzej Szahaj, Jan P. Hudzik, Leszek Koczanowicz, ks. Marian Nowak; (2) Andrea Folkierska, Maria Reut; (3) Lech Witkowski, Monika Jaworska-Witkowska, Anna Murawska, Wiktor Sawczuk, Marta Urlińska; (4) Astrid Męczkowska, Piotr Mikiewicz, Lucyna Kopciewicz, Edyta Zierkiewicz, Amadeusz Krause, Kazmierz Kossak-Główczewski, Sławomir Krzychała; (5) Tadeusz Lewowicki, Bogusław Śliwerski, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Sławomir Sztobryn, Bogusław Milerski; (6) Stefan M. Kwiatkowski, Janusz Gęsicki, Andrzej Bogaj, Rafał Piwowarski; (7) Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek, Dorota Klus-Stańska, Teresa Bauman, Tomasz Gmerek, Sławomir Banaszak.

Na Zjeździe lubelskim przyjęto stanowisko w sprawie wysoce niepokojących zmian w polskim systemie edukacyjnym. Stanowisko to przygotował

zespół gdański pod kierunkiem Joanny Rutkowiak, a zredagowali je Astrid Męczkowska-Christiansen i Piotr Zamojski. „Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce" zawierało rozwinięte tezy ujęte w siedmiu częściach zatytułowanych: *1. Oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczaniu przez doraźnie interesy polityczne. 2. Treści i formy kształcenia szkolnego mogą stanowić zagrożenia dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich. 3. Reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom. 4. Szkoła stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych. 5. Mechanizmy selekcji edukacyjnej w polskim systemie oświaty wytwarzają mit powszechności wykształcenia Polaków. 6. W wyniku biurokratyzacji zarządzania oświatą następuje załamanie się etycznej odpowiedzialności wychowawczej. 7. Następuje zanik publicznej debaty nad edukacją.*

Stanowisko to przyjęto w głosowaniu jawnym poprzez podpisanie w wyłożonej liście wszystkich zarejestrowanych uczestników Zjazdu. Podpisało je 68% uczestników, czyli znacząca większość, a przy tym trudno było oszacować, ilu uczestników nie przybyło na Zjazd oraz ilu pominęło stoisko z wyłożonym tekstem i listą do głosowania, a ilu miało inne zdanie. Jeżeli tych ostatnich pedagogów nie podzielających ocen zawartych w tym dokumencie było nawet około 20%, to oznacza jednak, że pewna znacząca część pedagogów akademickich popierała ówczesny kierunek zmian w naszej oświacie.

*

Właśnie podzielanie przez pedagogów blokad rozwojowych zalegających naszą polską zbiorową podświadomość, czyli nasz zbiorowy „system kulturowy" jest kolejnym źródłem wielkich pytań naszej pedagogiki. Opis owego trwałego „systemu kulturowego" zawarty jest w publikacji *Raport Polska 2050* opracowanej przez Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN i wydanej w 2011 roku. Zespól uczonych z Komitetu Prognoz napisał: „Najbardziej efektywnym i, co ważniejsze, długofalowym mechanizmem (instytucją) [zniesienia barier owego systemu kulturowego – uzup. ZK] jest nowoczesny system edukacyjny" (s. 116). O implikacjach pedagogicznych i dylematach edukacyjnych wynikających z tego raportu pisałem szerzej już wcześniej („Nauka" 2013, nr 1).

Inspiracje nauk podstawowych

Ważnym źródłem podejmowania przez pedagogów ważkich problemów są teorie powstałe poza naukami pedagogicznymi, zwłaszcza w dyscyplinach dla naszej dyscypliny podstawowych. Dobrymi przykładami takich inspiracji są, na przykład: studia Lecha Witkowskiego nad teoriami rozwoju społeczne-

go Jurgena Habermasa, rozwoju moralnego Lawrence'a Kohlberga, kultury pogranicza Michaiła Bachtina, psychologią cyklu życia Erika H. Eriksona, pedagogiką krytyczną Henry A. Girouxa i wielu innych twórców odczytywanych na użytek pedagogiki; prace Krystyny Szafraniec nad teorią anomii i jej empirycznymi zastosowaniami; prace nad dominującymi i konkurencyjnymi wobec siebie racjonalnościami Roberta Kwaśnicy; studia Zbyszko Melosika nad amerykańskimi sporami w socjologii edukacji i nad rolą kultury popularnej w socjalizacji młodzieży; badania Agnieszki Gromkowskiej-Melosik nad kwestiami kobiecości oraz nad patologiami edukacyjnymi; studia Tomasza Szkudlarka nad relacjami władzy, wolności i edukacji; prace Lucyny Kopciewicz nad różnymi aspektami dyskryminacji dziewcząt w szkole; krytyczne studia Eugenii Potulickiej nad neoliberalnymi reformami szkolnymi w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych; studia nad alternatywami w edukacji Bogusława Śliwerskiego; zachodnie inspiracje w pedagogice emancypacyjnej Marii Czerepaniak-Walczak; w andragogice Mieczysława Malewskiego i Ewy Kurantowicz; czy w antropologii pedagogicznej Hany Cervinkowej (pisałem o tym szerzej wcześniej – *Pedagogika po przejściach*, 2011).

Najmłodsze pokolenie pedagogów akademickich śmiało sięga do pedagogicznych odczytań takich filozofów, jak Michel Foucault, Giles Deluze i innych. Dobrą „wizytówką" nowej fali filozofujących pedagogów są książki zbiorowe *Dyskursy władzy* (red. D. Gruntkowska i in.) i *Subsumcje edukacji* (red. M. Chutorański i in.) wydane przez Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Ten nurt pedagogiki korzystającej twórczo z inspiracji myśli zachodniej wspierają nasi „sąsiedzi" z innych dyscyplin. Trudne do przeceniania w pedagogice są, na przykład, prace Anny I. Brzezińskiej nad społeczną psychologią rozwoju, Andrzeja M. Kaniowskiego nad uniwersalną etyką czynów szlachetnych, czy Piotra Mikiewicza nad kapitałem społecznym.

Osobnym nurtem podejmowania nowatorskich badań i działań pedagogicznych są udane próby integrowania pedagogiki oraz działań edukacyjnych z innymi dyscyplinami, jak na przykład prace Wiesławy Limont i Katarzyny Krasoń łączące pedagogikę, sztuki piękne i psychologię, czy liczne już prace pedagogów specjalnych, korzystających z osiągnięć nauk medycznych.

Wreszcie, nowym szerokim polem badań są studia nad edukacyjnymi implikacjami globalizacji (tu np. prace Agnieszki Cybal-Michalskiej) oraz nad powiązaniami Internetu jako drugiego świata życia dzieci i młodzieży z ich uczeniem się, komunikacją i nowym językiem, jak też próby takiej rekonstrukcji szkoły, aby łączyła klasyczne nauczanie wzbogacone o nowe technologie i korzystanie z bogactwa źródeł dostępnych w Internecie (np. prace Bronisława Siemienieckiego, Doroty Siemienieckiej, Janusza Motbitzera, Piotra Grochowskiego, Witolda Kołodziejczyka).

A zatem, pedagogika polska ma swoje wielkie pytania…

BIBLIOGRAFIA

Brzezińska A.I., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Bandura L., *Szkoła uspołeczniona*, „Nauka" Spółdzielnia Księgarska, Bydgoszcz 1947.

Bandura L., *Wpływ wojny na psychikę dzieci i młodzieży* (fragmenty rozprawy doktorskiej z 1950 roku), oprac. i wstęp Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2004.

Brabazon T., *From revolution to revelation. Generation X, popular memory and cultural studies*, Ashgate, Burlington 2005.

Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalizującego się świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe USz, Szczecin 1995.

Edukacja – moralność – sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP, red. J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza „Verba", Lublin 2007.

Dyskursy władzy, red. G. Grutkowska, J. Mróz, J. Świrko-Filipczuk, O. Szwabowski, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017.

Giroux H.A., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenie pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Grochowski P. (red.), *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.

Gromkowska-Melosik A., *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

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

Gromkowska-Melosik A., *Testy edukacyjne. Studium dynamiki selekcji i socjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2017.

Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, przekł. A. Zieleńczyk, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931.

Hessen S., *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji sowieckiej. Rozwój szkolnictwa sowieckiego i zmiany polityki oświatowej od Rewolucji Październikowej do końca planu pięcioletniego (1917-1932)*, przekł. A. Zieleńczyk, Książnica-Atlas, Lwów 1932.

Hessen S., *Szkoła i demokracja na przełomie*, przekł. A. Zieleńczyk, Książnica-Atlas, Warszawa-Wilno 1938.

Hessen S., *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1939.

Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zasady dydaktyki ogólnej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.

Jałowiecki B., *Brukselskie scenariusze dla Europy*, [w:] *Przyszłość Europy. Wyzwania globalne. Wybory strategiczne*, red. A. Kukliński, K. Pawłowski, Oficyna Wydawnicza „Rewasz" – Wyższa Szkoła Biznesu, Nowy Sącz 2006.

Kaniowski A.M., *Supererogacja. Zapomniany wymiar etyki czynu chwalebnego w etykach uniwersalnych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1999.

Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Ossolineum, Wrocław 1964.

Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Ossolineum, Wrocław 1968.

Kurantowicz E., *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne uczących się dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe DSWE, Wrocław 2007.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, IKN, Wrocław 1987.

Kwieciński Z., *Pedagogika po przejściach – pozytywne aspekty przemian*, [w:] *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, red. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo UWr, Wrocław 1998.
Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1996.
Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
Mikiewicz P., *Kapitał społeczny a edukacja*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
Miller R., *Socjalizacja, wychowania i psychoterapia*, PWN, Warszawa 1989.
Miller R., *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca. Romany Miller inspiracje dla współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2017.
Mirski J., *Zagadnienie karności w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1931.
Mirski J., *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1933.
Mysłakowski Z., *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*, M. Arct i Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1925.
Mysłakowski Z., *Państwo a wychowanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
Mysłakowski Z., *Totalizm czy kultura*, Czytelnik, Kraków 1938.
Nalaskowski A., *Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł*, Impuls i Centrum Rozwoju Edukacji, Kraków – Warszawa 2017.
Nawroczyński B., *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1929.
Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1930.
Nawroczyński B., *Współczesne prądy pedagogiczne*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.
Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.
Radlińska H. (red.), *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1937.
Radlińska H., *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, Przegląd Socjologiczny, 1937, 5.
Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, „Pisma Pedagogiczne", t. I, wstęp R. Wroczyński i A. Kamiński, Ossolineum, Wrocław 1961.
Raport Polska 2015, Zespół autorsko-redakcyjny: Michał Kleiber, Jerzy Kleer, Andrzej P. Wierzbicki, Bogdan Galwas, Leszek Kuźnicki, Zdzisław Sadowski, Zbigniew Strzelecki, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.
Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Gebethner i Wolf, Kraków 1931.
Rowid H., *Jednostka a społeczeństwo w wychowaniu współczesnem (na tle koncepcji osobowości w „Chowannie" Trentowskiego)*, Gebethner i Wolf, Kraków 1934.
Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1946.
Siemieniecka D. (red.), *Współczesne konteksty edukacyjne technologii informacyjnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
Siemieniecki B. (red.), *Język – komunikacja – media – edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
Schulz R., *Szkice z pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

Sośnicki K., *Podstawy wychowania państwowego*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1933.
Sośnicki K., *Pedagogika ogólna*, Księgarnia Naukowa T. Szczęsny, Toruń 1949.
Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Ossolineum, Wrocław 1959.
Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.
Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, PZWS, Warszawa 1967.
Sośnicki K., *Teoria środków wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.
Subsumpcje edukacji, red. M. Chutorański, J. Mróz, O. Szwabowski, Wydawnictwa Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
Suchodolski B., *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Książnica-Atlas, Lwów – Warszawa 1935.
Szafraniec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1986.
Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Książnica Polska, Warszawa 1947.
Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1992.
Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988.
Witkowski L., *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Witkowski L., *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
Wołoszyn S., *Historia szkolnictwa*, PZWS, Warszawa 1961.
Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w XX wieku. Próba zarysu encyklopedycznego*, IBE, Warszawa 1993.
Wołoszyn S., *Źródła do wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1 – *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII wieku*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1999.
Znaniecki F., *Socjologia wychowania*, t. 1 – *Wychowujące społeczeństwo*; t. 2 – *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001 [pierwsze wydanie tomu 1. – 1928; pierwsze wydanie tomu 2. – 1930].

Iwona Chrzanowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – WYZWANIE DLA KOMPETENCJI PEDAGOGÓW SPECJALNYCH

Abstract. Chrzanowska Iwona, *Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych* [Inclusive Education – a Challenge for the Competences of Special Educators]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 23-43. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.2

To prevent the marginalisation of young people, it is vital to have inclusive and fair education systems. Ensuring effective equal access to quality inclusive education for all learners, including those of migrant origins, those from disadvantaged socio-economic backgrounds, those with special needs and those with disabilities – in line with the Convention on the Rights of Persons with Disabilities – is indispensable for achieving more cohesive societies. Support educational staff and the students with special educational needs is important for success of inclusive education. These tasks can be carried out by teachers, special pedagogues. However, this requires changes in higher education programs in the field of special pedagogy. Inclusive education should be a compulsory education module. The question is what content the module should contain.

Key words: inclusive education, support of inclusive education, special pedagogue

Edukacja włączająca stanowi pojęcie, które z racji swojej ponadćwierćwiekowej obecności[1] w dyskusjach i polemikach na temat kształtu modeli edukacji w Polsce i na świecie nie powinno nastręczać trudności definicyjnych. Nie do końca jednak można chyba mówić o konsensusie, tak dotyczącym samego rozumienia terminu, jak i tego jak sprawić, by edukacja włączająca stała się praktyką dobrej jakości kształcenia w stosunku do każdego ucznia.

Nie ma wątpliwości, iż całkowita zgodność odnośnie odczytywania idei pozostaje w kategorii mrzonek; wydaje się ponadto, że nie ma możliwości,

[1] UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994.

ani też potrzeby, wypracowania obligatoryjnego czy też jedynie słusznego modelu działań. Inne tradycje, społeczne i kulturowe uwarunkowania, a także ekonomiczne, czy nawet geograficzne, w naturalny sposób będą różnicowały modele rozwiązań[2].

Warto przypomnieć, że *edukacja dla wszystkich*[3], która obecnie przez niektórych traktowana jest jako synonim edukacji włączającej, odnosi się co prawda do analogicznej podstawy, jaką jest sprzeciw wobec wykluczenia, segregacji, nierównościom społecznym (tyle tylko, że w obszarze edukacji, choć z nadzieją, że to właśnie ona – edukacja – wyeliminuje je z czasem i w sensie szerszym – społecznym), ale jednak innej kategorii problemów. *Edukacja dla wszystkich* w obrębie podstawowego dostępu podnosi problem wykluczenia edukacyjnego na przykład: dziewcząt i kobiet, mniejszości narodowych, czy z uwagi na biedę i ubóstwo na świecie.

W tym kontekście edukacja włączająca jako kierunek zmian systemowych podnoszona jest raczej w krajach, w których zdecydowana większość dzieci ma zapewniony dostęp do edukacji, choć nie wszystkie w równym stopniu, z uwagi na przykład na zaburzenia rozwoju, niepełnosprawność, ale również przynależność do mniejszości narodowych.

Edukacja włączająca początkowo, choć wydaje się, że wciąż jeszcze, kojarzona jest z problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych. Coraz częściej jednak postrzega się ją już jako ideę szkoły, w której istotne są potrzeby każdego ucznia. Wsparcie ma być naturalnym procesem uruchamianym w momencie, w którym okaże się ono niezbędne na tak długo, jak będzie tego wymagała sytuacja. Różnice indywidualne traktuje się jako zasób, a nie przeszkodę czy trudność[4].

Rozwijanie zdolności systemów edukacji do zapewniania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczących się oraz promowanie działań sprzyjających włączeniu społecznemu to jeden z kierunków rekomendowanych przez organizacje międzynarodowe oraz Unię Europejską.

W strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020, przyjętej przez Radę Europejską w roku 2010[5], zaprezentowano wizję rozwoju opartego na fundamentach społecznej gospodarki rynkowej XXI wieku. Miałaby ona cechować się stabil-

[2] P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, London 2000.

[3] *World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learninc Needs*, UNESCO, New York 1990.

[4] Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2011.

[5] Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020 http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf [dostęp: 7.05.2018].

nym wzrostem gospodarczym, zapewnieniem wysokiego poziomu zatrudnienia, produktywnością i spójnością społeczną. W Strategii tej określono pięć celów strategicznych oraz wskaźniki ich realizacji, w tym wskaźniki służące monitorowaniu postępów na poziomie całej UE. Dotyczą one między innymi zatrudnienia i edukacji.

Z kolei, w projekcie zaleceń Rady UE w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania[6] wskazano, że niezbędne dla zwiększenia spójności społeczeństw jest zapewnienie faktycznego równego dostępu do edukacji włączającej wysokiej jakości dla wszystkich uczących się, w tym osób pochodzących ze środowisk migracyjnych, znajdujących się w trudniejszej sytuacji społeczno-ekonomicznej, osób o specjalnych potrzebach oraz z niepełnosprawnościami – zgodnie z Konwencją o prawach osób.

Polska perspektywa działań na rzecz włączenia społecznego została sformułowana w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (SOR)[7]. W dokumencie tym rozwój edukacji włączającej stanowi jeden z projektów strategicznych. Projekt *Włączeni w edukację* zakłada opracowanie i wdrożenie nowego modelu kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Ewolucja myślenia o istocie edukacji włączającej w wymiarze międzynarodowym oraz perspektywy zmian dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce skłaniają do zastanowienia się nad kompetencjami kadry, która miałaby pracować w edukacji włączającej. Działania z tym związane prowadzone są w kontekście międzynarodowym.

W latach 2010-2011 Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami zrealizowała projekt *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej* (TE4I – *Teacher Education for Inclusion*). W efekcie analiz danych dostarczonych przez 29 krajów oraz dyskusji w ramach wizyt studyjnych z udziałem krajowych ekspertów oraz przedstawicieli wszystkich instytucji zainteresowanych kształceniem nauczycieli[8] opracowano dokument określony jako *Profil nauczycieli edukacji włączającej*[9]. Jak wskazują autorzy, jego celem było między innymi:

---

[6] https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching.pdf [dostęp: 4.05.2018].

[7] Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju www.mpit.gov.pl [dostęp: 7.05.2018].

[8] Obok nominowanych ekspertów krajowych w projekcie uczestniczyło ponad 400 osób wywodzących się z różnych grup interesariuszy: wykładowców uczelni wyższych, nauczycieli, dyrektorów szkół, przedstawicieli samorządów lokalnych, władz oświatowych, uczniów i ich rodziców.

[9] Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2012.

– zdefiniowanie podstawowych wartości i obszarów kompetencji niezbędnych do przygotowania wszystkich nauczycieli do edukacji włączającej;

– zwrócenie uwagi na fakt, że za edukację włączającą odpowiadają wszyscy nauczyciele, a odpowiedzialność za ich przygotowanie do pracy w środowisku włączającym ponoszą wszyscy wykładowcy.

W analizie tytułowego zagadnienia warto odnieść się do tego dokumentu i przybliżyć wypracowane konkluzje.

Kluczowe znaczenie dla podejmowania działań nad wypracowaniem modelu kształcenia kadr dla edukacji włączającej ma uświadomienie sobie, że edukacja włączająca powinna być postrzegana jako systemowe podejście do procesu kształcenia, oparte na poszanowaniu praw człowieka i szeregu innych podstawowych wartości. Nie należy skupiać się na poszczególnych kompetencjach nauczyciela w oderwaniu od szerszego kontekstu. Istotne jest, by kształtowanie określonych umiejętności było nastawione na cel, którym powinno być dążenie do społeczeństwa nie stosującego praktyk wykluczających, szanującego zróżnicowanie indywidualne i otwartego na odmienność stylu życia, możliwości i potrzeb.

W kształceniu każdego nauczyciela, w tym też do edukacji włączającej, istotne są trzy podstawowe obszary kompetencji, odnoszące się do: postaw, wiedzy i umiejętności.

W odniesieniu do edukacji włączającej kluczowymi wartościami, w ramach których powinny być one kształtowane wydają się:

– docenianie różnorodności uczniów – zgodnie z czym różnice między uczniami są zaletą, a nie przeszkodą w pracy z grupą;

– wspieranie wszystkich uczniów – co oznacza, że nie można koncentrować się na wybranej grupie uczniów – każdy uczeń ma dokonać postępów w nauce;

– nastawienie na współpracę – co sprowadza się do współodpowiedzialności za efekty kształcenia, gotowości do wymiany doświadczeń, zespołowego rozwiązywania potencjalnych problemów, współpracy między nauczycielami, jak też nauczycielami i rodzicami oraz z kadrą zarządzającą w węższym i szerszym rozumieniu działań;

– indywidualny rozwój zawodowy – co ma wskazywać na konieczną świadomość, iż wybierając zawód nauczyciela, osoba bierze na siebie zobowiązanie do uczenia się przez całe życie[10].

Autorzy profilu postawili dwa istotne pytania, na które odpowiedzi należy poszukać w ramach opracowywania krajowych modeli kształcenia kadr dla edukacji włączającej. Są nimi:

[10] Owe 4 obszary zostały wskazane w Profilu…

Jakich nauczycieli potrzebuje włączające społeczeństwo w szkole XXI wieku?

Jakie obszary kompetencji mają zasadnicze znaczenie z punktu widzenia edukacji włączającej?

Na podstawie zebranego materiału w ramach projektu wyróżniono obszary kompetencji, a następnie wskazano na umiejętności, które w ramach tych obszarów powinny być kształtowane u przyszłych nauczycieli.

Tabela 1

Obszary kompetencji, które należy kształtować u przyszłych nauczycieli edukacji włączającej i umiejętności w obszarach kompetencji

Obszar kompetencji	Umiejętności w obszarze kompetencji
Koncepcja edukacji włączającej	– krytyczna refleksja – przestrzeganie zasad etyki – strategie przeciwstawiania się postawom dyskryminacji – zdolność do empatii – postawa szacunku – niewykluczający język
Różnice między uczniami jako zaleta, a nie przeszkoda w pracy z grupą	– dostrzeganie różnic i umiejętność ich zdiagnozowania – zróżnicowane podejście do ucznia – zróżnicowanie w realizacji programu nauczania – szacunek dla wysiłku każdego ucznia
Wspieranie wszystkich uczniów	– wspomaganie rozwoju kompetencji i możliwości komunikacyjnych uczniów – wspomaganie rozwoju kompetencji w zakresie uczenia się uczniów – rozwijanie samodzielności i niezależności uczniów – wspomaganie uczenia się w grupie i od siebie nawzajem – pozytywne wzmacnianie – ocena efektów kształcenia uwzględniająca możliwości uczniów, ocena postępów, ale również ocena nabywania umiejętności społecznych
Programy, metody nauczania a zróżnicowane potrzeby uczniów	– różnicowanie metod pracy, zawartości programów oraz efektów kształcenia – współpraca z rodzicami – szeroki wachlarz metod i koncepcji nauczania – stosowanie ICT i innych technologii wspomagających – korzystanie ze zweryfikowanych w praktyce metod nauczania, stosowanie alternatywnych sposobów uczenia się, elastycznego nauczania

Współpraca z rodzicami	– efektywna komunikacja z rodzicami/bliskimi ucznia (w tym wywodzących się z różnych społeczności kulturowych, etnicznych, językowych, związanych ze statusem socjoekonomicznym) – współpraca na zasadzie partnerstwa – angażowanie rodziców i rodzin we wspomaganie procesu uczenia się dziecka/ucznia – wspieranie rodziców, rodzin w procesie wychowania i edukacji ucznia
Współpraca w ramach zespołów (i w sektorze oświaty)	– praca zespołowa, współdziałanie, partnerstwo, wymiana doświadczeń, wzajemne uczenie się od siebie – stosowanie metod kierowania, zarządzania klasą sprzyjających międzyinstytucjonalnej współpracy własna praca jako element całości (wspólnoty szkolnej) – korzystanie z wewnętrznych zasobów szkoły i zewnętrznych źródeł wsparcia – ewaluacja, analiza rozwoju szkoły jako całości – zespołowe rozwiązywanie problemów – współpraca ze specjalistami
Indywidualny rozwój zawodowy	– systematyczna ewaluacja własnych potrzeb i osiągnięć – doskonalenie zawodowe, uczenie się przez całe życie – elastyczność w stosowaniu różnych strategii uczenia się i nauczania, które prowadzą do rozwiązań innowacyjnych i rozwoju indywidualnego – posługiwanie się metodami zarządzania czasem, które pozwolą korzystać z możliwości doskonalenia zawodowego z możliwym minimalnym obciążeniem z tego tytułu – otwartość i chęć korzystania z wiedzy oraz doświadczeń innych nauczycieli i specjalistów

Opracowanie własne na podstawie: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2012, s. 13-20.

Polskie rozwiązania dotyczące edukacji włączającej, w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zakładają, że jak długo szkoła ogólnodostępna nie będzie w stanie skutecznie zaspokoić potrzeb wszystkich uczniów, należy pozostawić dwie ścieżki kształcenia: edukację ogólnodostępną (włączającą) i edukację specjalną. Promocja edukacji włączającej nie oznacza zatem likwidacji szkół specjalnych, co mogłoby niepokoić rodziców dzieci z poważniejszymi zaburzeniami rozwojowymi, a co

ponadto jest zgodne z powszechną opinią badaczy zagadnienia, że polityka pełnego włączenia wszystkich bezwzględnie uczniów do klas ogólnodostępnych przez cały czas ich pobytu w szkole jest teoretycznie nieuzasadniona i praktycznie niemożliwa do osiągnięcia. Badacze zgadzają się, że zawsze będzie grupa dzieci/uczniów, których nie będzie można z sukcesem kształcić w szkołach, klasach włączających[11]. Ideą przyświecającą edukacji włączającej powinno być zatem dążenie do zapewnienia możliwie najlepszej edukacji dla wszystkich uczniów, w najbardziej odpowiednim otoczeniu, z naciskiem na skuteczne włączanie możliwie jak największej liczby uczniów w główny nurt kształcenia, jednocześnie zakładając możliwość bezproblemowego przechodzenia ze szkół włączających do specjalnych (i odwrotnie), jeśli w jakimś czasie któraś z nich zostanie uznana lepszym miejscem edukacji ucznia[12].

Aby jednak szkoła ogólnodostępna stawała się szkołą włączającą, potrzebne jest wspieranie procesu skoncentrowane na uczniu i kadrze dydaktyczno-wychowawczej, w tym zarządzającej. System kształcenia nauczycieli powinien być nastawiony na konieczność przygotowania nauczycieli, specjalistów do wspierania edukacji włączającej, w tym zatrudnionych w jej ramach nauczycieli, dawać możliwość wymiany doświadczeń między specjalistami, szkolenie osób kierujących placówkami i innymi instytucjami edukacji[13].

Z danych SIO 2017/2018 wynika, że w Polsce niemal 31% (30,84%) uczniów stanowią uczniowie objęci różnymi formami pomocy specjalistycznej[14]. Są oni wskazywani jako grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo że organizacja kształcenia dzieci i młodzieży ze SPE jest odmienna w różnych krajach europejskich, jednak niezmiennie w każdym z nich wśród uczniów tych są wymieniani uczniowie z niepełnosprawnościami. Wydaje się zatem zasadne, aby myśląc o specjalistach wspierających edukację włączającą, skierować się w stronę pedagogów specjalnych, gdyż to właśnie oni z uwagi na profil kształcenia są najlepiej przygotowani do realizacji wyżej wymienionych zadań spośród wszystkich nauczycieli kształconych w ramach kierunkowego wykształcenia.

---

[11] J. Evans, I. Lunt, *Inclusive education: Are there limits?* European Journal of Special Need Education, 2002, 17(1), s. 1-14; J.H. Hansen, *Limits to inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 2012, 16(1), s. 89-98; G. Thomas, A. Loxley, *Deconstructing special education and constucting inclusion*, Berkshire 2007.

[12] G. Hornby, *Inclusive special education: Evidence-Based Practices for Children with Special Nieeds and Disabilities*, New York 2014, s. 26.

[13] European Agency for Development in Special Needs Education, *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers, European Agency for Development in Special Needs Education*, Odense, Denmark 2009.

[14] Zajęcia: rewalidacyjne – 8,5%, dydaktyczno-wyrównawcze – 27,98%, korekcyjno-kompensacyjne – 18,6%, logopedyczne – 31,66%, socjoterapeutyczne – 2,1%, inne terapeutyczne – 7,5%, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne – 3,6%, zajęcia z uczniem zdolnym – 0,3%.

Niemniej i w ich przypadku konieczne wydają się zmiany programów kształcenia w kierunku poszerzenia kompetencji absolwentów kierunku pedagogika specjalna o obszar związany ze współczesnym rozumieniem edukacji włączającej, a tym bardziej wspierania realizacji idei w szkołach ogólnodostępnych. Wśród obszarów problemowych wydaje się, że powinny znaleźć się kwestie dotyczące:

Koncepcji edukacji włączającej – koncentrujące się na rozpoznaniu:

– zjawiska wykluczenia, podstaw procesu, jego uwarunkowań, konsekwencji i zasięgu, podstaw kształtowania się stereotypów i uprzedzeń;

– podstaw procesu inkluzji, jej uwarunkowań, wymiaru społecznego i psychologicznego edukacji włączającej, w tym społecznych postaw, barier i sposobów ich niwelowania, minimalizowania;

– prawnego wymiaru edukacji włączającej, międzynarodowych i krajowych aktów prawnych wskazujących obszar możliwych działań, z umiejętnością krytycznej refleksji w tym zakresie;

– organizacyjnego wymiaru edukacji włączającej, w tym doświadczeń innych krajów, dla modyfikowania działań i czerpania z dobrych rozwiązań.

Diagnozy specjalnych potrzeb edukacyjnych i umiejętności konstruowania na ich podstawie indywidualnych programów oddziaływań edukacyjnych, terapeutycznych, wychowawczych – obejmujących:

– postrzeganie diagnozy jako złożonego, wielowymiarowego i nastawionego na rozwój kompetencji dziecka/ucznia procesu, wymagającego umiejętności współpracy w grupie specjalistów, w tym z rodzicami dziecka/ucznia, znaczenia diagnozy funkcjonalnej i konsekwencji zastosowania biopsychospołecznej koncepcji rozwoju w procesie diagnozy i edukacji;

– rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych związanych z: niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami wzroku, słuchu, występowaniem przewlekłej choroby, niepełnosprawności sprzężonych, niedostosowaniem społecznym, w tym zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami zachowania i emocji, całościowymi zaburzeniami rozwoju, zaburzeniami ruchu, komunikacji i sprawności językowych, niepowodzeniami szkolnymi, trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, wyznaniowymi, sytuacją emigracji rodzica lub obojga rodziców, uzdolnieniami, wybitnymi zdolnościami uczniów oraz wszelkich innych, które mogą się pojawić w sytuacjach edukacyjnych czasowo, bądź trwale, w tym budowanie nastawienia na diagnozę potrzeb niespecyficznych;

– rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i uwarunkowań kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

– poznanie i umiejętność zastosowania rzetelnych narzędzi diagnozy specjalnych potrzeb;

– umiejętność tworzenia, opracowywania indywidualnych programów edukacyjnych i indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz wychowawczych, w tym formułowania celów, określenia wymagań i wskazań edukacyjnych i terapeutycznych, obszarów wsparcia, ewaluacji programów, monitorowania ich realizacji oraz modyfikowania.

Pracy w grupie zróżnicowanej – odnoszących się do:

– poznania uczniów, ich sposobów funkcjonowania w klasie, ról, relacji uczniów w klasie szkolnej, w grupie rówieśniczej, zjawiska grup nieformalnych uwarunkowań ich tworzenia się oraz konsekwencji;

– poznania sytuacji środowiskowej uczniów, problemów ich rodzin, aktywnego poszukiwania form wsparcia rodziny dziecka/ucznia i udzielania wsparcia;

– procesu komunikacji i wzorców komunikacji, barier komunikacyjnych, ich uwarunkowań, symptomów, porozumiewania się w sytuacjach konfliktowych;

– poznania strategii uczenia się i stylów nauczania celem ich doboru do zróżnicowanych potrzeb uczniów;

– umiejętności projektowania przestrzeni klasy szkolnej, wykorzystania odpowiednich środków dydaktycznych, podręczników, pomocy dydaktycznych, specjalistycznych narzędzi umożliwiających realizację treści kształcenia, ich adaptacji i doboru do zróżnicowanych potrzeb uczniów;

– procesu motywowania do uczenia się i kształtowania pozytywnego stosunku do uczenia się uczniów;

– umiejętności wykorzystania konwencjonalnych i niekonwencjonalnych metod nauczania, ich adaptacji do potrzeb uczniów;

– zastosowania szerokiego wachlarza form organizacyjnych kształcenia, w tym niekonwencjonalnych opartych na wzajemnym uczeniu się od siebie uczniów i współpracy;

– umiejętności dostosowywania programów nauczania, treści kształcenia do potrzeb i możliwości uczniów;

– oceniania zróżnicowanych możliwości uczniów, zachowania motywującej funkcji ocen, budowania adekwatnej, ale również pozytywnej samooceny uczniów;

– współpracy między nauczycielami, specjalistami, rodzicami, zarządzającymi oświatą i nadzorem pedagogicznym;

– umiejętności rozpoznawania symptomów pojawiających się problemów wychowawczych i dydaktycznych, opracowywania programów profilaktycznych w tym zakresie, a także naprawczych kiedy problemy się pojawią;

– opracowywania programów wychowawczych skoncentrowanych na potrzebach ucznia, klasy, społeczności szkolnej, z ich koordynowaniem, monitorowaniem, ewaluacją i modyfikacją.

Praktyki pedagogicznej – pozwalającej na poznanie realiów edukacji włączającej, ale odbywającej się w placówkach typu przedszkole/szkoła ćwiczeń, czyli takich, które z powodzeniem realizują edukację włączającą, mają doświadczoną kadrę, która będzie pomocna w zdobywaniu doświadczeń zawodowych.

Zaproponowane tu obszary i zagadnienia, które powinny zostać włączone, w moim przekonaniu, w treści kształcenia pedagogów specjalnych, jeśli mieliby oni w efekcie stanowić kadrę wspierającą dla edukacji włączającej, nauczycieli i uczniów, z pewnością nie wyczerpują zagadnienia. Wydaje się jednak, że modą stać się początkiem koniecznej dyskusji i wypracowania standardów kształcenia pedagogów specjalnych.

BIBLIOGRAFIA

European Agency for Development in Special Needs Education, *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Policy Makers* [*Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów*], European Agency for Development In Special Needs Education, Odense, Denmark 2009.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2011.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2012.

Evans J., Lunt I., *Inclusive education: Are there limits?* European Journal of Special Need Education, 2002, 17(1).

Hansen J.H., *Limits to inclusion*, International Journal of Inclusive Education, 2012, 16(1).

Hornby G., *Inclusive special education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities*, Springer Science+Buisness Media, New York 2014.

https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching.pdf [dostęp: 4.05.2018]

Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, Fulton, London 2000.

Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju www.mpit.gov.pl

Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu Europa 2020 http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf

Thomas G., Loxley A., *Deconstructing special education and constructing inclusion*, Open University Press, Berkshire 2007.

UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994.

World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, UNESCO, New York 1990.

Beata Jachimczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI DLA EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Abstract. Jachimczak Beata, *Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej* [Teachers Education for Inclusive Education]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 33-43. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.3

Inclusive education as idea of education appeared in the 1990s. The main aim of inclusive education is full participation, opposition to exclusion of anyone from the possibility of education together with their peers, in their place of residence. It draws attention to the necessity to change the educational policy. In the inclusive education most important are needs (special needs) and oportunities of students, and support. One of the important conditions for the implementation of the idea is proper preparation of teachers for inclusive education. Analyzes of international experience indicate that there are similar problems in most countries. It is worth to recognize them, to take systemic action as soon as possible leading to the change of unfavorable indicators in Poland.

Key words: inclusive education, teachers education for inclusion

Edukacja włączająca to pojęcie, które w ostatnim czasie stało się terminem niezwykle popularnym, tak w odniesieniu do badań naukowych z dziedziny pedagogiki, jak i praktyki kształcenia.

Za początek myślenia o edukacji kategoriami włączania można uznać inicjatywę podjętą na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia 1990). Sformułowane wówczas hasło – „Edukacja dla wszystkich" – zostało przyjęte jako podstawa głównego programu edukacyjnego UNESCO, którego celem ustanowiono doprowadzenie do zaspokojenia podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi. Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich[1] przyjęta w 1990 roku w efekcie spotkania między innymi przed-

[1] *World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*, UNESCO, New York 1990.

stawicieli 180 krajów (Banku Światowego, UNICEF) uznała za najpilniejszy cel zaspokojenie podstawowych potrzeb edukacyjnych, przez co rozumiano umiejętność czytania, pisania, liczenia, formułowania myśli, rozwiązywania problemów, ale również kształtowania postaw i wartości sprzyjających rozwojowi każdego człowieka. Szczególną uwagę zwrócono na problem zagrożenia wykluczeniem edukacyjnym (dziewcząt/kobiet, mniejszości narodowych, dzieci/osób z niepełnoprawnością, czy ubóstwo).

Kolejnym dokumentem istotnym dla promowania idei edukacji włączającej stała się *Deklaracja z Salamanki* (UNESCO, 1994)[2]. Była ona efektem spotkania w Hiszpanii ponad 300 uczestników reprezentujących 92 rządy i 25 organizacji międzynarodowych, na którym wyrazili oni swoje poparcie dla zmian w polityce, niezbędnych dla promowania powszechnej edukacji. Hasło *Edukacja dla Wszystkich* miało odtąd stać się synonimem równości w dostępie do edukacji dla wszystkich dzieci i młodzieży, w szczególności ze specjalnymi potrzebami. Deklaracja w rzeczywistości stanowi zbiór zasad, wskazań dla polityki i praktyki oraz wytyczne do działań dla realizacji idei powszechnej edukacji, czyli takiej, która otwarta jest na każdego ucznia, poszanowanie indywidualnych różnic, wspieranie procesu uczenia się i uwzględnianie potrzeb uczniów. Pierwotna koncentracja na uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi była związana z dostrzeżeniem i sprzeciwem wobec praktyk wykluczania, marginalizowania edukacyjnego związanych z jakimkolwiek wymiarem odmiennego funkcjonowania człowieka. Panuje powszechna zgoda co do tego, że edukacja włączająca jest główną, jeśli nie jedyną, drogą realizacji kształcenia zgodnego z podstawowymi prawami jednostki[3], a znajdującymi swoje źródła w takich dokumentach, jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka[4], Międzynarodowa Konwencja Praw Dziecka[5], czy bardziej współczesnych, jak Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych[6]. Podnoszą one w pierwszej kolejności kwestie równego traktowania, praw przysługujących każdemu, sprzeciwu wobec różnicowania, kategoryzowania ludzi z jakichkolwiek względów.

---

[2] UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994.

[3] H. Savolainen i in., *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, European Journal of Special Needs Education, 2012, 27(1), s. 51-68.

[4] Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowika.pdf [dostęp: 12.02.2013].

[5] *Konwencja o prawach dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 30 kwietnia 1991 r., DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526.

[6] Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Unitet Nations New York: United Nations 2006, http://www.un.ogr/disabilities/convention/conventionfull.shtml [dostęp: 20.05.2016].

Można zatem uznać, że początkiem działań związanych z edukacją włączającą musi być rozpoznanie zjawiska wykluczenia (*exclusion*)[7]. To z kolei możliwe będzie tylko wówczas, kiedy refleksja obejmie szeroki kontekst społeczny, nie tylko edukacyjny, zjawiska[8]. Konieczne wydaje się również ponowne zdefiniowanie źródeł uczenia się i zachowania, kształtowania się systemu wartości, czy wreszcie kulturowych kontekstów życia społecznego[9]. Wydaje się również, że edukacji włączającej nie da się zadekretować, bowiem jest to proces, który musi mieć swój początek w formalnych działaniach prawa oświatowego. Niemniej, jego sednem jest zmiana postaw społecznych, myślenie kategoriami włączania, równości, szacunku i tolerancji dla drugiego człowieka. Jest to trudny i powolny proces. Po ponad dwóch dekadach od momentu ukazania się *Deklaracji*, jak wskazuje Elizabeth Walton, wielu nauczycieli, ale również rodziców wciąż jeszcze nie jest w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów[10].

Definicja pojęcia edukacja włączająca nie jest tak łatwa, jak mogłoby się wydawać z semantycznego punktu widzenia. Zwłaszcza gdy zechcieć jej nadać wymiar międzynarodowy. Rozumienie terminu jest bowiem uwarunkowane różnicami kulturowymi, społeczno-ekonomicznymi, doświadczeniami związanymi z istniejącym modelem edukacji w poszczególnych krajach. Stąd, wciąż jeszcze w efekcie wskazanych uwarunkowań jest ona różnie odczytywana. Niektóre kraje wciąż jeszcze utożsamiają edukację włączającą z przygotowaniem szkolnictwa powszechnego (głównego nurtu – *mainstream*) na przyjęcie dzieci/uczniów z niepełnosprawnością. Jest to tak zwane wąskie rozumienie edukacji włączającej[11], natomiast w rozumieniu nieco szerszym – edukacja otwarta na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów nie tylko z poważnymi deficytami rozwojowymi. Najczęściej wówczas odnosi się ją do dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W rozumieniu najszerszym jest to edukacja uwzględniająca potrzeby wszystkich uczniów, uczestników procesu kształcenia.

Ostatnia z perspektyw wydaje się najwłaściwsza, gdyż jest zgodna z ideą, z której wyrosło samo pojęcie, czyli sprzeciwu wobec negatywnego różnicowania, faworyzowania lub defaworyzowania. Paradoksem byłoby bowiem

---

[7] E. Walton, *Dismantling the Empire of Educational Exclusion*, [w:] *Making Education Inclusive*, red. E. Walton, S. Moonsamy, Cambridge 2015, s. 10.

[8] *Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, red. D. Mitchell, London – New York 2005, s. 1.

[9] Tamże, s. 4.

[10] Tamże, s. 13.

[11] T. Loreman, J. Deppeler, D. Harvey, *Inclusive Education. A practical guide to supporting divesity in the classroom*, London 2005.

propagowanie tendencji, która miałaby w efekcie procesu poprawy sytuacji którejkolwiek grupy uczniów pogorszyć ją dla innej. Jest to jednocześnie najtrudniejsze rozwiązanie, gdyż zakłada konieczne skoncentrowanie się na potrzebach każdego ucznia – od wybitnie zdolnego, przez przeciętnego, po ujawniającego trudności w uczeniu się z jakiegokolwiek powodu. Potrzeby te, jak łatwo się domyślić, będą bardzo zróżnicowane i będą odnosić się do wszystkich obszarów funkcjonowania człowieka. Aby im sprostać, zmianie musi ulec myślenie o edukacji i szkole. Edukacja musi stać się jednym z priorytetów państwa i to rzeczywistym, a nie jedynie sztandarowym. Oznacza to zwiększenie nakładów na jej finansowanie, ale szeroko rozumiane – od wyposażania szkół (placówek) w najnowsze pomoce, przez zmianę programów kształcenia, tak by nie tyle przygotowywały do rzeczywistości, ale do przyszłości. To w niej bowiem będzie żył absolwent szkoły. W tym kontekście nie wolno zapominać o nauczycielach, a szczególnie o ich kształceniu, rekrutacji do zawodu i warunkach pracy oraz zatrudnienia.

Przyjmując zatem najszerszą perspektywę w definicji edukacji włączającej, można byłoby uznać, że jest to systemowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia. Celem edukacji włączającej powinno być wyposażenie uczniów w kompetencje niezbędne do budowania włączającego społeczeństwa, w którym osoby niezależnie od indywidualnych różnic są pełnoprawnymi członkami społeczności, a różnorodność z nich wynikająca postrzegana jest w kategoriach zasobów nie zaś ograniczeń.

Zrealizowanie takich założeń wymaga przygotowania kadr dla edukacji włączającej, które należy rozumieć szerzej niż tylko nauczycieli. Dotyczy to przygotowania zarówno przyszłych, jak i obecnych kadr. Nie ma bowiem wątpliwości, że niepokój wielu już pracujących nauczycieli, jak i dyrektorów placówek edukacyjnych względem edukacji włączającej stanowi do pewnego stopnia konsekwencję poczucia niekompetencji[12] związanej z wejściem do szkół ogólnodostępnych w większym zakresie niż dotąd, i z większym zróżnicowaniem wewnętrznym, uczniów realizujących dotąd obowiązek kształcenia w szkołach specjalnych. Potęgowane są one dodatkowo innymi

[12] P. Westwood, *Inclusive and adaptative teaching: Meeting the challenge of diversity in classroom*, New York 2013; U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Warszawa 2004; Z. Gajdzica, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Lublin 2001.

obawami, na przykład o finansowanie kształcenia, wsparcie nie tylko ucznia, ale i nauczyciela, adekwatność nakładu pracy do uposażenia (wciąż niskiego) kadry dydaktycznej.

Kształcenie kadr

Od początku dyskusji nad problemem wykluczenia edukacyjnego podkreślano, że celu programu *Edukacji dla wszystkich* nie da się zrealizować z pominięciem kształcenia i doskonalenia nauczycieli[13]. Z kolei Światowy raport o niepełnosprawności z 2011 roku, odnoszący się, jak wskazuje nazwa, w szczególności do jednej z grup osób zagrożonych wykluczeniem edukacyjnym, wskazuje na znaczenie właściwego kształcenia nauczycieli szkół ogólnodostępnych celem zapewnienia im poczucia kompetencji i wyposażenia w umiejętności niezbędne do nauczania grup uczniów o zróżnicowanych potrzebach. Warto zwrócić uwagę, jak wskazują autorzy raportu, że konieczne jest wyraźne ukierunkowanie kształcenia nauczycieli na postawy i wartości, a nie jedynie na umiejętności i wiedzę[14]. Równie ważne bowiem jak kształtowanie kompetencji praktycznych przyszłych kadr dla edukacji jest rozwijanie kompetencji kierunkowych związanych z postawami tolerancji, zrozumienia natury problemów społecznych leżących u podstaw wszelkich procesów marginalizacji i wykluczenia. W tym kontekście warto, jak myślę, wspomnieć o toczących się w ostatnim czasie w Polsce dyskusjach nad powiązaniem kształcenia nauczycieli z profilem praktycznym i ewentualnym odejściem od profilu ogólnoakademickiego. Profil praktyczny nastawiony jest na kształtowanie kompetencji *stricte* zawodowych. Pociąga to za sobą określony dobór kadry akademickiej, która miałaby się rekrutować z grona czynnych nauczycieli, zakorzenionych w praktyce szkolnej, w znacznie mniejszym stopniu z teoretyków, pracowników naukowych, badaczy, w tym przedstawicieli dyscyplin naukowych z obszaru nauk społecznych czy humanistycznych (np. socjologów, psychologów, filozofów). Czy jednak najlepsze, nawet najbardziej specjalistyczne kompetencje praktyczne nauczycieli będą wystarczające dla sukcesu działań włączających? W społeczeństwie opartym na wiedzy rola nauczyciela zmienia się. Przestaje on być skarbnicą wiedzy, stając się bardziej organizatorem procesu nauczania, twórcą sytuacji sprzyjających uczeniu się, doradcą uczniów, ich parterem i mediatorem pomiędzy nimi a różnymi nowoczesnymi źródłami informacji[15].

---

[13] *World Declaration on Education for All*.

[14] *World Report on Disability*, WHO, Geneva 2011, s. 222.

[15] Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2011, s. 21.

Rekrutacja na studia nauczycielskie

Jak wynika z danych Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, we wszystkich krajach[16] od kandydatów na nauczycieli wymaga się odpowiednio wysokich wyników końcowych na świadectwie szkoły ponadgimnazjalnej (średniej)[17]. Tymczasem, jak wskazują analizy NIK[18], w Polsce w wypadku rekrutacji na studia (kierunki, specjalności nauczycielskie) zaczyna coraz wyraźniej zarysowywać się zjawisko „negatywnej selekcji". Analizy NIK wskazują, iż ponad 9% osób przyjętych na kierunki, specjalności nauczycielskie w latach 2014/2015 to absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy na egzaminie maturalnym uzyskali najniższe wyniki (tj. od 30 do 49 pkt.). Trudno stwierdzić, czy tak zróżnicowane wnioski są efektem przyjęcia innej metodologii badań czy ich prezentacji. Myślę, że każdy wykładowca akademicki mający styczność z kształceniem na kierunkach nauczycielskich ma własne refleksje na ten temat. Z drugiej strony, jak potwierdzają analizy, nie ma żadnych gwarancji, że studenci osiągający najlepsze wyniki w nauce staną się najskuteczniejszymi nauczycielami[19].

Nie ma jednak wątpliwości, że najlepsze systemy edukacyjne na świecie wyróżnia nie tylko wysoka jakość kształcenia nauczycieli, ale właśnie dbałość o pozyskanie najlepszych absolwentów szkół średnich na kandydatów do zawodu i dalej najlepszych absolwentów studiów do pracy w zawodzie[20]. To jednak związane jest z zapewnieniem im doskonałych warunków pracy, co ma miejsce w nielicznych krajach.

Naiwnością byłoby oczekiwać, że zawód nauczyciela wybiorą jedynie najlepsi absolwenci szkół średnich, jeśli w perspektywie mogą spodziewać się, jak to ma miejsce w Polsce, niewielkich poborów, trudnych warunków pracy, niskiego prestiżu społecznego profesji. Mimo tego, nieuprawnionym uproszczeniem, a jednocześnie krzywdzące byłoby z kolei generalizowanie, iż tylko te kwestie decydują o wyborze zawodu nauczyciela. Wielu jest w Polsce doskonałych, pełnych pasji nauczycieli, o wysokich kompetencjch, doskonalących się i nie wyobrażających sobie pracy innej niż z dziećmi i młodzieżą.

---

[16] W tym w Polsce, tamże, s. 107.

[17] Tamże s. 23.

[18] Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, NIK, s. 6-7 https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html [dostęp: 12.03.2018].

[19] Europejska Agencja, s. 23.

[20] McKinsey and Company, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, wyd. polskie, CEO 2007.

Kształcenie nauczycieli a problematyka edukacji włączającej

W przypadku kształcenia przyszłych kadr dla edukacji, zdaniem UNESCO konieczna jest taka zmiana programów studiów, która zapewni realizację problematyki koncentrującej się na szeroko rozumianym zagadnieniu edukacji włączającej. Z jednej strony dotyczyć to powinno problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym niepełnosprawności, ale również wiedzy i kompetencji odnoszących się do problematyki skutecznego wsparcia każdego ucznia i umiejętności pracy w zespole zróżnicowanym[21]. Jeśli edukacja włączająca ma w założeniu koncentrować się na: dostosowaniu wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb uczestnika procesu kształcenia w całożyciowej edukacji wraz z procesem kształcenia zawodowego, wejścia i uczestnictwa w rynku pracy, kadra odpowiedzialna za ten proces musi zostać przygotowana do jego realizacji w każdym wymiarze.

Raport Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi dotyczący kształcenia nauczycieli przygotowywanych do edukacji włączającej wskazuje, iż różne są rozwiązania dotyczące treści kształcenia na kierunkach nauczycielskich. W niektórych krajach określa je ustawa, w innych ustawowo zapisano jedynie obszary kompetencji, a szczegóły wyboru zawartości programów pozostawiono poszczególnym uczelniom. Bywa wreszcie i tak, że państwo w ogóle nie ingeruje w zawartość programów akademickich. Z tego powodu są one trudne do porównania[22]. Jeśli chodzi o kształcenie nauczycieli w dziedzinie problematyki edukacji włączającej, doświadczenia w tym zakresie w krajach europejskich również są różne. Istnieje jednak dość powszechne przekonanie, iż wyposażenie nauczycieli w powyższe kompetencje nie jest możliwe bez zwiększenia liczby dodatkowych zajęć, czy dołożenia treści programowych. Z analiz przeprowadzonych na podstawie 29 raportów nadesłanych przez poszczególne kraje wynika, że mniej niż 10% z nich oferuje specjalizację w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) na początkowym etapie[23] kształcenia nauczycieli. W większości przypadków w ramach niektórych przedmiotów wprowadza się jednak zagadnienia związane z zaspokajaniem zróżnicowanych potrzeb uczniów. Jednak między sobą różnią się one bardzo. Niektóre skupiają się głównie na SPE i niepełnosprawności, inne zaś na różnorodnych potrzebach, w odniesieniu do wszystkich uczniów. Nakłada się na to różna terminologia w zakresie kluczowego pojęcia (np. w Danii ter-

[21] UNESCO-IBE, *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva 2008.

[22] Europejska Agencja, s. 25-26.

[23] Początkowy etap kształcenia to studia licencjackie.

min edukacja włączająca nie jest obecny, stosuje się natomiast określenie – *zróżnicowanie uczniów*), stąd obraz sytuacji w ramach kształcenia nauczycieli do edukacji włączającej nie rysuje się jasno. Z raportów krajowych wynika również, iż treści kursów w zakresie specjalnych potrzeb czy szerzej edukacji włączającej dobierane są dość przypadkowo i rzadko kiedy są powiązane z innymi obszarami kształcenia. Czas przeznaczony na kursy związane z edukacją włączającą również jest zróżnicowany w zależności od kraju – od 1-2 modułów do dłuższych kursów, które stanowią nawet obowiązkowy element programów studiów. Na przykład, w Szwajcarii uznaje się, że treści dotyczące podstawowych zagadnień w zakresie specjalnych potrzeb, zróżnicowanych potrzeb uczniów, praktyki pracy zespołowej, rozwoju szkoły oraz jej zmian organizacyjnych w kierunku placówki włączającej, powinny stanowić 5% programów studiów dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych[24]. Z kolei w Austrii pojęcie edukacja włączająca obecne jest w programach jedynie czterech uczelni, niemniej większość instytucji kształcących nauczycieli uwzględnia w programach tematykę różnorodności, edukacji włączającej, indywidualizacji pracy z uczniem, promocji uzdolnień uczniów, czy metod pracy opartych na metodzie projektu[25].

Częściej treści związane z przygotowaniem do pracy w ramach edukacji włączającej pojawiają się w programach studiów z dziedziny edukacji wczesnoszkolnej, niż kształcenia nauczycieli szkół ponadpodstawowych. Kształcenie dedykowane problematyce edukacji włączającej w postaci osobnych modułów należy do rzadkości. Ma to miejsce na przykład w 50% uczelni niemieckich kształcących w zakresie wczesnej edukacji. Około 30% uczelni prowadzących studia pedagogiczne na Litwie ma w swoich programach treści związane z problematyką specjalnych potrzeb edukacyjnych i/lub edukacji włączającej. W niektórych krajach, na przykład w Danii, tematyka zróżnicowanych grup uczniów nadal omawiana jest w ramach programów z pedagogiki specjalnej, a nie programów skierowanych na przyszłych nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Autorzy większości raportów krajowych stoją na stanowisku, że dodanie tematyki edukacji włączającej do wszystkich programów studiów może nieść ze sobą niebezpieczeństwo przypadkowego doboru tematyki, a w efekcie ograniczonej skuteczności ukształtowanych w ten sposób kompetencji. Z doświadczeń hiszpańskich wynika z kolei, że programy nauczania poświęcone problematyce edukacji włączającej są zazwyczaj skoncentrowane na problematyce edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami i integracji uczniów ze SPE w szkołach, nie zaś na szeroko rozumianym problemie zróżnicowanych potrzeb wszystkich uczniów[26].

[24] Europejska Agencja, s. 28.
[25] Tamże, s. 30.
[26] Tamże, s. 25-26.

Celem sprawdzenia, jak przedstawia się kwestia przygotowania kadr do edukacji włączającej w Polsce dokonałam krótkiego przeglądu ofert kształcenia w publicznych uczelniach wyższych o typie uniwersytetu. Co prawda publikacja Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi, na który się powoływałam, w analizach uwzględnia dane z Polski, nie ma jednak do nich dostępu, nie były one również cytowane w żadnym z przykładów rozwiązań.

Skorzystałam z wykazu uczelni wyższych zamieszczonego na stronie internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego[27], a następnie z oficjalnych stron wszystkich publicznych uniwersytetów w Polsce (linkowanych na stronie MNiSW). Z analiz tych wynika, że spośród 18 publicznych uniwersytetów jedynie na 4 (22%) w ofercie kształcenia są specjalności odnoszące się do problematyki edukacji włączającej. Obecne są one na:

– Uniwersytecie Warszawskim w ofercie jest specjalność: *Integracja i inkluzja społeczno-edukacyjna* (studia II stopnia, kierunek pedagogika);

– Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Pedagogika wspierająca uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (studia I i II stopnia, kierunek pedagogika specjalna);

– Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego: *Edukacja włączająca i integracyjna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (studia I stopnia, kierunek pedagogika specjalna), *Terapia pedagogiczna z edukacją włączającą* (studia II stopnia, kierunek pedagogika specjalna), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z edukacją włączającą* (studia II stopnia, kierunek pedagogika);

– Uniwersytet Zielonogórski: *Rewalidacja i terapia pedagogiczna uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (studia I stopnia, kierunek pedagogika specjalna).

W każdym przypadku specjalności te realizowane są na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna, tym samym jeśli nadają kwalifikacje nauczycielskie dotyczą one wczesnej edukacji (przedszkolnej i wczesnoszkolnej). Zatem, z polskich doświadczeń wyłania się problem, z którym boryka się również większość krajów UE; jeśli edukacja włączająca pojawia się jako specjalność nauczycielska to w ramach edukacji małego dziecka.

Niestety, powielamy również schemat obserwowany w innych krajach. Kształcenie w dziedzinie edukacji włączającej ukierunkowane jest na problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych i/lub niepełnosprawności. Brakuje w programach kształcenia w zakresie edukacji włączającej spojrzenia szerszego, wychodzącego poza deficyty i zaburzenia rozwoju. Nie pojawia się praktycznie problematyka odnoszona do pracy w grupie zróżnicowanej, rzadko

[27] www.nauka.gov.pl zakładka uczelnie – wykazy, uczelnie publiczne, uniwersytety [dostęp: 25.04.2018].

w ramach specjalności tych obecne są zagadnienia dotyczące wybitnych zdolności, mniejszości kulturowych (wyznaniowych). Obydwa te zagadnienia pojawiają się sporadycznie i najczęściej separacyjnie w ramach kolejnych specjalności, wówczas jednak w programach nie ma treści związanych z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością.

Kolejnym problemem jest przygotowanie z dziedziny edukacji włączającej nauczycieli przedmiotów, tak w ramach edukacji podstawowej, jak i ponadpodstawowej. Problematyka jest praktycznie nieobecna, i nie jest tu mowa o jakimkolwiek bloku treści, nie ma nawet pojedynczych modułów (przedmiotów kształcenia) w minimalnym wymiarze godzinowym. Przyszli nauczyciele, na przykład historii, matematyki, czy chemii w Polsce nie przechodzą zazwyczaj nawet podstawowego kursu z dziedziny pedagogiki specjalnej. Trudno sobie wyobrazić ich jako skutecznie współpracujących z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jako wspierających, dostosowujących wymagania edukacyjne (program, treści kształcenia), warunki nauki, warunki organizacyjne kształcenia do ich potrzeb i możliwości.

Z doświadczeń nie tylko kształcenia w naszym kraju wynika, że prawdopodobnie trudno będzie w wymiarze godzinowym obecnych programów kształcenia zmieścić dodatkowe treści związane z problematyką edukacji włączającej. Być może warto zatem uświadomić sobie, iż zmiany w tym zakresie będą musiały nastąpić, jeśli oczywiście w założeniu edukacja włączająca ma być w Polsce realizowana, a nauczyciele mają zyskać podstawowe choćby w tym zakresie kompetencje. One wystarczą jednak tylko, by rozpocząć pracę z uczniem; następnie trzeba je będzie uzupełniać w procesie doskonalenia zawodowego, na przykład w postaci studiów podyplomowych kwalifikacyjnych, kursów lub szkoleń doskonalących.

Ostatnia już kwestia, na którą warto zwrócić uwagę w ramach tytułowego zagadnienia, związana jest z przygotowaniem kadr zarządzających i nadzorujących oświatę, edukację. Mowa tu jest o dyrektorach szkół, placówek oświatowych, ale również pracownikach instytucji, którym są one podległe: wydziały edukacji, kuratoria oświaty i wychowania. Zmiana myślenia o edukacji, jako edukacji dla wszystkich, wymaga zrozumienia uwarunkowań edukacji włączającej w ramach polityki oświatowej. Jedynie sprzyjające, rozumiejące, a wypływające z wiedzy na temat zagadnienia, postawy osób zarządzających edukacją są szansą na rzeczywistą realizację idei. Wspieranie nauczycieli i szkół w tworzeniu warunków, w których wspólna edukacja uczniów będzie korzystnym rozwiązaniem dla każdego ucznia wymaga zrozumienia złożonych uwarunkowań procesu, zróżnicowania potrzeb szkół, placówek edukacyjnych, zależnie od tego, jakie są w danym momencie potrzeby. Jest to nastawienie, umiejętność i chęć takiej interpretacji zapisów

prawa, by maksymalnie ułatwiać, wspierać, a w efekcie zachęcać każdą placówkę do podjęcia działań włączających.

BIBLIOGRAFIA

Bartnikowska U., Wójcik M., *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives, red. D. Mitchell, Routledge, London – New York 2005.

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej – wyzwania i szanse*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Odense, Dania 2011.

Gajdzica Z., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 30 kwietnia 1991 r., DzU z 1991 r., nr 120, poz. 526.

Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Unitet Nations New York: United Nations 2006, http://www.un.ogr/disabilities/convention/conventionfull.shtml [dostęp: 20.05.2016].

Loreman T., Deppeler J., Harvey D., *Inclusive Education. A practical guide to supporting divesity in the classroom*, Routledge, London 2005.

McKinsey and Company, *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*, wyd. polskie, CEO 2007.

Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowika.pdf [dostęp: 12.02.2013].

Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Informacja o wynikach kontroli, Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego, NIK, s. 6-7 https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-przygotowaniu-do-zawodu-nauczyciela.html

Savolainen H., Engelbrecht P., Nel M., Malinen O.P., *Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education*, European Journal of Special Needs Education, 2012, 27(1).

UNESCO-IBE, *Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva 2008, UNESCO IBE.

UNESCO, *The Salamanca Statement and framework for action on special needs education*, Paris, France 1994.

Walton E., *Dismantling the Empire of Educational Exclusion*, [w:] *Making Education Inclusive*, red. E. Walton, S. Moonsamy, Scholars Publishing, Cambridge 2015.

Westwood P., *Inclusive and adaptative teaching: Meeting the challenge of diversity in classroom*, Routledge, New York 2013.

World Declaration on Education for All: Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, UNESCO, New York 1990.

World Report on Disability, WHO, Geneva 2011.

www.nauka.gov.pl zakładka uczelnie – wykazy, uczelnie publiczne, uniwersytety

STUDIA EDUKACYJNE NR 48/2018

Magdalena Piorunek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner

Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu

PSYCHOSPOŁECZNE CZYNNIKI RYZYKA W ŚRODOWISKU PRACY. REKOMENDACJE DLA PRAKTYKI PORADNICZEJ

Abstract. Piorunek Magdalena, Werner Iwona, *Psychospołeczne czynniki ryzyka w środowisku pracy. Rekomendacje dla praktyki poradniczej* [Psychosocial Hazards in the Workplace. Recommendations for Counseling Practice]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 45-64. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.4

The article presents the psychosocial hazards of the work environment resulting from the interaction between the content of work, organization and management of work processes, and its environmental determinants as well as competences and needs of those who provide work. Selected groups of psychosocial hazards were presented resulting, among others, from the task design, workpace and workload, decision latitude and control, culture and organizational function, interpersonal relations in the workplace, the specifics of career progression, and the home-work interface. The context of the proposed considerations is the phenomenon of work-related stress, thus selected work-related stress models were presented. It is quite well established that stress can contribute to the deterioration of the psychosocial, physiological and health functioning of employees. Finally, recommendations for education and counseling were presented, the effect of which could be to counteract the negative effects of psychosocial risks at work.

Key words: psychosocial risk factors, work-related stress, counseling practice

Wybrane koncepcje stresu w środowisku pracy

W psychologicznych koncepcjach stresu jest on definiowany trojako: jako bodziec zewnętrzny o określonych właściwościach, jako wewnętrzna

reakcja emocjonalna organizmu, jako relacja między czynnikami zewnętrznymi a określonymi właściwościami jednostki. Stres jako reakcja dyskomfortu występująca u jednostki w określonych sytuacjach może mieć charakter destabilizujący jej funkcjonowanie lub wręcz przeciwnie – działać mobilizująco[1].

Zgodnie z poznawczo-fenomenologiczną teorią Lazarusa i Folkman[2], stres nie jest umiejscowiony wyłącznie w sytuacji zewnętrznej jednostki, ani w jej osobowości, jest wynikiem pierwotnego szacowania przez jednostkę charakteru sytuacji jako wymagającej wysiłku adaptacyjnego. Taka transakcja stresowa może być szacowana jako krzywda/strata, zagrożenie, wyzwanie, a jej ocena wyzwala określone emocje. Uznanie sytuacji za stresową prowadzi do wtórnej jej oceny w kontekście źródeł stresu, jak i zasobów umożliwiających zmaganie się z nim. W konsekwencji tej oceny jednostka podejmuje działania służące zwalczaniu stresu lub działania obronne, które pełnią funkcję instrumentalną związaną z rozwiązaniem problemu generującego stres i regulują emocje.

Z kolei Hobfoll[3] wskazuje, że głównym celem ludzkiej aktywności jest uzyskiwanie, utrzymywanie i ochrona własnych zasobów (przedmiotów, warunków, zasobów osobistych związanych z np. z cechami osobowości, zasobami energetycznymi). Ich zagrożenie (a nie jak we wcześniej przywołanej teorii zakłócenie równowagi jednostka-otoczenie) jest głównym źródłem stresu.

W salutogenetycznej zaś koncepcji Antonovsky'ego[4], stan braku homeostazy organizmu jest traktowany jako normalny, a każda jednostka znajduje się na kontinuum między zdrowiem a chorobą. Utrzymaniu zdrowia i radzeniu sobie ze stresem sprzyja poczucie koherencji (poczucie zrozumiałości, zaradności i sensowności), co potwierdzają weryfikacje empiryczne[5]. Wpływ poczucia koherencji na uogólniony stan zdrowia uwidacznia się w wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka – od sprawności układu immunologicznego po uogólnioną aktywność społeczną. Wewnętrzne przekonanie jednostki o koherencji świata zewnętrznego – jego zrozumiałości, sensowno-

[1] Por. np. G. Dugiel i in., *Przegląd teorii stresu*, Acta Scientifica Academiae Ostroviensis, 2012, 1; I. Heszen, *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Warszawa 2013; A. Kaczmarska, P. Curyło-Sikora, *Problematyka stresu – przegląd koncepcji*, Hygeia Public Health, 2016, 51(4).

[2] R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, Appraisal and Coping*, New York 1984.

[3] J. Terelak, *Psychologia stresu*, Bydgoszcz 2001.

[4] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa 1995.

[5] H. Sęk, *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Poznań 2001; I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007.

ści i dostępności zasobów umożliwiających intencjonalne nań oddziaływania – sprzyja konstruktywnemu radzeniu sobie ze zróżnicowanymi sytuacjami życiowymi i angażowaniu się w aktywność prozdrowotną[6].

W wielu koncepcjach odnosi się uogólnione założenia dotyczące stresu do sfery funkcjonowania zawodowego człowieka. Praca zawodowa jest istotnym elementem życia jednostki, dzięki niej realizuje ona swoje potrzeby, osiąga wytyczane cele i wartości. Praca organizuje codzienność człowieka, staje się ważnym elementem jego wieloletniego zaangażowania, definiowania jego tożsamości. Jest ona realizowana w ramach niesymetrycznej relacji jednostka – organizacja (zakłady pracy, placówki, instytucje, przedsiębiorstwa, firmy), w której reguły funkcjonowania wyznacza właśnie organizacja, co z kolei może stać się dla jednostki źródłem stresu.

Jest on niewątpliwie jednym z istotniejszych czynników decydujących o zdrowiu jednostki, przy czym istotne znaczenie mają w tym względzie nie tyle pojedyncze traumatyczne wydarzenia związane z pracą, ile chroniczne stresory wkomponowane w strukturę pracy, oddziałujące permanentnie.

Wśród koncepcji stresu związanego z pracą wymienić można (bez pretensji do kompletności tej listy): model wymagania-kontrola Karaska, teorię Segrista braku równowagi między wysiłkiem a nagrodą, model JD-R – Bakker, Demerouti, sytuujący stres w pracy w obszarze wymagań oraz zasobów pracy, koncepcję stresu miejsca pracy mieszczącą się w nurcie relacyjnym Kahna i Byosiere, teorię Levi'ego i Frankenhausera porządkującą zdarzenia stresowe występujące w środowisku pracy, model Ivancewicha i Mattesona opisujący stresory wewnątrzorganizacyjne i ekstraorganizacyjne oraz bezpośrednie i odroczone reakcje na stres w pracy, Verońską koncepcję stresu M. Fąfrowicz i T. Marka skoncentrowaną wokół stresu, zmęczenia i obciążenia psychicznego związanego z wykonywaną pracą. Autorzy tych koncepcji skoncentrowani są na różnych aspektach stresu doświadczanego przez jednostki w ramach pracy[7]. Dla potrzeb niniejszego opracowania ograniczono się do przybliżenia trzech pierwszych z wyżej wymienionych koncepcji.

Jednym z modeli stresu w pracy jest zaproponowany przez Roberta Karaska[8] **model wymagania – kontrola**. Wymagania były tu rozumiane jako

---

[6] A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*.

[7] T. Marek, M. Fąfrowicz, *Stres organizacyjny – próba reinterpretacji w kontekście Verońskiego Modelu Stresu*, [w:] *Fundament Fachowych Kompetencji: Nauki Społeczne w Kształceniu Managerów*, red. J. Chłopecki, Rzeszów 1999; N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Warszawa 2006; G. Dugiel i in., *Przegląd teorii stresu*; I. Heszen, *Psychologia stresu*; A. Kaczmarska, P. Curyło-Sikora, *Problematyka stresu*.

[8] R.A. Karasek, *Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign*, Administrative Science Quarterly, 1979, 24; R.A. Karasek, T. Theorell, *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, New York 1990.

wymagania ilościowe, wynikające z wewnętrznych sprzeczności roli czy wymagań poznawczych[9], kontrola zaś – jako możliwości wpływu na przebieg i warunki pracy oraz stopień jej złożoności. W swojej koncepcji Karasek wskazał na cztery warianty sytuacji różniące się stopniem nasilenia wymiaru wymagań i kontroli:

– najbardziej stresogenną z nich jest sytuacja *wysokich wymagań i małego zakresu kontroli*, kiedy jednostka otrzymując szczególnie trudne i pracochłonne zadania, nie ma dodatkowo możliwości wpływania na sytuację i sposób ich realizacji,

– *wysokie wymagania – duży zakres kontroli*, dotyczą sytuacji, kiedy jednostka zmuszona jest podejmować trudne zadania, ale ma możliwość względnie swobodnego modelowania swojego zachowania w celu ich realizacji,

– *niskie wymagania – mały zakres kontroli*, rodzące w konsekwencji pasywność i wywołujące zjawisko „wyuczonej bezradności" (jednostka wobec niskich wymagań nie jest zmuszona do działania, a fakt, że nie ma nad nim kontroli dodatkowo demotywuje),

– *niskie wymagania – duży zakres kontroli,* sytuacja najbardziej komfortowa, w której zarówno wymagania nie są wygórowane, jak i jednostka ma wpływ na ich realizację[10].

Znajdziemy szereg badań, które zależności te potwierdzają i wskazują na konkretne zdrowotne skutki dla pracownika wynikające z kombinacji tych dwóch wymiarów, ale także szereg innych weryfikacji, które tej zależności nie potwierdzają (różnice w operacjonalizacji głównych zmiennych). Z czasem model Karaska został uzupełniony o trzeci wymiar – wsparcie społeczne[11]. Trójdymensyjny model stresu w pracy zawiera zatem wymiar **wymagania – kontrola – wsparcie (DCS)**. Zgodnie z tym modelem, negatywne skutki wysokich wymagań i niskiej kontroli w pracy może do pewnego stopnia niwelować uzyskiwane wsparcie społeczne w realizacji zadań (emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe). Widerszal-Bazyl[12] na podstawie prowadzonych przez siebie badań grupy osób na stanowiskach kierowniczych wykazała, że interakcja wymagań, kontroli i wsparcia, spostrzeganych przez podmiot była predyktorem zadowolenia z życia badanych oraz predyktorem oceny życia, kiedy właściwości te były mierzone obiektywnie, nie potwierdziła jednak trafności modelu w odniesieniu do pozostałych wskaźników zdrowia.

---

[9] M. Widerszal-Bazyl, *Psychospołeczne właściwości pracy jako źródło stresu a zdrowie*, Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, 2003, 66.

[10] Tamże.

[11] J.V. Johnson, *Control, collectivity and the psychosocial work environment*, [w:] *Job control and worker health*, red. S.L. Sauter, J.J. Hurrell jr., C.L. Cooper, Chichester 1989.

[12] M. Widerszal-Bazyl, *Psychospołeczne właściwości pracy*.

> Korzystając z modelu DCS, ryzyko psychospołeczne można określić jako prawdopodobieństwo pogorszenia zdrowia pracowników i „zdrowia" organizacji oraz ich skutków, w warunkach, gdy wysokie wymagania w pracy współwystępują z niską kontrolą oraz niskim wsparciem społecznym[13].

Inny model stresu w pracy zaproponował Johannes Siegrist[14], wskazując na **brak równowagi między wysiłkiem a nagrodą** (model ERI). Autor ten traktuje procesy pracy jako transakcję, w ramach której pracownik wkłada w pracę określony wysiłek, czas, umiejętności, zaangażowanie, za które oczekuje stosownych nagród. Mają one różną postać – od gratyfikacji materialnych począwszy, poprzez uznanie przełożonych czy kolegów, formalne awanse i zajmowanie coraz wyższych pozycji w organizacji, poczucie pewności rozwoju kariery po perspektywy zawodowe definiowane subiektywnie przez jednostki. Brak równowagi między wkładem jednostki w pracę a uzyskiwanymi nagrodami staje się źródłem napięcia psychofizycznego, które w konsekwencji, zwłaszcza gdy ma charakter długotrwały, może prowadzić do kłopotów ze zdrowiem[15]. Zmienną pośredniczącą stanowią tu określone cechy osobowości pracownika, wśród których autor teorii (Siegrist, 1996) wymienia nadmierne zaangażowanie się (*overcommitment*). Cecha ta związana z nieustannym przejmowaniem się pracą, tendencją do stałego angażowania się i nadmiernego obciążania się zadaniami zawodowymi potęguje negatywne zdrowotne efekty ewentualnego braku równowagi pomiędzy wysiłkiem a uzyskiwaną nagrodą.

W obydwu zaprezentowanych powyżej modelach wskazuje się na wymagania/wysiłek związany z pracą, ale balansuje te wymiary w jednym przypadku – stopień kontroli, w drugim – uzyskiwane nagrody.

Swego rodzaju syntezą zaproponowanych modeli jest Job Demands-Resources Model (Model JD-R[16]), w którym proponuje się dwa szeroko pojęte czynniki ryzyka związane ze stresem w pracy. Są wśród nich – **wymagania pracy** oraz **zasoby pracy**. Pierwszy czynnik – wymagania (kategoria wysiłku i wymagań w poprzednich modelach) może mieć różny charakter – fizyczny, psychiczny, społeczny, organizacyjny; wiąże się on z aktywnością i zaangażowaniem psychofizycznym jednostki oraz wykorzystywaniem przez nią posiadanych kompetencji. Drugim istotnym czynnikiem są zasoby – dostępne

---

[13] M. Widerszal-Bazyl, *Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy*, Bezpieczeństwo Pracy, 2009, 6, s. 7.

[14] J. Siegrist, *Adverse health effects of high effort-low reward conditions at work*, Journal of Occupational Health Psychology, 1996, 1.

[15] M. Widerszal-Bazyl, *Psychospołeczne właściwości pracy*; tegoż *Pojęcie ryzyka psychospołecznego*.

[16] A.B. Bakker, E. Demerouti, *The job demands-resources model: state of the art*, Journal of Menagerial Psychology, 2007, 22.

zarówno w miejscu pracy – to jest fizyczne i społeczne aspekty pracy, które są funkcjonalne w osiąganiu jej celów i redukują wymagania (działania podejmowane na rzecz zmniejszenia fizjologicznych i psychologicznych kosztów pracy, na rzecz stymulowania rozwoju osobistego pracowników, czemu sprzyjają np. stwarzane możliwości uczenia się, efektywna organizacja pracy, możliwości rozwoju kariery, informacje zwrotne o efektach pracy, wsparcie społeczne w miejscu pracy), jak i zasoby osobiste – z którymi pracownik przychodzi do pracy (np. wybrane cechy jego cechy osobowości, samoocena, poczucie sprawstwa). Zasoby pośredniczą w sposób istotny w uzyskiwaniu dobrostanu pracowników.

Zasoby mogą buforować wpływ wymagań pracy na wzrastające nią obciążenie i wypalenie zawodowe. Mają też znaczenie dla rozwoju motywacji i zaangażowania w pracę. Operacjonalizacja kategorii wymagań i zasobów pracy jest funkcją treści wykonywanej pracy i specyfiki organizacji, w ramach której jest realizowana.

> Na podstawie modelu JD-R ryzyko psychospołeczne można określić (…) jako prawdopodobieństwo pogorszenia zdrowia pracowników i zdrowia organizacji oraz skutków tego, w warunkach wysokich wymagań (jakiegokolwiek typu) i/lub małych zasobów (jakiegokolwiek typu)[17].

Psychospołeczne zagrożenia w środowisku pracy

W najszerszym ujęciu za zagrożenie przyjmuje się każde zjawisko, sytuację lub czynnik, które potencjalnie jest w stanie spowodować istotną dla jednostki szkodę[18]. Przyjmując za kryterium naturę spodziewanej szkody, ogólnie zagrożenia można podzielić na: fizyczne, które bezpośrednio oddziałują na jednostkę i generują szkody natury fizycznej, oraz psychospołeczne, mogące skutkować szkodami psychosomatycznymi, behawioralnymi i fizycznymi, a które poprzez doświadczany stres psychologiczny naruszają psychiczny oraz społeczny dobrostan jednostki. Oddziaływanie psychospołecznych zagrożeń ma zatem charakter pośredni, w którym kluczową rolę odgrywa doświadczanie przez jednostkę stresu w związku z wykonywaną pracą. W gospodarce opartej na wiedzy w istotnym stopniu zmienił się charakter pracy i warunki jej wykonywania. Współczesny model pracy w znacznej mierze oparty jest na aktywności umysłowej, wymaga intensywnych kontaktów interpersonalnych oraz funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo środo-

[17] M. Widerszal-Bazyl, *Pojęcie ryzyka psychospołecznego*, s. 8.

[18] T. Cox, A. Griffiths, S. Leka, *Work organization and work-related stress*, [w:] *Occupational Hygiene,* red. K. Gardiner, J.M. Harrington, Oxford 2005.

wisku, co sprawia, że wśród zagrożeń związanych z pracą ważną kategorię stanowią zagrożenia o naturze psychospołecznej.

Międzynarodowa Organizacja Pracy (*International Labour Organization* – ILO 1986) zaproponowała konceptualizację psychospołecznych zagrożeń jako pojęcia wyrażającego specyficzną, obarczoną ryzykiem szkody, interakcję pomiędzy: treścią pracy, sposobem organizowania i zarządzania pracą oraz innymi środowiskowymi i organizacyjnymi warunkami a kompetencjami i potrzebami pracownika. Cox and Griffiths[19] zagrożenia psychospołeczne proponują definiować jako te aspekty projektowania i zarządzania pracą oraz ich aspekty społeczne lub organizacyjne, które mogą powodować szkody psychiczne lub fizyczne. Zagrożenia psychospołeczne identyfikuje się najczęściej poprzez odwołanie do takich modeli teoretycznych, jak przywołane wyżej wymagania-kontrola-wsparcie, wymagania-zasoby, czy brak równowagi pomiędzy wysiłkiem a nagrodą[20] lub na zebranych danych empirycznych (listach stresorów). W tym ostatnim ujęciu najbardziej upowszechniony w literaturze jest zestaw kategorii zaproponowany przez T. Coxa i współpracowników[21], które opisują psychospołeczne zagrożenia poprzez odwołanie się do charakterystyki środowiska pracy w jego dwóch wymiarach:

– treści pracy definiowanej poprzez: środowisko (warunki) pracy, wyposażenie stanowiska pracy, charakterystykę wykonywanych zadań, obciążenie pracą, tempo pracy, czasowe ramy pracy;

– kontekstu pracy opisywanego między innymi takimi czynnikami, jak: kultura organizacyjna i funkcjonowanie organizacji, role pełnione w organizacji, rozwój kariery, zakres decyzyjności i poczucia kontroli, relacje interpersonalne w pracy, relacja praca-życie prywatne[22].

W tabeli 1 zilustrowano powyższe kategorie przykładowymi czynnikami ryzyka psychospołecznego, które można przyjąć za relatywnie uniwersalny i akceptowany przez badaczy wykaz podstawowych grup ryzyka psychospołecznego związanego z funkcjonowaniem jednostki w kontekście pracy. Stanowi on zarazem podstawę dla ramowego europejskiego podejścia do zarządzania stresem w pracy[23], przygotowanego pod patronatem Światowej Organizacji Zdrowia. Należy podkreślić, że potencjalne szkody wynikające z psychospołecznych zagrożeń związanych z pracą wraz z całym obszarem zarządzania ryzykiem psychospołecznym i zarządzania stresem w pracy są

[19] T. Cox, A. Griffiths, *The nature and measurement of work-related stress: theory and practice*, [w:] *Evaluation of Human Work*, red. J.R. Wilson, N. Corlett, London 2005.

[20] M. Widerszal-Bazyl, *Pojęcie ryzyka psychospołecznego*.

[21] T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-Gonzalez, *Badania nad stresem związanym z pracą*, Luksemburg 2006.

[22] Tamże.

[23] *Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym – ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników*, 2009.

współcześnie w Europie postrzegane jako jedne z najważniejszych wyzwań w dziedzinie bezpieczeństwa i higieny pracy[24]. Co istotne, negatywne konsekwencje stresu w pracy, obok wymiaru jednostkowego, wzmiankowanego we wcześniejszej części artykułu, mają znaczące implikacje dla organizacji. Wśród symptomów doświadczanego stresu zawodowego na poziomie organizacji można wskazać między innymi: słabą komunikację wewnętrzną, niezadowolenie i niskie morale wśród pracowników, zwiększoną liczbę konfliktów wewnętrznych, dysfunkcyjny klimat organizacyjny, niskiej jakości produkty/usługi, utratę wydajności, pogorszenie relacji z klientami/partnerami, utratę klientów, osłabienie wizerunku i reputacji organizacji, zwiększone wskaźniki fluktuacji kadry, utratę cennego personelu, zwiększoną absencję, wyższe wskaźniki wypadkowości i liczby popełnianych błędów, stałe wakaty. Generuje to wymierne koszty dla organizacji w postaci między innymi: wysokich kosztów rotacji pracowników (wzrost kosztów rekrutacji, szkoleń i przekwalifikowania), wzrost kosztów wynagrodzenia za czas choroby czy wyższe koszty skarg klientów, bądź odszkodowań wypłacanych pracownikom i klientom[25].

Czynniki ryzyka psychospołecznego, powiązane zarówno z treścią, jak i kontekstem pracy, narażają jednostkę na zwiększone obciążenia, które przy niewystarczających zasobach wewnętrznych i zewnętrznych będą skutkować negatywnymi, wcześniej wspomnianymi, konsekwencjami. Należy jednak podkreślić, iż sama obecność czynników ryzyka nie jest równoznaczna z doświadczaniem przez pracownika szkód fizycznych, psychologicznych, czy społecznych. Zgodnie z transakcyjnym modelem stresu[26], to subiektywne oszacowanie transakcji pomiędzy jednostką a zewnętrznymi okolicznościami, jako przekraczającej bieżące możliwości poradzenia sobie, stanowi kluczową zmienną mediującą znaczenie poszczególnych czynników ryzyka psychospołecznego. Zarazem zatem, czynnik pierwotnie nieistotny (neutralny), wskutek zmiany warunków środowiskowych czy jednostkowych, może zmienić swoje znaczenie i stać się czynnikiem ocenianym jako stresujący, co wynika z dynamicznego charakteru interakcji pomiędzy pracownikiem a środowiskiem pracy.

Zagrożenia psychospołeczne wynikające z treści pracy (tab. 1) odnoszą się do szeroko rozumianych warunków pracy oraz organizacji pracy. Wśród

[24] E. Brun, M. Milczarek, *Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health*, Luxembourg 2007; X. Irastorza, M. Milczarek, W. Cockburn, *Second European Survey on Enterprises on new and emerging risks (ESENER-2). Overwiev report: managing safety and health at work*, Luxembourg 2016.

[25] Por. np. F. Chirico, *The forgotten realm of the new and emerging psychosocial risk factors*, Journal of Occupational Health, 2017, 59.

[26] R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, Appraisal*.

Tabela 1

Aspekty pracy związane z psychospołecznym ryzykiem

Kategoria	Przykładowe warunki definiujące psychospołeczne ryzyko
związane z treścią pracy	
Środowisko pracy i wyposażenie stanowiska	problemy związane z niezawodnością, dostępnością, przydatnością sprzętu i urządzeń, nieodpowiednie warunki środowiska fizycznego pracy
Charakterystyka wykonywanych zadań	brak różnorodności i powtarzalność zadań, niewystarczające wykorzystanie umiejętności, brak możliwości uczenia się, praca pozbawiona znaczenia, wysoki poziom niepewności, praca wymagająca dużej koncentracji uwagi
Obciążenie pracą/tempo pracy	przeciążenie lub niedociążenie pracą (w zakresie ilości i jakości), presja czasowa
Ramy czasowe pracy	praca zmianowa, nieelastyczny harmonogram pracy, nieprzewidywalne godziny pracy, zbyt długi czas pracy
związane z kontekstem pracy	
Kultura organizacyjna i funkcjonowanie organizacji	niezdefiniowane, nieuzgodnione cele organizacji, słaba komunikacja wewnętrzna, niski poziom wsparcia w zakresie w rozwiązywania problemów i w rozwoju osobistym
Rola w organizacji	niejasność/niejednoznaczność i konflikt roli
Rozwój kariery	stagnacja i niepewność w przebiegu kariery, brak awansu lub zbyt wysoki awans, niska płaca, brak pewności zatrudnienia, niska społeczna ocena pracy
Zakres decyzyjności/kontrola	ograniczony udział w procesie podejmowania decyzji, brak wpływu na przebieg pracy
Relacje interpersonalne w pracy	izolacja społeczna lub fizyczna, słabe relacje z przełożonymi lub współpracownikami, brak wsparcia społecznego, konflikty interpersonalne
Relacja praca – dom	sprzeczne wymagania sfery zawodowej i prywatnej (domowej), słabe wsparcie ze strony rodziny, problemy wynikające z podwójnej kariery

Na podstawie: T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-Gonzalez, *Badania nad stresem związanym z pracą*, Luksemburg 2006 s. 68.

nich wskazuje się na przeciążenie pracą o charakterze ilościowym (obiektywny wskaźnik związany z ilością pracy do wykonania) oraz jakościowym (subiektywny wskaźnik związany z postrzeganą trudnością pracy), zagrożenia związane z treścią/projektem zadania, jak na przykład: brak różnorodności

zadań, wysoką powtarzalność zadań, wysoki poziom niepewności odnośnie do zadania i kryteriów oceny jego wykonania, brak sposobności do uczenia się, czy z drugiej strony – zadania charakteryzujące się dużymi wymaganiami w odniesieniu do zasobów jednostki, jak na przykład praca wymagająca długotrwałej koncentracji uwagi. W ramach treści pracy wskazuje się także na potencjalne zagrożenia wynikające z organizacji stanowiska pracy oraz czasowego harmonogramu pracy: praca w godzinach nocnych czy zbyt długie godziny pracy zaburzają biologiczne rytmy okołodobowe, skutkując zmęczeniem oraz zwiększeniem poziomu doświadczanego stresu.

Katalog psychospołecznych zagrożeń wynikających z kontekstu pracy (tab. 1) odwołuje się do interakcyjnego rozumienia relacji człowiek-praca w sześciu obszarach: kultury organizacyjnej i funkcjonowania organizacji, różnych aspektów pełnionej roli w organizacji, znaczenia pracy w kontekście planowania, przebiegu i rozwoju kariery, zakresu decyzyjności i poczucia posiadanej kontroli, charakterystyki relacji międzyludzkich w miejscu pracy oraz wpływu pracy zawodowej na życie prywatne i możliwości utrzymania równowagi pomiędzy tymi sferami aktywności.

Poniżej zilustrowano wybrane, przykładowe warunki definiujące wystąpienie ryzyka psychospołecznego powiązane z treścią (1-4) i kontekstem (5-10) pracy. Przeglądu dokonano na podstawie raportów zbierających dane z szerokiego zakresu badań, w tym metaanaliz[27].

1. Środowisko pracy i wyposażenie stanowiska: zalicza się tutaj konsekwencje niedopasowania fizycznych aspektów środowiska pracy do jednostki powodujących jej obciążenie, jak na przykład narażenie na czynniki niebezpieczne oraz utrudnienia wynikające z nieergonomicznego stanowiska pracy czy niedostosowania narzędzi pracy do potrzeb pracownika i realizowanych przez niego zadań.

2. Charakterystyka wykonywanych zadań: w pracy nie wymagającej kwalifikacji często dominują monotonne, powtarzalne, rutynowe czynności, co wiąże się z doświadczaniem nudy i przy dużym nasileniu i/lub długim czasie doświadczania prowadzi do ogólnego pogorszenia funkcjonowania psychicznego, a także może współwystępować z lękiem i depresją. Brak informacji zwrotnych co do jakości wykonywanej pracy stanowi potencjalnie kolejne źródło stresu i współstanowi jeden z aspektów czynnika ryzyka, jakim jest niepewność.

3. Obciążenie pracą i tempo pracy: praca charakteryzująca się przeciążeniem (ilościowym i/lub jakościowym) oraz niedociążeniem (ilościowym i/lub jakościowym) generuje potencjalne zagrożenia. Z uwagi, iż wymiary

[27] T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-Gonzalez, *Badania nad stresem*; International Labour Organization, *Workplace stress: A collective challenge*, Geneva 2016.

ilościowy i jakościowy są od siebie niezależne, może to skutkować różnymi wariantami ryzyka psychospołecznego wynikającego z warunków pracy. Obciążenie pracą należy odnosić do wymaganego tempa pracy, które charakteryzowane jest nie tylko przez szybkość wykonywanych czynności, lecz obejmuje zarazem poziom kontroli pracownika nad możliwością regulacji szybkości. Zewnętrzna kontrola tempa pracy (np. elektroniczna kontrola w postaci opaski monitorującej ruchy pracownika) wpływa niekorzystnie na zdrowie psychiczne i fizyczne[28].

4. Ramy czasowe pracy: liczne badania dokumentują znaczenie wydłużonego czasu pracy oraz pracy zmianowej (w tym pracy w godzinach nocnych) dla wydajności pracy, lecz także dla zdrowia pracownika, czy jego poznawczego funkcjonowania – wiele doniesień wskazuje na szkodliwość nietypowych ram czasowych. Z drugiej strony zwrócono uwagę na buforowe znaczenie możliwości kontrolowania czasu pracy przez jednostkę, nawet jeśli ma ono w znaczonej mierze subiektywny, a nie realny charakter.

5. Kultura organizacyjna i funkcjonowanie organizacji: postrzeganie organizacji przez pracowników można rozpatrywać w kontekście trzech aspektów jej funkcjonowania, to jest organizacja stanowi środowisko wykonywania zadań, rozwiązywania problemów oraz rozwoju pracownika. Im niższa postrzegana jakość tych środowisk, tym większe prawdopodobieństwo wyższego poziomu stresu.

6. Rola w organizacji: w ramach zagrożeń wynikających z kontekstu pracy wskazuje się między innymi na niejasność roli, która pojawia się, kiedy jednostce brakuje informacji w zakresie pożądanych przez organizację celów pracy i oczekiwanych zachowań, jak również może współwystępować z niepewnością co do obszaru odpowiedzialności w pracy. Niejasności roli towarzyszy niższy poziom satysfakcji, większe napięcie, niższe poczucie skuteczności, niższy poziom pewności siebie. Niski poziom satysfakcji i zaangażowania stanowi konsekwencje stresu wynikające z tak zwanego niedostatku roli, czyli sytuacji, w której organizacja nie zapewnia pracownikowi pełniejszego wykorzystania jego umiejętności i potencjału. Innym zagrażającym czynnikiem jest konflikt roli, na przykład sugeruje się, że osoby pełniące tak zwane role graniczne w organizacji, to jest działające na styku różnych poziomów

[28] Szkodliwość wymuszonego tempa pracy potwierdzają opinie biegłych, ale także relacje pracowników niektórych firm. W ostatnich miesiącach głośna była sprawa przeciążenia, jakiego doświadczają pracownicy firmy Amazon. Według relacji prasowej: *Pracownicy stoją przy długim stole. Na ścianach światła: zielone, pomarańczowe, czerwone. Czerwone oznacza „spakować natychmiast". Jeśli ściana zalana jest pomarańczowymi i czerwonymi migającymi lampkami, zaczyna kręcić się w głowie, kierownicy widzą, że pracujesz za wolno, i naciskają, żebyś przyspieszała, nawet jeśli brakuje ci sił. Przez taki system norma rośnie w zastraszającym tempie* – opowiada „Wyborczej" pracownica Amazona (A. Rozwadowska, *Znamy opinie biegłego o pracy w Amazonie: może powodować urazy psychologiczne i fizyczne*, „Wyborcza" z 30.01.2018).

organizacji są szczególnie narażone na stres. Jednym z lepiej poznanych wymiarów roli jest poziom odpowiedzialności za innych; praca angażująca emocjonalnie, o wysokim stopniu odpowiedzialności jest szczególnie obciążająca i związana ze zwiększonym prawdopodobieństwem pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego[29].

7. Rozwój kariery: ilustrację zagrożeń w tym aspekcie kontekstu pracy może stanowić brak oczekiwanego rozwoju kariery, gdzie potencjalnym źródłem stresu są dwa obszary: pierwszy wiąże się z niską płacą, brakiem pewności zatrudnienia, lękiem przed zwolnieniem oraz lękiem przed przymusowym przejściem na emeryturę, a drugi odnosi się do tak zwanej niespójności statusu (nadmierny lub niedostateczny awans, a także frustracja spowodowana osiągnięciem pułapu kariery).

8. Zakres decyzyjności i kontroli: brak możliwości planowania pracy oraz kontrolowania stopnia obciążenia pracą, podejmowania decyzji o sposobie jej wykonywania i radzenia sobie z problemami pojawiającymi się w przebiegu aktywności zawodowej skutkuje szeregiem negatywnych konsekwencji, takich jak: doświadczanie stresu, niepokój, apatia, wyczerpanie emocjonalne oraz obniżenie samooceny. Z drugiej strony, wymagania, jakie pociąga za sobą możliwość samodzielnego podejmowania decyzji mogą w pewnych warunkach stanowić również czynnik zagrażający dobrostanowi jednostki.

9. Relacje interpersonalne w pracy: wyróżnia się kilka typów relacji społecznych w pracy, na przykład relacje z przełożonymi, podwładnymi, współpracownikami, klientami. Wymiana emocji i postaw odbywająca się w tych relacjach ma istotne znaczenie, gdyż przypisuje się jej moderujące znaczenie dla niekorzystnych skutków innych psychospołecznych zagrożeń. Niski stopień społecznego wsparcia łączony jest między innymi z wysokim poziomem niepokoju, wyczerpaniem emocjonalnym, niskim poziomem satysfakcji z pracy, a dodatkowo nasila doświadczanie innych psychospołecznych obciążeń i ich negatywnych następstw.

10. Relacja praca – dom: zagrożenia związane są z dużym zaangażowaniem czasowym i energetycznym w pracę, co potencjalnie stwarza konflikt pomiędzy pełnionymi rolami w życiu zawodowym i prywatnym. Zagrożenia wynikają także z podziału ról w małżeństwie, rodzinie i związanego z tym braku wsparcia. Równowaga pomiędzy pracą a życiem prywatnym może być trudna do osiągnięcia szczególnie wówczas, kiedy wymagany jest wydłużony czas pracy, godziny pracy są nieregularne, praca ma charakter zmianowy, pracownik jest obciążony trudnymi relacjami w miejscu pracy, a także nie ma kontroli nad treścią i organizacją pracy.

[29] N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*.

Aspekty treściowe i kontekstualne pracy zdecydowanie nie zamykają się w powyższych opisach, które jak zmienne jest otoczenie społeczno-ekonomiczne, tak dynamiczna jest też specyfika i charakterystyka zagrożeń wymagających nie tylko monitorowania, dostosowanego do niego projektowania działań profilaktycznych i kompensacyjnych, ale także przewidywania nowych, wyłaniających się zagrożeń[30]. W efekcie globalnych procesów gospodarczych, ekonomicznych, komunikacyjnych, technologicznych i społecznych znacząco oraz intensywnie zmienia się środowisko pracy, zmieniają wymagania związane ze świadczeniem pracy. Zmieniające się środowisko pracy kształtuje nowe formy organizacyjne, które obejmują między innymi zwiększony udział w rynku pracy osób starszych, różnorakie zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w pracy, redukowanie zatrudnienia, coraz powszechniejszy *outsourcing* wielu usług, zwiększone wymagania względem pracowników w zakresie elastyczności i wszechstronności, wyszczuplanie struktury organizacyjnej powodujące wzrost obciążeń pozostałych pracowników, wzrost znaczenia pracy samoregulowanej oraz pracy zespołowej[31]. Warunki te implikują pojawienie się na większą skalę zagrożeń, które do niedawna występowały raczej niszowo, jak na przykład praca prekaryjna, nowe formy zatrudnienia, wzrost niepewności zatrudnienia, intensyfikacja pracy i wzrost wymagań emocjonalnych w pracy, zacieranie różnic pomiędzy prywatną a zawodową sferą życia i tym podobne. Istotne zagrożenia wypływają z deregulacji form zatrudnienia i niepewności pracy, które destruują dotychczasowe systemy wartości związanych z pracą i dekonstruują więzi społeczne:

> prekariusze (...) wykonują zajęcia nieznane tradycji społecznej, bez poczucia przynależności do społeczności zawodowej opartej na stałych praktykach, kodeksach etycznych oraz normach zachowań, wzajemności i braterstwa. Prekariuszki i prekariusze nie czują się częścią solidarnej społeczności pracowniczej, co sprawia, że funkcjonują w poczuciu alienacji i instrumentalnego traktowania[32].

Za empiryczną ilustracją charakterystyki środowiska pracy w zakresie obecności psychospołecznych zagrożeń i ich związku z doświadczanym stresem posłużą badania kadry akademickiej[33]. Systemowe przekształcenia

---

[30] Por. E. Brun, M. Milczarek, *Expert forecast on emerging psychosocial risks*; X. Irastorza, M. Milczarek, W. Cockburn, *Second European Survey on Enterprises on new and emerging risks (ESENER-2). Overwiev report: managing safety and health at work*, Luxembourg 2016.

[31] E. Brun, M. Milczarek, *Expert forecast on emerging psychosocial risks*.

[32] G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Warszawa 2014, s. 52-53.

[33] I. Werner, A. Springer, *Occupational stress among academics: relationships with psychosocial risk and subjective health assessment*, [w:] *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, red. M. Bozina Beros, N. Recker, M. Kozina, Croatia 2018.

w dziedzinie definiowania misji uczelni wyższych oraz związane z tym zmiany w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego zmieniają warunki pracy badawczo-naukowej i dydaktycznej, tym samym modyfikując między innymi zakres i charakter zadań pracowników uczelni. Oprócz zmian w zakresie obciążeń treścią pracy, intensywne przeobrażenia obejmują wiele aspektów kontekstu pracy (wśród rudymentarnych trzeba wymienić: wartości, oczekiwania, możliwości, społeczne interakcje). Obserwowana w środowisku akademickim krajów rozwiniętych, w tym w Polsce, zwiększona presja, a zarazem zmniejszone wsparcie społeczne skutkuje intensyfikacją stresu zawodowego[34]. Celem badań było poznanie psychospołecznych zagrożeń, jakie dostrzegają w swoim środowisku pracownicy naukowo-dydaktyczni, a także zakres, w jakim identyfikowanie psychospołecznych zagrożeń modyfikuje poziom postrzeganego stresu zawodowego. Badanie przeprowadzono w 2017 roku, z użyciem kilku narzędzi kwestionariuszowych, a udział w nim wzięło 340 pracowników różnych rodzajów uczelni. Do pomiaru psychospołecznych zagrożeń użyto Skali Ryzyka Psychospołecznego[35]. Spośród 50 analizowanych czynników ryzyka psychospołecznego, w pierwszej dziesiątce najczęściej wskazywanych przez badanych znalazło się aż 8 czynników związanych z treścią pracy (konieczność długotrwałej koncentracji uwagi, korzystanie z nowoczesnych technologii, konieczność podnoszenia kwalifikacji, system ocen pracowniczych, dyspozycyjność, konieczność wykonywania kilku zadań równocześnie, szybkość reakcji, konieczność stosowania procedur) oraz 2 czynniki związane z kontekstem (duża liczba obowiązków, ograniczone możliwości awansu). Więcej zagrożeń dostrzegały kobiety, pracownicy ze stażem pracy od 6 do 30 lat, osoby realizujące więcej niż 250 godzin dydaktycznych w ciągu roku oraz osoby przeznaczające na rzecz pracy na uczelni więcej niż 40 godzin tygodniowo. Ilości dostrzeganych zagrożeń nie różnicowały stopnie i tytuły naukowe. Pamiętać przy tym jednak należy, iż dostrzeganie, że dany czynnik występuje w środowisku pracy nie musi jednak oznaczać, że jest on źródłem stresu dla pracowników, stąd sprawdzono na ile każdy z tych czynników ryzyka jest odbierany jako stresujący. Zatem, kiedy te najczęściej dostrzegane zagrożenia zestawiono z postrzeganym stresem zawodowym, okazało

[34] Np. P. Bowen, R. Rose, A. Pilkington, *Perceived stress amongst university academics*, American International Journal of Contemporary Research, 2016, 6(1); V. Catano i in., *Occupational Stress in Canadian Universities: A National Survey*, International Journal of Stress Management, 2010, 17.

[35] Narzędzie pozwala zidentyfikować 50 psychospołecznych zagrożeń, w tym zagrożeń należących do kategorii nowych i wyłaniających się (A. Mościcka-Teske A., Potocka, *Skala Ryzyka Psychospołecznego. Budowa i zasady stosowania*, Łódź – Gdańsk, 2014). Założenia teoretyczne narzędzia bazują na koncepcji T. Coxa i współpracowników (T. Cox, A. Griffiths, S. Leka, *Work organization*; T. Cox, A. Griffiths, E. Rial-Gonzalez, *Badania nad stresem*), wyróżniających zagrożenia pochodzące z treści oraz kontekstu pracy.

się, że w części przypadków obecność psychospołecznego zagrożenia nie przekładała się na doświadczanie stresu wskutek działania tego czynnika ryzyka. Brak tej zależności odnotowano w odniesieniu do korzystania z nowoczesnych technologii oraz systemu ocen pracowniczych: podleganie ocenie pracowniczej może bowiem nieść ze sobą pozytywne wartości, takie jak docenienie czy awans, a stosowanie nowoczesnych technologii jest postrzegane jako narzędzie użyteczne i niezbędne. Co ciekawe, chociaż badani wśród najczęściej wskazywanych czynników ryzyka wskazywali czynniki treści pracy, to doświadczają istotnie większych obciążeń kontekstem niż treścią pracy (zagrożenia wynikające z kontekstu pracy korelowały z postrzeganym stresem na poziomie 0,6 *vs* 0,39 dla zagrożeń wynikających z treści pracy). Dodatkowo, diagnoza ogólnego poziomu stresu w grupie pracowników naukowo-dydaktycznych ujawniła wyższy ogólny wskaźnik stresu niż badania przeprowadzone na grupie pracowników o zróżnicowanych profesjach. Postrzegany poziom stresu zawodowego nie różnicował stopień awansu akademickiego[36], co może między innymi sugerować, że w tej grupie zawodowej poziom obciążeń psychospołecznych i odczuwanej presji (np. publikacyjnej, awansowej) nie zmienia się wraz z awansem.

Rekomendacje dla praktyki poradniczej

Praca stanowi dla jednostki potencjalne źródło stresu, jest ona w różnych swych wymiarach powiązana z potencjalnymi ryzykami psychospołecznymi, które mogą zmniejszyć motywację i efektywność działania pracowników, spowodować szereg negatywnych konsekwencji zdrowotnych w skali jednostkowej. Mogą także przyczynić się do obniżenia efektywności i utraty „zdrowia" organizacji. Przeciwdziałanie tym zagrożeniom uzależnione jest w części od specyfiki samej pracy i warunków jej wykonywania, a narzędzi do takich działań można poszukiwać przede wszystkim w ramach polityki organizacji w zakresie zarządzania ryzykiem psychospołecznym i skoncentrowanej na prewencji stresu zawodowego[37]. Warto zwrócić uwagę, że dostrzeżono wagę oddziaływań indywidualnych, także o charakterze poradniczym i edukacyjnym w ramach działań systemowych. Świadczy o tym chociażby propozycja modelu zarządzania ryzykiem psychospołecznym w miejscu pracy stanowiąca część *Narodowej Strategii Ochrony Zdrowia Pracujących*, opracowana przez specjalistki z Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera w Łodzi[38], która uwzględnia jako szczególnie istotne następujące zagadnienia:

[36] I. Werner, A. Springer, *Occupational stress among academics*.

[37] M. Waszkowska, A. Potocka, P. Wojtaszczyk, *Miejsce pracy na miarę oczekiwań*, Łódź 2010.

[38] M. Waszkowska, A. Wężyk, D. Merecz, *Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym w ochronie zdrowia pracujących*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2013, 19(4), s. 446.

– profilaktykę zagrożeń w miejscu pracy,
– promocję zdrowia,
– łączenie życia zawodowego z życiem prywatnym, rodzinnym,
– nadzór, rozpoznanie, profilaktykę, ocenę ryzyka i monitorowanie zagrożeń,
– edukację zdrowotną, doradztwo i wsparcie specjalistyczne,
– wstępne i okresowe badania lekarskie.

Części omawianych we wcześniejszej części niniejszego tekstu czynników ryzyka można zapobiegać lub choćby minimalizować ich skutki poprzez działania z zakresu poradnictwa zawodowego/poradnictwa kariery adresowanego do pracowników. Można założyć, że co najmniej trzy aspekty pracy, w obrębie których lokalizują się psychospołeczne ryzyka prowadzące do narastania stresu pracowników, mogą stanowić bezpośrednio lub pośrednio przedmiot działań poradniczych. Wśród nich jest i **obszar związany z rozwojem kariery**, i **obszar relacji rodzina (dom)-praca**. Wydaje się także, że przynajmniej niektóre aspekty związane ze **stosunkami międzyludzkimi w pracy** mogą także stanowić przedmiot działań autodiagnostycznych i treningowych w ramach poradnictwa zawodowego.

Konstruowanie kariery i bezpośrednio z nim związane poruszanie się w obszarze relacji pomiędzy pracą a rodziną stanowią kompetencje, jakie można nabyć w toku całożyciowego poradnictwa realizowanego w różnych formach, do którego jednostka będzie miała stały dostęp, przede wszystkim w krytycznych momentach swojej biografii zawodowej, takich jak tranzycje z edukacji na rynek pracy i odwrotnie, przerwanie toku zawodowej aktywności i konieczność przekwalifikowania się, poszukiwania nowych dróg aktywności zawodowej wobec wyzwań zmieniającego się rynku pracy[39].

> Proces konstruowania kariery jest wkomponowany w zorganizowany cykl przygotowania organizmu do inteligentnego rozpoznania afordancji (potencjalnych możliwości) kariery. W rozmytej rzeczywistości motywowane działania skierowane na realizację celu kariery ulegają odłożeniu w czasie, gdyż jednostki najpierw muszą długotrwale zainwestować w kapitał kariery (…), następnie przeszukać środowiskowe szanse w ramach pól kariery, a na końcu przetestować wartość zgromadzonego kapitału kariery[40].

Tę świadomość powinni posiąść pracownicy, którzy muszą poznać reguły rządzące rynkiem pracy, możliwości *versus* ograniczenia funkcjonowania

[39] M. Piorunek, *Cykl życia zawodowego człowieka. Konteksty edukacyjno-poradnicze*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Kraków 2018.

[40] A. Bańka, *Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy*, [w:] *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*, red. V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny, Toruń 2016, s. 35-36.

w świecie pracy, w tym potencjalne ryzyka psychospołeczne, na które są narażeni w ramach aktywności zawodowej w organizacji. Tej wiedzy powinno towarzyszyć poznanie technik ułatwiających zmaganie się z nimi w kontekście identyfikowania, pozyskiwania oraz wykorzystywania zasobów osobistych i społecznych.

Aktualni i potencjalni uczestnicy rynku pracy powinni poznać specyfikę planowania i realizowania kariery, która z jednej strony wymaga skonstruowania hierarchii życiowych celów, przede wszystkim tych odległych, kierunkowych, biograficznych, których składową jest praca zawodowa, z drugiej zaś – elastyczności w obrębie szczegółowych celów i planów edukacyjno-zawodowych oraz strategii osiągania wyznaczonych celów. Oznacza to, z jednej strony, kształtowanie postawy otwartości na zmiany, elastyczności w myśleniu i działaniu, z drugiej zaś – postawy proaktywności. Osoby o wysokim poziomie proaktywności odznaczają się optymizmem w ocenie rzeczywistości oraz zaradnością w radzeniu sobie z przeciwnościami, umiejętnościami dostrzegania i wykorzystywania różnych możliwości, wykazują zaangażowanie oraz wytrwałość w przekształcaniu środowiska pod kątem własnych potrzeb[41].

Kreowaniu poszczególnych epizodów życia zawodowego powinna w dłuższej perspektywie towarzyszyć „refleksyjność biograficzna", umożliwiająca łączenie trzech perspektyw czasowych – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości składających się na całożyciowy rozwój zawodowy człowieka, uspójnianie i porządkowanie różnych doświadczeń zdobywanych w toku rozwoju kariery[42]. Wspomniana refleksyjność, będąca komponentem kompetencji biograficznej, stanowi ważny element autorefleksji niezbędnej w profilaktyce problemów związanych z całożyciowym konstruowaniem kariery.

Służą temu zróżnicowane metody pracy z osobami na różnych etapach życiowych. Wydaje się, że szczególny potencjał ma tutaj praca o charakterze coachingowym, realizowana w toku przygotowania do podejmowania kolejnych decyzji zawodowych, podczas przechodzenia na rynek pracy, a następnie konsolidacji w roli zawodowej w określonym otoczeniu pracowniczym[43]. Zadaniem coacha byłoby niedyrektywne stymulowanie procesów

---

[41] Tamże.

[42] U. Tokarska, *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011.

[43] Por. koncepcje M.L. Savickas, *Life Design: A General Model for Career Intervention in the 21st Century*, Journal of Counseling & Development", 2010, 90(1); tegoż, *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, Journal of Employment Counselling, 2011, 48; R.V. Peavy, *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*, Bielsko Biała 2014; rozważania dotyczące coachingu: A. Piasecka, *Coaching jako metoda wsparcia pracownika*, [w:] *Poradnictwo – kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Toruń 2011; J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, Warszawa 2013.

poszukiwania u osób na poszczególnych etapach życiowych zasobów umożliwiających podejmowanie i realizowanie decyzji edukacyjno-zawodowych, wspieranie pogłębionej pracy jednostki nad dokonywaniem wglądu w siebie, w swoje rzeczywiste motywacje, potrzeby, priorytety życiowe.

W wielu sytuacjach związanych z rozwojem kariery istotne będą także inne formy i strategie wspierania – na przykład informacyjne, konsultacyjne nastawione na wspólne rozwiązywanie problemów, skoncentrowane na wsparciu emocjonalnym i tym podobne – stanowiące składową szeroko rozumianego poradnictwa kariery (poradnictwa zawodowego).

W toku działań edukacyjno-poradniczych wskazane jest także trenowanie przez jednostki na poszczególnych etapach rozwojowych tak zwanych umiejętności miękkich, kompetencji społecznych, które rzutują później na atmosferę pracy, współdziałanie w ramach zespołów pracowniczych, umiejętność radzenia sobie ze zmiennością i nieprzewidywalnością. Niezbędne jest tworzenie warunków dla pracowników (aktualnych i przyszłych) do treningu socjalizacyjnego w różnych rolach społecznych, podejmowanie działań kooperacyjnych w zespołach zadaniowych, uczenie się efektywnej komunikacji, organizacji czasu tak w wymiarze codziennym, jak i życiowym. Proces ten ma charakter ciągły, a szkolenia, treningi obejmujące wyżej wymienione zakresy przedmiotowe oraz indywidualne i grupowe poradnictwo z tego zakresu powinny być włączane, w zależności od potrzeb (jednostki i organizacji), na różnych etapach rozwoju kariery pracowniczej.

Reasumując, całkowita eliminacja psychospołecznych czynników ryzyka w środowisku pracy nie jest zapewne możliwa, co więcej – musimy zdawać sobie sprawę z ich rozwojowego charakteru i ograniczonych możliwości predykcji w tym zakresie. Możemy jednak, na poziomie organizacji, podejmować działania zmierzające do ograniczenia i przeciwdziałania ich negatywnym skutkom oraz, na poziomie jednostkowym, dążyć do uświadomienia pracownikom czynników ryzyka i uczenia ich umiejętności niezbędnych z punktu widzenia zmagania się z utrudnieniami w środowisku pracy oraz radzenia sobie w sytuacjach stresu zawodowego.

BIBLIOGRAFIA

Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Fundacja IPN, Warszawa 1995.

Bakker A.B., Demerouti E., *The job demands-resources model: state of the art*, Journal of Managerial Psychology, 2007, 22.

Bańka A., *Proaktywność i decyzyjność. Nowe miary adaptacji twórczej do rozmytej rzeczywistości rynku pracy*, [w:] *Zawód czy kompetencje? Wymagania rynku pracy a wspieranie rozwoju kariery*, red. V. Drabik-Podgórna, M. Podgórny, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

Bowen P., Rose R., Pilkington A., *Perceived stress amongst university academics*, American International Journal of Contemporary Research, 2016, 6(1).

Brun E., Milczarek M., *Expert forecast on emerging psychosocial risks related to occupational safety and health*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2007.

Catano V., Francis L., Haines T., Kirpalani H., Shannon H., Stringer B., Lozanzki L., *Occupational Stress in Canadian Universities: A National Survey*, International Journal of Stress Management, 2010, 17.

Chirico F., *The forgotten realm of the new and emerging psychosocial risk factors*, Journal of Occupational Health, 2017, 59.

Cox T., Griffiths A., *The nature and measurement of work-related stress: theory and practice*, [w:] *Evaluation of Human Work*, red. J.R. Wilson, N. Corlett, CRS Press, London 2005.

Cox T., Griffiths A., Leka S., *Work organization and work-related stress*, [w:] *Occupational Hygiene,* red. K. Gardiner, J.M. Harrington, Blackwell Publishing, Oxford 2005.

Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E., *Badania nad stresem związanym z pracą*, Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy, Luksemburg 2006.

Dugiel G., Tustanowska B., Kęcka K., Jasińska M., *Przegląd teorii stresu*, Acta Scientifica Academiae Ostroviensis, 2012, 1.

Heszen I., *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

International Labour Organization, *Psychosocial Factors at Work: Recognition and Control*, International Labour Office, Geneva 1986.

International Labour Organization, *Workplace stress: A collective challenge*, International Labour Office, Geneva 2016.

Irastorza X., Milczarek M., Cockburn W., *Second European Survey on Enterprises on new and emerging risks (ESENER-2). Overwiev report: managing safety and health at work*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2016.

Johnson J.V., *Control, collectivity and the psychosocial work environment*, [w:] *Job control and worker health*, red. S.L. Sauter, J.J. Hurrell jr., C.L. Cooper, Wiley, Chichester 1989.

Kaczmarska A., Curyło-Sikora P., *Problematyka stresu – przegląd koncepcji*, Hygeia Public Health, 2016, 51(4).

Karasek R.A., *Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign*, Administrative Science Quarterly, 1979, 24.

Karasek R.A., Theorell T., *Healthy Work: Stress, Productivity and the Reconstruction of Working Life*, Basic Brooks, New York 1990.

Lazarus R.S., Folkman S., *Stress, Appraisal and Coping*, Springer-Verlag, New York 1984.

Marek T., Fąfrowicz M., *Stres organizacyjny – próba reinterpretacji w kontekście Verońskiego Modelu Stresu*, [w:] *Fundament fachowych kompetencji. Nauki społeczne w kształceniu managerów*, red. J. Chłopecki, Wydawnictwo WSIiZ, Rzeszów 1999.

Mościcka-Teske A., Potocka A., *Skala Ryzyka Psychospołecznego. Budowa i zasady stosowania*, Komisja Krajowa NSZZ Solidarność, Łódź – Gdańsk, 2014.

Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.

Peavy R.V., *Poradnictwo socjodynamiczne. Praktyczne podejście do nadawania znaczeń*, Taos Institute, Bielsko Biała 2014.

Piasecka A., *Coaching jako metoda wsparcia pracownika*, [w:] *Poradnictwo – kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Piorunek M., *Cykl życia zawodowego człowieka. Konteksty edukacyjno-poradnicze*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

Rozwadowska A., *Znamy opinie biegłego o pracy w Amazonie: może powodować urazy psychologiczne i fizyczne*, „Wyborcza" z 30.01.2018.

Savickas M.L., *Life Design: A General Model for Career Intervention in the 21st Century*, Journal of Counseling & Development", 2010, 90(1).

Savickas M.L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, Journal of Employment Counselling, 2011, 48.

Sęk H., *Salutogeneza i funkcjonalne właściwości poczucia koherencji*, [w:] *Zdrowie – stres – zasoby*, red. H. Sęk, T. Pasikowski, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.

Siegrist J., *Adverse health effects of high effort-low reward conditions at work*, Journal of Occupational Health Psychology, 1996, 1.

Standing G., *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Surzykiewicz J., Kulesza M. (red.), *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Terelak J., *Psychologia stresu*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2001.

Tokarska U., *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, red. M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Waszkowska M., Potocka A., Wojtaszczyk P., *Miejsce pracy na miarę oczekiwań*, Instytut Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Łódź 2010.

Waszkowska M., Wężyk A., Merecz D., *Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym w ochronie zdrowia pracujących*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 2013, 19(4).

Werner I., Springer A., *Occupational stress among academics: relationships with psychosocial risk and subjective health assessment*, [w:] *Economic and Social Development: Book of Proceedings*, red. M. Bozina Beros, N. Recker, M. Kozina, Varazdin Development and Entrepreneurship Agency, Varazdin, Croatia, Faculty of Management University of Warsaw, Warsaw, Poland, University North, Koprivnica, Croatia 2018.

Widerszal-Bazyl M., *Psychospołeczne właściwości pracy jako źródło stresu a zdrowie*, Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, 2003, 66.

Widerszal-Bazyl M., *Pojęcie ryzyka psychospołecznego w pracy*, Bezpieczeństwo Pracy, 2009, 6.

Zarządzanie ryzykiem psychospołecznym – ramowe podejście europejskie. Wskazania dla pracodawców i reprezentantów pracowników, CIOP-PIB, Warszawa 2009.

Ewa Ogrodzka-Mazur, Anna Szafrańska

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

Josef Malach, Milan Chmura

University of Ostrava

STIMULATING THE LEARNING OF POLISH AND CZECH STUDENTS WITH THE USE OF E-LEARNING RESOURCES

Abstract. Ogrodzka-Mazur Ewa, Szafrańska Anna, Malach Josef, Chmura Milan, *Stimulating the Learning of Polish and Czech Students with the Use of e-Learning Resources* [Stymulacja nauki polskich i czeskich uczniów za pomocą narzędzi e-learningu]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 65-80. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.5

The article is a result of the collaboration between Polish and Czech scientists who explore the issues of applying the resources from e-learning environment by academic teachers. The presented studies were conducted in 2015-2016 within the IRNet project – *International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences* in Poland (University of Silesia in Katowice, Faculty of Ethnology and Educational Science in Cieszyn) and the Czech Republic (University of Ostrava, Pedagogical Faculty). The undertaken research was aimed at learning the opinions of academic teachers on their preparation for distance classes and for the stimulation of students' learning process. In the studies, the constructivist perspective was applied, which highlighted (in the educational process) the learner's activity resulting in the subject builds their educational reality. What was referred to due to the comparative nature of the research was Harold J. Noah's model of comparing the quality of University education. The cases of Poland and the Czech Republic were discussed.

Key words: upper education didactics, academic teachers, stimulation of the learning process, e-learning resources, comparative studies

... if we teach today as we taught yesterday,
we rob our children of tomorrow
John Dewey

Introduction

The sociocultural and economic changes which are taking place currently largely determine the educational space – including the space of universities. The changes occurring in the Central and Eastern Europe after 1989 have been reflected in the way in which higher education schools function in this region. The opening to new technologies, training the teaching staff, the possibilities of using European funds, which allow for modernization of the existing teaching base, are just a few determinants of the transformations in this field.

Contemporary education at the level of university studies is implemented with the application of various methods, which are often supported by new technologies. What seems a particular enhancer in this field is e-learning, which facilitates the individualization of the educational process. At the same time, it is the attachment to traditional methods and forms of teaching which dominates among the teaching staff. In the traditional model of education, the teacher effortlessly organizes personalized groups and establishes direct contacts with students. In the education via e-learning, the teacher has to initiate the conditions for mutual recognition, communication, joint collaborative activities. It is the teacher who establishes the principles of communication and enforces them.[1]

It is predicted that the world need for university education will be growing in geometric progression: from 100 million students now to 250 million in 2025. A substantial percentage of this increase are learning adults or people who return to university studies, forming a diversified group, the majority of which both study and work. This prognosis gives rise to several important questions: Will the institutions of higher education in Europe and worldwide be able to maintain and improve the quality of education in the conditions of a permanent increase and diversification of students' population? In what way do these institutions have to adjust and at the same time transform to fulfil the new quality of students' needs? To what extent do (and will) the demand for open approaches and educational resources as well as the deve-

[1] W. Sołtysiak, *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim*, Podstawy Edukacji, 2014, 7, p. 383.

lopment of learning techniques with the use of modern technologies modify education at the higher level?[2]

The use of distant learning is also becoming very popular in Poland and the Czech Republic. Therefore, our interest was to find out how the process of learning-teaching was stimulated by e-learning tools. The analyses presented in this article are a fragment of broader research implemented by the Polish-Czech team in 2015-2016 within the international project IRNET – *International research network for study and development of new tools and methods for advanced pedagogical science in the field of ICT instruments, e-learning and intercultural competences.* What has been indicated in some earlier texts are the differences in intercultural and IT competences of Polish and Czech university students.[3] Our analyses also have helped to answer whether there are (and if so what are) the differences in the way academic teachers make use of modern technologies.[4]

In another text, the focus was on the results of exploring the purposes of using digital tools to support student learning at universities. This comprised distinguishing some types of digital tools and the frequency of their use by academic staff, which differs due to their level of digital literacy.[5]

Theoretical and methodological assumptions

In the expert literature, two opposing educational models are distinguished in the approach of academic teachers and students to e-learning activity:

– educational contents are focused on,

– the student's cognitive activity is focused on.

The first model, which represents the lecturing mode of teaching, derives from the behavioural concept according to which the teacher indicates, initiates and conducts the whole teaching – learning course. The second model comes from the constructivist paradigm, which assumes self-education and

---

[2] *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*, Luxembourg 2014, p. 14-15; K. Illeris, *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, International Journal of Lifelong Learning, 2003, 22, 4, p. 396-406; A. Ryan, D. Tilbury, *Flexible Pedagogies: preparing for the future*, New York 2013, p. 4-6.

[3] E. Ogrodzka-Mazur et al., *Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish-Czech comparative study*, Studia Edukacyjne, 2015, 36, p. 365-379.

[4] E. Ogrodzka-Mazur et al., *The use of e-learning resources by academic teachers – a Polish-Czech comparative study*, The New Educational Review, 2017, 50, 4, p. 169-185.

[5] E. Ogrodzka-Mazur et al., *Supporting the learning of Polish and Czech students by digital tools*, The New Educational Review, 2018, 51, 1.

interaction between the main actors of the educational process. The learner makes use of the resources available within the course and explores internet resources. Students make their selection, create new resources of knowledge in collaboration with other participants, make their own media statements, use the tools of the platform, e.g. electronic mail, discussion forums, messengers and other tools aimed at communication.[6]

In the undertaken studies, the constructivist perspective was applied, which emphasizes the learner's activity in the educational process – this activity results in subjects' building their reality. Learners actively construct their knowledge and they do not acquire it as provided by teachers, because people are not recorders of information but the *constructors* of their own knowledge.[7] This way of understanding education is deeply rooted in the thought of John Dewey, Lev Vygotsky, George Kelly, as well as in Jerome Bruner's theory of personal constructs, which treats knowledge as a form of intellectual representation, as a construct of human mind.[8] This approach seems particularly useful in the interpretation of academic teachers' research activity, as well as their didactic activity supported by information and communication technologies.

Due to the comparative nature of the research, Harold J. Noah's model of comparing the quality of university education was referred to.[9] The cases of Poland and the Czech Republic were discussed, taking into consideration the description of the traditions and newest tendencies concerning higher education in both countries, the analysis of university curricula in the field of ICT, the socio-economic and cultural contexts, the interpretation of educational phenomena which can become predictors of changes, and statistical methods.[10]

---

[6] W. Sołtysiak, *Determinanty aktywności studentów w kontekście kształcenia e-learningowego*, Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie, 2016, 1, 23, p. 150; D. Jelonek, A. Nowicki, L. Ziora, *The Application of E-Learning in the Didactic Process at the Faculty of Management in Czestochowa University of Technology: Organization, Tools, Model*, [in:] *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*, Eds. E. Cohen, E. Boyd, California 2014, p. 143-156; D. Koller, *What We're Learning from Online Education?* (2012), http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education [access: 15.03.2018].

[7] F.C. Lunenburg, *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*, Journal of Instructional Psychology, 1998, 25, 2, p. 75-81.

[8] B.L. Shapiro, *What children bring to light. A constructivism perspective on children's learning in science*, New York 1994, p. 3.

[9] H.J. Noah, M.A. Eckstein, *Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature*, [in:] *Theories and Methods in Comparative Education*, Eds. J. Schriewer, B. Holmes, Frankfurt am Main 1988, p. 165-192; J. Marshall, *Introduction to Comparative and International Education*, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington 2014.

[10] J. Malach et al., *Social media at Czech and Polish universities: a comparative study*, International Journal of Information and Communication Technologies in Education, 2016, 5, 1, p. 41-58.

At the end of the 2015/2016 academic year, the collecting of data from the questionnaire research among academic scholars was carried out. The aim of the questionnaire research was to present the real picture of the current situation concerning university teachers' opinions on online education and the current situation concerning the use of the basic components of the university electronic environment for educational purposes.

The main research problem was not being familiarized with academic scholars' opinions on the instruments ensuring online education and the absence of relevant data concerning their actual usage in the educational process and for managed self-education of students.

The studies were conducted in 2015-2016 within the IRNet project in Poland, University of Silesia, Faculty of Ethnology and Education in Cieszyn, and in the Czech Republic, University of Ostrava, Pedagogical Faculty.

The Faculty of Ethnology and Educational Science conducts research tasks in the field of pedagogy and ethnology. The Faculty educates 2 000 students of pedagogy. The process of academic education comprises such academic subjects as e.g. multi– and intercultural education, computer science and information technology. Students make use of the faculty distance learning platform, based on the MOODLE system, which enhances future teachers' preparation for applying e-learning in their work and for undertaking the function of a tutor.

The studies comprised 46 academic teachers, including 30.4% of full-time professors, 39.2% of assistant professors and 30.4% of assistants.

Currently, the Faculty of Education of the University of Ostrava has almost 2300 students. Most of the subjects are pedagogy-oriented and dominated by disciplines aimed at future teachers training; subjects are taught in bachelor, master and doctoral courses by 107 academic scholars. The Faculty has the MOODLE system, electronic informational databases and modern, well-equipped lecture theatres, with smart boards.

The research involved 40 university teachers working at the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava, 26 of which were men (65%) and 14 women (35%). 38% of the entire number of 106 academic scholars working at the Faculty participated in the research. The majority of respondents were assistant professors (72.5%), the rest were doctors with habilitation and full-time professors. The majority of them were aged 41-50 (35%) and 31-40 (25%), while 62.5% of the respondents were no older than 50. As far as the level of ICT use is concerned, 7.5% of the respondents considered themselves beginners, 62.5% considered themselves intermediate and 30% advanced users. The questionnaire was sent via email to all 106 teachers of the Pedagogical Faculty of the University of Ostrava. They were asked to fill it in the Google

environment. It was up to the addressed teachers whether or not they wanted to participate in the research. Therefore, it can be said that the selection of respondents was random.

Stimulating students' learning – research results

In the organization of the didactic process, one key aspect concerning students should be taken into consideration. What seems of crucial importance is the way in which knowledge is passed down and the ensuring of necessary conditions which will make a student participate actively in the process of passing this knowledge and the related information.[11]

The respondents in the Czech Republic were asked to choose the instruments which they use if they want to change the trajectory of students' study activities. They could choose more than one of the six possible answers. In University of Ostrava, the majority of teachers do not use electronic instruments for the aforementioned purpose (62.5% of all teachers). 30% of all teachers stated that they use individual student portfolios within the course. Every eighth teacher uses the individual portfolio within students' study or social interests and every tenth teacher uses the individual portfolio within the educational process. However, the differences in the three types of portfolios were not specified to the teachers. As a result, it could happen that the teachers could not notice the differences. If we merged the use of the three types of portfolios into one group of answers, it would be used by more than 40% of all teachers (42.9%).

A number of hypotheses were being verified concerning the relation of answers to this question and the remaining parts of the questionnaire. However, no relation was found between any of the positive answers and the fact that the teachers participate in social networks. Moreover, no other criteria influence the respondents' answers to this question.

The responses of scholars from Cieszyn are different in this respect (cf. Table 1 and Figure 1). Similarly (as regards the determining factor – environment) to their colleagues from Ostrava, they stimulate students' learning with the use of:

– student portfolio within the educational process – 21.7% ($\chi^2 = 2.2$; $p = 0.14 > p = 0.05$ and $\Phi = 0.16$),

– other – 0.0% ($\chi^2 = 1.2$; $p = 0.47 > p = 0.05$ and $\Phi = 0.12$).

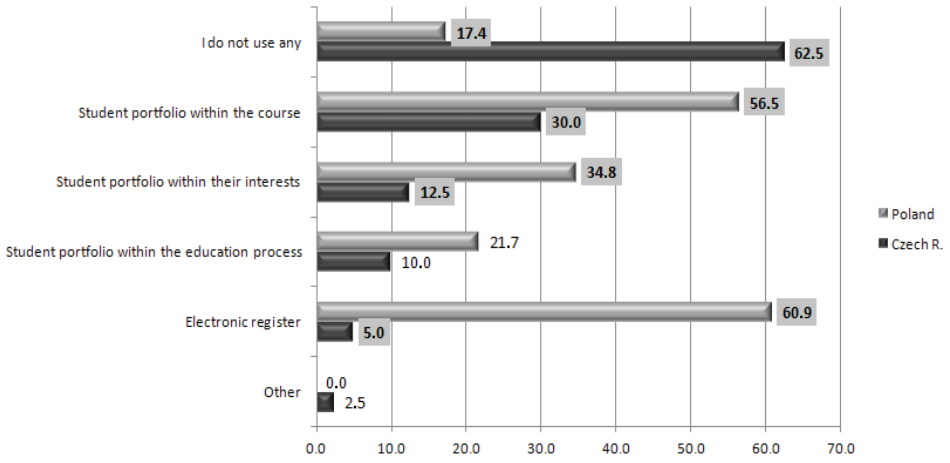
[11] M.G. Moore, W.G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*, London 2003; E. Ogrodzka-Mazur et al., *Research into students' ICT competencies*, p. 365-379; A. Powell et al., *iNACOL Blending Learning Teacher Competency Framework* (2015) http://www.inacol.org/resource/inacol-blended-learning-teacher-competency-framework/ [access: 15.03.2018].

Table 1

Instruments used by teachers to change the trajectory of students' study activities (factor – environment)

Items	Frequency		Percentage of teachers		Percentage of cases	
	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland
I do not use any	25	8	62.5	17.4	51.0	9.1
Student portfolio within the course	12	26	30.0	56.5	24.5	29.5
Student portfolio within their interests	5	16	12.5	34.8	10.2	18.2
Student portfolio within the educational process	4	10	10.0	21.7	8.2	11.4
Electronic register	2	28	5.0	60.9	4.1	31.8
Other	1	0	2.5	0.0	2.0	0.0
Total	49	88	122.5	156.9	100.0	100.0

* In all figures and tables, statistically significant differences are marked in bold.
Source: own elaboration.



Source: own elaboration

Fig. 1. Instruments used by teachers to change the trajectory of students' study activities (factor – environment)

In the other cases, the answers of Polish academic teachers significantly differ in the following categories:

– I do not use any – 17.4% ($\chi^2 = 18.4$; $p = 0.000$ and $\Phi = 0.46$),

– student portfolio within the course – 56.5% ($\chi^2 = 6.1$; $p = 0.01$ and $\Phi = 0.27$),

– student portfolio within their interests – 34.8% ($\chi^2 = 5.8$; $p = 0.02$ and $\Phi = 0.26$),

– electronic register – 60.9%; ($\chi^2 = 29.4$; $p = 0.000$ and $\Phi = 0.58$).

The academic staff from both universities chose the form of network communication with students which these students preferred in the educational process. The results are summarized in Table 2 and Figure 2, respectively.

Table 2

Teachers' preferred ways of electronic communication with their students (factor – environment)

Items	Frequency		Percentage of teachers		Percentage of cases	
	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland
Unified communication instrument for all the students	25	26	62.5	56.5	56.8	38.2
Various methods of electronic communication with the teacher or in the study group	**10**	**26**	**25.0**	**56.5**	**22.7**	**38.2**
I do not use electronic communication	**5**	**16**	**12.5**	**0.0**	**11.4**	**0.0**
Examination of suggestions and preferences of students in the field of electronic communication	**4**	**0**	**10.0**	**34.8**	**9.1**	**23.6**
Total	44	68	110.0	147.8	100.0	100.0

Source: own elaboration.

The respondents in the Czech Republic could choose more than one of the four possible answers. However, they mostly chose only one of them. The results prove that the teachers prefer a unified communication instrument for communication with their students (62.5% of all teachers). Moreover, 25% of all teachers prefer various methods of electronic communication with the

teacher or in the study group, which the students can choose. Every tenth teacher would choose the way of communication based on students' preferences.

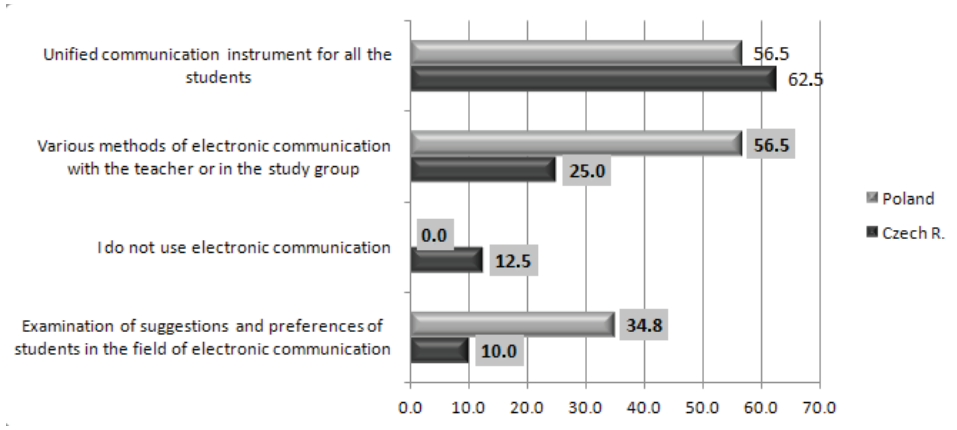
The academic staff of the University of Silesia prefer two forms of network communication: "unified communication instrument for all the students" and "various methods of electronic communication with the teacher or in the study group" (each entry: 56.5% of all teachers). The number of choices of the preferred form of network communication "examination of suggestions and preferences of students in the field of electronic communication" is not small either – it was declared by 34.8% of the respondents. None of the respondents in Poland declared not using electronic communication with students.

Statistical analyses (Fisher's Exact Test) confirmed significant differences between the choices of Polish and Czech scholars in their declarations concerning the preferred form of network communication with students:

– various methods of electronic communication with the teacher or in the study group – 56.5% ($\chi^2 = 8.7$; $p = 0.003$ and $\Phi = 0.32$),

– I do not use electronic communication– 0.0% ($\chi^2 = 6.1$; $p = 0.02$ and $\Phi = 0.27$),

– examination of suggestions and preferences of students in the field of electronic communication – 34.8% ($\chi^2 = 7.4$; $p = 0.006$ and $\Phi = 0.29$).



Source: own elaboration.

Fig. 2. Teachers' preferred ways of electronic communication with their students (factor – environment)

The obtained results confirm that academic teachers from Cieszyn use, in their didactic process, all possible forms of network communication with students and that they apply these forms significantly more often than scholars from Ostrava.

The research also involved an attempt at specifying the respondents' preferences in the area of ensuring the best form of learning, owing to which electronic resources will be useful for all students. Some interesting results are presented in Table 3 and Figure 3, respectively.

An important feature of university studies was incorporated into this question – offering all students equal opportunities and conditions for personalized learning. The respondents could choose more than one of the five possible answers. The teachers chose 1-2 answers (65 chosen variants altogether). A slight majority of teachers (55%) consider offering all students the same set of tools to be the best way to ensure that the electronic resources are useful to all students. Half of the teachers consider that the best way of providing students with electronic resources is the one that takes students' knowledge and skills into account. The question is whether this possibility is realistic or theoretical, considering that the adaptive or personalized systems of online education are in the phase of being transferred from theoretical solutions to practical applications). Nearly one third of all teachers (30%) stated that it would be best if electronic resources could take students' learning styles into account. The comment made for the previous answer also concerns this answer. The answers show that university teachers reflect current principles of respective educational policy and are able to imagine their application in the research field.

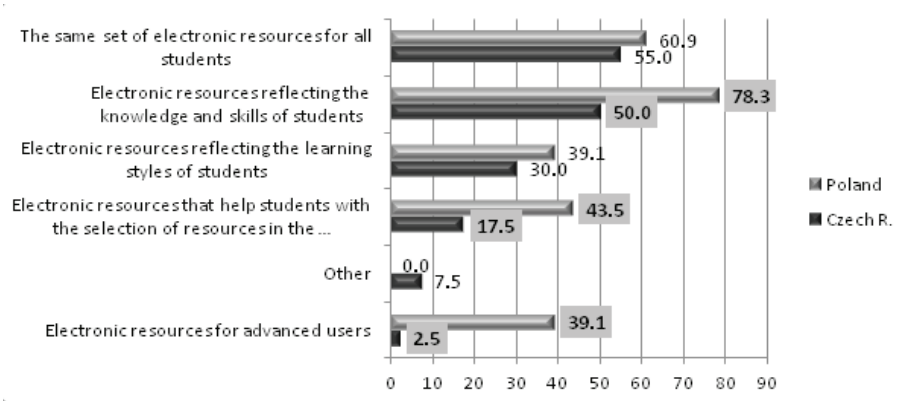
Table 3

Preferences concerning the best way to ensure the usefulness of electronic resources to all students (factor – environment)

Items	Frequency		Percentage of teachers		Percentage of cases	
	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland	Czech R.	Poland
The same set of electronic resources for all students	22	28	55.0	60.9	33.8	23.3
Electronic resources reflecting the knowledge and skills of students	20	36	50.0	78.3	30.8	30.0
Electronic resources reflecting the learning styles of students	12	18	30.0	39.1	18.5	15.0

Electronic resources that help students with the selection of resources in the information environment	7	20	17.5	43.5	10.8	16.7
Electronic resources for advanced users	1	18	2.5	39.1	1.5	15.0
Other	3	0	7.5	0.0	4.6	0.0
Total	65	120	162.5	260.9	100.0	100.0

Source: own elaboration.



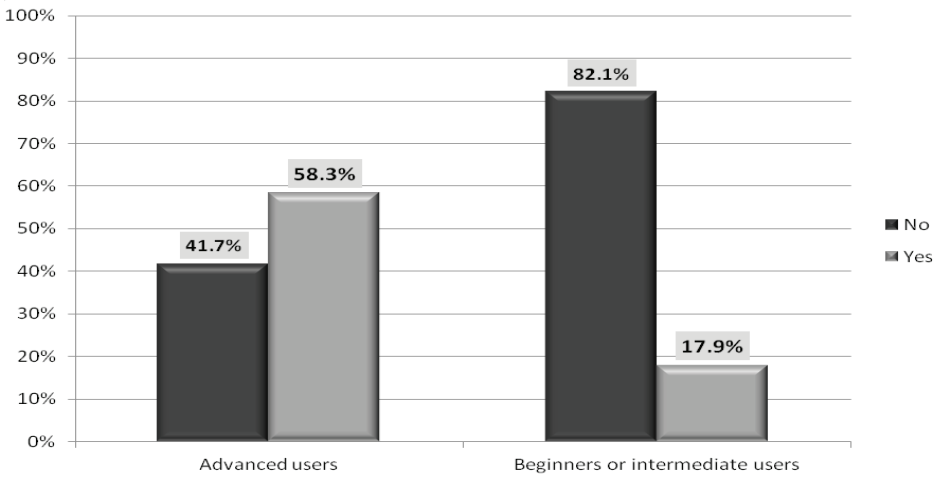
Source: own elaboration.

Fig. 3. Preferences concerning the best way to ensure the usefulness of electronic resources to all students (factor – environment)

An in-depth analysis of the data did not show differences between the Czech respondents with regard to their age. However, it showed differences concerning their ICT competence level when choosing the answer that the provided "electronic resources should take students' learning styles into account" (cf. Figure 4).

As far as the choice of the entry "electronic resources reflecting students' learning styles" is concerned, a statistically important difference was distinguished between the advanced users and the intermediate users or beginners (Fisher's test significance = 0.028; chi-squared could not be used due to a high number of expected low frequencies). The advanced users, contrary to the less experienced users, consider this entry to be the best way to ensure that the electronic resources are useful to all students (see Figure 4). The teachers' ICT user level also seems to represent the level of knowledge concerning the potential of current instruments of electronic systems or environments and

the confidence that they can be used in personalized learning which reflects university students' learning style preferences.



Source: own elaboration.

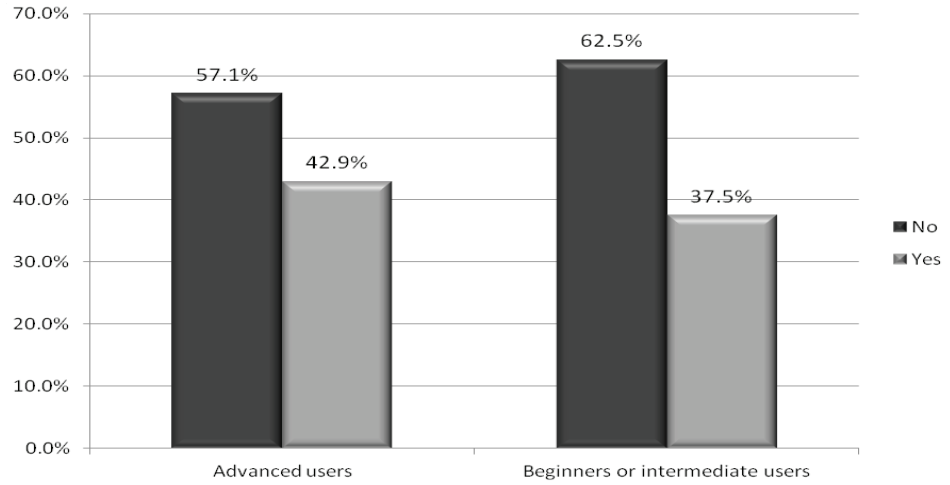
Fig. 4. Influence of teachers' ICT competence on the declarations that the provided electronic resources should reflect students' learning styles (Czech Republic)

The academic staff from the Polish university (60.9%), like their colleagues from the Czech university, point at the need for the availability of electronic resources to all students. The statistical analyses confirm the lack of significant differences as regards the choice of this category: $\chi^2 = 0.3$; $p = 0.37$ and $\Phi = 0.06$.

The respondents' declarations pertaining to the entry "electronic resources reflecting the knowledge and skills of students" are positive, but they are more frequent in Poland. This form was chosen by 78.3% of teachers from the University of Silesia (50.0% among the teachers from Ostrava). The difference is significant, which is confirmed by the analyses (Fisher's Exact Test): $\chi^2 = 7.5$; $p = 0.006$ and $\Phi = 0.30$.

In Cieszyn, the choice of "electronic resources reflecting the learning styles of students", made by 39.1% of teachers is similar to the results obtained in Ostrava (30.0%) and is not statistically significant: $\chi^2 = 0.8$; $p = 0.26 > p = 0.05$ and $\Phi = 0.1$. The declarations concerning the entry "electronic resources that help students with the selection of resources in the information environment" made by the staff of the Polish university are more frequent (43.5%) than in the case of Czech respondents (17.5%) and this difference is significant ($\chi^2 = 6.7$; $p = 0.009$ and $\Phi = 0.28$). In a similar way, the category "electronic resources for

advanced users" is more often chosen by the respondents in Cieszyn (39.1%) than in Ostrava (2.5%). The difference is significant, which is confirmed in statistical analyses: $\chi^2 = 16.7$; $p = 0.000$ and $\Phi = 0.44$.



Source: own elaboration.

Fig. 5. Influence of teachers' ICT competence on the declaration that the provided electronic resources should reflect students' learning styles (Poland)

Both in the Polish and Czech academic environment, the category "electronic resources reflecting the learning styles of students" was subjected to analysis in regard to ICT competence. The obtained results concerning the choices made by Polish respondents who declared they were "advanced users" and "beginners or intermediate users" are not statistically significant (cf. Figure 5).

Conclusion

Using new technologies in higher education is inevitable. This significantly changes not only the situation of students but, first of all, of all academic teachers, who are expected to acquire new skills and soft competences. Against the common opinion, the teacher's role in the e-learning system is equally important for learners as in the traditional system.[12] The academic environ-

[12] H.A. Azimi, R. Rahmani, *Importance of Needs Assessment for Implementation of E-learning in Colleges of Education*, International Journal of Information and Computation Technology, 2013, 3, 5, p. 377-382.

ment should be aware of the threats posed by implementing classes in the e-learning system,[13] but this is not the reason to resign from such education. E-learning in academic education makes the teacher create a friendly virtual environment, stimulating various activities of students, which enhance e.g. constructing their knowledge or establishing interpersonal relations. Regardless of the obligatory procedures of ensuring the teaching quality (which often inhibit the appearance of new innovative didactic solutions), these are academic teachers who have the direct responsibility for the quality of the qualifications they grant and for students' competences, including ICT ones. Thus, they are responsible for their students' learning effects.

As it is emphasized in the *Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching in Higher Education*,[14] new technologies and the related didactic methods require a different set of skills than traditional teaching, which might trigger additional pressure on teachers. Not all academic teachers are experts in technology and many have not completed any pedagogical trainings in this field. If their classes are to be of high quality, they need trainings, guidelines and support. This is of particular significance – the application of new ways of teaching results in a change of the role of teachers, from people who pass down the knowledge and are experts in particular fields into mentors and people who encourage students' critical thinking. Moreover, as the results of the latest research of the European Universities Association (EUA) show, a half of higher education institutions have the e-learning strategy but only one fourth makes use of it more extensively. In the same studies it has been indicated that only 12% of these institutions offer open mass internet courses (MOOC). What is even more interesting is the university staff's attitude to MOOCs: 42% have no clear opinion on them, 30% admit to a limited knowledge of them or are not interested in MOOCs, and only 10% have a positive attitude to such courses (p. 27).

Thus, contemporary universities must, according to Bruner's concept of education, become the so called learning culture. Its fundamental task is supporting students in learning how to use the tools for creating meanings, how to adapt to the world in which they exist, how to change it depending on the needs. Teachers' tasks also involve shaping students' identity and self-esteem as well as increasing their chances for handling the world both at university and outside it.[15]

---

[13] V. Arkorful, N. Abaidoo, *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education*, International Journal of Education and Research, 2014, 2, 12, p. 397-410.

[14] *Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching in Higher Education*, 2014, p. 31.

[15] J. Bruner, *The culture of education*, Cambridge 1996, p. 43.

The comparative studies carried out in Poland and the Czech Republic seem to confirm the differences in the way in which academic teachers evaluate the potentialities of technologies and in which they apply them in educational practice. The effective use of e-learning and modern ICT in universities largely depends on the familiarization with appropriate methodology and knowledge (and the ways of preparing for its application) concerning the use of computers and information technologies. Educators' attitude to teaching in this mode is equally important. In this situation, special significance should be attributed to preparing and implementing programs which support the education and training of academic teachers in the field of applying ICT and e-learning in educational practice.

Acknowledgement. The research leading to these results has received, within the framework of the IRNet project, funding from the People Programme (Marie Curie Actions) of the European Union's Seventh Framework Programme FP7/2007-2013/ under REA grant agreement No: PIRSES-GA-2013-612536.

BIBLIOGRAPHY

Arkorful V., Abaidoo N., *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education*, International Journal of Education and Research, 2014, 2, 12.

Azimi H.A., Rahmani R., *Importance of Needs Assessment for Implementation of E-learning in Colleges of Education*, International Journal of Information and Computation Technology, 2013, 3, 5.

Bruner J., *The culture of education*, London Harward University Press, Cambridge 1996.

Illeris K., *Towards a contemporary and comprehensive theory of learning*, International Journal of Lifelong Learning, 2003, 22, 4.

Jelonek D., Nowicki A., Ziora L., *The Application of E-Learning in the Didactic Process at the Faculty of Management in Czestochowa University of Technology: Organization, Tools, Model*, [in:] *Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE)*, Eds. E. Cohen, E. Boyd, Published by The Informing Science Institute Santa Rosa, California 2014.

Koller D., *What We're Learning from Online Education?* (2012), http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education [access: 15.03.2018].

Lunenburg F.C., *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*, Journal of Instructional Psychology, 1998, 25, 2.

Malach J., Kostolánová K., Chmura M., Ogrodzka-Mazur E., Szafrańska-Gajdzica A., *Social media at Czech and Polish universities: a comparative study*, International Journal of Information and Communication Technologies in Education, 2016, 5, 1.

Marshall J., *Introduction to Comparative and International Education*, Sage Publications Ltd, Los Angeles – London – New Delhi – Singapore – Washington 2014.

Midgley S., *What is Distance Learning?* (2016) http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/distance-learning/what-is-distance-learning/ [access: 15.03.2018].

Moore M.G., Anderson W.G. (Eds.), *Handbook of distance education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, London 2003.

Noah H.J., Eckstein M.A., *Dependency Theory in Comparative Education: Twelve Lessons from the Literature*, [in:] *Theories and Methods in Comparative Education,* Eds. J. Schriewer, B. Holmes, Peter Lang Publishers, Frankfurt am Main 1988.

Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A., Malach J., Chmura M., *Research into students' ICT competencies and their use in ICT at selected universities. A Polish-Czech comparative study*, Studia Edukacyjne, 2015, 36.

Ogrodzka-Mazur E., Szafrańska A., Malach J., Chmura M., *The use of e-learning resources by academic teachers – a Polish-Czech comparative study*, The New Educational Review, 2017, 50, 4.

Ogrodzka-Mazur E., Szafrańska A., Malach J., Chmura M., *Supporting the learning of Polish and Czech students by digital tools*, The New Educational Review, 2018, 51, 1.

Powell A. et al., *iNACOL Blending Learning Teacher Competency Framework* (2015) http://www.inacol.org/resource/inacol-blended-learning-teacher-competency-framework/ [access: 15.03.2018].

Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014.

Ryan A., Tilbury D., *Flexible Pedagogies: preparing for the future*, The Higher Education Academy, New York 2013.

Shapiro B.L., *What children bring to light. A constructivism perspective on children's learning in science*, Teachers College Press, New York 1994.

Sołtysiak W., *Wybrane metody kształcenia stosowane w e-learningu akademickim* [Selected educational methods applied in academic e-leaarning], Podstawy Edukacji [Fundamentals of Education], 2014, 7.

Sołtysiak W., *Determinanty aktywności studentów w kontekście kształcenia e-learningowego* [Determinants of students' activeness in the context of e-learning], Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie [Scientific Booklets of Częstochowa University of Technology. Management], 2016, 1, 23.

Zbigniew Kwieciński

Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

PEDAGOGICZNE EMERGENCJE W 1993 ROKU. CIENIE PRZESZŁOŚCI CZY SZANSE TERAŹNIEJSZOŚCI?*

Abstract. Kwieciński Zbigniew, *Pedagogiczne emergencje w 1993 roku. Cienie przeszłości czy szanse teraźniejszości?* [Pedagogical Emergencies of 1993. Shadows of the Past or the Chances of the Present?]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 81-96. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.6

The 25th anniversary of the Department of Educational Studies is an inspiration for the author to return to the pedagogical events of 1993. The article by Mikołaj Kozakiewicz published this year contains warnings that the chances of Polish education after a major educational change after 1989 (democracy, pluralism, europeization) are lost, and anticipates their reversal. centralism, authoritarianism, ideological monism, the closing of Poland to Europe are coming back. These anxieties also appeared at the First National Pedagogical Congress in Rembertów in 1993, although the prevailing concern was whether pedagogy as science kept up with the great changes. At the same time, a new formation and a generation of academic pedagogues emerged at this Congress, undertaking new challenges of this time. Unfortunately, sociologists and intercultural psychologists studies have shown that the chances of great change have been educationally wasted, which is manifested in the low culture of everyday life of Poles and in the persistence of Polish perennial, negative social stereotypes. The author, however, finds and presents reasons for the pedagogy of possibilities, supporting the development of people to autonomy and humanity.

Key words: a great system change, educational opportunities, blocking the long duration of the collective unconscious, pedagogy of possibilities

Na początku lat 90. ubiegłego wieku – po zasadniczym przesunięciu systemowym w Polsce, po porzuceniu rządów centralistycznych i etatystycznych sprawowanych przez jedną partię polimorficzną, wcielającą się we wszystkie podmioty instytucjonalne państwa „rozwiniętego socjalizmu", podporządkowanego Związkowi Radzieckiemu – nastąpił zwrot od autorytaryzmu ku

* Wystapienie podczas konferencji z okazji 25-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, 22.11.2018.

demokracji i wolności obywatelskich, od monizmu ideologicznego i światopoglądowego do pluralizmu politycznego i wielonurtowości kulturowej, od zależności od wschodniego mocarstwa ku otwarciu na Zachód, od gospodarki niedoborów ku wolnemu rynkowi otwartemu na wymianę towarów, usług i swobodne podróżowanie po świecie, wsparty przez stabilną i wymienialną wartość pieniądza. Otwarciu na Zachód towarzyszyły też dostępność do zachodnich publikacji i dłuższych czy krótszych naukowych wyjazdów studyjnych, do studiów zagranicznych, także do pracy na uczelniach w innych krajach.

Czy utracona szansa?

Jak edukacja polska i nasza pedagogika zareagowały na ten przełom? Przypomnę dwa głosy z początku tego okresu, obydwa z roku 1993. Pierwszy stanowiła ważka wypowiedź Mikołaja Kozakiewicza w artykule w „Kwartalniku Pedagogicznym" z jesieni 1993 roku[1], a drugim był zbiorowy głos pedagogów akademickich pytających na I Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w 1993 roku o swoją tożsamość po wielkiej zmianie[2].

Mikołaj Kozakiewicz był pierwszym przewodniczącym Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, szeroko znanym i czytanym publicystą, jak też pisarzem pedagogicznym, socjologiem oświaty, młodzieży, wsi i seksuologiem społecznym, propagatorem wychowania do miłości i życia seksualnego, który od początku lat 50. XX wieku napisał ogromną liczbę artykułów oraz książek na tematy wychowania i oświaty. Wystarczy wspomnieć, że tylko w jednym roku 1973, dwadzieścia lat przed zacytowanym tu artykułem, opublikował siedem książek (dokumentuję to osobno w bibliografii). W latach 1981-1989 organizował co dwa lata, jako prezes PTP, ogólnopolskie konferencje poświęcone niezbędnym przemianom polskiej oświaty, szkoły i wychowania w związku z przewidywanymi wielkimi zmianami politycznymi, gospodarczymi i kulturowymi. Ta seria konferencji poprzedziła późniejsze ogólnopolskie zjazdy pedagogiczne.

Autor ten podkreślił, że na początku okresu przejścia systemowego dokonano znaczących zmian oczyszczających programy i podręczniki szkolne z uprzedniej ideologizacji. Usunięto z nich zafałszowania historyczne, wprowadzono treści uprzednio przemilczanych lub zafałszowanych faktów historycznych, wypełniano „białe plamy" w historii najnowszej i literaturze polskiej XX wieku. Zlikwidowano „naukę o społeczeństwie" (później-

[1] M. Kozakiewicz, *Wychowanie do demokracji w okresie wielkiej zmiany*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1993, 2. Mikołaj Kozakiewicz zmarł 22 listopada 1998 roku – dwadzieścia lat temu.

[2] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa 1994.

sze „wychowanie obywatelskie") według starych programów, ale też praktycznie zlikwidowano „przysposobienie do życia w rodzinie" (stało się ono przedmiotem do wyboru dyrektorów), a do szkolnictwa wszystkich szczebli wprowadzono – skądinąd w szczególnym trybie – katechezę.

Zarazem powstał jednak ogromny zamęt nieustannego „reformowania oświaty" przez szybko zmieniające się ekipy rządzące, mimo iż w roku 1989 został opublikowany, drugi po raporcie Jana Szczepańskiego, Raport o stanie oświaty – raport ekspertów pod kierunkiem Czesława Kupisiewicza *Edukacja narodowym priorytetem*[3], który został zlekceważony.

> Można powiedzieć – pisał M. Kozakiewicz – że mamy w tej chwili okres, w którym próbuje się dokonać reformy bez gruntownego przedyskutowania zasadniczych założeń psychologicznych, filozoficznych i socjologicznych przyszłego systemu. Jest to rzecz zdumiewająca i wprowadza dużą przypadkowość oraz zmienność podejmowanych decyzji w zakresie treści kształcenia[4].

Za tymi szybkimi zmianami nie nadążali nauczyciele, którzy nie dość, że mieli stare nawyki tradycyjnego autorytarnego charakteru szkoły, to nie znali dzieł literatury zalecanych w nowych programach i prac historycznych zawierających odnowione fakty oraz interpretacje naszych i europejskich dziejów.

> Powstaje więc często „ukryty program" nauczania, który bynajmniej nie musi dowodzić wrogości nauczyciela wobec nowych idei i pomysłów, ale bardzo często oznacza tylko inercję, bezwład i brak entuzjazmu do zmieniania czegokolwiek w sposobie nauczania, do jakiego przywykł[5].

Zresztą w rzetelnych badaniach sprzed dwudziestu lat, bo z roku 1973, M. Kozakiewicz wykazał, że nauczyciele nie są lojalnymi przekazicielami ideologii socjalistycznej, tkwiącej w założeniach programów nauczania tamtego okresu, i że prawie połowa z nich odczuwała konflikt sumienia w nauczaniu takich treści, z których wykładniami faktograficznymi i interpretacyjnymi się nie zgadzali[6]. Było to związane z podwójnym obiegiem informacji oraz wychowania w rodzinie i Kościele wobec oficjalnej propagandy oraz obowiązującej szkołę wykładni ideologicznej i światopoglądowej. Tu też tkwi niebezpieczeństwo nawrotu do „monizmu wychowawczego" poprzez próby zastąpienia „wychowania socjalistycznego" przez dominację Kościoła i wychowanie religijne oraz przez konserwatywne wychowanie do tradycji narodowych.

---

[3] Cz. Kupisiewicz (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Warszawa – Kraków 1989.

[4] M. Kozakiewicz, *Wychowanie do demokracji*, s. 91.

[5] Tamże, s. 97.

[6] M. Kozakiewicz, *Nowoczesność nauczycieli polskich*, Warszawa 1973.

Wleczemy za sobą długi ogon nie przezwyciężonej przeszłości, starych nawyków myślenia i starych przesądów [podkreśl. – Z.K.][7]. Istnieje zagrożenie, że jeden totalitaryzm może się zamieniać w drugi totalitaryzm, tylko o odwróconych znakach matematycznych. Niebezpieczni dla demokracji w każdym kraju są ludzie, którzy są przekonani, że posiedli prawdę absolutną[8].

Do tego dochodzi rozwarstwienie szkół państwowych niezwyke nisko finansowanych i szkół prywatnych, które stać na wysoki poziom oraz nowoczesne nauczanie przy podwójnym finansowaniu przez państwo i rodziców. W ruinę zamienia się zasada równości społecznej. Państwo nie tylko wycofało się z wielu powszechnie dostępnych przywilejów socjalnych (opieka zdrowotna w szkołach, wczasy pracownicze, tanie mieszkania), ale zarazem w błyskawicznym tempie robią kariery finansowe ludzie sprytni i cyniczni, demonstrując swoje bogactwo w postaci luksusowych aut, willi, wystawnych uczt.

Młodzież to obserwuje, podczas gdy szkoła wyposaża ją w zasób informacji do zapamiętania do najbliższej klasówki czy egzaminu. M. Kozakiewicz podkreśla potrzebę nacisku na kształcenie formalne. Na kształcenie zdolności do samodzielnego krytycznego osądu i wychowania pełnych osobowości ludzi, którzy kształtując swoją odrębność i tożsamość, szanują ludzi odmiennie myślących i prawo ich do wyrażania własnych opinii.

Pedagogika wobec przesilenia systemowego

O ile Mikołaj Kozakiewicz przed ćwierćwieczem próbował zdiagnozować zmiany pozytywne oraz zagrożenia oświaty i wychowania, to w tym samym czasie pedagodzy akademiccy podjęli próbę samooceny stanu i perspektyw własnej dyscypliny. Taką próbą był I Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Rembertowie, zorganizowany w 1993 roku pod hasłem „Ewolucja tożsamości pedagogiki"[9]. Przed Zjazdem, w gronie komitetu programowego, dyskutowaliśmy nad jego formułą i postanowiliśmy skupić się na zdiagnozowaniu stanu oraz kierunków rozwoju pedagogiki polskiej z perspektywy wyzwań epoki wielkiej polskiej zmiany systemowej i rewolucyjnych przemian globalnych. Były też inne propozycje, naciskające na konieczność „rozliczenia" pedagogiki socjalistycznej i jej głównych twórców w Polsce. Przy czym, wskazywano na potrzebę krytycznego odniesienia się zwłaszcza do propozycji „systemu wychowania socjalistycznego" autorstwa Heliodora Muszyńskiego.

[7] Tamże, s. 92.
[8] Tamże, s. 94.
[9] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska.

Zdecydowałem przeciwstawiać się tej ochocie do „rozliczania", gdyż za najważniejsze wydały mi się zadania rozwoju pedagogiki wynikające z nowej otwartości świata dla niej oraz jej udziale w wielkiej zmianie systemowej w Polsce. Również za mało sensowne uważałem i uważam wskazywanie jednego i to tego pedagoga za upowszechnianie w Polsce pedagogiki socjalistycznej. Zupełnie inny wielki pedagog odczytywał w dziełach K. Marksa i F. Engelsa idee wychowawcze, wydał wielonakładowe podręczniki pedagogiki marksistowskiej i socjalistycznej, publikował listy nieprawomyślnych pedagogów „burżuazyjnych", którzy przypłacili to różnymi dotkliwymi represjami. Tak zwany „system wychowania socjalistycznego" w szkole eksperymentowany przez Heliodora Muszyńskiego był, moim zdaniem, mieszanką amerykańskiej psychologii wychowawczej z tradycją wychowania i rytuałów harcerskich. Udało się uniknąć jakiejś osobnej części Zjazdu poświeconej owemu „rozliczaniu".

Na I Zjeździe Pedagogicznym dominowały dwie generacje. Było to moje pokolenie, które zaistniało w pedagogice w latach 60. ubiegłego wieku (jak np.: Maria Dudzikowa, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Henryka Kwiatkowska, Tadeusz Lewowicki, Stanisław Palka, Joanna Rutkowiak, Roman Schulz). Wyłoniło się zarazem nowe pokolenie młodzieży naukowej, które zaistniało w pedagogice 20 lat później, w latach 80. i 90. (jak np.: Robert Kwaśnica, Zbyszko Melosik, Marian Nowak, Tomasz Szkudlarek, Bogdan Śliwerski, Lech Witkowski). Z pokolenia starszego od nas aktywni byli Stanisław Kaczor, Stanisław Mauersberg, Marian Walczak, Heliodor Muszyński, Zygmunt Wiatrowski i Stefan Wołoszyn, który listownie przysłał głos dyskusyjny. Warto zauważyć, że relatywnie liczne były reprezentacje pedagogiki poznańskiej oraz toruńskiego seminarium „Społeczne aspekty wychowania" (potem „Nieobecne dyskursy").

Nie sposób omówić i analizować bardzo bogate treści tego Zjazdu. Najkrócej można powiedzieć, że był to obraz wyłaniającej się wielonurtowej, nowoczesnej pedagogiki, wpisującej się w dominujące nurty na świecie i próbującej odpowiadać na wyzwania czasu wielkich przemian.

Muszę przyznać, że taki obraz pedagogiki polskiej nie bardzo zgadzał się z moją w tej sprawie diagnozą w wystąpieniu wprowadzającym na otwarcie Zjazdu (*Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*), w którym podkreślałem trudności, z jakimi zmaga się polska pedagogika akademicka w nadążaniu za zmianami w naszym kraju i w świecie. Postulowałem pięć dopełniających się strategii rozwoju teorii i badań pedagogicznych: 1) powrót do przerwanych osiągnięć pedagogiki polskiej okresu międzywojnia; 2) sporządzanie map współczesnych teorii pedagogicznych i wspieranie wszystkich najważniejszych paradygmatów (podając jako przykłady takich ram koncepcje F. Martona, G. Burrrela, R. Paulstona, A. Tjedvol-

la i T. Bramelda); 3) rekonstrukcję najbardziej zaawansowanych w świecie metadyskursów krytycznych; 4) poszukiwanie – w poprzek tradycyjnych podziałów akademickich i w całym świecie – najtrafniejszych teorii zrodzonych przez podobnych do polskich wyzwań głębokiego kryzysu i zasadniczego przełomu; 5) sięganie do dorobku innych niż pedagogika dyscyplin.

Wezwania Stefana Wołoszyna o staranne rozróżnianie w pedagogice teorii i ideologii okazały się słuszne, gdyż w wielu wystąpieniach zjazdowych dominowały otwarcie lub dyskretnie założenia ideologiczne. Najostrzej widoczne to było w polemice Roberta Kwaśnicy i Heliodora Muszyńskiego w sporze o pedagogikę autorytarną jako tożsamą z pedagogiką „komunistyczną" i – na dodatek – przypisanie tej ostatniej pedagogowi poznańskiemu. H. Muszyński wyjaśniał, że pedagogika autorytarna ma stare tradycje, a w Polsce nie zaistniała w ogóle pedagogika „komunistyczna", a tym bardziej przypisywana jemu właśnie. Ów zawzięty polemista Robert Kwaśnica miał też inne przemyślenia o gotowości pedagogiki do korzystania z nauk poza nią i z literatury pięknej.

Ważne, moim zdaniem, były na Zjeździe w Rembertowie głosy filozofów. Marian Nowak w referacie *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania* postulował podjęcie pięciu zadań przez filozofię wychowania: 1) zadanie analizy języka pedagogicznego; 2) zadanie krytyczne i antydogmatyczne, 3) zadanie badania całościowego; 4) zadanie wnoszenia myślenia perspektywicznego i 5) zadanie poszukiwania sensu wychowania.

Tadeusz Gadacz w wystąpieniu *Wychowanie do wolności* postulował, na tle tradycji filozoficznych, by opozycję i odwieczny spór wychowania poprzez przymus i wychowania liberalnego (nieautorytarnego) przezwyciężyć poprzez budowanie więzi międzyludzkich w wychowaniu. Wśród wniosków podkreślił między innymi, że

> Podstawą wychowania do wolności jest afirmacja każdej osoby, tak jaką ona jest, bez stawiania jej uprzednich (także moralnych) wymagań (…). Przygotowanie do odpowiedzialnych osobistych wyborów i rozstrzygnięć. Wychowania do bycia wolnym. (…) Uzdalnianie do wspaniałomyślności (…). Wychowanie do wolności wymaga wychowania do poszanowania prawa.

Do tego ostatniego postulatu powrócę w tym tekście.

Lech Witkowski, który miał już za sobą bardzo znaczący udział w przełomie intelektualnym w pedagogice polskiej, poprzez rekonstrukcję na jej użytek teorii J. Habermasa, L. Kohlberga, M. Bachtina, E.H. Eriksona, amerykańskiej pedagogiki krytycznej, podkreślił znaczenie kategorii ambiwalencji w debatach na temat przymusu i wolności w wychowaniu oraz niezbywalność nieustannej oscylacji pomiędzy tymi dwoma typami dyskursów i praktyk pedagogicznych.

Tomasz Szkudlarek i Krzysztof Konarzewski wskazywali na podejmowanie przez pedagogikę „pytań pierwszych" i „fundamentalnych". Andrzej Grzegorczyk przestrzegał przed naiwnością sentymentalno-romantycznej „pedagogiki humanistycznej".

Henryka Kwiatkowska z Lechem Witkowskim zachęcali w swoim panelu do podjęcia „Pytań o pedagogikę: płaszczyzny sporu": 1) spór o źródła złej atmosfery wokół pedagogiki; 2) spór o standardy i styl narracji pedagogicznej; 3) spór o słabości wsparcia przez dyscypliny dla niej podstawowe; 4) spór o instrumentalność i uprzedmiotowienie w wychowaniu i kształceniu; 5) spór o zdolność czerpania z dorobku najnowszej humanistyki; 6) spór o jakość studiów pedagogicznych i model nauczyciela; 7) spór o podstawowe kategorie dla myślenia o edukacji (takie jak: ambiwalencja, decentracja, ironia, opór, pogranicze, śmiech) oraz o skutki postmodernizmu w kulturze dla pedagogiki. Panel ten obfitował w interesujące, głębokie refleksje.

Warty zaznaczenia jest pozornie oderwany od tych pytań głos Bogusława Chmielowskiego, który – oprócz krytyki rzekomo dominującego za Zjeździe postmodernizmu – zarzucił pedagogom akademickim debatowanie ze sobą nad nią samą „na Parnasie", w oderwaniu od praktyki, zwłaszcza w budowaniu uzgodnionego kanonu nowoczesnego kształcenia nauczycieli, które jest obecnie skrajnie rozproszone instytucjonalnie i programowo oraz oderwane zarówno od nauki, jak i realiów zmian kontekstu społecznego oraz kulturowego oświaty. Głos ten wsparła Joanna Rutkowiak.

Warto też podkreślić niezwykle nowatorskie problemy podniesione przez Zbyszko Melosika (*Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*), który przestrzegał przed konsekwencjami ujednolicenia edukacji w skali globalnej i przed niebezpieczeństwami amerykanizacji kultury i wychowania. Tekst Bogusława Śliwerskiego w błyskotliwym podsumowaniu obrad sekcji „Kontestacje pedagogiczne" wskazywał między innymi podszywanie się pod kontestatorów przez pedagogów wiernych uprzedniej epoce, obecnie przez nich rzekomo krytykowanej, poprzez zręczne gry językowe. Maria Dudzikowa podjęła problem nabywania umiejętności autokreacyjnych w toku studiów, stawiając przy tym wielką gamę pytań badawczych, diagnozę barier w samorozwoju dorosłej młodzieży i jej zagubienia w zamęcie współczesności.

Z własnego wystąpienia końcowego, na pytanie, co warto szczególnie akcentować w trosce pedagogiki o jakość edukacji, z dość sporego wyliczenia postulatów wymienię tylko dwa: konieczność stałego uspołeczniania oświaty (wtedy już utożsamianego z prywatyzacją, co przyniosło nieobliczalne negatywne skutki) oraz konieczność zaangażowania w nowoczesne kształcenie nauczycieli poprzez udział praktyczny w nim najlepszych pedagogów akademickich, a nie poprzestawanie na „humanistycznych" westchnieniach tak zwanych pedeutologów.

Na następnych zjazdach ogólnopolskich pedagodzy akademiccy już nie mówili o sobie, lecz podejmowali problemy edukacyjne, wynikające z wyzwań niesionych przez gwałtowne zmiany dręczące nie tylko Polskę, ale cały współczesny świat.

Pragnęliśmy być wysłuchani. Ale politycy, szybko zmieniający się w centralnie sterowanym systemie edukacji, nie chcieli nas słuchać i czytać. Pedagogów „nikt nie woła…"

Czy Polacy są źle wychowani? Nasza kultura codzienności

Zapytajmy zatem, jaki jest stan wychowania Polaków; może nie potrzebują innego wychowania, niż te które uzyskują? Pedagodzy nie zajmują się stanem wychowania młodzieży i dorosłych Polaków. Badają to jednak socjologowie oraz psychologowie społeczni i międzykulturowi, którzy próbują opisać swoistość kultury codzienności Polaków.

Piotr Sztompka i Krzysztof Frysztacki we wprowadzeniu do „milenijnego" zbioru socjologów tak zdiagnozowali stan kultury codzienności Polaków.

> Doszło do pojawienia się i utrwalenia wielu zjawisk patologicznych. I tak: (1) w kulturze ekonomicznej obserwowaliśmy zanik etosu pracy, identyfikacji z firmą, dyscypliny, dbałości o jakość; (2) w kulturze prawnej – lekceważenie dla prawa, gotowość omijania przepisów i swoistą cnotę cwaniactwa; (3) w kulturze moralnej – malejące zaufanie, osłabione więzi lojalności, solidarności i wzajemności, pogardę dla prawdy i prawdomówności; (4) w kulturze politycznej – pasywizm, lekceważenie dobra publicznego, a nawet całkowity brak zainteresowania sprawami publicznymi i ucieczkę w wąską sferę prywatną; (5) w kulturze dyskursu – dogmatyzm, nietolerancję, podatność na plotkę, łatwowierność, łatwowierność wobec stereotypów; (6) w kulturze organizacyjnej – nieefektywność, nieodpowiedzialność, kamuflaż, działania pozorne; (7) w kulturze technologicznej – brak dbałości, precyzji, a czasem wręcz swoisty analfabetyzm techniczny; (8) w sferze ekologicznej – rabunkowy, niszczycielski, eksploatatorski stosunek do przyrody; (9) w kulturze życia codziennego – egoizm, wrogość, chamstwo, niechlujność, brud i bałagan. Jedynie kultura artystyczna, sztuka i nauka w wielu swoich przejawach prezentowały wybitne osiągnięcia na poziomie światowym[10].

Socjologowie krakowscy przyczyny tak złego stanu kultury codzienności Polaków widzieli w splątanych wpływach długotrwałego udziału Polski w kulturze „bloku socjalistycznego", w chronionych przez Kościół tradycjach narodowych zakodowanych w polskim katolicyzmie, przy relatywnie więk-

[10] *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, red. K. Frysztacki, P. Sztompka, Warszawa 2012, s. 6-7.

szej niż w innych krajach „bloku" otwartości na świat. Za najsilniejszy uznają wpływ doświadczeń z okresu dominacji radzieckiej (*homo sovieticus*).

Niezwykle to czarny obraz stanu wychowania współczesnych Polaków.

Podobną listę polskich złych nawyków Polaków sporządził socjolog Bohdan Jałowiecki w artykule o scenariuszach przyszłości Europy[11]. W tych naszych „grzechach" widzi on polskie problemy integracji Polski w Unii Europejskiej we wspólnym budowaniu twórczych i ciągle rozwijających się społeczeństw narodowych, otwartych na międzykulturowy Zachód, na demokrację obywatelską, wolny rynek, nowe technologie, glokalizację i samorządowość, na organizacje ciągle uczące się, równość szans ze względu na płeć, odrębność kulturową, środowiska pochodzenia, różnice w rozwoju regionalnego, na łączenie kultury uniwersalnej z kulturami narodowymi, na właściwą de-sekularyzację (jaka edukacja religijna). Te wady to: ignorancja krytyczna i niezdolność do dialogu, nietolerancja i ksenofobia, korupcja, bierność obywatelska i brak zaufania do instytucji państwa, destrukcja mediów publicznych (komercjalizacja, ideologizacja, podsycanie konfliktów i nieufności, zanik rzeczywistego forum publicznego), to też „ureligijnienie polityki i upolitycznienie Kościoła".

Swoistość społeczeństwa polskiego

Wyniki badań nad swoistością kultury Polaków zaprezentował i poddał analizie Paweł Boski w swojej wielkiej syntezie *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, książce o iście światowym rozmachu[12]. Jeden z rozdziałów poświęcił Polsce („Ramy zachowań społecznych w kulturze polskiej. Od makropsychologii międzykulturowej do psychologii indygenicznej"). Autor przeanalizował wiele badań, przejrzyście je zaprezentował w tabelarycznych porównaniach wyników badań empirycznych przeprowadzonych różnymi metodami.

Streszczę je bardzo zwięźle. Polacy odznaczają się **wysokim poziomem cynizmu społecznego** (to pojęcie zbliżone znaczeniem do anomii i alienacji), co oznacza brak szacunku dla wspólnych norm, prawa i państwa, niski poziom zaufania do ludzi, z wyjątkiem osób najbliższych. Dominuje u nas „**kultura narzekania"** (według badań Bogdana Wojciszke), a ponadto kultura codzienności Polaków, na tle krajów zachodnich w Unii Europejskiej, jest określana przez badaczy z obszaru psychologii międzykulturowej jako **5 a A**:

[11] B. Jałowiecki, *Brukselskie scenariusze dla Europy*, [w:] *Przyszłość Europy. Wyzwania globalne. Wybory strategiczne*, red. A. Kukliński, K. Pawłowski, Nowy Sącz 2006.

[12] P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2009.

alkoholizm, anarchia, autorytaryzm, antysemityzm i alienacja/anomia. Do zbioru przywar polskich Andrzej Szahaj, filozof polityczny, który miał dużo okazji do porównań Polaków z innymi nacjami, dodał „**kulturę bezwstydnego upokarzania**”[13].

Źródła takiej właśnie „kolekcji” przywar polskich Paweł Boski wraz z innymi badaczami międzykulturowymi widzi w długim trwaniu pewnych „skryptów społecznych” wyniesionych z naszej 400-letniej historii, w której opieranie się państwu (najczęściej narzuconemu) było uznawane powszechnie za cnotę patriotyczną.

Potwierdzenie wysokiego poziomu cynizmu społecznego Polaków odnajdujemy w badaniach nad anomią, nieuznawaniem przez nich wspólnych norm moralnych i prawnych. Prowadzili je, niezależnie od siebie, Aleksandra Jasińska-Kania, Krystyna Szafraniec, Janusz Trempała. Znaleźli oni wśród dorastającej młodzieży polskiej niespełna jeden procent osób wykazujących poszanowanie prawa i uznawanych społecznie zasad moralnych. Dużo wcześniej przed narastającą anomią wśród młodzieży przestrzegał Mikołaj Kozakiewicz[14].

Cynizm społeczny (anomia) jako problem pedagogiczny i kwestia wychowawcza

Stan anomii młodzieży jest niezwykle trudnym problemem pedagogicznym i nieomal nierozstrzygalną kwestią wychowawczą. Według stadialnej koncepcji rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga, w rozwoju dzieci i młodzieży przejście przez 4. stadium rozwoju – uwewnętrznienie respektu dla norm moralnych i prawnych jest warunkiem koniecznym przejścia do następnych stadiów; zdolności do umów społecznych i ich konsekwentnego przestrzegania i – wreszcie – do stadium autonomii, w którym to jednostka staje się samosterowna, przestrzega zasad etycznych jako osobiście uznawanych, przy czym jej kierowane zasadami postępowanie nie potrzebuje już policjantów, kontrolerów, przewodników, nauczycieli, czy kaznodziei. Zatem, prawie powszechny stan anomii młodzieży stanowi barierę jej rozwoju do poziomu etyczności.

W swoim podręczniku socjologii wychowania Józef Chałasiński (*Społeczeństwo i wychowanie*) uznał stan anomii młodzieży niemieckiej w latach 30. ubiegłego wieku za źródła akceptacji ideologii narodowo-socjalistycznej, nazizmu i hitleryzmu. Takie stanowisko wszakże zaprzecza tezie odwiecznego „dziedziczenia” wad narodowych, jak tego dowodzili K. Frysztacki

[13] A. Szahaj, *Inny kapitalizm jest możliwy*, Warszawa 2015, s. 11-25.

[14] M. Kozakiewicz, *Nowa młodzież. Mity i rzeczywistość*, Warszawa 1965, s. 143-145.

i P. Sztompka, P. Boski i eksperci Komitetu „Polska 2000 Plus" PAN w raporcie prognostycznym *„Polska 2050"*.

Jak owe negatywne „skrypty społeczne" miałyby być „dziedziczone" czy przenoszone przez setki lat? Podpowiedź znajdziemy w teorii habitusu Pierre'a Bourdieu; w wielu swoich pracach wspartych rzetelnymi badaniami empirycznymi (np. *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*[15]) dowodził, że systemy nawyków kulturowych, łącznie z poczuciem gustu i smaku, są społecznie dziedziczone. Nośnikami tego „dziedziczenia" są tradycje rodziny i społeczności lokalnej. U nas przenośnikami owego odwiecznego „dziedziczenia" kulturowego musiałyby być odwieczne instytucje. Są nimi rodziny i Kościół. Takie postawienie problemu czyni nas bezradnymi wychowawczo wobec odwiecznych „skryptów kulturowych" i „dziedziczenia" habitusów, choć jeden postulat pedagogiczny jest cenny dla edukacji: czynić ją bardziej formalną niż zmienną treściowo, uczyć samodzielnego myślenia i krytycyzmu.

Są jednak inne wyjaśnienia popadania przez młodzież w stan anomii. Emil Durkheim w książce o samobójstwach twierdził, że anomia jest wynikiem gwałtownej zmiany wzorów kulturowych, otoczenia społecznego i/lub materialnego poziomu życia.

Mikołaj Kozakiewicz w cytowanej już pracy z 1965 roku o młodzieży pisał, że w Stanach Zjednoczonych w niezwykle krótkim czasie protestancki etos skrzętnego oszczędzania zastąpiony został w młodym pokoleniu przez kulturę wydawania i konsumpcji.

Zbyszko Melosik nazwał to dużo później „kulturą typu *instant*", „kulturą natychmiastowości". Także Krystyna Szafraniec wykazała, że źródłem masowego poparcia solidarnościowego zrywu Polaków w latach 1980-1981 nie był rewolucyjny, świadomy bunt przeciwko opresyjnemu systemowi politycznemu, lecz anomia, z niej zrodzona wiara w natychmiastową zmianę, która przeniesie nas w rajską krainę dobrobytu.

Pedagogia utraconej nadziei czy pedagogika możliwości?

Powrócę do rocznicowego roku 1993. Wówczas to w 10. tomie „Socjologii Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici" Leszek Nowak, wybitny filozof poznański, opublikował obszerny artykuł *O składowych procesu wychowania w świetle nie-ewangelicznego modelu człowieka*[16], wcześniej wygłoszo-

[15] P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Bilos, Warszawa 2005.

[16] L. Nowak, *O składowych procesu wychowania w świetle nie-ewangelicznego modelu człowieka*, Socjologia Wychowania, 1993, 10, s. 31-55.

ny jako wykład na seminarium „Nieobecne dyskursy" w Stacji IRWiR PAN. Pod wpływem ożywionej dyskusji publikacja ta odbiegła jednak od samego wykładu na temat teorii nie-ewangelicznego modelu człowieka i autor dodał obszerny wywód… pedagogiczny.

Profesor posłużył się teorią stadialnego rozwoju moralnego i wykazał, że oddziaływanie wychowawcze na dzieci, a potem na młodzież musi być specyficzne w każdym stadium oraz że nie można przedłużać rodzaju wychowania właściwego dla wcześniejszego stadium na stadium późniejsze. I tak, niemowlęciu rodzice okazują bezwarunkową troskę, opiekę i miłość. Już we wczesnym dzieciństwie oddziaływanie wychowawcze polega na przymusowym wdrażaniu (urabianiu, treningu, tresurze) dziecka do elementarnych nawyków higienicznych, żywieniowych, grzecznościowych. Potem siła tego przymusu jest zmniejszana, ale wciąż pod przewodnictwem rodziców, nauczycieli, księży dzieci uczą się reguł wzajemności. Następnie – już w warunkach pewnej swobody – dojrzewająca młodzież uczy się o obowiązujących zasadach moralnych oraz nakazach i zakazach prawnych. Po akceptacji i uwewnętrznieniu tychże może ona zyskiwać dojrzałą indywidualną, autonomiczną osobowość, nie wymagającą już nadzoru.

W procesie wychowania nierzadko zdarzają się błędy przedłużania rodzaju oddziaływań odpowiednich dla stadium wcześniejszego. Jeżeli dziecko zbyt długo doznaje bezwarunkowej życzliwości i troski rodziców grozi mu *zbieszenie* (rozpieszczenie), jednostka oczekuje stale doznawanej życzliwości, ale sama nie jest zdolna do życzliwości dla innych. Jeżeli przedłuża się przymus i kontrolę właściwą w dzieciństwie, to jednostka staje się *zniewolona*, niezdolna do buntu. W sytuacji zbyt wczesnego poluzowania kontroli i przed pełnym uwewnętrznieniem wartości jednostka staje się *buntownikiem*. Przedwczesne całkowite wycofanie się z kontroli wychowawczej prowadzi do ukształtowania jednostki *doskonale egoistycznej*. Przy przestrzeganiu punktualności oddziaływań wychowawczych możliwe jest osiągnięcie *osobowości pełnej*. Autor podkreśla, że jest to tylko intuicyjna rekonstrukcja procesu wychowania. Spełnia się jednak w tym przypadku moja intuicja, że jeżeli genialnemu filozofowi zada się najtrudniejsze pytanie pedagogiczne, to udzieli on trafnej odpowiedzi.

Koncepcja procesu wychowania i błędów wychowawczych zaprezentowana przez Leszka Nowaka wyjaśnia, dlaczego młodzież nie ma respektu dla norm moralnych i prawnych. Jest zbieszona (rozpieszczana) przez rodziców oraz zniewalana przez rodzinę i instytucje wychowawcze, włącznie z powszechnie lekceważącym swoje państwo i jego prawa społeczeństwem. Wyjaśnia też, że problem wyboru pomiędzy pedagogią przymusu i pedagogią wolności jest problemem pozornym. Wobec dzieci niezbędny jest przymus

wychowawczy, luzowany wraz z dojrzewaniem do samodzielności. Po osiągnięciu dojrzałości etycznej przymus staje się zbędny. Jednostka autonomiczna potrzebuje wolności. Osiąga człowieczeństwo, które Margaret S. Archer określiła najkrócej: „konfiguracja ostatecznych trosk określa tożsamość jednostkową oraz jest podstawą do formułowania projektów"[17].

I oto, co stało się w Polsce. W 1989 roku z dnia na dzień – tak to społecznie postrzegano, choć walka o wyrwanie się z objęć Wielkiego Brata trwała od 1956 roku (33 lata!) – wyłoniła się wolna, demokratyczna Polska. Powszechnie oczekiwano cudu natychmiastowej odmiany („transformacji"). Rzeczywiście bardzo wiele się zmieniło, ale wielu, bardzo wielu ludzi doznało rozczarowań, przeżyło koszmar deprywacji i marginalizacji. Jednakże, równie wielu dojrzałych już Polaków – rodziców, postanowiło nie dopuścić do powtórzenia przez ich dzieci ich własnego losu, życia w biedzie, lęku przed represjami, osaczenia przez wiele ograniczeń. Znowu zawiodło ich państwo, ale dzieciom chcieli i chcą zapewnić szczęście. Ich dzieci, młodzież otoczona bezwarunkową troską i bombardowana przez wzory konsumpcji zatrzymała się w stadium dziecięctwa, zrezygnowała z aktywnego obywatelstwa.

Czy dla pedagogiki oznacza to bezradność, poczucie niemożności opuszczenia rąk, śmierć nadziei? Chyba jednak nie. Trzeba jednakże zrezygnować z naiwnych, sentymentalnych „ideałów wychowawczych" na rzecz wykorzystywania szans i możliwości.

Jak można rozumieć możliwość, także pedagogiczną i wychowawczą?

W warunkach powszechnie odczuwanej niemożności należy szukać kluczy dla możliwości rozumianej inaczej niż poszukiwanie jakichś niewielkich zmian w ramach tego, co jest i co wolno, na co warunki pozwalają.

– Możliwy – to jeden z kilku wariantów (scenariuszy) do pomyślenia, zaistnienia.

– To pożądany stan wychowania i rozwoju, dający się przewidzieć, ale jeszcze nie spełniony, blokowany przez dziedziczone stereotypy i obecny kontekst edukacji.

– Możliwy – to maksymalny poziom rozwoju wychowanka, przy mądrym określonym przez psychologię rozwojową i wychowawczą oraz przez pedagogikę danego stadium rozwoju, zarazem realny do osiągnięcia.

– Możliwość to umotywowane napięcie pomiędzy szczęśliwością a wartościowością.

– Możliwość to szansa ustawicznego wyboru, niezgoda na monologiczny charakter przekazu wiedzy i dyskursu publicznego, to hipotetyzm i wielościeżkowość w poznawaniu i działaniu.

---

[17] M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Kraków 2013, s. XLV.

– To zarazem postulat niezgody, postulat mówienia nie krytyce niemożności, postulat uprawomocnienia tego, co dotąd powszechnie uznawano za niemożliwe, za utopijne.

– To zasada przeciwstawiania się dotychczasowym schematom myślenia i autorytetom oraz instytucjom je promującym i osłaniającym.

– To także uchylanie przekonania o determinizmie (przyczynowym i celowościowym).

– To krytyczne zrywanie przekonań, że drogi awansu wymagają rezygnacji z siebie, z wartości na rzecz oportunizmu i zgody na zastane relacje.

– To wzmacnianie w każdej osobie jej samoświadomości istniejących możliwości rozwojowych i blokad tych możliwości.

– To otwieranie na korzystanie z szans z bardzo szerokiego dostępu do źródeł uczenia się i samorozwoju oraz otwarcia świata dla współczesnej młodzieży, jego dostępności dla tych, którzy potrafili ukształtować swoją autonomię, silną osobowość i niepowtarzalną tożsamość.

Obecnie w edukacji, w wychowaniu dysponujemy wiedzą, środkami, narzędziami, które stwarzają szansę na spełnienie owych możliwości. Należą do nich, na przykład, wielotomowy podręcznik psychologii wychowawczej i metodyki wychowania dla każdego okresu rozwoju dzieci i młodzieży autorstwa Anny I. Brzezińskiej i jej zespołów[18]. Rewolucja informatyczna otworzyła nam wszystkim, najbardziej młodzieży, dostępność do wszelkich źródeł uczenia. Szkole pozostaje kształcenie w mądrym ich wykorzystywaniu.

Historyczną szansą młodych pokoleń jest otwarcie się Europy i świata dla nich. Szkole pozostaje przygotowanie młodzieży do zrozumienia owego otwartego świata, do wszelkich jego odmienności oraz do umiejętności nieustannego uczenia się z tej otwartości.

Szanse młodzieży w otwartej dla niej Europie wskazują prace Agnieszki Cybal-Michalskiej. Młodzież polska w świetle badań poznańskiej uczonej jest otwarta na Europę i świat, szeroko czerpie i chłonie nowe, wielkie otwarcie dla niej możliwości poznawczych, edukacyjnych, zawodowych, zarobkowych, ale też wzbogacanie tożsamości narodowej o doświadczanie innych kultur. Ma zarazem dystans wobec zagrożeń globalizacji.

BIBLIOGRAFIA

Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, przekł. A. Dziuban, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.

Boski P., *Społeczne ramy zachowań kulturowych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN i ACADEMIA, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2009.

[18] A. I. Brzezińska i in., *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, IBE, Warszawa 2015.

Bourdieu P., *Społeczna krytyka władzy sądzenia*, przekł. P. Bilos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.

Chałasiński J., *Społeczeństwo i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1948.

Brzezińska A.I. (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, IBE (24 tomy), Warszawa 2015.

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

Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariery zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Cybal-Michalska A., *Globalization and alternative thinking, On the need to direct the society towards responsible co-participation and cooperation*, Studia Edukacyjne, 2018, 47.

Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Durkheim E., *Samobójstwo. Studium z socjologii*, przekł. K. Wakar, Oficyna Naukowa, Warszawa 2006 (pierwsze wydanie francuskie – 1887 rok).

Ewolucja tożsamości pedagogiki, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne i Wydawnictwo IHNOiT, Warszawa 1994.

Frysztacki K., Sztompka P. (red.), *Polska początku XXI wieku: przemiany kulturowe i cywilizacyjne*, Komitet Socjologii PAN, Warszawa 2012.

Jałowiecki B., *Brukselskie scenariusze dla Europy*, [w:] *Wyzwania globalne. Wybory strategiczne*, red. A. Kukliński, J. Pawłowski, Oficyna Wydawnicza Rewasz, Wyższa Szkoła Biznesu, Nowy Sącz 2005.

Jasińska-Kania A., *Rozwój człowieka a świat społeczny*, Colloquia Communia, 1983, 4-5.

Kohlberg L., *Stage and sequence. The cognitive-developmental approach to socialization*, [w:] *Handbook of socialization theory and research*, red. D.A. Goslin, Rand McNally, Chicago 1969.

Kohlberg L., Mayer R., *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, IBE, Warszawa 1993.

Kozakiewicz M., *Nowa młodzież. Mity i rzeczywistość*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.

Kozakiewicz M., *Nowoczesność nauczycieli polskich. Próba diagnozy*, IRWiR PAN, Warszawa 1974.

Kozakiewicz M., *Wychowania do demokracji w okresie wielkiej zmiany w Polsce*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1993, 2.

Kupisiewicz Cz. (red.), *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Komitet Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, PWN, Warszawa – Kraków 1989.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu do pedagogiki ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli, Wrocław 1987.

Melosik Z., *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne. Między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1994 (do druku złożono w roku 1993).

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, przedmowa Z. Bauman, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Nowak L., *O składowych procesu wychowania w świetle nie-ewangelicznego modelu człowieka*, Socjologia Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici, 1993, 10.

Raport Polska 2050, red. M. Kleiber i in., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus" przy Prezydium PAN, Warszawa 2011.

Szahaj A., *Inny kapitalizm jest możliwy*, Książka i Wiedza, Warszawa 2015.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
Szkudlarek T., Śliwerski B. (red.), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
Szafraniec K., *Anomia – przesilenie tożsamości. Jednostka i społeczeństwo wobec zmiany*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1986.
Śliwerski B. (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.
Trempała J., *Rozumowanie w okresie wczesnej dorosłości*, PWN, Warszawa 1989.
Witkowski L., *Edukacja przez pryzmat teorii społecznej J. Habermasa*, Socjologia Wychowania – Acta Universitatis Nicolai Copernici, 1984, 5.
Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1988.
Witkowski L. (red.), *Edukacja i opór. W kręgu radykalnej teorii edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.
Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.
Wojciszke B., *Polacy jako uczestnicy kultury narzekania*, [w:] *Zmiany publicznych zwyczajów językowych*, red. J. Bralczyk, Rada Języka Polskiego PAN, Warszawa 2001.

Książki Mikołaja Kozakiewicza wydane w roku 1973

Bariery awansu poprzez wykształcenie
Małżeństwo niemal doskonałe
Najdziwniejsi rodzice, najdziwniejsze dzieci
Nowoczesność nauczycieli polskich (wydano w 1974 roku; autor datuje ją na rok 1973)
O miłości prawie wszystko
Raport o dostępie młodzieży wiejskiej do kształcenia na różnych szczeblach szkolnictwa (współautorstwo).
Zanim staniesz się kobietą

ANDRZEJ TWARDOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SPOŁECZNY MODEL NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI – ANALIZA KRYTYCZNA

ABSTRACT. Twardowski Andrzej, *Społeczny model niepełnosprawności – analiza krytyczna* [The Social Model of Disability – Critical Analysis]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 97-114. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.7

The aim of this article is to provide a description and analysis of the social model of disability, and how it has developed during the past 40 years. In the first part of article the author presents the origins and basic tenets of the social model of disability emphasizing its key elements: the distinction between impairment and disability and the phenomenon of social oppression. Next, he describe the benefits of the social model. In the remainder of this article, the author analyze the main weaknesses of the social model of disability. The paper concludes with some reflections on the need to change in understanding of disability.

Key words: model of disability, disabling barriers, oppression, social environment

Wstęp

Do lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku niepełnosprawność była rozumiana jako „osobista tragedia" osób nią dotkniętych oraz problem obciążający pełnosprawną większość społeczeństwa. Osoby z zaburzeniami fizycznymi, sensorycznymi i umysłowymi traktowane były jako niezdolne do pełnienia wielu ról i zadań społecznych. Uważano, że nie potrafią samodzielnie egzystować i wymagają „specjalistycznych" oddziaływań. Tworzono dla nich specjalne placówki edukacyjne, instytucje rehabilitacyjno-opiekuńcze oraz zakłady lecznicze. Wiele dorosłych osób z niepełnosprawnościami umieszczono w zamkniętych zakładach, aby nie były ciężarem dla innych. Takie postępowanie wynikało z traktowania niepełnosprawności jako problemu indywidualnego, o charakterze medycznym.

Pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku przedstawiony wyżej sposób rozumienia i traktowania niepełnosprawności spotkał się z ostrą krytyką, przede wszystkim ze strony samych zainteresowanych. Niepełnosprawni zaczęli zakładać organizacje, aby sprzeciwić się traktowaniu ich jako „ludzi drugiej kategorii". Zaczęli domagać się równego z osobami pełnosprawnymi prawa dostępu do edukacji i zatrudnienia oraz likwidacji fizycznych i społecznych barier utrudniających codzienną egzystencję. Zażądali takich zmian w prawie i polityce społecznej, które umożliwiłyby im samodzielne życie. Zakwestionowali traktowanie niepełnosprawności jako problemu jednostkowego, wyizolowanego z szerszego kontekstu społecznego.

Celem artykułu jest krytyczna analiza społecznego modelu niepełnosprawności[1]. Aby ten cel osiągnąć, rozpocznę od krótkiej charakterystyki medycznego modelu niepełnosprawności, w opozycji do którego ukształtował się model społeczny. Następnie ukażę genezę i istotę społecznego modelu niepełnosprawności, przedstawię jego zalety i wady oraz zasygnalizuję kierunek dalszych zmian w rozumieniu niepełnosprawności.

Medyczny model niepełnosprawności

Początków medycznego modelu niepełnosprawności należy poszukiwać w myśli renesansowej, w której pojawiły się nowatorskie, jak na ówczesne czasy, koncepcje leczenia chorób i postępowania z osobami niepełnosprawnymi[2]. Źródeł tych koncepcji można upatrywać zarówno w większym nacisku na związek medycyny z naukami przyrodniczymi, jak i w religii chrześcijańskiej propagującej cnotę miłosierdzia i ideę dobroczynności. Medyczne podejście do niepełnosprawności pogłębiło się od oświecenia do końca XIX wieku, wraz z naukowym wyodrębnieniem poszczególnych typów niepełnosprawności, ustaleniem specyfiki utrudnień, jakie wywołują oraz opracowaniem metod leczenia i edukacji osób dotkniętych tymi niepełnosprawnościami. W wieku XX niebagatelne znaczenie dla rozwoju medycznego myślenia o niepełnosprawności miały konsekwencje dwóch wojen światowych, w trakcie których dziesiątki milionów ludzi utraciło sprawność.

[1] Przez model rozumiem reprezentację odzwierciedlającą, kopiującą lub w inny sposób ilustrującą wzorzec relacji dostrzeżonych w danych lub w naturze. Wartość i użyteczność tak rozumianego modelu wynika z przewidywań, jakie można wysunąć na jego podstawie oraz z jego funkcji w ukierunkowywaniu badań i rozwijaniu teorii (A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2005, s. 397).

[2] M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Warszawa 2010, s. 32.

W społeczeństwach nowoczesnych, przez większość dwudziestego wieku, model medyczny stanowił fundament polityki wobec osób niepełnosprawnych. Należy podkreślić, że nadal jest on podstawą funkcjonowania służb społecznych na rzecz osób niepełnosprawnych w wielu współczesnych społeczeństwach oraz w poszczególnych sektorach życia społecznego[3]. W modelu medycznym niepełnosprawność jest traktowana jako „stan", który wymaga odpowiedniego „leczenia"[4]. Niepełnosprawność jest porównywana z chorobą, ponieważ wywołują ją czynniki genetyczne, teratogeny i patogeny, na które medycyna potrafi bezpośrednio oddziaływać. Czasami niepełnosprawność jest powodowana przez urazy i uszkodzenia mechaniczne, ale z nimi medycyna również doskonale sobie radzi. Tym samym przyjmuje się, że medycyna potrafi uleczyć wiele rodzajów niepełnosprawności; że na wiele nieprawidłowych stanów biologicznych ciała istnieją leki lub skuteczne metody inwazyjnego „naprawiania"; że niektóre postępujące procesy patologiczne można spowolnić, powstrzymać, a niekiedy odwrócić. A nawet jeśli jakiegoś rodzaju niepełnosprawności nie można wyleczyć obecnie, to dzięki szybkiemu rozwojowi medycyny taka możliwość pojawi się w przyszłości[5]. Natomiast osobom, których całkowite wyleczenie nie jest możliwe, model medyczny oferuje rehabilitację. Jej celem jest walka z nieodwracalnymi skutkami niepełnosprawności, na przykład takimi, jak brak jakiegoś narządu lub jego trwałe uszkodzenie.

W modelu medycznym osobie niepełnosprawnej przypisywana jest rola chorego. Wykorzystuje się tu koncepcję Talcotta Parsonsa, zgodnie z którą choroba jest pokrewna dewiacji społecznej, ponieważ ogranicza lub uniemożliwia pełnienie ról społecznych. To z kolei prowadzi do zakłócenia normalnego funkcjonowania jednostki, obniża jej przydatność, sprawność i ekonomiczną wydajność[6]. Dlatego, społeczeństwo musi pogodzić się z faktem, że chory nie wyzdrowieje dzięki „własnym chęciom" i pozwolić mu, na pewien czas, opuścić „normalne" role społeczne. Ten z kolei musi otrzymać medyczne potwierdzenie stanu swojego zdrowia i postępować zgodnie z przepisaną terapią, aby możliwie jak najszybciej wyjść z roli chorego. Występując w roli chorego, niepełnosprawna jednostka powinna postępować zgodnie z wolą specjalistów zajmujących się jej przypadkiem. Oni znają jej ograniczenia i możliwości lepiej niż ona sama. Dlatego, niepełnoprawna osoba jest zobo-

[3] B. Gąciarz, *Model społecznej niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Kraków 2014, s. 18.

[4] Z. Woźniak, *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu,* Warszawa, 2008, s. 45-47.

[5] M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności*, s. 33.

[6] T. Parsons, *System społeczny*, Kraków 2009, s. 327-332.

wiązana do podejmowania takich aktywności, które zdaniem specjalistów są w danej sytuacji najbardziej właściwe.

W medycznym modelu niepełnosprawności przyjmuje się, że podmiotem oddziaływania jest niepełnosprawna jednostka, ponieważ tylko ona może się zmienić. Natomiast, społeczeństwo jako takie jest niezmienne. Tak sprawność, jak i niepełnosprawność są traktowane jako cechy podmiotowe danej osoby. Zatem, oddziaływania pomocowe powinny być zorientowane na ciało i psychikę osób z zaburzeniami fizycznymi, intelektualnymi i psychicznymi oraz powinny zmierzać do uzyskania pożądanych zmian w ich indywidualnych właściwościach. Niepełnosprawność to problem w ciele danej osoby, który może być rozwiązany wyłącznie poprzez działanie specjalistów. Natomiast, konsekwencje niepełnosprawności w obszarze doświadczeń osobistych i funkcjonowaniu społecznym niepełnosprawna osoba musi przezwyciężyć sama albo szukać pomocy poza systemem opieki zdrowotnej[7].

Medyczny model niepełnosprawności ma zalety, których nie należy ignorować. Wskażę na trzy najważniejsze.

Po pierwsze, model medyczny daje nadzieję na lepszą przyszłość wielu osobom z niepełnosprawnościami dzięki połączeniu możliwości medycyny, technologii medycznych oraz farmakologii. Osiągnięcia w takich dziedzinach, jak: telemedycyna, robotyka medyczna i rehabilitacyjna, inżynieria genetyczna, inżynieria chemiczna, czy nanotechnologie stwarzają nowe możliwości leczenia i usprawniania osób niepełnosprawnych.

Po drugie, w modelu medycznym zjawisko niepełnosprawności jest zobiektywizowane – podlega pomiarowi, standaryzacji i klasyfikacji. Dzięki temu możliwe jest porównywanie sytuacji osób z różnymi niepełnosprawnościami, a także empiryczne weryfikowanie skuteczności stosowanych metod pomocy.

Po trzecie, w medycznym modelu niepełnosprawności przyczyny patologicznego procesu są ściśle określone i udokumentowane. Jeśli określony czynnik powodujący niepełnosprawność zostanie wyeliminowany w odpowiednim czasie, wówczas nie dojdzie do naruszenia stanu organizmu i uszczerbku na zdrowiu. Tym samym, w znakomitej większości przypadków możliwe jest zastosowanie skutecznej profilaktyki niepełnosprawności[8].

---

[7] J.F. Smart, *The power of models of disability*, Journal of Rehabilitation, 2009, 2, s. 3-11.

[8] Działania niektórych czynników powodujących niepełnosprawność nie można przewidzieć. Tak jest w przypadku rzadkich chorób genetycznych, urazów, czy uszkodzeń mechanicznych ciała. „Niemożność określenia wyraźnego czynnika, któremu można przypisać powód powstania niepełnosprawności sprawia, że zobrazowanie procesu utraty sprawności w modelu medycznym nie zawsze jest pełne" (M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności*, s. 36).

Medyczny model niepełnosprawności ma również liczne niedoskonałości i wady. Przedstawię kilka z nich, najczęściej przywoływanych w literaturze przedmiotu.

Po pierwsze, model medyczny przyczynia się do patologizacji niepełnosprawności, bowiem jest ona rozumiana jako wada, zaburzenie lub dysfunkcja zlokalizowana w jednostce i wymagająca „naprawy" poprzez odpowiednio zaprojektowane oddziaływania. Sprzyja to spostrzeganiu niepełnosprawności wyłącznie jako deficytu jednostki i kreowaniu wizerunku osób niepełnosprawnych jako słabych, bezradnych, zależnych od innych, niezdolnych do samodzielnej egzystencji.

Po drugie, medyczne diagnozy zawierają komponent oceniający, odwołujący się do statystycznie konstruowanej normy biologicznej. Osoby niepełnosprawne są identyfikowane jako „biologicznie niedoskonale" i „anormalne". Powoduje to, że pełnosprawna większość może uznać swoje uprzedzenia wobec osób niepełnosprawnych za uzasadnione, ponieważ usprawiedliwia je prestiż nauk medycznych.

Po trzecie, „zdefiniowanie niepełnosprawności jako problemu medycznego spowodowało, że zniknęła ona z debaty publicznej. Jej temat jest poruszany wyłącznie w obszarze medycznym, przez specjalistów z tej dziedziny"[9]. W konsekwencji, model medyczny zwalnia pełnosprawną większość z obowiązku zapewnienia osobom niepełnosprawnym praw obywatelskich oraz dostępu do dóbr społecznych i instytucji.

Po czwarte, wysokospecjalistyczne przygotowanie lekarzy i innych przedstawicieli zawodów medycznych doprowadziło do asymetrii w relacjach specjaliści – osoby niepełnosprawne. Specjaliści koncentrują się na oddziaływaniach leczniczych i rehabilitacyjnych. Występują z pozycji tych, „którzy wiedzą lepiej". Od osób niepełnosprawnych oczekują podporządkowania i chętnego wykonywania poleceń.

Po piąte, przedstawiciele zawodów medycznych, w przeważającej większości, nie są dotknięci niepełnosprawnością. Tym samym, trudno im wejść w perspektywę poznawczą osób, którymi się zajmują i zrozumieć, jak te osoby postrzegają swoją sytuację i jakie emocje przeżywają.

Przyjęty w medycynie model choroby, oparty na biologii molekularnej, uniemożliwia uwzględnienie psychologicznych i społecznych aspektów niepełnosprawności. Dlatego, medyczny model niepełnosprawności spotkał się z szeroką krytyką. Pierwsi rozpoczęli ją sami zainteresowani, czyli osoby niepełnosprawne.

---

[9] P. Conrad, *The discovery of hyperkinesis: Notes on the medicalization of deviant behavior*, Social Problems, 1975, 1, s. 18.

Geneza i istota społecznego modelu niepełnosprawności

Zasadnicza zmiana w rozumieniu istoty niepełnosprawności nastąpiła w latach sześćdziesiątych XX wieku, wraz z pojawieniem się ruchu emancypacyjnego osób z niepełnosprawnościami. W Stanach Zjednoczonych przejawem tego ruchu były gwałtowne protesty osób niepełnosprawnych, jakie przetoczyły się przez cały kraj na początku lat siedemdziesiątych, z powodu znacznego opóźnienia we wprowadzeniu ustawy rehabilitacyjnej zabraniającej dyskryminowania osób niepełnosprawnych, szczególnie w miejscu pracy. Uchwalenie ustawy w roku 1973 nadało prawa obywatelskie osobom niepełnosprawnym, zintegrowało ich rozproszone organizacje i stworzyło podstawy amerykańskiej wersji społecznego modelu niepełnosprawności jako modelu mniejszości[10]. Zgodnie z tym modelem, osoby niepełnosprawne są traktowane jako dyskryminowana mniejszość społeczna, która sama broni swoich spraw, a jednocześnie nie rezygnuje z pomocy osób sprawnych i specjalistów[11].

Inne rozumienie istoty niepełnosprawności prezentują przedstawiciele nurtu brytyjskiego. Według nich, osoby niepełnosprawne są „ofiarami" opresji ze strony otoczenia, tak fizycznego, jak i społecznego. W związku z tym należy zapewnić im równouprawnienie, samoorzecznictwo (*self-advocacy*) i upełnomocnienie (*empowerment*). Początki brytyjskiej wersji społecznego modelu niepełnosprawności sięgają roku 1966, kiedy to Paul Hunt, niepełnosprawny fizycznie pensjonariusz domu opieki w Hampshire, chorujący na rdzeniowy zanik mięśni, zredagował pracę zbiorową zatytułowaną *Piętno: Doświadczenie niepełnosprawności*[12]. Składa się ona z 12 tekstów napisanych przez niepełnosprawne osoby – sześć kobiet i sześciu mężczyzn. Jej treść przełamuje powszechny wcześniej pogląd, że niepełnosprawność jest zjawiskiem o charakterze medycznym i osobistym problemem danej osoby. W roku 1975 Paul Hunt wraz z innymi pensjonariuszami domu opieki, w którym przebywał, założył Związek Upośledzonych Fizycznie Przeciw Segregacji (*Union of the Physically Impaired Agains Segregation* – UPIAS). Powstanie związku poprzedziło opublikowanie przez Paula Hunta w roku 1971 w czasopiśmie „Guardian" listu, w którym zachęcał osoby znajdujące się w podobnym jak on położeniu do zajęcia się „ważną kwestią niepełnosprawności". UPIAS składał się z niewielkiej, ale bardzo aktywnej grupy osób niepełnosprawnych fizycznie,

[10] Rehabilitation Act of 1973, www.usbr.gov/cro/pdfsplus/rehabact.pdf [dostęp: 26.05.2018].

[11] Z uwagi na ograniczone ramy tego opracowania, w dalszych analizach skoncentruję się na brytyjskiej wersji społecznego modelu niepełnosprawności.

[12] P. Hunt (red.), *Stigma: The experience of disability*, London 1966.

czerpiących inspirację ze strukturalizmu oraz marksistowskiej socjologii i filozofii. Celem związku było wyeliminowanie instytucjonalnych form opieki nad osobami niepełnosprawnymi, z jednoczesnym zapewnieniem im: pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, niezależnej egzystencji, podjęcia pracy i decydowania o własnym losie.

W roku 1976 UPIAS opublikowało manifest zatytułowany „Podstawowe Zasady Niepełnosprawności" (*Fundamental Principles of Disability*), w którym znalazło się następujące stwierdzenie, kluczowe z punktu widzenia celów tej organizacji:

> Z naszej perspektywy, to społeczeństwo upośledza osoby niepełnosprawne fizycznie. Niepełnosprawność jest czymś nadbudowanym nad naszymi ułomnościami przez fakt, że jesteśmy niepotrzebnie izolowani i wykluczani z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym[13].

Intensywne działania prowadzone przez członków UPIAS zaowocowały wypracowaniem nowego podejścia do kwestii niepełnosprawności. Niebagatelną rolę w tym procesie odegrali niepełnosprawni fizycznie przedstawiciele środowiska akademickiego, między innymi: Michael Oliver, Victor Finkelstein, Irving Zola, Geof Mercer, Colin Barnes. Autorem terminu „społeczny model niepełnosprawności" jest Michael Oliver. Po raz pierwszy użył go w roku 1981, w artykule zamieszczonym w pracy zbiorowej przeznaczonej dla pracowników socjalnych[14]. Celem Olivera było ukazanie znaczenia propozycji UPIAS dla rozwiązań społeczno-politycznych oraz praktycznych, podejmowanych na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Jego zdaniem:

> nowy paradygmat nie zawiera niczego mniej lub bardziej fundamentalnego poza propozycją odejścia od koncentracji na cielesnych ograniczeniach poszczególnych osób niepełnosprawnych na rzecz analizowania barier, jakie na te osoby nakłada środowisko fizyczne i społeczne[15].

Kluczowym elementem społecznego modelu niepełnosprawności jest rozróżnienie między fizycznym upośledzeniem a niepełnosprawnością rozumianą jako rezultat opresyjnego traktowania przez otoczenie społeczne. Według UPIAS „uszkodzenie (*impairment*) to całkowity lub częściowy brak kończyny albo nieprawidłowe funkcjonowanie kończyny, narządu lub organizmu". Natomiast niepełnosprawność (*disability*) to

---

[13] *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, 1975, s. 4, http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-UPIAS.pdf [dostęp: 28.05.2018].

[14] M. Oliver, *A new model of the social work role in relation to disability*, [w:] *The handicapped person: A new perspective for social workers*, red. J. Campling, London 1981.

[15] Tamże, s. 28.

> niedogodność lub ograniczenie aktywności spowodowane współczesną organizacją społeczeństwa, która nie uwzględnia w ogóle lub w niewielkim stopniu ludzi mających uszkodzenia lub wady fizyczne i z tego powodu wyklucza ich z udziału w głównym nurcie życia społecznego[16].

Zaproponowane przez UPIAS definicje pozwalają zrozumieć różnicę między medycznym a społecznym modelem niepełnosprawności. Mianowicie, w modelu medycznym niepełnosprawność jest traktowana jako biologicznie zdeterminowana wada, natomiast w modelu społecznym – jako rezultat funkcjonowania barier społecznych. Różnicę między obydwoma modelami bardzo dobrze opisują słowa niepełnosprawnej fizycznie feministki, Jenny Morris:

> Niezdolność chodzenia jest upośledzeniem, podczas gdy niemożność wejścia do budynku ze względu na konieczność pokonania kilku stopni jest niepełnosprawnością. Niemożność mówienia jest upośledzeniem, ale niemożność komunikowania się z powodu braku odpowiednich środków technicznych jest niepełnosprawnością. Niezdolność poruszania się jest upośledzeniem, ale niemożność wstania z łóżka z powodu braku odpowiedniej pomocy fizycznej jest niepełnosprawnością[17].

A zatem, niepełnosprawność jest wytworem społeczeństwa. Jest konsekwencją niedostosowania warunków życia społecznego do potrzeb wszystkich obywateli.

Według założeń modelu społecznego, jednostkowe problemy stają się problemami społecznymi i tylko jako takie mogą być rozwiązywane.

> Niepełnosprawność powstaje dopiero w zetknięciu z barierami, za które odpowiedzialne jest społeczeństwo. Uszkodzenia ciała nie tworzą niepełnosprawności w sensie społecznym. To dopiero ograniczenia wynikające z nieprzystosowania społeczeństwa decydują o tym, czy dana osoba zostanie z niego wykluczona[18].

W modelu społecznym niepełnosprawność ma charakter relatywny. Wynika przede wszystkim z charakteru interakcji między niepełnosprawną osobą a środowiskiem, w którym ona żyje. Osoba z uszkodzeniem fizycznym może uzyskać sprawności, jeśli umożliwi się jej wykonywanie różnych działań. W tym celu należy dokonać zmian w otoczeniu materialnym oraz w społecznych wzorcach zachowań. Jednak zmiany te nie mogą polegać jedynie na likwidowaniu elementarnych przeszkód. Są one zadaniem wieloetapowym, którego trudność rośnie wraz ze złożonością form aktywności, które chce się uczynić dostępnymi dla osób niepełnosprawnych.

---

[16] *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, s. 3-4.

[17] J. Morris, *Independent lives? Community care and disabled people*, Basingstoke 1993, s.x.

[18] M. Karaś, *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny, 2012, 4, s. 24.

> Jeśli podejmie się odpowiednio zaprojektowane działania dostosowawcze w przestrzeni publicznej, w ikonosferze, w organizacji instytucji publicznych, czy wreszcie wyposażeniu miejsc pracy lub miejsc służących do korzystania z usług, to może się okazać, że skalę niepełnosprawności można w znacznym stopniu ograniczyć[19].

Zgodnie z założeniami społecznego modelu niepełnosprawności, ani uszkodzenie ciała, ani występowanie ograniczenia funkcjonalnego nie może być podstawą uznania osoby za niepełnosprawną[20]. Osoba staje się niepełnosprawną wówczas, kiedy jej uczestnictwo w życiu społeczności okazuje się niemożliwe lub bardzo ograniczone. Dzieje się tak z powodu występowania dwóch typów barier. Pierwszy stanowią bariery fizyczne, czyli przeszkody – w poruszaniu się, dostępie do budynków, korzystaniu ze środków transportu itp. Drugi typ to bariery społeczne wynikające ze stereotypów osób niepełnosprawnych i prowadzące do ich stygmatyzacji. Bariery są tworzone przez społeczeństwo, przez sposób organizacji kultury materialnej i niematerialnej. Dlatego, w społecznym modelu niepełnosprawności przyjmuje się, że osoby niepełnosprawne doświadczają opresji ze strony społeczeństwa.

> Określenie dyskryminacji osób niepełnosprawnych mianem swoistej opresji społecznej ma swoje źródło w przekonaniu o konieczności podporządkowania się ludzi niepełnosprawnych z powodu ich ułomności. Osoby w ten sposób zdefiniowane postrzegane są jako wybrakowane lub nienormalne, a przez to naznaczone jako odrębna grupa społeczna i traktowane w inny sposób[21].

Opresja ludzi pełnosprawnych wobec niepełnosprawnych może przybierać pięć głównych form: wyzysku, marginalizacji, bezsilności, imperializmu kulturowego oraz przemocy. *Wyzysk* może przybierać dwojaką postać: oferowanie osobom niepełnosprawnym, wbrew ich woli, niższych zarobków oraz czerpanie korzyści finansowych z ratowania zdrowia i polepszania jakości życia osób niepełnosprawnych. Istotą *marginalizacji* jest systematyczne usuwanie osób niepełnosprawnych z głównego nurtu życia codziennego, między innymi poprzez instytucjonalną segregację oraz pozbawianie praw obywatelskich. *Bezsilność* polega na wywoływaniu u niepełnosprawnych osób poczucia, że mają niewielki wybór lub znikomą kontrolę nad własnym życiem. *Imperializm kulturowy* wyraża się w kreowaniu negatywnego obrazu niepełnosprawności z jednoczesnym propagowaniem „pełnosprawnej normalności" jako stanu uprzywilejowanego i pożądanego. *Przemoc* wobec osób niepeł-

---

[19] B. Gąciarz, *Model społecznej niepełnosprawności*, s. 22.

[20] Pragnę zauważyć, że w polskiej literaturze pojecie „niepełnosprawność" funkcjonuje jako mniej stygmatyzujący zastępnik wcześniej stosowanego terminu „upośledzenie". Natomiast w języku angielskim pojęcie niepełnosprawność (*disability*) akcentuje przede wszystkim społeczny aspekt uszkodzenia organizmu albo jego dysfunkcji.

[21] C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność*, Warszawa 2008, s. 29.

nosprawnych może mieć charakter napaści fizycznej, seksualnej lub słownej, a także wyrażać się w polityce eugenicznej[22].

Przełomowość społecznego modelu niepełnosprawności, w porównaniu z modelem medycznym, polegała na przyjęciu diametralnie odmiennej perspektywy: obiektem zmian i dostosowań nie powinny być osoby niepełnosprawne, ale warunki w których żyją – ich otoczenie materialne i społeczne. Warunki te powinny zostać dostosowane do potrzeb niepełnosprawnych osób tak, aby pozwalały im żyć w sposób, który w danym społeczeństwie jest uznawany za właściwy i godny.

Zalety społecznego modelu niepełnosprawności

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku społeczny model niepełnoprawności stał się „wielka ideą" integrującą osoby niepełnosprawne i mobilizującą je do walki o równouprawnienie. Model ten był czytelny i przekonujący zarówno dla osób niepełnosprawnych, jak i sprawnych. Przede wszystkim jednak stanowił solidną podstawę do podejmowania różnorodnych działań praktycznych. Na początku były kampanie na rzecz wprowadzenia antydyskryminacyjnych rozwiązań prawnych. W Wielkiej Brytanii stosowna ustawa została uchwalona w roku 1995. Natomiast, w roku 1996 wprowadzono przepisy umożliwiające wypłacanie pieniędzy bezpośrednio osobom niepełnosprawnym, aby same mogły zatrudniać asystentów osobistych. Działania inspirowane społecznym modelem niepełnosprawności stosunkowo szybko zaczęły przynosić wymierne korzyści. Pojawiły się urządzenia i rozwiązania ułatwiające ludziom niepełnosprawnym codzienne życie – na przykład dostosowane do ich potrzeb telefony, toalety, windy, środki transportu publicznego, stanowiska pracy, odpowiednio wyposażone mieszkania, oznakowania w przestrzeni publicznej, pomoce techniczne. Zaczęto tworzyć warunki umożliwiające niepełnosprawnym dzieciom i młodzieży edukację w ogólnodostępnych szkołach i uczelniach. Stworzono osobom niepełnosprawnym możliwość dostępu do budynków użyteczności publicznej, instytucji kultury i urzędów. Z powodzeniem zaczęto wprowadzać rozwiązania z zakresu mieszkalnictwa oraz zatrudnienia na odpowiednio dostosowanych stanowiskach pracy.

Społeczny model niepełnosprawności miał także szersze, pozytywne oddziaływanie. Prężnie zaczęła rozwijać się twórczość artystyczna osób niepełnosprawnych – muzyczna, plastyczna, literacka, filmowa i teatralna.

[22] Tamże, s. 30-31.

W roku 1986 utworzono pierwsze międzynarodowe czasopismo poświęcone wyłącznie problemom niepełnosprawności, zatytułowane „Niepełnosprawność, Upośledzenie i Społeczeństwo" (*Disability, Handicap and Society*), przemianowane w roku 1993 na „Niepełnosprawność i Społeczeństwo" (*Disability and Society*). Niepełnosprawni naukowcy, tacy jak: Victor Finkelstein, Colin Barnes, Jenny Morris, Michael Oliver, którzy współtworzyli społeczny model niepełnosprawności, wykorzystywali go następnie we własnych badaniach[23]. Badania te, głównie o charakterze jakościowym, ukazywały sytuację życiową osób niepełnosprawnych z ich własnej perspektywy. Podejmowano takie tematy, jak: medialne wizerunki niepełnosprawności, starość i starzenie się osób niepełnosprawnych, niezależne życie, niepełnosprawność w różnych rasach i grupach etnicznych, związki uczuciowe, seksualność i rodzicielstwo osób niepełnosprawnych.

Społeczny model pozwolił wyeliminować wiele barier i dzięki temu stał się skutecznym narzędziem poprawy jakości życia osób niepełnosprawnych. Jest pomocny we włączaniu się tych osób w różne formy aktywności. Pozwala im podejmować role społeczne niedostępne w sytuacjach, kiedy pozostają pod stałą opieką instytucji, takich jak domy pomocy społecznej. Wszelkie działania mające na celu ograniczenie lub całkowite wyeliminowanie zależności osób niepełnosprawnych od instytucji opiekuńczych są bardzo korzystne. Dzięki tym działaniom osoby niepełnosprawne mogą samodzielnie dysponować środkami finansowymi i prowadzić niezależne życie. Mogą występować w roli konsumentów i korzystać z rynku usług, decydując lub współdecydując o swoich wydatkach. Wielu może funkcjonować na rynku pracy pełniąc role pracobiorców, a niekiedy również pracodawców.

Celem działań prowadzonych na podstawie modelu społecznego jest nie tylko wzrost zdolności osób niepełnosprawnych do samodzielnej egzystencji, ale przede wszystkim uzyskanie możliwości sprawowania kontroli nad własną sytuacją życiową. Aby ten cel osiągnąć, należy u osób niepełnosprawnych kształtować takie kompetencje, jak: poczucie własnej wartości, wewnątrzsterowność, wiara we własne możliwości, poczucie sprawstwa, autonomia, motywacja osiągnięć. Dalekosiężnym celem działań podejmowanych na podstawie społecznego modelu niepełnosprawności jest

> doprowadzenie do sytuacji, w której osoba niepełnosprawna w sposób świadomy kontroluje swój proces rehabilitacji medycznej i zawodowej, kształtuje swoją sytuację poprzez wybór celów integracyjnych, do jakich dąży, i sposób spożytkowania środków, jakimi po temu dysponuje[24].

[23] C. Barnes, *The social model of disability: Valuable or irrelevant?* [w:], *Handbook of disability studies*, red. N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas, London 2012, s. 25.

[24] B. Gąciarz, *Model społecznej niepełnosprawności*, s. 24.

Oczywiście, uzyskanie pełnej samodzielności i kontroli przez wszystkie osoby niepełnosprawne nie jest możliwe. Natomiast, możliwa jest znaczna poprawa w tym zakresie poprzez przyznanie osobom niepełnosprawnym prawa do samostanowienia i stwarzanie takich warunków, aby z tego prawa mogły korzystać. Efektem takiego działania jest zmniejszenie się roli instytucji opiekuńczych oraz odciążenie tradycyjnego systemu pomocy społecznej. Natomiast, niepodejmowanie działań na rzecz upodmiotowienia osób niepełnosprawnych uzależnienia je od pomocy finansowej państwa oraz opieki sprawowanej przez instytucje publiczne. W konsekwencji, osoby te przyjmują postawę bierności i zrzucają na innych odpowiedzialność za własne sprawy.

Społeczny model niepełnosprawności zapoczątkował nową, interdyscyplinarną dziedzinę badań – *Disability Studies*, zakorzenioną w naukach społecznych, humanistycznych oraz wiedzy o rehabilitacji[25]. Jest to podejście wykraczające poza wąskie ujęcia charakterystyczne dla takich nauk, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, politologia, czy kulturoznawstwo. Celem *Disability Studies* jest badanie niepełnosprawności jako zjawiska społecznego, kulturowego oraz politycznego. W odróżnieniu od klinicznego, medycznego lub terapeutycznego spojrzenia na niepełnosprawność, *Disability Studies* koncentrują się na tym, jak niepełnosprawność jest definiowana i przedstawiana w społeczeństwie. Odrzucają spostrzeganie niepełnosprawności jako funkcjonalnej ułomności, która ogranicza aktywność jednostki. Z tej perspektywy niepełnosprawność nie jest właściwością, która istnieje w osobie lub problemem osoby, który należy „naprawić" lub „wyleczyć". W zamian, niepełnosprawność jest traktowana jako konstrukt, który znajduje swój sens w kontekście społecznym i kulturowym[26]. A zatem, *Disability Studies* odnoszą zjawisko niepełnosprawności do perspektyw wielu nauk, ale koncentrują się na badaniu jego społecznych uwarunkowań. W roku 1993 międzynarodowa organizacja naukowa *Society for Disability Studies* przyjęła, że *Disability Studies* badają politykę oraz praktyki we wszystkich społeczeństwach, aby zrozumieć bardziej społeczne niż biologiczne lub psychologiczne uwarunkowania niepełnosprawności[27].

Wady społecznego modelu niepełnosprawności

Krytyczne opinie pod adresem społecznego modelu niepełnosprawności pojawiły się na przełomie XX i XXI wieku wraz ze wzrostem znaczenia

[25] G. Albrecht, K. Seelman, M. Bury (red.), *Handbook of disability studies*, London 2001, s. 2.

[26] *Syracuse University. Disability Studies,* http://disabilitystudies.syr.edu/question/what-is-disability-studies/ [dostęp: 30.05. 2018].

[27] M. Karaś, *Niepełnosprawność*, s. 29.

idei postmodernistycznych. Na przykład, Colin Barnes uważa, że poglądy postmodernistów na temat życia społecznego, polityki, nauki i edukacji były głównym źródłem krytyki społecznego modelu niepełnosprawności[28]. Nie podzielam tego stanowiska. Uważam, że wiele zastrzeżeń pod adresem modelu społecznego jest zasadnych, niezależnie czy są inspirowane postmodernistycznymi ideami czy nie. Obecnie przedstawię te wady społecznego modelu niepełnosprawności, które w moim przekonaniu są szczególnie istotne.

Wątpliwości budzi przyjmowane przez zwolenników społecznego modelu niepełnosprawności rozróżnienie między uszkodzeniem a niepełnosprawnością, często przyrównywane do rozróżnienia między płcią biologiczną a płcią kulturową, występującego w debatach feministycznych. Jednak analogia jest pozorna, ponieważ przedstawiciele podejścia społecznego uważają, że niepełnosprawność jest historycznie i kulturowo określoną formą społecznej opresji, natomiast zwolennicy feminizmu twierdzą, że płeć kulturowa, co prawda, pociąga za sobą opresję, ale nie jest z nią tożsama. Innymi słowy, zwolennicy podejścia społecznego nie pytają, czy osoby niepełnosprawne podlegają opresji, tylko w jakim stopniu podlegają. A zatem, przy projektowaniu badań należałoby z góry zakładać, że nie sposób znaleźć osoby niepełnosprawne, które nie podlegałyby opresji. A przecież z metodologicznego punktu widzenia jest to założenie nieuprawnione.

Wadą modelu społecznego jest zaniedbywanie uszkodzenia jako istotnego aspektu życia wielu osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawna feministka Liz Crow napisała:

> Większość z nas nie może po prostu udawać, że uszkodzenia są nieistotne, ponieważ mają one wpływ na każdy aspekt naszego życia. Musimy znaleźć sposób jak włączyć je w całokształt naszego doświadczenia i tożsamości, w trosce o nasz psychiczny i emocjonalny dobrostan oraz zdolność do ich przezwyciężania[29].

W przypadku osób z trwałymi uszkodzeniami ciała lub chorobami niepostępującymi, traktowanie niepełnosprawności jako zjawiska wyłącznie konstruowanego społecznie jest dopuszczalne. Jednakże, kiedy stan zdrowia osoby ulega szybkiemu pogarszaniu się z powodu zmian degeneracyjnych, wówczas trudno ignorować chorobę i jej negatywne konsekwencje. Dlatego, traktowanie niepełnosprawności wyłącznie jako opresji jest uprawnione tylko w niektórych przypadkach. Natomiast w innych zasadne byłoby twierdzenie, że osoba z uszkodzeniem jest upośledzana zarówno przez społeczeństwo,

---

[28] Wnikliwą analizę postmodernistycznych wyzwań dla teorii i praktyki pedagogicznej zaprezentował Zbyszko Melosik w książce *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań – Toruń 1995.

[29] L. Crow, *Renewing the social model of disability*, [w:] *Encounters with strangers: Feminism and disability*, red. J. Morris, London 1996, s. 7.

jak i przez własne ciało. Jednakże, zwolennicy modelu społecznego zajmują stanowisko skrajne i twierdzą, że osoby niepełnosprawne są upośledzane przez społeczeństwo, ale nie przez swoje ciała. Tym samym nasuwa się pytanie, czy zwolennicy modelu społecznego przeciwstawiają się medykalizacji, czy też odrzucają medyczną profilaktykę, rehabilitację i leczenie?[30]

Arbitralne rozróżnienie między uszkodzeniem (aspekt medyczny) a niepełnosprawnością (aspekt społeczny) rodzi kolejny problem. W naturalnych sytuacjach życiowych bardzo trudno oddzielić wpływ uszkodzenia organizmu od wpływu barier społecznych. Zazwyczaj oba te czynniki pozostają w interakcji i obecność któregoś z nich jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym, aby zidentyfikować przyczyny niepełnosprawności. Na przykład, schody stają się przeszkodą dla kogoś, kto ma trudności w poruszaniu się. Bardzo trudno byłoby też ustalić, czy źródłem depresji u osoby cierpiącej na stwardnienie rozsiane jest: /1/ sama choroba, /2/ reakcja na chorobę, /3/ reakcja na dyskryminację spowodowaną chorobą, czy /4/ jeszcze jakaś inna przyczyna. W praktyce, społeczne i indywidualne aspekty niepełnosprawności pozostają we wzajemnych, złożonych zależnościach.

Model społeczny zniekształca zjawisko niepełnosprawności w dwojaki sposób. Po pierwsze, z góry przypisuje pełnosprawnej większości postawę dyskryminacyjną wobec osób niepełnosprawnych. Po drugie, redukuje cielesny wymiar niepełnosprawności w celu zanegowania związku przyczynowego między uszkodzeniem a niepełnosprawnością i utworzenia nowego związku – między jednostką a środowiskiem społecznym. Można powiedzieć, że zwolennicy modelu społecznego powielają XVII-wieczny, kartezjański podział na niematerialistyczny umysł i fizyczne ciało, zamiast rozwijać nieredukcjonistyczne teorie wyjaśniające zjawisko niepełnosprawności. Ponadto, stanowisko prezentowane w modelu społecznym, jakoby niepełnosprawność była uwarunkowana wyłącznie czynnikami społecznymi, jest trudne do przyjęcia przez osoby sprawne, bowiem przeczy ich naocznemu doświadczeniu.

Społeczny model niepełnosprawności dokonuje jeszcze innej redukcji. Mianowicie, sprowadza wszystkie typy niepełnosprawności do jednej kategorii. Osoby z niepełnosprawnością ruchową, wzrokową i słuchową są traktowane tak samo z punktu widzenia barier społecznych. Jest to zabieg nieuprawniony, ponieważ przeszkody społeczne w każdej z wymienionych kategorii niepełnosprawności przedstawiają się inaczej. Ponadto, poważnym

[30] Medykalizacja, czyli przykładanie kryteriów wiedzy medycznej do coraz liczniejszego zestawu problemów społecznych, to kluczowy aspekt kontroli nad osobami niepełnosprawnymi. Bardzo interesująca analiza medykalizacji i farmakologizacji jako sposobów regulowania i kontrolowania tożsamości we współczesnym społeczeństwie znajduje się w książce Zbyszko Melosika, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013.

niedostatkiem modelu społecznego jest nieuwzględnienie osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Kolejną wadą modelu społecznego jest nieuwzględnianie indywidualnego odczuwania niepełnosprawności. A przecież nie można oddzielić osoby od jej osobistych przeżyć związanych z problemami, z jakimi musi się mierzyć. Tezę tę dobrze ilustruje wypowiedź Jenny Morris:

> W społecznym modelu niepełnosprawności istnieje tendencja do zaprzeczania doznaniom naszych ciał i upierania się, że nasza fizyczna odmienność i ograniczenia są wyłącznie wytworem społecznym. Choć bariery środowiskowe i postawy społeczne są kluczową częścią naszego doświadczania niepełnosprawności i istotnie nas upośledzają, to powiedzenie, że na tym kończy się nasze doświadczenie niepełnosprawności byłoby zaprzeczeniem osobistemu odczuwaniu fizycznych i intelektualnych ograniczeń, choroby i lęku przed śmiercią[31].

Niemożliwym do zrealizowania elementem społecznego modelu niepełnosprawności jest postulat środowiska bez barier. Jak zauważa Tom Shakespeare, liczne elementy naturalnego środowiska są niedostępne dla osób niepełnosprawnych: góry i plaże dla osób korzystających z wózków inwalidzkich, zachody słońca dla osób niewidomych, śpiew ptaków dla osób głuchych. W warunkach miejskich wiele barier może być złagodzonych, choć niekoniecznie w budowlach historycznych. Ponadto, osoby z różnymi niepełnosprawnościami potrzebują różnych przystosowań. Na przykład, osoby niewidome preferują schody i dobrze wyznaczone krawężniki, a osoby na wózkach – rampy, podjazdy i równe powierzchnie. Bywa, że osoby z tym samym typem niepełnosprawności potrzebują różnych dostosowań. Na przykład, osobom z niepełnosprawnością wzrokową należy zapewnić: teksty pisane alfabetem Braille'a, teksty pisane wielką czcionką lub nagrania audio. Należy zauważyć, że eliminowanie barier jest łatwiejsze w przypadku osób z niepełnosprawnościami fizycznymi i sensorycznymi. Otwarte pozostaje pytanie, jak miałoby wyglądać wolne od barier środowisko w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z zaburzeniami psychicznymi, czy z niepełnosprawnościami złożonymi?[32]

Zwolennicy społecznego modelu często wskazują na podobieństwo sytuacji osób niepełnosprawnych z sytuacją innych grup defawaryzowanych. I chociaż osoby niepełnosprawne spotykają się z uprzedzeniami i dyskryminacją tak samo jak kobiety, osoby homoseksualne, czy przedstawiciele mniejszości etnicznych, to jest istotna różnica. Po wyeliminowaniu dyskryminacyjnych praktyk, kobiety, przedstawiciele mniejszości etnicznych, osoby

[31] J. Morris, *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*, London 1991, s. 37.

[32] T. Shakespeare, *The social model of disability*, The Disability Studies Reader, 2006, 2, s. 201-202.

o odmiennym kolorze skóry lub innej orientacji seksualnej mogą wieść szczęśliwe życie. Natomiast osoby niepełnosprawne po usunięciu barier społecznych nadal pozostają w niekorzystnym położeniu z uwagi na występujące u nich uszkodzenia.

Zakończenie

Społeczny model niepełnosprawności przyniósł wiele korzyści. Zapoczątkował ruch na rzecz równouprawnienia osób z niepełnosprawnościami, zintegrował środowiska osób niepełnosprawnych i przyczynił się do zbudowania ich zbiorowej, pozytywnej tożsamości. Sprawił wyeliminowanie licznych barier utrudniających integrację społeczną tych osób. Stał się użytecznym narzędziem wykrywania oraz zwalczania przejawów dyskryminacji i wykluczania. Model społeczny wyraźnie pokazał, że problemy pojedynczych osób niepełnosprawnych są kwestią społeczną, której nie można lekceważyć.

Jednakże, wyraźne odcinanie się zwolenników podejścia społecznego od perspektywy medycznej może prowadzić do braku współpracy ze specjalistami z tej dziedziny. Nie można bowiem traktować niepełnosprawności jako wyłącznie konstrukcji społecznej. Należy pamiętać, że uszkodzenia oraz deficyty funkcjonalne trwale obniżają sprawność jednostki i nie sposób ich lekceważyć. A przecież nauki medyczne intensywnie się rozwijają i stwarzają nowe możliwości w zapobieganiu niepełnosprawności oraz jej przezwyciężaniu.

Zwolennicy modelu medycznego sprowadzają zjawisko niepełnosprawności do cech ludzkiego organizmu. Przyjmują założenie, że ma ona charakter wewnętrzny i obiektywny, a najbardziej właściwe do jej badania są metody ilościowe. Z kolei, zwolennicy modelu społecznego utożsamiają zjawisko niepełnosprawności z barierami, uprzedzeniami i dyskryminacją. Uważają, że ma ona charakter zewnętrzny oraz subiektywny i że do jej badania najbardziej odpowiednie są metody jakościowe. A zatem, zwolennicy obu modeli redukują przyczyny niepełnosprawności do jednej grupy czynników. Zabieg ten ma poważane konsekwencje natury metodologicznej, ponieważ

> prowadzi do ignorowania pewnych aspektów zjawiska niepełnosprawności, które są kluczowe zarówno dla zrozumienia, czym jest niepełnosprawność, jak i dla wyjaśnienia, jakie są jej przyczyny i konsekwencje[33].

A zatem, żaden z tych modeli nie jest wystarczającą bazą teoretyczną do badania zjawiska niepełnosprawności.

[33] M. Wiliński, *Modele niepełnosprawności*, s. 33.

Nadzieję na stworzenie jednego, spójnego i uniwersalnego sposobu rozumienia niepełnosprawności daje Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, przyjęta w 2001 roku przez WHO (tzw. ICDH-2). Obecnie na swych stronach internetowych WHO podaje, że

> niepełnosprawność jest terminem zbiorczym obejmującym uszkodzenia, ograniczenia aktywności oraz ograniczenia uczestnictwa. Uszkodzenie jest problemem w funkcjonowaniu lub strukturze ciała. Ograniczenie aktywności jest trudnością, na jaką napotyka jednostka wykonując działanie lub zadanie. Ograniczenie uczestnictwa jest problemem, jaki doświadcza jednostka angażując się w sytuacje życiowe. Niepełnosprawność to nie tylko problem zdrowotny. To złożone zjawisko odzwierciedlające interakcje między cechami organizmu osoby a cechami społeczeństwa, w którym ta osoba żyje[34].

Uważam, że ujmowanie niepełnosprawności jako zjawiska wynikającego z interakcji czynników biologicznych i społecznych pozwoli przezwyciężyć skrajnie redukcjonistyczne stanowiska prezentowane przez model medyczny i model społeczny. Natomiast otwarta pozostaje kwestia, jak te możliwości wykorzystają naukowcy, praktycy oraz sami zainteresowani, czyli osoby niepełnosprawne.

BIBLIOGRAFIA

Albrecht G., Seelman K., Bury M. (red.), *Handbook of disability studies*, Sage Publication, London 2001.

Barnes C., *The social model of disability: Valuable or irrelevant?* [w:], *Handbook of disability studies*, red. N. Watson, A. Roulstone, C. Thomas, Routlege, London 2012.

Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic! Warszawa 2008.

Conrad P., *The discovery of hyperkinesis: Notes on the medicalization of deviant behavior*, Social Problems, 1975, 1.

Crow L., *Renewing the social model of disability*, [w:] *Encounters with strangers: Feminism and disability*, red. J. Morris, Women's Press, London 1996.

Disabilities – Word Heath Organization, http://www.who.int/topics/disabilities/en/

Gąciarz B., *Model społecznej niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej*, [w:] *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Wydawnictwa AGH, Kraków 2014.

Hunt P. (red.), *Stigma: The experience of disability*, Goeffrey Chapman, London 1966.

Karaś M., *Niepełnosprawność, od spojrzenia medycznego do społecznego i Disability Studies*, Przegląd Prawny, Ekonomiczny i Społeczny, 2012, 4.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1995.

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

[34] Disabilities – Word Heath Organization, http://www.who.int/topics/disabilities/en/, [dostęp: 4.06.2018].

Morris J., *Pride against prejudice: Transforming attitudes to disability*, Women's Press, London 1991.
Morris J., *Independent lives? Community care and disabled people*, Macmillan, Basingstoke 1993.
Oliver M., *A new model of the social work role in relation to disability*, [w:], *The handicapped person: A new perspective for social workers*, red. J. Campling, RADAR, London 1981.
Parsons T., *System społeczny*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
Rehabilitation Act of 1973, www.usbr.gov/cro/pdfsplus/rehabact.pdf
Shakespeare T., *The social model of disability*, The Disability Studies Reader, 2006, 2.
Smart J.F., *The power of models of disability*, Journal of Rehabilitation, 2009, 2.
Syracuse University. Disability Studies, http://disabilitystudies.syr.edu/question/what-is-disability-studies/
Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1975, http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-UPIAS.pdf
Wiliński M., *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*, [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
Woźniak Z., *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa 2008.

Paweł Zieliński

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

THE RELATIONSHIPS AND DIFFERENCES OF THE KANTIAN PHILOSOPHY AND PEDAGOGY IN REGARD TO POSTMODERN PEDAGOGIC

Abstract. Zieliński Paweł, *The Relationships and Differences of the Kantian Philosophy and Pedagogy in Regard to Postmodern Pedagogic* [Podobieństwa i różnice pomiędzy filozofią i pedagogiką Kanta a pedagogiką ponowoczesną]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 115-132. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.8

The aim of the study is articulated in the title. The author is reconstructing Kantian philosophy and pedagogic, the thesis of postmodernism and post-modern pedagogic and indicates the relationships and differences of those two systems. Both Kant and the Baden-based neo-Kantians enabled the emancipation of the humanities. The Kantian model of pedagogy was the basis for pedagogic directions, belonging to the meta-theory of humanistic education and critical pedagogy, especially the postmodern one. There are clear links with Kantian ideas of pedagogy, the way to capture the role of dignity, knowledge and freedom in the morality of a human being. There are also significant differences: Kant did not include to his pedagogy social, political and pluralistic questions, which are so important in postmodern pedagogy.

Key words: Kantian philosophy and pedagogy; postmodern pedagogy; moral education; identity of the person; humanistic pedagogy

The introduction, purpose and methodological assumptions of this thesis

The beginnings of modern pedagogy in Poland were recently recovered in the pedagogical thought of Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In his scientific system of pedagogical goals of education have been derived from the ethics and methods of implementation referred to the psychology. Herbart pointed out to directing, teaching and discipline as three "foundations

of education". Treating those points as the main goals of education, which is shaping the moral character of the student could be realized. Herbart is considered to be representative of the positivist pedagogy,[1] although his years of life and some opinions, such as those related to the objectives of education, do not fall within positivism. It herbartian pedagogy as a pedagogical movement formed in the second half of the nineteenth century, referring largely to the views of Herbart but also to other sources, has become a positivist mainstream, clearly emphasizing collectivist way of thinking about education.[2] Among its main values are mentioned: conservatism, socialization, authority, intellectualism, continuity and long-term perspective and the other.[3]

However, in the recent decades reputable Polish scientists-educators, as Slawomir Sztobryn, Andrzej de Tchorzewski or Bogusław Śliwerski have pointed to earlier sources of scientific pedagogy, in the philosophical and pedagogical achievements of another German scholar – Immanuel Kant (1724-1804). It was the Herbart's predecessor at the University of Königsberg, where he was directing (among other activities) the philosophy and pedagogy cathedrals and was recognized as the scholar, who pointed out the direct links between philosophy of scientific pedagogy. Kant was the first person in Europe since 1776 was giving lecture of pedagogy. Shortly before his death, he published a work about pedagogy, in which he explained his own understanding of education.

The reference to Kant's scientific achievements allow interpret contemporary pedagogy more as a science humanistic than social. The main ideas and goals are more idealistic than materialistic, as well as their democratic and not authoritarian character. Also it's worth to underline emphasize the subjectivity not objectivity in education. The deviation from the standards of positivist and scientistic modern pedagogy is not complete, in fact, now we can strongly indicate the two distinct trends: the positivist-scientistic and humanistic. Modern directions of teaching, which is a few dozen, to a greater or lesser extent are associated with these main trends of pedagogy. Robert Kwaśnica made a thorough characterization of two ways of dealing with reality, including educational, understandable. He described them as rationality, understand as making-sense structures and characterized in details the two opposing rationality: the adaptive and emancipatory[4]. In the context of education, this

[1] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, [in:] *Pedagogika*, t. 1 Eds. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, p. 208.

[2] M. Somr, L. Hruškova, *Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching*, Studia Edukacyjne, 2014, 33, p. 413.

[3] T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika pozytywistyczna*, p. 211.

[4] R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, p. 16-17, 59.

scholar wrote about the dispute of two pedagogics, which one comes from the adaptation values and the second of emancipation. Pedagogy are different in conception of the objectives and tasks of education. Kwaśnica wrote:

> For the first pedagogics, the objective is the development of the juvenile, understood as an adaptation to the existing life conditions. Using the language of modern development theory we would say that education is the upper limit of development in the identity of conventional (Kohlberg) or otherwise – in the roles of identity (Erikson). The purpose of education is, according to the pedagogic, shaping the students in desirable and inviolable personal patterns, recognized by their community. The second pedagogic is in favor of post conventional identity, autonomous, shaping the level of universal values. It's purpose of education is development, understood as self-realization and the task of education – not maintaining the existing order, but promotion wider change of man and the world.[5]

The opposition also applies to pedagogical issues such as: the essence of educational changes, the understanding of pedagogical interactions, methods, means and forms of upbringing, education in terms of knowledge and understanding of the concept of aid.[6]

The above-mentioned, contemporary Polish scientists-educators and Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Zbyszko Melosik, Tomasz Szkudlarek and others, who describe themselves as culture educators, driven by emancipation or anti-authoritarian, they see postmodern education as a chance of positive change for pedagogy in the way of developing the moral and personality competencies of the students to support their spiritual development and the genuine democratization of society. This change would apply also indicate other, more primitive sources of pedagogy as a science, its main objectives and conditions of highlighting the value of knowledge and freedom in humanistic pedagogic, which grew on the Kant's achievements and culture pedagogic and other fields of pedagogy with similar assumptions. All above mentioned fields of studies are based on meta-theories of humanistic and critical pedagogy, that is, ideologically similar, in contrast to pedagogics: behavioral and conservative, derived from herbartian and naturalistic sciences, supporting the present model of education and training.[7]

From the methodological point of view, presented these is based on hermeneutics research and comparative analysis. In this article I tried to find out the relationships and differences in the assumptions of Kantian philosophy, especially ethics, anthropology and education, as essential to the constitution of humanistic education, with the theories of contemporary postmodern pedagogic, grasped as a valuable pedagogical direction by a group of Polish hu-

[5] Ibidem, p. 101.

[6] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, p. 27-28.

[7] Ibidem, p. 15.

manities teachers. I'm investigating the main objectives of both Kantian and postmodernism philosophy and pedagogy and in the field of interpretation I compare them together, searching for their mutual relationships, to realize the above-cited goal of my research.

The Kantian philosophy and pedagogy

Immanuel Kant was primarily a philosopher, however he dealt with many other sciences, such as mathematics or geography.[8] As a philosopher, in different periods of life he was under the influence of Jean Jacques Rousseau's ideas (1712-1778) and David Hume (1711-1776). Kant was under a great impression of Rousseau's *Social Contract*, describing the political utopia of the ideal democracy. As the author of this work claimed, democracy could be led by the people's act of free will, making any revolutionary changes as its sole discretion. Thanks to the social contract, law legitimizing social inequality had to be abandoned or rejected adopted (Christian and liberal), because so far the states protect the interests of the wealthy, which owned the land and property as well as numerous of political privileges. The freedom in Rousseau's meaning had an extremely anty-individualist and collectivist character. The unit had to be forced into freedom by the public, which creates a new state. The power is there democratic (author advocated the use of only direct democracy), the individual is subordinated by the general fixed laws as in a totalitarian state, because generally the public is regulating every aspect of life in the country.[9] On the another hand, Hume as a philosopher argued with Cartesian rationalism and tried to base all knowledge on experience. Eventually he has questioned the possibility of objective knowledge as object is carried out by separate the knowing subject, opting for the relativity of knowledge. Furthermore, analyzing the systems of morality he noticed that on certain facts grows interpretation systems, sometimes strongly different from them, treated as mere facts and what cannot be the same. Today in philosophy and other sciences separates facts from values.

Kant, in his famous and difficult in the reception, *Critique of Pure Reason* took up the terms of cognition. The only source of knowledge is experience through which science can recognize occurrence – *phenomenal*, but is unable to penetrate the things in themselves – *noumenon*. The knowing mind perceives phenomenal in time and space, as well as thinking about them, combining

[8] Some text is based on: P. Zieliński, *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński, 2014, 16, p. 57-79.

[9] J.J. Rousseau, *Umowa społeczna*, trans. A. Peretiatkowicz, Kęty 2002, p. 82.

them with the categories of the intellect. These categories are the same for all people and ultimately determine the object of cognition. Experience is a synthesis of the data eye (sensory) and concepts. Outside of the experience of the mind is unable to know anything.[10]

However, in the field of morality, practical mind (not subject to specified limitations), or morality, shows the behavior of the obligation under the assumption that people should be guided by the categorical imperative, which means that the mind rules the inclinations. This leads to the situation when unit do what is good for others and for himself but the basis is the individual's own will (autonomy). This autonomy makes a choice and responsibility. Kant believed that man lives and belongs to two worlds: the natural as being sensual and experiential and smart, where reason can decide and make it being free. In a world of intelligent, free from coercion, there is morality identified with the practical mind, which is the postulate of freedom. Other demands of reason are immortal soul and God, who ultimately reward good deeds, often requiring sacrifices and other world ensure harmony between virtue and happiness. In Kant's philosophical anthropology there is a transcendental dimension of humanity, associated with dignity. Man as a person has dignity and cannot bring his existence into only in the world of nature, in the experiential dimension. Even the sense of beauty, free from selfishness and self-interest, providing feelings of pleasure indicates that human nature goes beyond the natural world. Anthropology, therefore, should carefully investigate the issue improvement of mankind in its process of development of civilization.[11]

In another thesis *Justification Metaphysics of Morals*, which was a precursor of *Critique of Practical Reason*, Kant wanted to quickly create a nomenclature reinforcing the category of conscience because of his conviction about the threat of the virtues of the human being many temptations. Kant wanted to support each questioner as it should be, rather than creating new moral principles, which allow them to better philosophical understanding. The basis of Kant's moral propositions are synthetic judgments a priori – therefore the existing reality, allowing to be explore, universal, and necessary. Kant explained the same morality as a source of human behavior combined with good will and duty, as well as the moral law, which directs the proceedings, although it is not an empirical motivating action. In the remainder of the text he has discussed the correct metaphysics of morals, pointing to no material, but the formal nature of the moral law, binding the will to reason. Theorem moral good will – the basis of ethics, standing much higher than any inclinations, belonging to every man, triggered by enlightenment. The men's mind is used

[10] G. Durozoi, A. Roussel, *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy*, Warszawa 1997, p. 125.

[11] Ibidem, p. 126.

mostly in matters of morality, can restrain the negative tendencies and guided by rational motives. Only deeds filled with duty, so that a person agrees with him, are moral. Kant has also analyzed the various types of heteronomous morality, which ultimately found to be erroneous, because they were based on strangers factors, pointing to the genuine of an autonomous morality. He has also distinguished between two kinds of imperatives: hypothetical, demanding action due to the selected destination and categorical, universally applicable, demanding action because of the act itself: "Proceed as if you wanted the maxim of your will to become a universal law." In the last part of the thesis, Kant took into consideration the concept of freedom, without it the operation of the principle of autonomy could not exist and freedom itself was a metaphysical problem decidable in a practical, rather than theoretical use of reason.[12]

In the *Critique of Practical Reason*, the next and the main Kant's ethics cause, recurring and growing number of theses from previous thesis, the author established the existence of an immortal soul and God, but do not try to prove it. He regarded them as products of reason, forming human experience and organizing them, giving it an overall sense. Theoretical or pure mind is not able to solve metaphysical problems, in contrast to the practical one. The first generates the ideas and the other operates on demands such as: freedom, God, or immortal soul. The most important in the human's procedure is to be guided by the categorical imperative, the only one recognized by Kant's moral principle of a formal nature. There is no guideline what exactly how to behave, it's only a general principle governing human behavior. Morality can only occur when a person is free, if he will be determined, the morality would be superfluous. The freedom is a postulate, like the immortal soul and God. Based on these postulates human being can morally improve and achieve a sense of happiness. Any moral norms, obligations and prohibitions, Kant advocated output of the categorical imperative.[13] At the end of life, Kant also introduced a less general than the categorical imperative – imperative of duty, binding behavior with imposed place in the education in the society. The moral thing to do is what is done with the duty, not of his own desire, even in a *Criticism of Judgment*, devoted to the study of aesthetic judgment, Kant argued that every work of art should be judged as a product of autonomous selflessly, without any external references except one – reference to morality.[14]

Kant has articulated his pedagogical beliefs in a consistent manner in the end of his life in the thesis: *Anthropology from a practical point of view*, in

[12] Ibidem, p. 126-127.

[13] I. Kant, *Krytyka praktycznego rozumu*, trans. J. Gałecki, Warszawa 2011.

[14] I. Kant, *Krytyka władzy sądzenia*, trans. J. Gałecki, Warszawa 1986.

1798 and especially in essay *About pedagogics*, which was released in 1803. In Kant's opinion, only the a man is a subject for the education, which justifies its anthropology, according to which man can attain humanity only as a result of education, procedures culturally shaped as a duty, not coercion. The education is both nutrition and maintenance, as well as exercise, understood as disciplining as well as teaching and learning. So the first step in the process of education is to nurture, the next to exercise. The idea is that the child will be able to turn his "animalism into humanity", or turn his anomia wildness responsible for antagonistic and destructive behavior for the behavior of controlled and planned. In this way possessed talents, ethical and spiritual life of man will be developed. The school's responsibility is not only teach but also to practice the children to a quiet seat and exact performance of selected works, and thus the practice of self-control and resist attempts to immediately implement their own desires. This is an exercise in discipline is used to protect both the individual and the society from animal behavior, human wildness is domesticated. Teaching and education are treated as the cultivation of human culture since the person acquires the skills, some of which like writing and reading, has a fixed application and part of them is only used for a clearly defined purpose.[15] Kant opposed to provide completed information to the students. In his opinion knowledge should be extracted, using the Socratic and analytical method.[16] A certain kind of culture, called by Kant the civilization, is designed to help man to fit into human society, obtaining the respectability, being liked. This involves the acquisition of prudence. Also, and this is the most important in the process of education, morality should be developed. Kant pointed out that although the times are a period of discipline, culture and civilized, moralizing is still missing.[17] According to Kant, pedagogic is divided into physical and practical. The first one primarily supports the development of a child by nurturing and care, and the second deals with practical education or moral. Kant wrote about it as follows:

> Practical or moral education is the one which should shape the man, so that he could live as a freely acting unit (...). It is bringing to freedom, education of freely acting human being who will know how to keep himself and become a member of society, but having respect for their intrinsic value.[18]

In education the most important is to strive for the development of the moral side of man, for the extraction of "autonomous" freedom, which stems

[15] W.W. Szczęsny, *Kant Immanuel*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, vol. 2, *G-Ł*, Ed. T. Pilch, Warszawa 2003, p. 522-523.

[16] S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, [in:] I. Kant, *O pedagogice*, Łódź 1999, p. 21-22.

[17] W.W. Szczęsny, *Kant Immanuel*, p. 523.

[18] I. Kant, *O pedagogice*, trans. D. Sztobryn, Łódź 1999, p. 54-55.

from its internal forces and thus Kant opposed his idealistic concept of education to empirical and practical.[19] Kant stated that without freedom there is no moral culture, the conduct by the rules. As early as possible, children should learn to distinguish good from evil, but they should not be punished at the same time. Morality, which for Kant was something sacred and sublime, cannot be imposed, identified with the discipline. Moral education is primarily the formation of human character. Any progress of humanity can only happen through education, a person only through education can develop their humanity. Human being is raised by other people and only the best of them should become his educators. The process of education is a collective effort, where an important role act wealthy people. Kant was binding education with the concept of perfection, assumed that each generation will increasingly improve humanity. The process of education act as improving human nature, there is also a great mystery, but also the key to a better future for humanity.[20]

Part of Polish educators-pedagogues, especially S. Sztobryn, B. Śliwerski and before Sergiusz Hessen and others, for years have sought to restore Kant's rightful place in pedagogic, previously occupied by Johann Friedrich Herbart. Herbart was considered as the "father" of scientific pedagogic, and as Sztobryn wrote, "he is present in all studies textbook" and "he is the author of a rather flat, methodical instructions for the teacher, when skipping his affiliations Kantian."[21] For the Polish pedagogues, Kant is a "border character" because his philosophy of criticism and questions about the legitimacy of science, including education, has started a period of scientific reflection on pedagogics. An important implication of Kant's philosophical pedagogy is currently the issue of freedom and coercion in education. In Kant's opinion, morality is not possible without freedom. The sentence was shared among others Polish-known educator Henryk Rowid, who claimed that heteronomy is not able to "create" the moral education of man, only autonomy is capable to do it. Thus, Kant not only put the main problem of the antinomy of education, but also solved it.[22] According to Sztobryn, Kant also adjudged another antinomy of pedagogic, concerning the individualism or collectivism primacy in education. Kantian finding has a personality dimension, although both factors coexist, separately they are not able to complete or implement process of education.[23] A person is morally developing by both individualistic and collectivist, but the choices and way of life is decided by unit itself in the

[19] A.M. de Tchorzewski, *Teoria wychowania*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, *Su-U*, Ed. T. Pilch, Warszawa 2007, p. 566-567.

[20] W.W. Szczęsny, *Kant Immanuel*, p. 523.

[21] S. Sztobryn, *Słowo wstępne*, p. 5.

[22] Ibidem, p. 31-32.

[23] Ibidem, p. 35.

creative process of internal change, which is a modern vision of education.[24] It is worth to note, what Kant wrote about education, it's basically about the education of boys, not girls, though usually it is believed that his pedagogic affects both sexes and perhaps philosopher saw no issue of gender segregation in the educational process, as the spirit of the times and the society in which he lived. The equal civil rights, especially political, but also in the field of education were established for women in various countries until the early twentieth century.

Postmodern education is an opportunity for modern pedagogy?

Postmodern education as a pedagogical direction is perceived differently by Polish pedagogues. Similarly, the reception and evaluation of the postmodernism significance as a cultural and social movement or even era in the development of the modern world.

American sociologist, literary and cultural symbolic theorist Frederic Jameson (born in 1934.), ideologically linked with the Frankfurt School, which became widespread in the sixties the concept of post-modernism, postmodernism sees culture negatively, was seeing it as a late phase of consumer and multinational capitalism. In the foreground, consumption is the most visible, capital spreads far beyond the sphere of production in the various fields of life and also goes to the culture, where it loses its depth and produces "exterior" as a product.[25]

The French philosopher and post-Marxist, Jean-François Lyotard (1924-1998) argued that modern science is no longer open to new ideas. He has also questioned the achievements especially philosophy, ordering the other studies to pursuit and use of meta-strict rules of scientific method, when philosophy itself does not apply them. He said that the new task of philosophy is to provide assistance in resolving conflicts that arise from diversity. In post--modern society, knowledge "certain and orderly" disappears and strictly defined rules of life are no longer in use. In their place appear pluralism of ideas and creative abrasion of the posts.[26] Lyotard sought to show the direction of postmodernism as a valuable, useful in solving the pressing problems of the modern world. *Rupture* understood as abrasion of the differences is valuable

[24] Ibidem, p. 37.

[25] F. Jameson, *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, trans. P. Czapliński, [in:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Ed. R. Nycz, Kraków 1997, p. 212.

[26] J.F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, trans. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997, p. 131.

because it dethrones one vision of the world, set out as the "big story", and thus is an fair activity. Lyotard's thesis in philosophy of language are difficult to read but they contain applications of universal character. It is better to consider all the discourses are unfair and the clue of dispute overcome is not a consensus or any final decision, but only its "neutralization". Maintenance of pluralism positions seems to be way out of the situation and prevent totalitarianism, which may arise if it was considered appropriate only one post.[27]

Deconstructionism of Jacques Derrida (1930-2004) was rooted on the ground of postmodernism, indicating the need to focus on "the text itself", without considering the context of copyright or civilization.[28] Also it was allowed the inquiry to the opposite meanings announced by acting or disclosure of hidden meanings by conducting discourses.

For Rychard Rorty (1931-2007) all discourses are equal and the variety of views and tolerance were essential not only for academic universities, but even in a democratic society. Rorty's "Contingency" means questioning one of vision of the world, and the attitude of "ironist" questioning and rejecting authority. Indicated by him, the "culture of irony" was to serve the creation of an atmosphere of freedom, allowing for "units self-creation" in democratic education.[29]

As well as other contemporary thinkers greatly influenced the perception of postmodernism. Paul Michel Foucault (1926-1984), French philosopher, historian and sociologist has questioned the teleological understanding of history, moreover inquired the links between knowledge and power, pointing to such compounds with psychiatry, sexuality and the penitentiary system (Foucault). Austrian philosopher Paul Feyerabend, Karl (1924-1994) has challenged the legitimacy of the current philosophy of science, in a certain period of life he was also a supporter of the relativistic approach in the theory of knowledge and cultural analysis, then he became a critic of relativism. Jean Baudrillard (1929-2007), French philosopher and sociologist, has created the theory of simulacra, simulating reality of images, which have no real existence, but being in the process of emancipation enter the world interact, causing real symptoms, as those caused by actual events. In this way, hyper-reality emerges, where you cannot separate from each other longer ontological and character phenomena. Zygmunt Bauman (1925-2017), Polish sociologist and philosopher, one of the concept of liquid modernity creators, has also developed personal characteristics of contemporary de-

[27] J.F. Lyotard, *Poróżnienie*, trans. B. Banasiak, Kraków 2010.

[28] S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Kielce 1998, p. 137.

[29] Z. Melosik, *Pedagogika pragmatyzmu*, [in:] *Pedagogika*, t. 1, Eds. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 320-321.

signs, he has mention the pilgrim as a model of the era of modernism and postmodern four patterns: stroller, vagabond, the tourist and the player. Those roles, in the era of postmodern occur simultaneously in one person. *Pilgrim* wants to realize his inherent potential, discover his own identity, as Descartes and Kant pointed or build it over a lifetime, as suggests Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger and Jean-Paul Sartre. Episodic character of interpersonal contacts in postmodern era symbolizes *The Stroller*, having no past and no future. *The Hobo* is still chasing variety, he is not so much interested in a goal, but the stages of achieving it. *The Tourist* is looking for new experiences, but has support in the home to which he returns. *The Player* plays still the game of survival, lasting foundation are missing in his life, he might be surprised by something unexpected, he must therefore demonstrate the cunning and win the fight with others, hostile units.[30] Finally, a man in postmodernism appears in a "twinkling" way, as he do not have a permanent identity, he lives in varying conditions in an atmosphere of distrust and threat, from time to time indulging in pleasures.

Also in Polish pedagogy, there are varied reception of postmodernism. Some educators and historians of education poses acute charges to post-modernity, mostly related to questioning or at least limiting the role of knowledge and learning. Skepticism and distrust have characterized here especially humanists who are not able to comprehend specializing in science and the process of atomization of modern scientific research. The rejection of universal truth and synthesis, fragmentation and pluralism lead to the negation of the existing education and heritage pedagogic. Bizarre example is to be here anti-pedagogic, which completely negates all the achievements. The perception of man only in the sense of nature, without regard to transcendence, as well as the rejection of past authorities and the importance of great value cannot be accepted by the part of scientific world.[31]

Only the question is if this marks a postmodern pedagogy? Without a doubt, the Polish pedagogic it is regarded as a contemporary pedagogical direction, performing under the name of pedagogic (in) post-modernity or the postmodern trends.[32] Both Stefan Wołoszyn and T. Szkudlarek primarily relate to each other: postmodernism, politics and pedagogic, referring at the same time to analyze the Frankfurt school of philosophy and alluding to modern thinkers, including the pedagogues. Szkudlarek wrote about postmodernism, that it is a "culture of distraction, discontinuities, superficiality and

[30] R. Geisler, *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie*, Częstochowa 1999, p. 95-97.

[31] J. Dybiec, *Zagadnienie wartości w postmodernistycznej teorii i praktyce edukacyjnej*, [in:] *Edukacja – tradycja i współczesność*, Eds. A. Majkowska, M. Łapot, Częstochowa 2013, p. 35, 37, 44.

[32] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty*, p. 367; S. Wołoszyn, *Nauki o*, p. 136-141.

differences (...) challenging the foundations of our identity",[33] while being a great challenge for pedagogic. In his book *Knowledge and freedom in American postmodern pedagogic,* this pedagogue observed that postmodernism has created an opportunity for educational discussion about human subjectivity, knowledge and freedom. Against the background of the American theory of educational programs (teaching) criticism, referring to the analysis of the representatives of the American critical pedagogy: Henry Armand Giroux and Peter McLaren, Szkudlarek had investigated the essence of these categories. Knowledge in postmodernism is a colloquial, based on the mass media and mass culture, is partial, local, associated with different mechanisms of governance, control and surveillance, however it is a culture and pedagogy of the most formative of human subjectivity. Similarly, pedagogy is a politics, that produces knowledge transfer in human relations controls and also develops human subjectivity. The analysis of these issues, particularly in reference to Giroux's theses, allow us to better understand the education of postmodernism. It aim is to "produce political entities", meaning to educate people who can reconcile the categories of difference and equality with the imperative of freedom and justice. It main goal is to include ethics, which as the social discourse refuses to consent to unnecessary suffering and exploitation and also has a focus on issues of difference, the experience with students, especially in the broader context of cultural identification. In the next step has to also capture intergroup differences and look for their links with the democratic functioning of society. Used language and conceptual apparatus are used to allow dealing with the issues of governance, social inequality, but also include the categories of exchange of ideas, dialogue, individual and social freedom. Education will include not one, but many cultural messages and appeal to diverse experiences as sources of knowledge. The knowledge itself is based not only by recourse to mind, but also of the body, emotions and feelings and intuition. In education has to be present all alternative visions of society and it should be allowed for students to think in utopian way, to believe in the possibility of changing the imperfect social reality, overcoming impotence, control and violence. The teacher as a "transformative intellectual" has to know the achievements of many cultures and use it in his work, he is involved in issues of social inequality, especially local ones and his role is to help overcome them. Postmodern education opposes all attempts of domination of one over the other, allows a "voice policy", leads to social and cultural transformation, including changes in education.[34]

---

[33] T. Szkudlarek, *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków 1993, p. 90.

[34] Ibidem, p. 118-121; S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu*, p. 138-141.

B. Śliwerski sees postmodernism as "meth-theoretical perspective for the theory of upbringing and education",[35] in which:

> (…) **it is break up with searching for the optimal education**, in the same time raised doubts about any kind of interpersonal interactions in their entirety. **The authority** in postmodern pedagogy **no longer apply**, **there is also no appeal to obey**, **comply with the standards of conduct by design**, **no oblige to any agreements, no community between partners**. The dominant category is a voluntary society.[36]

In this pedagogic no longer poses questions about the goals and methods of education, but it is important which structures of interpersonal relations needs to be changed to eliminate violence, who should be called an expert to ensure that the pedagogic of pluralism, how to allow a maximum fulfillment to the unit, in order to determine critical, think and act politically. Values and norms are only helpful framework for the process.[37] The teacher in postmodernism cannot decide for students or impose them his own interpretation of events and thus exclude them from the set of moral subjects. Recognizing the right to freedom of the students and in order to allow them to identify with their own thoughts and actions, the units in postmodern education have a chance to become the responsible and involved people. A democratic society should guarantee civil rights and freedom, and if state cannot do that, it should be changed. Also in science, including the pedagogic science, teaching should take into account the pluralism of paradigms without prejudging the truth of any. Keeping discourses between differing worldviews eliminates exclusion, helps maintain awareness of developments including the possible risks which are usually associated with an attempt to dominate from the supporters of the selected option. The assumptions of postmodern pedagogic are not a panacea for all the problems of education in the modern world, however, provide a new perspective for dealing with them, so they can be useful in the further development of humanistic education and the humanities in general.

Summary – convergence and divergence of Kant's philosophy and pedagogic and postmodern pedagogic theses

After comparison and interpretation of these assumptions compared systems it is justified to say that in philosophy, especially ethics, anthropology

[35] B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty*, p. 358.
[36] Ibidem, p. 362.
[37] Ibidem, p. 363-364.

and pedagogic of Kant we can find of many of the basic theses for postmodern pedagogic and sometimes they take the form of a mature and very contemporary.

It is obvious that Kant, by affecting especially the German cultural of pedagogic, based on the achievements of Neo-Kantianism, mainly from the Baden school, emphasizing of idealism and values, such as Wilhelm Windelband (1848-1915) and Heinrich Rickert (1863-1936), had significant influence on separation of the humanities science, including humanistic pedagogic, as independent from the naturalistic and positivist model of cognition.[38] This process is still continued today, when postmodernism as a humanistic direction (idiographic) strongly criticizes and opposes the remains of scientist positivism in science.

In the postmodern pedagogic, essential elements are: knowledge, freedom and human subjectivity. The same categories are the focus of the theory of knowledge, ethics, anthropology and pedagogic of Kant. This scholar, building a theory of morality has based his postulated on the practical (moral) faith, the same just did the Max Horkheimer (1895-1973), who gave an essentially philosophical direction of the development of the Frankfurt School, so important for the development of postmodernism. Kant tried to reconcile rationalism and empiricism, creating their own epistemological position and the same did the representatives of the Frankfurt School, who did not want to tell clearly for any philosophical position, but dug out of them what they thought was most relevant. These representatives have generally negatively evaluated the scientific achievements of the Enlightenment, as inhibiting the development and emancipation of individuals and society. The theory of Baudrillard's hyper-reality looks very interesting, it cannot be separated from the semantic ontological reality of Kantian epistemology, in which the knower reality of the mind makes the synthesis of sensory data and concepts. To conclude – it can be seen that the characteristic of postmodernism, which is to enable and conduct discourses between different positions, was not strange to Kant.

In the views of Kant, there is no clear critical assessment of the socio-political contemporary societies, though he saw and negatively evaluated the low level of development is not so much a cultural and civilizational but moral one. Just as the representatives of critical pedagogic, he assumed that progress in education will change the surface of these societies. The path of changes understood as the social contract postulated by Rousseau, he rejected as unrealistic. Democratic society in the vision of Rousseau pose a threat to development and self-realization of individuals, which Kant also could not accept.

[38] J. Gajda, *Pedagogika kultury*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna*, p. 160-161.

Focusing more on matter of pedagogic, it must be noted that according to Kant, knowledge should be transferred in the process of learning and teaching but not as complete and finished truth, but students and pedagogues must use some acquiring methods: Socratic and analytical, which is much closer to the demands of modern pedagogic. Kant took care of the appropriate conceptual apparatus, precisely defining the categories of language learning about morality. Also, postmodern pedagogic introduced new categories of educational resource to its terms in order to take into account new, so far not discussed in pedagogic phenomena and problems (political and intercultural) and do it in a way which creates hope for a positive solution.

Among the demands of Kant's morality, categories were associated with Christianity, God and the immortal soul, though Kant was aware of the existence of various religions, but did not deal with this pluralism. In this context, he reveals a discrepancy with the assumptions of postmodernism, clearly highlighting the diversity and differences. Although Kant is considered to be representative of open agnosticism and does not deal specifically religious issues, seems to contain his philosophy mainly in the conceptual categories of Western culture, Antique-Christian. Similarly, he is aware of gender differences in education, but generalizes education as education of boys, according to the spirit of his era.

The key to individuals and society development is the right education and what is the most important – moral education, both at school and beyond. Its purpose is to overcome the animal aspect of the man and his selfish desires, the development of talent, gaining control of his life and giving him moral and spiritual dimension. The pedagogues are very helpful in this process, they should be recruited from among the most mature morally people. Also in postmodern pedagogic, similar demands and hopes appear for the performance of duties: the moral and social teacher-educators. On the one hand his role is to be "transformative intellectual", engaged in a fair process of student's education and solving social problems and on the other – there is doubt associated with Bauman's "flickers" of identity in modern humans. The question is: the teacher, who is playing also Bauman's "player" role and feels that his existence is threatened in contemporary society, will put the good of the student or their own personal interests first?[39]

Compatible with Kantian ethics are also demands of postmodern pedagogic associated with rejection of authority, because only autonomous morality can provide moral development of a man. The next postulated postmodern "politics of voice", which is the essence of political activating of particular

[39] P. Zieliński, *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2012, 21, p. 68-69.

student, to a certain level also occurs in Kant's philosophy. Kant was a person, who demanded the abandonment of non-alignment posture, immobility, stagnation and dependence on others and he was encourage man to take his life into his own hands. He clearly presented this thesis in the text: *What is Enlightenment*? in which he wrote:

> By enlightenment we called man's way out of minors, in which he fell from his own fault. This minor is the inability of man to use his own mind, without external guidance. This is a wrongful minor when it's caused not by lack of intellect, but the lack of decision and courage to use it without external management. Sapere aude! To Have the courage to use my own mind – this is the theme of the Enlightenment.[40]

Using this text, Kant also embraced the idea of activism, one of the main features of the latest New Education Movement, to which clearly refers postmodern pedagogic.

In this pedagogic, the knowledge is both culture and pedagogy that has the biggest influence on forms of human subjectivity. For Kant, knowledge is one of the most important components of the process of education. The other important component, human dignity is the main postulate of Kantian anthropology, the man deserves the respect in the society due to his morality. The postmodern pedagogic dignity is an essential attribute of human subjectivity.

The man, according to Kant, cannot develop himself morally and achieve autonomy of the will without freedom, or when someone is using coercion against him. Also in postmodernism it is assumed that in an atmosphere of freedom, liberty and riddance from authority and rejection of heteronomous morality sources, education takes on the character of a democratic and creative, reaching a level allowing self-creation to the individuals and real democratization of society. In the context of freedom, both in Kant as well as in postmodern education, the liable appears when a person somehow morally developed naturally reveals this side of personality.

Break up with the research of the optimal model of education in postmodernism reminds approach to Kant's moral principles. The scholar pointed to the categorical imperative, which can be derived more detailed standards of conduct. Also, postmodern pedagogic shows some general rules that determine how the elimination of coercion, allowing pluralism of ideas to education or voice policy can lead the process of education and upbringing. Probably the most important of them is voluntary, which can be associated with the

[40] I. Kant, *Was is Aufklärung?* trans. A. Landman, [in:] T. Kroński, *Kant*, Warszawa 1966, p. 164.

role of good will in Kantian ethics. Replacement coercive by voluntarism may be the most important postulate of educational postmodernism.

In presented pedagogical views, Kant's lack of commitment and spreading political aspect of education is visible, as well as lack of deeper analysis of social education, as is the case in postmodern pedagogic. That's why nobody can fully bind his philosophy and pedagogic with the assumptions of philosophy and postmodern pedagogic.

BIBLIOGRAPHY

Durozoi G., Roussel A., *Filozofia. Słownik. Pojęcia, postacie, problemy* [Philosophy. Dictionary. Concepts, characters, problems], WSiP, Warszawa 1997.

Dybiec J., *Zagadnienie wartości w postmodernistycznej teorii i praktyce edukacyjnej*, [in:] *Edukacja – tradycja i współczesność* [The problem of values in postmodern theory and educational practice [in:] Education – the tradition and modernisty], Eds. A. Majkowska, M. Łapot, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013.

Gajda J., *Pedagogika kultury*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, *P*, [The pedagogic of culture [in:] The pedagogical encyclopedia of XXI century, vol. 4, P], Ed. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Geisler R., *Jednostka i społeczeństwo w postmodernizmie* [The unit and society in postmodernism], Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1999.

Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika pozytywistyczna*, [in:] *Pedagogika*, t. 1 [Pedagogic of positivism, [in:] *The education*, vol. 1], red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.

Jameson F., *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, trans. P. Czapliński, [in:] *Postmodernizm. Antologia przekładów* [Postmodernism and Consumer Society, trans. P. Czapliński, [in:] Postmodernism. Anthology of translations], Ed. R. Nycz, Baran i Suszczyński, Kraków 1997.

Kant I., *Krytyka władzy sądzenia* [The critique of judgment], trans. J. Gałecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.

Kant. I., *O pedagogice* [About pedagogic], trans. D. Sztobryn, Dajas, Łódź 1999.

Kant I., *Krytyka praktycznego rozumu* [The critique of practical mind], trans. J. Gałecki, wyd. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Kroński T., *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej* [Two rationality. From philosophy of sense to general pedagogic], IKN ODN, Wrocław 1987.

Lyotard J.F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy* [The Postmodern Condition: Report on Knowledge], trans. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.

Lyotard J.F., *Poróżnienie* [The rupture], trans. B. Banasiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, [in:] *Pedagogika*, t. 1 [Pedagogic of pragmatism, [in:] The Education, vol. 1], red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, WN PWN, Warszawa 2004.

Rousseau J.J., *Umowa społeczna* [The Social Contract], trans. A. Peretiatkowicz, Antyk, Kęty 2002.

Somr M., Hruškova L., *Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching*, Studia Edukacyjne, 2014, 33.

Szczęsny W.W., *Kant Immanuel*, [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, *G-Ł* [Kant Immanuel, [in:] The pedagogical encyclopedia of XXI century, vol. 2, G-L], Ed. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Szkudlarek T., *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu* [Knowledge and freedom in American postmodern pedagogic], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993.

Sztobryn S., *Słowo wstępne* [in:] I. Kant, *O pedagogice* [The foreword [in:] I. Kant, About pedagogic], Dajas, Łódź 1999.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania* [The contemporary theories and trends of education], Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998.

Tchorzewski A.M. de, *Teoria wychowania,* [in:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, *Su-U* [The theory of education, [in:] The pedagogical encyclopedia of XXI century, vol. 6, Su-U], Ed. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym* [The science of education in Poland in the twentieth century. Assay about the outline of a synthetic universal], wyd. 2 poszerz., Dom Wydawniczy „Strzelec", Kielce 1998.

Zieliński P., *Rola nauczyciela w świetle założeń edukacji postmodernistycznej*, [The role of a teacher in the light of the principles of postmodernist education] Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2012, 21.

Zieliński P., *Kantowskie inspiracje pedagogiki humanistycznej* [The Kantian's Inspiration in Humanist Pedagogy], Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński, 2014, 16.

Iwonna Michalska
Uniwersytet Łódzki

NAUCZYCIEL DLA NAUCZYCIELI I WYCHOWAWCÓW. MICHAŁ FRIEDLÄNDER JAKO POPULARYZATOR WIEDZY O WYCHOWANIU W LATACH MIĘDZYWOJENNYCH

Abstract. Michalska Iwonna, *Nauczyciel dla nauczycieli i wychowawców. Michał Friedländer jako popularyzator wiedzy o wychowaniu w latach międzywojennych* [A Teacher for Teachers and Educators. Michał Friedländer as a Promoter of Expertise in Education in the Interwar Period]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 133-149. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.9

Michał Friedländer (1894-1942/1943?), a doctor of law by education, left his profession very quickly after his studies in Vienna. At the beginning, he conducted intensive educational project in Borysław and then, having moved to Krakow, became a teacher of German and induction to philosophy in the Private Co-Educational Gymnasium of the Jewish Society of Elementary and Secondary Schools *[Żydowskie Towarzystwo Szkoły Ludowej i Średniej]*. At the same time, he started cooperating with Polish and Jewish pedagogical and social magazines, where he published works dedicated mainly to the didactics of teaching modern languages and the education of children and teenagers. He was also the author of separate volumes and brochures dedicated to those issues.
He sometimes also wrote about co-education, reading of children and teenagers, past and modern school reformers, and schools opened abroad as a result of new tendencies in education. He published information on functioning of out-of-school education in various European countries and held radio lectures, organized by the Ministry of Education, on the main assumptions of "new pedagogy".
Although he did not create new theories, his greatest services consisted in propagating thoughts and solutions resulting from various "new education" tendencies. He was probably one of few people in those years who consistently introduced teachers and educators to foreign reformist pedagogical ideas.

Key words: Michał Friedländer, didactics of modern languages, pedagogical and psychological fundamentals of educating children and teenagers, Interwar Poland

W latach Drugiej Rzeczypospolitej w upowszechnianie wiedzy pedagogicznej angażowało się wielu nauczycieli szkół powszechnych i średnich. Podejmując najczęściej współpracę z redakcjami czasopism, dzielili się z czy-

telnikami swoimi refleksjami nad zagadnieniami wychowawczymi, wynikającymi zwykle z codziennej praktyki oraz informowali o własnych doświadczeniach dydaktycznych. Różnili się oni wykształceniem – niektórzy mieli ukończone seminaria nauczycielskie lub pedagogia, inni studia uniwersyteckie, a bywało, że legitymowali się stopniem naukowym doktora. Pochodzili z dużych i mniejszych miast, jak Warszawa, Wilno, Poznań, Lublin, Równe, Siedlce, Ostrowiec, Inowrocław, Leszno, Brześć nad Bugiem oraz małych miejscowości – na przykład Oszmiany, Różyn, Szereszów, Druja, Koźmin, Oziaty, czy Chruszczyn. Część z nich publikowała sporadycznie, albo od czasu do czasu, część systematycznie zasilała swoimi tekstami łamy periodyków pedagogicznych. Teksty w nich zamieszczali między innymi: Józef Dziewiecki, Jan Moszczyk, Franciszek Rusin, Jan Woźniak, Jerzy Stopa, Bolesław Jakubowski, Stefan Kamiński, dr Józef Targowski, Józef Czarnecki, Włodzimierz Topoliński, Franciszek Uroczyński, Julian Szpunar Lidia Muchówna, Adam Cieślikowski, Helena Ryszkowska, Franciszek Strojnowski[1]. Nazwiska tych osób nie zostały zapamiętane i współcześnie nie wywołują żadnych znaczeniowych skojarzeń.

Do grupy nauczycieli, którzy pozostawili poważnych rozmiarów dorobek należał Michał Friedländer – postać również zapomniana i w dużym stopniu nieznana. Zapomniana, gdyż jedynie badacze przeszłości pedagogicznej okresu międzywojennego dokonując kwerend, z pewnością przy okazji, napotykali na jego artykuły zamieszczane głównie w periodykach. Nieznana, gdyż z jednej strony jego rozproszony dorobek pozostaje do tej pory w większości nierozpoznany, z drugiej – wiedza o kolejach jego życia, wykształceniu, kierunkach działalności zawodowej oraz pozazawodowej jest stosunkowo niewielka.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że krótki biogram M. Friedländera sporządził dwukrotnie Jan Hulewicz. Pierwszy raz napisał o nim w 1949 roku i zamieścił w czwartym numerze „Przeglądu Historyczno-Oświatowego", który mimo że był przygotowany do druku, nigdy nie ukazał się na rynku księgarskim z uwagi na zamknięcie pisma z powodów ideowo-politycznych. Zachowało się kilka jego egzemplarzy w postaci tak zwanych zeszytów szczotkowych, z których jeden przechowywany jest w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego. Powtórnie, po dokonaniu drobnych zmian, zamieścił go osiem lat później w „Polskim Słowniku Biograficznym". Obydwa krótkie życiorysy zawierają jedynie podstawowe dane o tym pedagogu i stanowić mogą punkt wyjścia do dalszych poszukiwań biograficznych.

[1] Zob. np. roczniki czasopism pedagogicznych okresu międzywojennego: „Przyjaciel Szkoły", „Praca Szkolna", „Życie Szkolne", „Szkoła Powszechna", „Miesięcznik Pedagogiczny", „Przegląd Pedagogiczny, „Gimnazjum", „Polska Oświata Pozaszkolna", „Szkoła", „Ruch Pedagogiczny", „Polonista", „Dzienniki Urzędowe Kuratoriów Okręgów Szkolnych".

Od prawnika do nauczyciela i pedagoga

Michał Friedländer urodził się w 1894 roku w Skolem, niedaleko Stryja, w żydowskiej rodzinie inteligenckiej. Po uzyskaniu w 1912 roku matury w polskim gimnazjum humanistycznym w Drohobyczu, rozpoczął studia prawnicze na Uniwersytecie w Wiedniu, które z przerwą spowodowaną służbą wojskową w armii austriackiej ukończył w roku 1918, a rok później obronił doktorat z prawa. Równolegle uczęszczał na wykłady z germanistyki i historii. Przez rok studiował w wiedeńskiej Akademii Eksportowej, później przemianowanej na Wyższą Szkołę Handlu Światowego. Następnie odbył praktykę w sądzie krajowym i prowadził badania historyczne w „Instytut für Kulturforschung". W latach 1921-1922 pełnił funkcję urzędnika prywatnego w Borysławiu. Od początku pobytu w tym mieście prowadził ożywioną działalność oświatową, polegającą na organizowaniu kursów dla dorosłych, publicznych wykładów i odczytów z literatury. Powołał również bibliotekę powszechną, sprawując nad nią merytoryczną opiekę. Dodatkowo uczył języka niemieckiego w borysławskim Prywatnym Gimnazjum Realnym[2]. W tym okresie jego dotychczasowe zainteresowania związane z wyuczonym zawodem zaczęły schodzić na dalszy plan. Nie sposób powiedzieć, dlaczego tak się stało. Można jedynie snuć przypuszczenia, że podjęte w Wiedniu i nieukończone studia w zakresie germanistyki oraz historii rozbudziły w nim inne jeszcze zamiłowania, które z czasem stały się nowym drogowskazem, podpowiadającym zmianę perspektywy postrzegania własnej zawodowej przyszłości. Wskazuje na to chociażby fakt, że w 1923 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim zdał egzamin dający mu uprawnienia do nauczania w szkołach średnich języka niemieckiego – jako przedmiotu głównego i historii – jako pobocznego. Po przeniesieniu się do Krakowa, od roku szkolnego 1929/1930 został nauczycielem w Prywatnym Gimnazjum Koedukacyjnym Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej, pracując w nim do roku 1939. W placówce tej nauczał języka niemieckiego i propedeutyki filozofii. Od 1935 roku wchodził w skład Komisji Wychowawczej, której zadaniem było sprawowanie jednolitej opieki pedagogicznej nad młodzieżą w gimnazjum, szkole powszechnej i szkole rzemiosł prowadzonych przez wspomniane Towarzystwo[3].

Występował ponadto jako prelegent kursów instruktorskich z filologii nowożytnej, organizowanych przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświe-

---

[2] J. Hulewicz, *Friedländer Michał*, Polski Słownik Biograficzny, t. 7, Kraków 1958, s. 139-140.

[3] Zob. np. *IV Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Koedukacyjnego Typu Humanistycznego i czteroklasowej Szkoły Powszechnej Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej w Krakowie za rok szk. 1931-32*, Kraków 1932, s. 34; *VII Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Koedukacyjnego, Szkoły Powszechnej i Męskiej Szkoły Rzemiosł Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej w Krakowie za rok szk. 1934-35,* Kraków 1935, s. 32, 56.

cenia Publicznego w Warszawie, Lwowie i Równem, wygłaszając referaty na temat: „Konwersacja na trzech stopniach nauczania", „Lektury na trzech stopniach nauczania" i „Nauka o kulturze"[4]. Brał także udział w organizowanych w ramach „Collegium wykładów naukowych" w Krakowie spotkaniach, podczas których zapoznawał słuchaczy z życiem i twórczością Johanna Wolfganga von Goethego[5].

Wiadomo jedynie, o czym wspomniał Jan Hulewicz, że zginął w nieznanych okolicznościach, najprawdopodobniej w 1942 lub 1943 roku, w wyniku eksterminacyjnej polityki władz okupacyjnych[6]. Informację o jego śmierci podał również „Głos Nauczycielski" w 1945 roku w drukowanych na swych łamach listach ofiar członków Związku Nauczycielstwa Polskiego oraz zasłużonych działaczy społecznych, kulturalnych i oświatowych, którzy nie przeżyli drugiej wojny światowej[7].

Niezależnie od wskazanych obszarów zaangażowania M. Friedländera, istotne miejsce w jego życiu zajmowała działalność związana z przygotowywaniem artykułów do polskich i żydowskich czasopism o profilu pedagogicznym i społecznym oraz wydawaniem osobnych tomików i broszur. I choć rozpoczął publikowanie swoich prac w połowie lat dwudziestych wieku XX, to na okres krakowski przypada jego największa aktywność pisarska. Trzeba podkreślić, że środowisko, w którym przebywał z racji zatrudnienia sprzyjało podejmowaniu tego typu wysiłków. Wielu z nim współpracujących nauczycieli – zwłaszcza dr Anna Brossowa, dr Juliusz Feldhorn, dr Benzion Katz, J.I. Kohn, Chaim Löw, Ozjasz Mahler i dr Samuel Stending – ogłaszało drukiem utwory o charakterze naukowym, popularnonaukowym i literackim. Dorobek M. Friedländera świadczy, że skupiał się w zasadzie na dwóch torach rozważań: neofilologicznym i pedagogiczno-psychologicznym, pragnąc przybliżyć nauczycielom nowoczesne tendencje w zakresie nauczania nowożytnych języków obcych, zwłaszcza języka niemieckiego, oraz propagować wśród wychowawców najnowszą europejską myśl pedagogiczną.

Pomoc w skutecznym nauczaniu nowożytnych języków obcych

Skupienie się M. Friedländera na nauczaniu języków obcych nie było sprawą przypadku. Jako nauczyciel języka niemieckiego osobiście uważał,

[4] H. N., *Kurs metodyczny języków obcych we Lwowie*, „Neofilolog" 1932, z. 2, s. 66-67.

[5] *Kollegjum wykładów naukowych*, „Naprzód" 1932, nr 34, s. 8.

[6] J. Hulewicz, *Michał Friedländer (1894-1942/3?)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1949, nr 4, s. 82-84 (zeszyt szczotkowy).

[7] *Ci którzy odeszli*, „Głos Nauczycielski" 1945, nr 2, s. 66.

że należy śledzić najnowsze zachodnie dokonania w tej dziedzinie. Zapoznając się z obcymi wydawnictwami, nie tylko poszerzał własną wiedzę, ale co istotne, dzielił się nią z czytelnikami – kolegami po fachu, pragnąc, aby pogłębiała ich dotychczasowy zasób wiadomości na temat językowego kształcenia, a zastosowana w praktyce szkolnej ułatwiała uczniom edukację. Jego piśmiennictwo, dotyczące omawianego zagadnienia miało zróżnicowany charakter. Jako znawca nie tylko języka niemieckiego, ale i angielskiego oraz francuskiego koncentrował się na literaturze drukowanej w tych językach. Współpracując z periodykiem „Neofilolog", powołanym przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, od początku powstania pisma drukował na jego łamach recenzje najnowszych zagranicznych książek i prezentował skróty artykułów z zagranicznych czasopism, opatrując je komentarzami. Wyjaśniał czytelnikom, dlaczego należy przeczytać je w oryginale i na jakie fragmenty szczególnie zwrócić uwagę. W nieco mniejszym stopniu zamieszczał również własne przemyślenia powstałe pod wpływem tych lektur, pokazując, w jakim kierunku powinna zmierzać edukacja języków nowożytnych.

Pozostając pod wpływem niemieckiej myśli dydaktycznej uważał, że nie można sprowadzać, jak to miało powszechnie miejsce, nauczania języka obcego tylko do przyswajania przez uczniów słownictwa i zagadnień gramatycznych, ale łączyć je należy z charakterem i duchem kultury narodu, który się nim posługuje. Przyczyny istniejącego stanu rzeczy upatrywał zarówno w zbyt ogólnikowym potraktowaniu tej kwestii w obowiązujących programach nauczania, jak i niepodejmowaniu żadnych kroków w kierunku przygotowania szkolnych neofilologów do szerszego spojrzenia na prowadzony przedmiot. Pisząc na ten temat, wyjaśniał: „Stwierdzić należy, że «nauka o kulturze» jest w szkole naszej jeszcze w cieniu, głównie dzięki brakowi wskazówek i fachowej dyskusji, której rezultaty stałyby się miarodajne dla praktyki"[8]. W obszernym szkicu zaproponował zakres tego obszaru nauczania w odniesieniu do języka niemieckiego, zachęcając nauczycieli polskich szkół średnich ogólnokształcących typu humanistycznego, aby przybliżali młodzieży: życie codzienne Niemiec (żywność, napoje, zwyczaje spożywania posiłków, urządzenie mieszkań, życie rodzinne, zabawy i zwyczaje świąteczne), geografię Niemiec i topografię ośrodków kulturalnych (usytuowanie na mapie krain i miast, typowe krajobrazy, dorobek cywilizacyjny), kulturę materialną Niemiec współczesnych (bogactwa naturalne, przemysł, handel, rolnictwo, komunikacja), historię Niemiec (najważniejsze wydarzenia od średniowiecza po czasy współczesne), ustrój i stosunki polityczne

[8] M. Friedländer, *Zakres „Nauki o kulturze" w nauczaniu języka niemieckiego*, „Neofilolog" 1930, z. 3, s. 142.

Niemiec (typ rządów, podział administracyjny, różnice polityczne między południem a północą państwa), a także niemiecką literaturę piękną i naukową, sztukę, muzykę, wielkich ludzi, stosunki kulturalne z innymi krajami kontynentu, a w szczególności z Polską. Nie ograniczył się jednak tylko do zarysowania programu „nauki o kulturze", ale precyzyjnie wskazywał czas wprowadzania poszczególnych treści z rozpisaniem na lata nauki oraz sugerował metody i środki dydaktyczne niezbędne do ich realizacji[9].

Równolegle do podjętego wątku wprowadzania uczniów w kulturę narodów, których język poznawali, polecał germanistom zapoznawanie się z wybranymi dziełami autorów niemieckich piszących o własnym państwie oraz publikacjami ukazującymi się w Polsce o tym kraju w celu zdobywania i poszerzania wiedzy na temat „zachodnich sąsiadów" drogą samokształcenia. Proponowana przez niego literatura dawała nauczycielom wgląd w dzieje polityczne Niemiec, ważniejsze epoki kulturalne, rozwój budownictwa i techniki, tradycje i obyczaje oraz pozwalała zaznajomić się z wielkimi filozofami, pisarzami i poetami, współczesnym piśmiennictwem i trendami w sztuce[10].

M. Friedländer reprezentował pogląd, że nowe cele i zadania stawiane przed neofilologami wymagały innego niż dotychczas podejścia do ich kształcenia językowego, które zresztą już wcześniej krytykowano albo za wydawanie dyplomów ludziom z niedostateczną znajomością języka przy jednoczesnym braku wyposażenia ich chociażby w teoretyczne instrumenty przydatne w procesie nauczania, albo za promowanie „naukowców" niezdatnych mentalnie do pracy z dziećmi i młodzieżą.

M. Friedländer traktując bardzo poważnie głosy o niewłaściwym przygotowaniu nauczycieli języków nowożytnych do zawodu, które płynęły z różnych ośrodków zagranicznych, zaznajamiał polskich czytelników z wysuniętą przez środowiska niemieckich językoznawców propozycją zreformowania studiów neofilologicznych w kierunku dostosowania ich do wymagań szkolnych. Z zadowoleniem komentował zapisy zamieszczone w od podstaw wypracowanym dla nich programie kształcenia, głoszące, że studium fachowe

[9] Tamże, s. 143-155.

[10] M. Friedländer, *Dr. W. Hofstaetter und Dr. F. Panze, Grundzüge der Deutschkunde 2Bände (I. Band, 259 Seiten 1925, II Band, 304 Seiten, 1929). B. G. Teubner, Leipzig Mk. 8+10; Dr. W. Hofstaetter, Deutschkunde – Ein Buch von deutscher Art und Kunst. Mit 42 Tafeln und 2 Karten. 226 Seiten, V. Aufl. B. G. Teubner, Leipzig 1929. Mk 5,* „Neofilolog" 1930, z. 2, s. 101-102; tenże, *Dr Walter Borkowsky, Die deutsche Romantic. („Führer zur deutschen Dichtung". 5. Heft). Nakł. Ferd. Hirt, Breslau 1929, str. 182, Mk 4.50*, „Neofilolog" 1930, z. 3, s. 185; tenże, *Deutsche Literatur, Leipzig 1930, Mk 8,50*, „Neofilolog" 1930, z. 4, s. 270-271; tenże, *Margarete Roseno, Gedichte unserer Zeit. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin, 1929, MK, 2,60*, „Neofilolog" 1931, z. 3, s. 154; tenże, *Goethe w świetle nowszych badań*, „Neofilolog" 1932, z. 3, s. 157-161; M. Friedländer, J. Piprek, *Pokłosie rocznicy Goethego w Polsce*, „Neofilolog" 1932, z. 3, s. 135-142.

na uniwersytecie jest kośćcem wykształcenia neofilologicznego, absolwent musi posiąść umiejętności językowe zweryfikowane stosownymi egzaminami, wzbogacone dodatkowo grupami przedmiotów, pogłębiających wiedzę o konkretnych narodach i ich kulturze, odbyć co najmniej trzymiesięczny „staż" językowy w obcym kraju oraz przejść studium pedagogiki dla zapoznania się z tajnikami wiedzy pedagogiczno-metodycznej niezbędnej przyszłemu wychowawcy[11].

Jeszcze inny aspekt zainteresowania M. Friedländera zagadnieniami pedeutologicznymi pojawił się pod wpływem artykułu Elsy Köhler, która na łamach czasopisma „Die Neueren Sprachen" próbowała zarysować wzór nauczyciela-neofilologa. Na podstawie jej tekstu uświadamiał polskim kolegom, że nie wystarczy tylko wprawa w mówieniu literackim językiem obcym, ale również konieczna jest znajomość języka codziennego. Jego zdaniem, nabycie tej umiejętności wymagało, przynajmniej raz na kilka lat, wyjazdów zagranicznych. Przypominał, że nie można dobrze nauczać bez minimalnej znajomości gramatyki historycznej oraz gruntownego opanowania gramatyki opisowej. Podkreślał konieczność podejmowania systematycznego samokształcenia nad językiem, polegającego na ciągłym poszerzaniu słownictwa, podejmowania wysiłków na rzecz rozumienia kultury innego narodu i traktowania wyuczonego języka jako duchowej własności. Zgadzał się też z tezą, że obowiązkiem nauczycieli jest poznać uzdolnienia językowe uczniów i dostosować do nich odpowiednie metody i środki dydaktyczne. Za równie istotne uznawał pogodę ducha jaką powinni się charakteryzować, gdyż bez tej cechy nie sposób stworzyć w klasie twórczej atmosfery, najbardziej sprzyjającej nauce języka obcego. O dodatkowej roli, jaką wyznaczał osobom wprowadzającym młode pokolenie w świat „nieznanych słów", wspominał w końcowej części omawianego opracowania, pisząc:

> Dążenie do tego ideału powinno znamionować nauczycielstwo dzisiejsze, powinno zwłaszcza odznaczać neofilologów, zajmujących wśród nauczycielstwa szczególne stanowisko: pośredników między kulturą własną a obcą, pionierów ogólnego zrozumienia i porozumienia narodów[12].

W sprawach nauczania języków nowożytnych M. Friedländer był otwarty na wszelkie reformatorskie rozwiązania oferowane przez zagranicznych pedagogów. Tak było w przypadku przybliżania postulatów metodycznych Waltera Schönbrunna, w których domagał się szerszego zainteresowania

[11] M. Friedländer, *Ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niemczech*, „Neofilolog" 1930, z. 1, s. 33-36.

[12] M. Friedländer, *Jakim powinien być neofilolog jako nauczyciel?*, „Neofilolog" 1930, z. 2, s. 110. Zob. też: M. Friedländer, *Nowy nauczyciel*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 10, s. 295-299.

szkołą pracy oraz przemiany szkoły nauczającej i podającej wiadomości w szkołę umożliwiającą przeżywanie wiedzy[13], referowania toczących się dyskusji nad przewartościowaniem i doborem lektur szkolnych w nauczaniu języków nowożytnych[14], czy zachęcania do zapoznawania się z najnowszymi podręcznikami z zakresu dydaktyki szczegółowej języków obcych, proponujących inne niż dotychczas podejścia do prowadzenia lekcji[15]. Wyjaśniał nauczycielom wartość merytoryczną i przydatność książek szkolnych do gramatyki niemieckiej funkcjonujących na rynku wydawniczym[16]. Dostrzegał ponadto zalety stosowania nowatorskich środków dydaktycznych, będących wynikiem rozwoju techniki w postaci radia, które oferowało swoim słuchaczom kursy i lekcje języków obcych. Wyrażał opinię, że ożywiają one nużącą naukę, a przede wszystkim kładą nacisk na prawidłową wymowę i akcentowanie słów oraz intonację wyrażeń[17]. Dzielił się także własnymi kilkuletnimi doświadczeniami z wprowadzenia na zajęciach z języka niemieckiego tak zwanych protokołów lekcyjnych, sporządzanych zawsze przez dwóch wskazanych przez wójta klasowego uczniów, które stanowiły zapis ich przebiegu. Odczytywane na kolejnym spotkaniu, pełniły rolę przypominającą i ułatwiającą powtórzenie zebranym „przerobionego" materiału[18].

Jego szeroka wiedza dydaktyczna, własne przemyślenia i praktyka szkolna spowodowały, że w 1935 roku opublikował pierwszą część książki zatytułowanej *Lektura obcojęzyczna w szkole średniej*, która zapoczątkowała nową serię wydawniczą: „Metodyczna Biblioteka Neofilologiczna". Znalazły się w niej częściowo treści już wcześniej ogłaszane w wydawnictwach periodycznych, wzbogacone jednak szeregiem nowych szczegółowych rozwiązań i wskazówek dydaktycznych. Z pewnością, pozycja ta okazała się niezwykle przydatna nauczycielom języków obcych, ponieważ zawarł w niej kompletny wykład na temat miejsca oryginalnych utworów w edukacji neofilologicznej, sposobów doboru tej literatury w nauce szkolnej, nowoczesnych metod

[13] M. Friedländer, *Nowe tendencje w nauczaniu języków nowożytnych*, „Neofilolog" 1930, z. 3, s. 195-196.

[14] M. Friedländer, *Walka o lekturę dla młodzieży*, „Neofilolog" 1931, nr 3, s. 155-157; tenże, *Sens nauczania języków obcych w szkole. Wychowanie państwowe a języki obce. Przyczynek do zagadnienia doboru lektury*, „Neofilolog" 1931, z. 4-5, s. 221-224; tenże, *Lektura obcojęzyczna w wydaniach szkolnych*, „Neofilolog" 1935, z. 4, s. 237-241.

[15] M. Friedländer, *Adolf Bohlen, Neusprachlicher, Leipzig, 1930, Mk 8; P. Hartig u. H.Strohmeyer, Moderner neusprachlicher Unterricht. Pläne Beispiele Und Vorschläge für Praxis, Braunschweig 1930*, „Neofilolog" 1931, z. 1, s. 41-42.

[16] M. Friedländer, Język i gramatyka niemiecka w szkole, „Neofilolog" 1931, z. 4-5, s. 209-212.

[17] M. Friedländer, *Radio jako środek nauczania języków*, „Neofilolog" 1930, z. 2, s. 111-113.

[18] M. Friedländer, *Protokoły lekcyjne jako środek metodyczny w nauczaniu języków obcych*, „Neofilolog" 1935, z. 5, s. 246-249.

i środków dydaktycznych, możliwości opracowywania tekstów oraz samodzielnej pracy ucznia nad lekturą.

Warto w tym miejscu wyjaśnić, że u podstaw wspomnianego wyżej opracowania legło przeświadczenie M. Friedländera o istotnej roli literatury dodatkowej w kształceniu językowym młodzieży. Nie będąc przeciwnikiem podręczników, uważał je jednak za twory sztuczne wynikające z wcześniej przyjętych założeń, stworzone i ułożone wedle wytyczonych zasad metodycznych. Dużo wyżej cenił jednak utwory oryginalne, w których słownictwo i zjawiska językowe występują w sposób swobodny i podporządkowane są jedynie twórczej myśli. Wyrażał pogląd, że w przeciwieństwie do książki szkolnej, której teksty służyć mają ćwiczeniom językowym, celom historyczno-literackim, czy kulturoznawczym, lektury wzbudzają refleksję i poruszają uczucia. Stąd, zachęcał nauczycieli, aby po pierwszych dwóch latach nauki języka, kiedy to ze względów metodycznych podręcznik odgrywa największe znaczenie, w kolejnych latach uzupełniać kształcenie dostosowanymi do wieku uczniów lekturami, zaś w liceum utwory oryginalne uczynić ośrodkiem całego nauczania. Widział też konieczność wykorzystywania podczas lekcji zagranicznych czasopism[19].

W pozytywnej recenzji tego wydawnictwa Herman Sternbach pisał:

> Praca Friedländera będzie dla neofilologa, a w szczególności zaś dla germanisty, miłym vademecum. Porusza bowiem wszystkie kwestie, jakie wiążą się z nauczaniem języka obcego w szkole średniej nowego ustroju (…). Będzie więc ta praca dobrym poradnikiem i dla „starego" germanisty, obytego czy zżytego z tą lub ową metodą, przede wszystkim zaś dla młodego nauczyciela, który jeszcze metodycznego doświadczenia nie posiada na tyle, by móc osiągać żądane i pożądane wyniki[20].

Mimo że M. Friedländer poinformował czytelników o przygotowywaniu drugiej części książki, w której przewidywał zamieścić instrukcje postępowania dla nauczycieli, ułatwiające pracę dydaktyczną z różnymi gatunkami literackimi niemieckich lektur, bogato uzupełnione przykładowymi konspektami lekcji, tom taki nie ukazał się na rynku księgarskim.

Konsekwencją zajmowanego przez M. Friedländera stanowiska o konieczności wprowadzania do edukacji językowej oryginalnych dzieł stało się opracowanie przez niego i wydanie z myślą o młodzieży szkolnej utworów

---

[19] M. Friedländer, *Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkic metodyczny, cz. I. Rozważania ogólne*, Kraków 1935, s. 1-4; tenże, *Gazeta w nauczaniu szkolnym*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 2, s. 50.

[20] H. Sternbach, *Michał Friedländer:Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkic metodyczny. Część I. Rozważania ogólne. Metodyczna Biblioteka Neofilologiczna. Nr 1. Skład główny: Księgarnia Gebethner i Wolff. Kraków 1935*, „Neofilolog" 1935, nr 4, s. 258.

dramaturga i poety Friedricha Hebbla[21], nowel Theodora Storma[22], wyboru z „Fausta" Goethego[23] oraz czytanek niemieckich[24].

Dostarczanie wiedzy o wychowaniu i jego uwarunkowaniach

Odrębną problematykę, do której Michał Friedländer przywiązywał wiele uwagi stanowiły zagadnienia typowo pedagogiczne. Na jego dorobek w tym zakresie składają się liczne, zwykle wielostronicowe, artykuły, dzielone na części i zamieszczane w kilku kolejnych numerach periodyków. Zdarzało się, że niektóre ukazywały się również w postaci oddzielnych broszur. Dominowała w nich głównie problematyka dotycząca środowisk wychowawczych oraz rozwoju dzieci i młodzieży. Przygotowywane były na podstawie prac głównie niemieckich, angielskich i amerykańskich autorów.

Podstawą prezentowanych przez niego poglądów stanowiło przekonanie o ważnej roli wrodzonych dyspozycji w wychowaniu człowieka i jeszcze ważniejszej – czynników zewnętrznych. Dlatego, koncentrując się przede wszystkim na tych drugich, skupiał uwagę czytelników na osobotwórczym znaczeniu środowiska przyrodzonego, kulturalnego, personalnego i gospodarczego. Wyjaśniał, że wszystkie wywierają wpływ na jednostkę i ogniskują się w różnych proporcjach w środowisku domowym (stan majątkowy, położenie i wyposażenie mieszkania, odżywianie, poziom kultury rodziców, atmosfera życia rodzinnego), szkolnym (budynek, jego stan techniczny i estetyka wnętrz, osobowość nauczyciela, zbiorowość klasowa) oraz społecznym (różnorodne wzory zachowań), warunkując jednocześnie jej „wzrost"[25].

W obszernych rozprawach rozwijał reprezentowany przez siebie punkt widzenia na wychowanie, dowodząc o bezwzględnej potrzebie uspołeczniania dziecka od najmłodszych lat. Przestrzegał, aby procesu tego nie odkładać na czas późniejszy. Sądził, iż do trzeciego roku życia powinno ono przebywać w otoczeniu rodziny, gdzie panuje intymniejsza, przytulniejsza i „łatwiejsza" atmosfera niż w innych środowiskach. Uczy się ono wtedy drogą naśladowania rodziców i starszego rodzeństwa „wchodzić" w sferę odczuć, myśli i dążeń najbliższego środowiska. Wiek od 3 do 7 lat postrzegał jako okres

[21] F.Ch. Hebbel, *Agnes Bernauer: ein deutsches Trauerspiel in 5 Akten*, wydał oraz wstępem, posłowiem i przypisami zaopatrzył M. Friedländer, Lwów-Warszawa 1933.

[22] T. Storm, *Immensee*, wstępem i przypisami opatrzył Michał Friedländer, Lwów-Warszawa 1935.

[23] J.W. Goethe, *Faust*, przypisami opatrzył M. Friedländer, Lwów 1938.

[24] *Münchhausens Reisen Und Abenteuer*, opracował M. Friedländer, Kraków 1939.

[25] M. Friedländer, *Znaczenie środowiska w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 9, s. 257-268 i nr 10, s. 298-302.

przebywania w domu i przedszkolu. Wejście w otoczenie społeczności dziecięcej dawało szansę na nawiązywanie nowych kontaktów społecznych, powolne nabywanie umiejętności liczenia się z potrzebami kolegów, wyzwalanie uczuć koleżeństwa i przyjaźni oraz ofiarności na rzecz innych. Twierdził, że tylko postępowanie zgodne z tym scenariuszem spowoduje, iż wstąpienie w mury szkolne pozwoli na kontynuowanie, a nie dopiero rozpoczynanie realizacji idei wychowania społecznego[26].

M. Friedländer dowodził również, że zabawy mające potężny wpływ na wszechstronny rozwój najmłodszych, mogą skutecznie przyczyniać się do socjalizacji dzieci. Z tego powodu dokładnie omawiał teorie, cechy i rodzaje zabaw, psychologiczne, estetyczne i higieniczne kryteria doboru zabawek oraz walory wychowawcze zabaw. Domagał się od społeczeństwa – rodziców, wychowawców, nauczycieli, a nawet władz lokalnych pełnego zrozumienia dla tej formy aktywności dziecka[27].

Przekonywał również rodziców, że to oni powołani są w pierwszej kolejności do kształtowania osobowości dziecka, że jego rozwój powinni traktować jako stopniowe wrastanie w świat ludzi dorosłych, że przebywanie w rodzinie wpływa korzystnie na sferę emocjonalną potomstwa, że obowiązki wychowawcze wobec dziecka ma zarówno matka, jak i ojciec, a wreszcie – że do rodzicielstwa należy być odpowiednio przygotowanym[28]. Aby ułatwić im realizowanie wychowawczych zadań, powołując się na wyniki badań psychologii rozwojowej, pokazywał, jak ewoluuje stosunek dzieci do dorosłych w poszczególnych fazach rozwojowych – od urodzenia do wieku dojrzewania. Tę wiedzę uznał za podstawową wskazówkę, która powinna wyznaczać kierunek wszelkim oddziaływaniom rodziców. Będąc zdecydowanym przeciwnikiem postępowania autorytatywnego wobec dzieci i młodego pokolenia, charakteryzującego się rygorem, nakazami, zakazami, strachem i karami, postulował przyjęcie odmiennej perspektywy wychowawczej, która podpowiadała dorosłym wspieranie rozwoju indywidualnego dziecka i wymagała od nich działań opartych na prawdzie, swobodzie i szacunku wobec wychowanków[29].

Równie dużo miejsca poświęcił M. Friedländer pokoleniu stojącemu u progu dorosłości. Zaznajamiał czytelników ze zmianami zachodzącymi w umysłowości i życiu uczuciowym dojrzewającej młodzieży oraz pojawia-

---

[26] M. Friedländer, *Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym*, „Życie Dziecka" 1933, nr 7, s. 182-197 i nr 8, s. 209-222.

[27] M. Friedländer, *Dziecko i zabawa*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr V, s. 172-180; nr VI, s. 205-209; nr VII, s. 244-253.

[28] M. Friedländer, *Rodzice a wychowanie*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr III, s. 89-93.

[29] M. Friedländer, *Dzieci i dorośli*, „Przegląd Społeczny" 1931, nr VIII, s. 281-291; nr IX, s. 327-332; nr X, s. 364-371.

niem się u niej zainteresowań erotyką i seksualnością. Wprowadzał w tajniki duchowego świata młodych dziewcząt, ich swoistych cech i potrzeb, takich jak posiadanie instynktu, intuicji, głębokiej uczuciowości, zmienności nastrojów, pragnienia bycia z kimś, poszukiwania autorytetu. Wskazując na różnorodność osobowości młodzieży żeńskiej, przyjął zaproponowaną przez Elzę Croner klasyfikację, która wyróżniała wśród nich typy macierzyńskie, erotyczne, romantyczne, trzeźwe i intelektualne. Kilkukrotnie podnosił problem wychowania płciowego, dążąc do przekazania nauczycielom i wychowawcom konkretnej wiedzy na temat fizjologii zjawiska fizycznego dojrzewania młodzieży, problemów występujących w tym okresie, możliwości sublimacji popędu płciowego, dając jednoznacznie do zrozumienia, że uświadamianie seksualne i związane z nim kwestie higieniczne i społeczno-etyczne ze wszech miar powinny należeć do obowiązków szkoły. Zapoznawał też z przejawami buntu młodzieży amerykańskiej przeciwko światopoglądowi, tradycji, zwyczajom, moralności starszego pokolenia, wyrażającego się w głoszeniu własnych poglądów i zapowiedzi tworzenia niepraktykowanych dotychczas form życia[30].

Znając trudne warunki domowe, w jakich przyszło funkcjonować sporej części polskiej młodzieży i będąc świadomym licznych zagrożeń, które niosło ze sobą życie młodego pokolenia w środowiskach wielkomiejskich, apelował do nauczycielstwa, władz państwowych i lokalnych o objęcie tej grupy wiekowej stosowną opieką społeczną. Uważał, że pomoc powinna zmierzać w trzech kierunkach – materialnym, duchowym i moralnym. Dla jednych – pozostających w skrajnej nędzy – widział potrzebę zabezpieczenia lokali w postaci powoływania sieci świetlic, w których mogliby spędzać czas po zajęciach szkolnych, dostarczania żywności, odzieży i organizowania profilaktyki zdrowotnej, dla innych – zapewnienia dalszego kształcenia po ukończeniu siedmioletniej obowiązkowej nauki na kursach dla dorosłych, uniwersytetach ludowych, szkołach wieczorowych, bibliotekach, czytelniach na wzór oświaty pozaszkolnej organizowanej w wielu europejskich krajach, dla jeszcze innych – ze środowisk zaniedbanych i niewydolnych wychowawczo, dla których ulica stanowiła miejsce codziennej egzystencji – otwieranie specjalnych ognisk proponujących wartościowe sposoby spędzania czasu wolnego[31].

---

[30] M. Friedländer, *Zmiany duchowe młodzieży w wieku przełomowym*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr I, s. 3-12 i nr II, s. 49-59; tenże, *Życie duchowe młodzieży żeńskiej*, „Ruch Pedagogiczny" 1925, nr 9-10, s. 300-305; tenże, *Zagadnienia płciowe w wychowaniu młodzieży*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr VI, s. 216-226; nr VII, s. 244-253; nr VIII, s. 293-302; nr IX, s. 329-331, nr X, s. 373-384; tenże, *Szkoła wobec zagadnień wychowania płciowego*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 3, s. 112-122; tenże, *Rewolucja młodzieży współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 1, s. 4-7.

[31] M. Friedländer, *Zadania opieki społecznej nad młodzieżą*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr IX, s. 9-18; tenże, *Młodzież w środowisku wielkomiejskim*, „Życie Dziecka" 1935, n1, s. 1-7; tenże, *Oświata pozaszkolna w Niemczech*, „Polska Oświata Pozaszkolna" 1931, nr 3, s. 145-154.

Inny jeszcze nurt rozważań M. Friedländera dotyczył przybliżania nauczycielom najnowszej amerykańskiej, angielskiej i niemieckiej myśli pedagogicznej oraz przekonywania do rodzących się w Europie tendencji do szkolnego wychowywania uczniów w duchu pokoju. Zaznajamiał równocześnie z konkretnymi rozwiązaniami edukacyjnymi, które zrywały więzy z praktyką tradycyjnego kształcenia. Ukazywał między innymi funkcjonowanie szkoły pracy produktywnej Paula Oestreicha, farmy szkolnej Scharfenber pod Berlinem, czy modnej wśród pedagogów zachodnich szkoły Rabindranatha Tagorego w Szantiniketan[32].

W popularyzowanie praktyki „nowego wychowania" wpisują się dodatkowo artykuły podnoszące problem czytelnictwa dzieci i młodzieży, które – jego zdaniem – przyczynia się nie tylko do zdobywania i pogłębiania wiedzy, ale dostarcza różnego rodzaju przeżyć, wyrabia samodzielność i przygotowuje do samokształcenia. Studiując literaturę obcą na ten temat, dzielił się wynikami z przeprowadzanych badań dotyczących obcowania młodego pokolenia z książką, poglądami na temat roli literatury w wychowaniu, a także sposobami rozbudzania zainteresowań lekturami i zasadami ich doboru[33].

Do sporadycznie podejmowanych przez M. Friedländera zagadnień należał, stosunkowo często goszczący w wielu publikacjach okresu międzywojennego, problem koedukacji. Przyjmując, że oznacza ona wspólne wychowanie dziewcząt i chłopców, gorąco opowiadał się za uwzględnianiem jej w szkolnictwie zarówno powszechnym, jak i średnim. Wśród walorów wymieniał uczenie przez płeć żeńską ogłady towarzyskiej i manier swoich kolegów, poznawanie wzajemnych upodobań i zdolności, rozumienia czym jest koleżeństwo, przeciwdziałanie flirtom. Z kolei, z pewnym zatroskaniem odnosił się do koinstrukcji, czyli wspólnego nauczania obydwu płci. Nie negując możliwości wspólnego ich kształcenia, dostrzegał różnice w zainteresowaniach

---

[32] M. Friedländer, *Psychologia a pedagogika w Stanach Zjednoczonych*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1929, nr 6-7, s. 161-164; tenże, *Myśl pedagogiczna za granicą*, „Miesięcznik Pedagogiczny"1928, nr 5, s. 137-141; 1928, nr 8-9, s. 200-204; 1929, nr 10, s. 230-236; tenże, *Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Niemczech*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1928, nr 6-7, s. 172-175; tenże, *O wymianę myśli pedagogicznej z zagranicą*, „Przegląd Pedagogiczny" 1926, nr 26, s. 706; tenże, *Nowe szkolnictwo w Niemczech*, „Przegląd Pedagogiczny" 1926, nr 33, s. 868; tenże, *Wychowanie, szkoła i pokój*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 8, s. 238-242 i nr 9, s. 275-278; tenże, *Romain Rolland a wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 8, s. 225-228; tenże, *Oestreicha idea szkoły produktywnej*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 2, s. 42-44; tenże, *Farma szkolna jako typ nowej szkoły*, „Ruch Pedagogiczny" 1929, nr 1, s. 15-20; tenże, *Szkoła Rabindranatha Tagorego w Szantiniketan*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 3, s. 80-82.

[33] M. Friedländer, *O aktualną lekturę szkolną*, „Przegląd Pedagogiczny" 1927, nr 29, s. 683; tenże, *Problemy czytelnictwa dzieci i młodzieży zagranicą*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1930, nr 1, s. 1-11; tenże, *Szkoła i młodzież wobec literatury*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 1, s. 74-76; tenże, *Dziecko a książka*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 1, s. 76-79.

oraz intelektualnych predyspozycjach dziewcząt i chłopców, podpowiadając, że wymaga ono przeprowadzenia głębokich zmian w układzie programu nauczania w szkolnictwie koedukacyjnym oraz bezwzględnego odwoływania się do metody indywidualnego podejścia do uczniów[34].

M. Friedländer wchodził również w rolę sprawozdawcy radiowych wykładów z pedagogiki nadawanych na warszawskich falach eteru, których transmisje, dzięki inicjatywie Ministerstwa WRiOP, rozpoczęto w styczniu 1927 roku. Jego teksty z jednej strony miały na celu informowanie nauczycielstwa o pojawieniu się nowej formy kierowanego do nich przekazu i zachęcanie do korzystania z tej możliwości samokształcenia, z drugiej – przekazywanie w postaci skróconej wygłaszanych prelekcji przeznaczonych głównie dla osób nieposiadających dostępu do radioodbiorników. Wysoko oceniając poziom naukowy pierwszych audycji, w których wystąpili: Władysław Radwan, Bogdan Nawroczyński, Tadeusz Łopuszański, Maria Grzegorzewska, Tadeusz Kupczyński, Józefa Joteyko, Zofia Żukiewiczowa, Jan Hellman, Władysław Przanowski i Sławomir Czerwiński, zwrócił uwagę na niedociągnięcia przekazu językowego zapraszanych przez rozgłośnię gości[35]. Wyjaśniał:

> F o r m a tylko szwankuje niekiedy: zauważyć bowiem się daje u niektórych prelegentów nużąca jednostajność dykcji, połykanie końcówek lub nawet całych słów na końcu zdań oraz skomplikowana ich budowa. Mikrofon wymaga modulacji głosu, bardzo wyraźnego wymawiania słów i jasnego stylu zwięzłych zdań. Prelegenci, piszący swe prelekcje do odczytania ich przed mikrofonem, muszą zważać na radiofoniczność wykładów[36].

Podsumowując, należy stwierdzić, że na dorobek Michała Friedländera w zakresie dydaktyki nauczania języków nowożytnych i wychowania dzieci oraz młodzieży składa się kilkadziesiąt publikacji nie tylko zamieszczanych we wspomnianym wcześniej „Neofilologu", ale także w takich czasopismach, jak „Ruch Pedagogiczny", „Życie Dziecka", „Przegląd Pedagogiczny", „Przegląd Społeczny", „Miesięcznik Pedagogiczny", „Oświata i Wychowanie", „Polska Oświata Pozaszkolna". I choć nie tworzył nowych teorii, to jego największą zasługą było propagowanie treści i rozwiązań wynikających z różnorodnych nurtów „nowego wychowania". Należał do niewielu osób w tamtych latach, która z wielką konsekwencją wprowadzała systematycznie nauczycieli i wychowawców w najnowszą zagraniczną myśl pedagogiczną.

[34] M. Friedländer, *Koedukacja i koinstrukcja*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 5, s. 151-156 i nr 6, s. 171-179.

[35] M. Friedländer, *Pedagogika w Radio*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 3, s. 82-84; tenże, *Wykłady radiowe z dziedziny pedagogiki Min. W. R. i O. P*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 5, s. 151-152.

[36] M. Friedländer, *Pedagogika*, s. 84.

Stąd, bardziej można nazwać go sprawozdawcą niż prezenterem własnych poglądów. W tym zakresie można całkowicie zgodzić się z Janem Hulewiczem, który o nim pisał:

> Niezmiernie chłonny i wrażliwy, choć nie był umysłem twórczym, położył poważne zasługi na polu recepcji i rozpowszechniania obcej reformistycznej myśli pedagogicznej lat 1918-1939. Był jednym z najżarliwszych jej popularyzatorów[37].

BIBLIOGRAFIA

Ci którzy odeszli, „Głos Nauczycielski" 1945, nr 2.

IV Sprawozdanie kierownictwa Gimnazjum Koedukacyjnego Typu Humanistycznego i czteroklasowej Szkoły Powszechnej Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej w Krakowie za rok szk. 1931-32, Kraków 1932.

Hebbel F.Ch., *Agnes Bernauer: ein deutsches Trauerspiel in 5 Akten*, wydał oraz wstępem, posłowiem i przypisami zaopatrzył M. Friedländer, Lwów – Warszawa 1933.

Friedländer M., *Adolf Bohlen, Neusprachlicher, Leipzig, 1930, Mk 8; P. Hartig u. H.Strohmeyer, Moderner neusprachlicher Unterricht. Pläne Beispiele Und Vorschläge für Praxis, Braunschweig 1930*, „Neofilolog" 1931, z. 1.

Friedländer M., *Centralny Instytut Wychowania i Nauczania w Niemczech*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1928, nr 6-7.

Friedländer M., *Deutsche Literatur, Leipzig 1930, Mk 8,50*, „Neofilolog" 1930, z. 4.

Friedländer M., *Dr Walter Borkowsky, Die deutsche Romantic. („Führer zur deutschen Dichtung". 5. Heft). Nakł. Ferd. Hirt, Breslau 1929, str. 182, Mk 4.50*, „Neofilolog" 1930, z. 3.

Friedländer M., *Dr. W. Hofstaetter und Dr. F. Panze, Grundzüge der Deutschkunde 2Bände (I. Band, 259 Seiten 1925, II Band, 304 Seiten, 1929). B. G. Teubner, Leipzig Mk. 8+10; Dr. W. Hofstaetter, Deutschkunde – Ein Buch von deutscher Art und Kunst. Mit 42 Tafeln und 2 Karten. 226 Seiten, V. Aufl. B. G. Teubner, Leipzig 1929. Mk 5,* „Neofilolog" 1930, z. 2.

Friedländer M., *Dziecko a książka*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 1.

Friedländer M., *Dziecko i zabawa*, „Przegląd Społeczny" 1930, nr V, VI, VII.

Friedländer M., *Dzieci i dorośli*, „Przegląd Społeczny" 1931, nr VIII, IX, X.

Friedländer M., *Farma szkolna jako typ nowej szkoły*, „Ruch Pedagogiczny" 1929, nr 1.

Friedländer M., *Gazeta w nauczaniu szkolnym*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 2.

Friedländer M., *Goethe w świetle nowszych badań*, „Neofilolog" 1932, z. 3.

Friedländer M., *Jakim powinien być neofilolog jako nauczyciel?* „Neofilolog" 1930, z. 2.

Friedländer M., *Język i gramatyka niemiecka w szkole*, „Neofilolog" 1931, z. 4-5.

Friedländer M., *Koedukacja i koinstrukcja*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 5 i nr 6.

Friedländer M., *Ku reformie wykształcenia neofilologicznego w Niemczech*, „Neofilolog" 1930, z. 1.

Friedländer M., *Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkic metodyczny, cz. I. Rozważania ogólne*, Kraków 1935.

Friedländer M., *Lektura obcojęzyczna w wydaniach szkolnych*, „Neofilolog" 1935, z. 4.

Friedländer M., *Margarete Roseno, Gedichte unserer Zeit. Weidmannsche Buchhandlung, Berlin, 1929, MK, 2,60*, „Neofilolog" 1931, z. 3.

[37] J. Hulewicz, *Michał Friedländer*, s. 84.

Friedländer M., *Młodzież w środowisku wielkomiejskim*, „Życie Dziecka" 1935, n1.
Friedländer M., *Myśl pedagogiczna za granicą*, „Miesięcznik Pedagogiczny"1928, nr 5, 1928, nr 8-9, 1929, nr 10.
Friedländer M., *Nowe szkolnictwo w Niemczech*, „Przegląd Pedagogiczny" 1926, nr 33.
Friedländer M., *Nowe tendencje w nauczaniu języków nowożytnych*, „Neofilolog" 1930, z. 3.
Friedländer M., *Nowy nauczyciel*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 10.
Friedländer M., *O aktualną lekturę szkolną*, „Przegląd Pedagogiczny" 1927, nr 29.
Friedländer M., *Oestreicha idea szkoły produktywnej*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 2.
Friedländer M., *Oświata pozaszkolna w Niemczech*, „Polska Oświata Pozaszkolna" 1931, nr 3.
Friedländer M., *O wymianę myśli pedagogicznej z za granicą*, „Przegląd Pedagogiczny" 1926, nr 26.
Friedländer M., *Pedagogika w Radio*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 3.
Friedländer M., J. Piprek, *Pokłosie rocznicy Goethego w Polsce*, „Neofilolog" 1932, z. 3.
Friedländer M., *Problemy czytelnictwa dzieci i młodzieży za granicą,* „Miesięcznik Pedagogiczny" 1930, nr 1.
Friedländer M., *Protokoły lekcyjne jako środek metodyczny w nauczaniu języków obcych*, „Neofilolog" 1935, z. 5.
Friedländer M., *Psychologia a pedagogika w Stanach Zjednoczonych*, „Miesięcznik Pedagogiczny" 1929, nr 6-7.
Friedländer M., *Radio jako środek nauczania języków*, „Neofilolog" 1930, z. 2.
Friedländer M., *Rewolucja młodzieży współczesnej*, „Ruch Pedagogiczny" 1930, nr 1.
Friedländer M., *Rodzice a wychowanie*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr III.
Friedländer M., *Romain Rolland a wychowanie*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 8.
Friedländer M., *Sens nauczania języków obcych w szkole. Wychowanie państwowe a języki obce. Przyczynek do zagadnienia doboru lektury*, „Neofilolog" 1931, z. 4-5.
Friedländer M., *Szkoła i młodzież wobec literatury*, „Oświata i Wychowanie" 1930, nr 1.
Friedländer M., *Szkoła Rabindranatha Tagorego w Szantiniketan*, „Ruch Pedagogiczny" 1926, nr 3.
Friedländer M., *Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym*, „Życie Dziecka" 1933, nr 7 i nr 8.
Friedländer M., *Walka o lekturę dla młodzieży*, „Neofilolog" 1931, nr 3.
Friedländer M., *Wychowanie, szkoła i pokój*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 8 i nr 9.
Friedländer M., *Wykłady radiowe z dziedziny pedagogiki Min. W. R. i O. P*, „Ruch Pedagogiczny" 1927, nr 5.
Friedländer M., *Zadania opieki społecznej nad młodzieżą*, „Przegląd Społeczny" 1928, nr IX.
Friedländer M., *Zagadnienia płciowe w wychowaniu młodzieży*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr VI, VII, VIII, IX, X.
Friedländer M., *Zakres „Nauki o kulturze" w nauczaniu języka niemieckiego*, „Neofilolog" 1930, z. 3.
Friedländer M., *Zmiany duchowe młodzieży w wieku przełomowym*, „Przegląd Społeczny" 1929, nr I i nr II.
Friedländer M., *Życie duchowe młodzieży żeńskiej*, „Ruch Pedagogiczny" 1925, nr 9-10.
Friedländer M., *Znaczenie środowiska w wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny" 1928, nr 9, s. 257-268 i nr 10.
Goethe J.W., *Faust*, przypisami opatrzył M. Friedländer, Lwów 1938.
H. N., *Kurs metodyczny języków obcych we Lwowie*, „Neofilolog" 1932, z. 2.
Hulewicz J., *Michał Friedländer (1894-1942/3?)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy" 1949, nr 4 (zeszyt szczotkowy).
Hulewicz, *Friedländer Michał*, Polski Słownik Biograficzny, t. 7, Kraków 1958.

Kollegjum wykładów naukowych, „Naprzód" 1932, nr 34.
Münchhausens Reisen Und Abenteuer, opracował M. Friedlander, Kraków 1939.
VII Sprawozdanie Dyrekcji Prywatnego Gimnazjum Koedukacyjnego, Szkoły Powszechnej i Męskiej Szkoły Rzemiosł Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej w Krakowie za rok szk. 1934-35, Kraków 1935.
Sternbach H., *Michał Friedländer: Lektura obcojęzyczna w szkole średniej. Szkic metodyczny. Część I. Rozważania ogólne. Metodyczna Biblioteka Neofilologiczna. Nr 1. Skład główny: Księgarnia Gebethner i Wolff. Kraków 1935*, „Neofilolog" 1935, nr 4.
Storm T., *Immensee*. Wstępem i przypisami opatrzył Michał Friedländer, Lwów-Warszawa 1935.

GRZEGORZ MICHALSKI
Uniwersytet Łódzki

KIERUNKI ZAANGAŻOWANIA JANA KORNECKIEGO W PRACE ZJEDNOCZENIOWE POLSKICH TOWARZYSTW OŚWIATOWYCH W LATACH 1923-1935

ABSTRACT. Michalski Grzegorz, *Kierunki zaangażowania Jana Korneckiego w prace zjednoczeniowe polskich towarzystw oświatowych w latach 1923-1935* [Directions of Jan Kornecki's Involvement in the Unification Works of Polish Educational Societies in 1923-1935]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 151-168. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.10

After Poland regained independence in 1918, educational societies played an important role in the education of the society. Jan Kornecki was one of many community workers who continued activities in that area started during the times of national bondage. On behalf of the Polish Educational Society in Warsaw [*Polska Macierz Szkolna*], he became a member of a pioneer group trying to unify the actions and strengthen the cooperation between educational societies in various districts of Poland. After the establishment of the Liaison Commission of Polish Educational Societies [*Komisja Porozumiewawcza Polskich Towarzystw Oświatowych*], he accepted the position of the secretary of the Commission's Executive Department and was responsible for initiating and maintaining permanent contacts between the societies forming the Commission. Apart from maintaining ongoing relationships with community workers in the places of their local activities, he prepared the First Polish Educational Congress, which was convened in December 1924 in Warsaw.
J. Kornecki rendered great services in founding a new educational organization named The Union of Polish Educational Societies [*Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych*], which was established in 1927 based on the experiences gathered by the Liaison Commission, which operated earlieroku He took the function of the manager of the Union's Executive Department Office; his responsibilities included delegating and supervising tasks performed by clerks employed in the Office, managing the property and funds, and drawing up reports of activities. He moreover organized and convened annual and extraordinary meetings of delegates and implemented the resolutions adopted, prepared plans and programmes of quarterly off-schedule meetings of the Executive Department, represented the Union during external relations, mainly with state and local government institutions and first of all initiated and maintained regular relationships with separate associations and provided them with all kinds of aid, e.g. by organizing annual conferences for educational managers.

Key words: Jan Kornecki, Interwar Poland, educational societies, social and educational activities

Do ważnych problemów, nad którymi debatowano w całym okresie międzywojennym, prowadząc niekiedy ostre spory, należały zagadnienia dotyczące szeroko pojętej organizacji oświaty pozaszkolnej. Niezależnie od wielu przedsięwzięć podejmowanych w tej dziedzinie przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz terenowe władze powiatowe, miejskie i gminne, własne koncepcje i inicjatywy przedstawiały także stowarzyszenia oświatowe, z których większość miała za sobą długoletnie i bogate doświadczenia w tego typu działalności, prowadząc ją jeszcze w latach zaborów[1]. Pełne poświęcenia zaangażowanie rzeszy społeczników na rzecz najbliższej zbiorowości przyczyniło się wówczas do krzewienia wiedzy i pielęgnowania ojczystego języka, a także powstrzymywania procesów asymilacji i torowania drogi do rozwijania poczucia odrębności oraz więzi narodowej[2]. Do jednych z takich wolontariuszy należał Jan Kornecki (1884-1967), który po odzyskaniu przez Polskę w 1918 roku niepodległości nie tylko kontynuował swoją działalność społeczno-wychowawczą, ale włączał się aktywnie do prac mających na celu nadanie w całym kraju jednolitego kształtu oświacie pozaszkolnej, odpowiadającego na nowe uwarunkowania rzeczywistości. Trzeba zauważyć, że był on wówczas osobą doskonale predysponowaną do przygotowywania reform w tej dziedzinie życia społecznego. Legitymował się solidnym wykształceniem pedagogicznym, uzyskanym w seminarium nauczycielskim we Lwowie, a także miał nabyte w praktyce rozległe kompetencje dydaktyczne i wychowawcze. Przez wiele lat pracował w tym mieście na etacie nauczyciela, początkowo w szkole wydziałowej im. Adama Mickiewicza i szkole im. św. Marii Magdaleny, a następnie w szkole im. hetmana Stefana Żółkiewskiego, sprawował funkcję kierownika Internatu im. św. Jozafata funkcjonującego przy seminarium nauczycielskim, w którym wcześniej pobierał naukę, wykazywał się aktywnością we lwowskim Kole Towarzystwa Szkoły Ludowej, tworząc między innymi sekcję prelegencką, organizującą wyjazdy z odczytami do wiejskich czytelni ludowych, w których sam wielokrotnie wygłaszał wykła-

[1] Zob. np. J. Sutyła, *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982; M. Iwanicki, *Społeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Olsztyn 1984.

[2] Zob. np. K. Kabziński, *Funkcja społeczno-wychowawcza i oświatowa Towarzystwa Czytelni Ludowych (1880-1939),* Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985; I.W. Kosmowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji*, Warszawa 1917; J. Żmichrowska, *Towarzystwo Szkoły Ludowej (1891-1939)*, Olsztyn 1992; J. Potoczny, *Udział Towarzystwa Szkoły Ludowej w upowszechnianiu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród ludu galicyjskiego doby autonomicznej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2014, 23, s. 401-414; J. Stemler, *Polska Macierz Szkolna: szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905-1925: wydawnictwo jubileuszowe*, Warszawa 1926; H. Markiewiczowa, *Rzecz o Polskiej Macierzy Szkolnej*, Warszawa 2016.

dy dostosowane do poziomu intelektualnego włościan[3], prowadził ożywioną działalność w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym, pełniąc nie tylko przez jakiś czas funkcję sekretarza Zarządu Głównego[4], ale uczestnicząc na przykład w pracach Komitetu Wykonawczego[5] przygotowującego Drugi Polski Kongres Pedagogiczny, który odbył się we Lwowie w 1909 roku[6].

Po wybuchu pierwszej wojny światowej, obawiając się represji za działalność patriotyczno-niepodległościową w Stronnictwie Narodowo-Demokratycznym, J. Kornecki wyemigrował w 1915 roku do Kijowa, gdzie początkowo zatrudnił się w powstałym z inicjatywy Stanisława Grabskiego Lwowskim Komitecie Ratunkowym, prowadzącym ochronki dla dzieci rodzin uchodźców z Galicji, następnie pełnił funkcję sekretarza i kierownika biura w Polskim Towarzystwie Pomocy Ofiarom Wojny, a także związał się z powołanym do życia Polskim Komitetem Wykonawczym na Rusi, w którym jako sekretarz Wydziału Oświaty nadzorował funkcjonujące na tym terenie polskie szkolnictwo oraz działalność polskich organizacji kulturalno-oświatowych, a także zainicjował oraz redagował dla nauczycieli i wychowawców „Przewodnik Oświatowy", zamieszczając w nim artykuły na tematy ogólnopedagogiczne, dydaktyczne i metodyczne oraz opracowania dotyczące pozaszkolnej pracy oświatowej[7]. Kiedy w lipcu 1917 roku powstała w Kijowie Polska Macierz Szkolna, również i w tej organizacji przyjął na siebie obowiązki sekretarza, wnosząc swój wkład do rozwoju polskich placówek edukacyjnych[8].

---

[3] Zob. M.J. Żmichrowska, *Jan Kornecki (1884-1967). Działalność oświatowa, społeczna i polityczna*, Warszawa 1996, s. 25-34. Należy w tym miejscu zauważyć, że przywołana książka przedstawia jednostronnie postać J. Korneckiego, ponieważ powstała niemal wyłącznie na podstawie jego wspomnień, których rękopis jest dostępny w Bibliotece „Ossolineum" we Wrocławiu.

[4] *Protokół z posiedzenia Zarządu Głównego, Lwów (2 czerwca 1907); Protokół X-tego Walnego Zjazdu Delegatów PTP, Lwów (3-4 kwietnia 1912 r.),* [w:] M. Przeniosło, *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie (Materiały z lwowskiego Archiwum Historycznego)*, Galicja. Studia i Materiały, 2015, 1, s. 386-388 i 395.

[5] W Komitecie Wykonawczym J. Kornecki jako przedstawiciel PTP pełnił funkcję jednego z trzech sekretarzy. Poza nim urząd ten sprawowali jeszcze: Marian Janelli, reprezentujący Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych oraz Helena Polaczkówna jako przedstawicielka Towarzystwa Szkoły Ludowej. Natomiast prezesami Komitetu Wykonawczego byli: Franciszek Tomaszewski (prezes PTP), Kazimierz Twardowski (prezes TNSW) i Ernest Bandrowski (prezes TSL). Zob. W. Jamrożek, *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku),* Poznań 2015, s. 27.

[6] Warto w tym miejscu zauważyć, że J. Kornecki był odpowiedzialny za przygotowanie i wydanie z tego Kongresu obszernego opracowania. W opublikowanej książce zamieścił nie tylko dokładne sprawozdanie z obrad, ale także udostępnił treść poszczególnych referatów oraz zapis wystąpień w formie głosów w dyskusji. Zob. *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego 1 i 2 listopada 1909 we Lwowie,* oprac. J. Kornecki, Lwów 1909, ss. 321.

[7] *Jan Kornecki,* „Nauczyciel Polski" 1922, nr 17-18, s. 6-7.

[8] J. Kornecki, *Oświata polska na Rusi w czasie Wielkiej Wojny*, Warszawa 1937, s. 97; zob. też. M. Korzeniowski, *Z działalności kulturalno-oświatowej Polaków w Kijowie w latach 1905-1918*, Wrocławskie Studia Wschodnie, 2011, 15, s. 73. Pełny skład osobowy Zarządu Polskiej Macierzy

Po powrocie do Polski w grudniu 1919 roku J. Kornecki został naczelnikiem Wydziału Ogólnego w Departamencie Oświecenia Zarządu Cywilnego Ziem Wołynia i Frontu Podolskiego z siedzibą w Warszawie, zajmując się sprawami utrwalania na tych terenach polskiej oświaty i kultury[9]. Po zlikwidowaniu pod koniec 1920 roku tej tymczasowej struktury administracji państwowej, piastował urząd zastępcy inspektora szkolnego powiatu warszawskiego, natomiast od 1922 do 1935 roku wykonując z ramienia obozu narodowego[10] mandat posła na Sejm Rzeczypospolitej, pracował w dwóch komisjach sejmowych: oświaty i budżetu.

Pomimo intensywnej działalności parlamentarnej, która pochłaniała każdego dnia większość jego czasu, o czym zaświadczają prasowe sprawozdania z posiedzeń sejmowej komisji oświaty i budżetu, publikowane przemówienia z obrad plenarnych Sejmu oraz relacje ze składanych interpelacji, konsekwentnie dotyczących wychowania narodu w duchu chrześcijańsko-narodo-

---

Szkolnej w Kijowie był następujący: Józefat Andrzejowski (prezes), Karol Wilkoszewski, ks. Teofil Skalski, Władysław Łukaszewicz (wiceprezesi, Jan Kornecki i Józef Stołyhwo (sekretarze), hr. Oskar Sobański (skarbnik), Maria Wydżga-Niklewiczowa (zastępca skarbnika).

[9] W Departamencie Oświecenia Zarządu Cywilnego Ziem Wołynia i Frontu Podolskiego pracowała grupa polskich oświatowców, którzy prowadzili wcześniej działalność edukacyjno-kulturalną w Kijowie. Dyrektorem tego Departamentu był Karol Wilkoszewski, z wykształcenia nauczyciel gimnazjalny, usunięty z zawodu przez kuratora Warszawskiego Okręgu Szkolnego A. Apuchtina, z konieczności pracujący w Kijowie w przemyśle węglowym, w czasie Wielkiej Wojny organizator w tym mieście polskich szkół średnich oraz przewodniczący Sekcji Szkół Średnich Polskiej Macierzy Szkolnej, w 1918 r. aresztowany za swoją działalność przez bolszewików. Funkcję jego zastępcy pełnił działacz społeczny z Rusi – Wacław Skibniewski. Naczelnikami wydziałów byli: Ogólnego – Jan Kornecki; Szkół Średnich – dr Teodor Mianowski, nauczyciel gimnazjów i Polskiego Kolegium Uniwersyteckiego w Kijowie; Szkół Powszechnych i Seminariów Nauczycielskich – Józef Stemler, kurator polskich zakładów wychowawczych i przewodniczący sekcji szkół początkowych Polskiej Macierzy Szkolnej w Kijowie; Szkół Zawodowych – Alfred Tramer, dyrektor szkoły realnej Polskiej Macierzy Szkolnej w Kijowie. Warto w tym miejscu zauważyć, że ta grupa kijowskich oświatowców pracująca we wspomnianym Departamencie podjęła inicjatywę wskrzeszenia Liceum Krzemienieckiego. Była ona następstwem narady w 1918 r. pracowników Wydziału Oświaty Polskiego Komitetu Wykonawczego na Rusi, na której stwierdzono, że jest koniecznością dziejową reaktywacja w Polsce niepodległej wszystkich instytucji edukacyjnych i oświatowych mających – jak to nazwano – „świetną tradycję". Czynnościami przygotowawczymi do ponownego powołania do życia Liceum Krzemienieckiego kierował Karol Wilkoszewski, natomiast prace o charakterze teoretycznym wykonywali: Jan Kornecki i Teodor Mianowski, zaś działania typu praktycznego podjęli Józef Stemler i Alfred Tramer. Zob. J. Stemler, *Sprawa wskrzeszenia Liceum Krzemienieckiego*, „Oświata Polska" 1939, nr 3, s. 31-42.

[10] Z ruchem narodowym J. Kornecki był związany już od lat szkolnych. Mając 16 lat wstąpił do Związku Młodzieży Polskiej „Zet", pozostającego pod wpływami Ligii Narodowej, którą kierował Roman Dmowski. W 1905 r. zapisał się do Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego i został członkiem Zarządu tego ugrupowania politycznego we Lwowie. Po uzyskaniu w 1922 r. mandatu posła na Sejm RP należał do Związku Ludowo-Narodowego, a po przekształceniu go w 1928 r. w Stronnictwo Narodowe pełnił funkcję członka Zarządu Głównego tej partii.

wym, nowoczesnego ustroju szkolnego, kształcenia mniejszości narodowych oraz interesów zawodowych nauczycielstwa[11], J. Kornecki nie zrezygnował z członkostwa w organizacjach nauczycielskich, lecz spotęgował w nich działania, definiując je jako rodzaj swojego wsparcia w skutecznej realizacji przez nie celów zapisanych w statutach. W Stowarzyszeniu Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych uczestniczył w posiedzeniach Zarządu Głównego oraz kierował Referatem Prasowym, do którego zadań należało z jednej strony badanie stosunku prasy codziennej do nauczycieli i szkolnictwa, z drugiej – czuwanie nad rozwojem wydawnictw własnych, przede wszystkim czasopism[12]. Trzeba odnotować, że także sam zamieszczał artykuły na ich łamach[13]. Brał również udział i wygłaszał referaty na temat aktualnych spraw oświatowych na dorocznych zjazdach delegatów[14]. Z kolei, w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych był wieloletnim członkiem Zarządu Głównego, współdecydując o kierunkach polityki tego ugrupowania. Na łamach „Przeglądu Pedagogicznego" dokładnie informował członków o przygotowywanych aktach prawnych i środkach finansowych przeznaczanych przez państwo na szkolnictwo średnie i wyższe[15].

---

[11] Zob. np. *Nasi koledzy w Sejmie*, „Nauczyciel Polski" 1922, nr 17/18, s. 6-8; *Nasi koledzy w Sejmie*, „Nauczyciel Polski" 1923, nr 1-2, s. 9-10; *Zagadnienia polityki oświatowej*, „Nauczyciel Polski" 1924, nr 3, s. 1-3; *Zagadnienia polityki oświatowej (Przemówienie posła Jana Korneckiego wygłoszone na posiedzeniu Komisji oświatowej Sejmu w dniu 12 lutego 1924 r.)*, „Nauczyciel Polski" 1924, nr 3, s. 2; *Nasz głos w Sejmie*, „Nauczyciel Polski" 1924, nr 8, s.4; *Przemówienie posła Korneckiego w Sejmie*, „Nauczyciel Polski" 1925, nr 6, s. 14; *Z Sejmu i Senatu*, „Nauczyciel Polski" 1928, nr 15, s. 4-5; *Przemówienie posła Jana Korneckiego na plenum Sejmu w ogólnej dyskusji budżetowej w dniach 5-7 lutego b.r.*, „Nauczyciel Polski" 1929, nr 4, s. 2-4; *Z Sejmu i Senatu. Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa w Komisji Oświatowej Sejmu*, „Nauczyciel Polski" 1932, nr 5, s. 6-9.

[12] G. Michalski, *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921-1939*, Łódź 2001, s. 196.

[13] Zob. np. J. Kornecki, *VI Kongres międzynarodowy nauczycielstwa szkół średnich o stosunku szkoły powszechnej do średniej*, „Nauczyciel Polski" 1924, nr 9, s. 2-3; *O zmianach ustawy sanacyjnej*, „Nauczyciel Polski" 1927, nr 1, s. 2-3; tenże, *W odpowiedzi na zarzuty*, „Nauczyciel Polski" 1929, nr 6, s. 2-4; tenże, *O zmianach ustawy sanacyjnej*, „Nauczyciel Polski" 1927, nr 1, s. 2-3; tenże, *Reformy szkolne w Anglii*, „Szkoła" 1925, nr 5, s. 81-85 oraz nr 6, s. 114-119; tenże, *O religijne wychowanie młodzieży*, „Szkoła" 1927, nr 4, s. 1-2; tenże, *Znaczenie szkoły polskiej na Kresach*, „Szkoła" 1927, nr 8-9, s. 169-179; tenże, *Nauczycielstwo a oświata pozaszkolna*, „Szkoła" 1927, nr 11, s. 201-208; tenże, *O wychowanie narodowe*, „Szkoła" 1928, nr 7, s. 187-193; tenże, *Prace społeczno-oświatowe w Polsce*, „Szkoła" 1929, nr 4, s. 111-112; tenże, *Sprawa powtarzania przez dzieci szkół powszechnych*, „Szkoła" 1929, nr 7, s. 196-200; tenże, *Dziesięciolecie szkolnictwa powszechnego*, „Szkoła" 1929, nr 9, s. 244-252; tenże, *O wielkiej bolączce naszego szkolnictwa*, „Szkoła" 1930, nr 7, s. 196-203; tenże, *Szkolnictwo powszechne w cyfrach*, „Szkoła" 1931, nr 8, s. 207-214.

[14] G. Michalski, *Działalność Stowarzyszenia*, s. 157.

[15] *Z przemówienia posła Jana Korneckiego na Komisji Budżetowej Sejmu w dniu 17 grudnia 1928 r.*, „Przegląd Pedagogiczny" 1929, nr 2, s. 42; J. Kornecki, *Szkolnictwo średnie w preliminarzu budżetu na rok 1930/31*, „Przegląd Pedagogiczny" 1929, nr 34, s. 816-817; tenże, *Budżet oświatowy na rok 1931/32*, „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 3, s. 65-66; nr 4, s. 93-94; nr 5, s. 120-121; nr 6, s. 146-147; tenże, *Szkolnictwo średnie z lat ostatnich w cyfrach I*, „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 23,

J. Kornecki znajdował się także w grupie pomysłodawców, którzy doprowadzili w 1922 roku do powstania Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej. Kiedy dwa lata później stanął na jego czele[16], opracował koncepcję i redagował periodyk zatytułowany „Sprawy Szkolne", który co kwartał, aż do wybuchu drugiej wojny światowej, trafiał do rąk inspektorów szkolnych na terenie całego kraju. Jak wynika z badań, to jedyne o takim charakterze czasopismo wychodziło naprzeciw potrzebom pracowników nadzoru pedagogicznego, gdyż dużą rolę przywiązywało do doboru takich publikacji, które mogły im pomóc rozwiązywać pojawiające się na co dzień problemy natury merytorycznej i organizacyjnej[17].

Już od pierwszych dni niepodległej Polski do kontynuowanych obszarów działalności z czasów zaborów oraz Wielkiej Wojny należała wielowymiarowa aktywność J. Korneckiego na polu oświaty pozaszkolnej. Nie wziął on udziału w zjeździe przedwojennych instytucji oświatowych, który odbył się z inicjatywy Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie 12-13 kwietnia 1919 roku[18], choć był sekretarzem tej organizacji w Kijowie, gdyż – przypomnijmy – przebywał wówczas jeszcze poza granicami kraju. Tymczasem, obecni na tej konferencji przedstawiciele siedmiu organizacji: Towarzystwa Szkoły Ludowej (b. Galicja), Towarzystwa Oświaty Ludowej (b. Galicja), Polskiej Macierzy Szkolnej (b. Królestwo Polskie), Towarzystwa Czytelni Ludowych (b. zabór pruski), Polskiej Macierzy Szkolnej (Księstwo Cieszyńskie) i Polskiej Macierzy Szkolnej (Kresy), podjęli, po wysłuchaniu referatów i gorącej dyskusji, ważne dla przyszłości pracy oświatowej zobowiązanie o powołaniu Sekretariatu Oświatowego, mającego koordynować wszystkie podejmowane

---

s. 504-506; tenże, *Szkolnictwo średnie z lat ostatnich w cyfrach II,* „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 24, s. 525-527; tenże, *Z Sejmu i Senatu,* „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 26, s. 576-577; tenże, *Nauka i szkolnictwo wyższe w budżecie na rok 1932/33,* „Przegląd Pedagogiczny" 1931, nr 35-36, s. 780-782.

[16] Funkcję przewodniczącego Związku J. Kornecki pełnił do 1926 r. Więcej na temat tej organizacji można przeczytać w następujących opracowaniach: G. Michalski, *Działalność Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej (1922-1939*, [w:] *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2009, s. 171-188; tenże, *Stanowisko Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej wobec problemów ustroju szkolnego w latach międzywojennych*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011, s. 173-183.

[17] G. Michalski, *Wspieranie działalności inspektorów szkolnych w okresie międzywojennym przez czasopismo „Sprawy Szkolne"*, [w:] *Virtuti et ingenio. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Julianowi Dybcowi*, red. A.K. Banach, Kraków 2013, s. 365-376.

[18] Pierwsza konferencja delegatów towarzystw oświatowych miała miejsce w Warszawie 23 lutego 1919 r. Przybyli na nią reprezentanci Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, Towarzystwa Czytelni Ludowej w Poznaniu, Uniwersytetu Ludowego i Towarzystwa Szkoły Ludowej w Krakowie, uchwalili zwołanie w Warszawie 11-12 kwietnia 1919 r. „Zjazdu przedstawicieli towarzystw oświatowych". Zob. *Zapowiedź Zjazdu przedstawicieli Towarzystw oświatowych*, „Przegląd Oświatowy" 1919, nr 3, s. 67.

w tej dziedzinie projekty[19]. Jeden z uczestników zjazdu tak uzasadniał konieczność zbliżenia się towarzystw i zharmonizowania pracy oświatowej:

> Przy dotychczasowym, terytorialnym podziale pracy nie wystarczają walne zjazdy i ogólne zebrania poszczególnych towarzystw. Gromadzą bowiem delegatów i pracowników prawie wyłącznie z dzielnicowego obszaru działania tejże instytucji, a przedmiotem obrad są najważniejsze i najpilniejsze potrzeby i zagadnienia tej dzielnicy i samej organizacji. Z uwagi na rolę i zadania pracy kulturalno-oświatowej na całym obszarze Rzeczypospolitej i w interesie całości, oraz ze względu na stosunek tej pracy do innych czynników w państwie, a także do potrzeb kulturalno-oświatowych skupień polskich poza granicami Państwa, należy stworzyć ośrodek zetknięcia się szerszego zastępu pracowników z całego obszaru działania, poświęcony podstawowym zagadnieniom całości pracy. Będzie on zarazem najważniejszym czynnikiem koordynacji działań i środkiem ujednostajnienia form i metod, dając sposobność większym kołom pracowników podzielenia się wzajemnemi doświadczeniami[20].

Rzeczywistość okazała się jednak bardziej skomplikowana, gdyż uchwalona w 1919 roku deklaracja o zespoleniu akcji i zacieśnieniu współpracy między towarzystwami oświatowymi z poszczególnych dzielnic kraju przyjęła realną do wykonania postać dopiero kilka lat później. Po odbytych naradach w maju, wrześniu i grudniu 1923 roku, w których J. Kornecki brał już aktywny udział[21], utworzono Komisję Porozumiewawczą Polskich Towarzystw Oświatowych (KPPTO). Na jej przewodniczącego wybrano Józefa Świeżyńskiego, natomiast J. Korneckiemu powierzono funkcję sekretarza Wydziału Wykonawczego[22], odpowiedzialnego za wykonywanie następujących działań:

a) utrzymywanie stałej łączności ideowej reprezentowanych w nim towarzystw;

b) porozumiewanie się towarzystw w sprawach potrzeb oświatowych poszczególnych dzielnic kraju, rozgraniczanie terenów i koordynowanie działalności poszczególnych towarzystw, doprowadzanie do wzajemnego

---

[19] N. P., *Zjazd „Instytucji oświatowych"*, „Przegląd Oświatowy" 1919, nr 5, s. 121-123.

[20] A. Nowak, *Zjazd Pracowników Oświatowych*, „Oświata Polska" 1924, nr 1, s. 35.

[21] Poza J. Korneckim w naradach tych uczestniczył także Józef Świeżyński i Józef Stemler (Warszawa), Stanisław Węcławski, ks. Stanisław Miłkowski i Stanisław Ciozda (Wilno), Bernard Chrzanowski i ks. Antoni Ludwiczak (Poznań), Ernest Adam, Wincenty Sikora i Andrzej Nowak, Witold Tadeusz Ostrowski i Wincenty Wysocki (Kraków-Lwów). Zob. *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.* „Oświata Polska" 1924, nr 1, s. 56-57.

[22] *Zjednoczenie Towarzystw Oświatowych*, „Przegląd Pedagogiczny" 1924, z. I-II, s. 128-129. Na zjeździe delegatów, który odbył się w 1927 r. w Warszawie na członków Wydziału Wykonawczego powołano Witolda Celichowskiego, Teofila Szopę, Jana Augustyńskiego, natomiast na zastępców członków wybrano następujące osoby: Wincentego Wysockiego, Bolesława Czuchajowskiego, Jana Stemlera, Stanisława Ciozdę, Tadeusza Starka, Leonarda Wlazło. Zob. *Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1927, nr 2-3, s. 128.

informowania się w celu pogłębienia wiedzy z tej dziedziny w szeregach pracowników oświatowych i zainteresowanych sfer społeczeństwa polskiego;

c) organizowanie ogólnopolskich zjazdów oświatowych;

d) utrzymywanie stałych kontaktów z centralnymi władzami państwowymi, szczególnie z Ministerstwem Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zapewniającymi należyte współdziałanie organizacji społecznych z władzami szkolnymi;

e) popularyzowanie celów i dążeń towarzystw oświatowych we wszystkich sferach społeczeństwa poprzez szerokie informowanie opinii publicznej, zwłaszcza za pośrednictwem prasy wydawanej w Warszawie i kolportowanej na terenie całego kraju[23].

Do najważniejszego wyzwania, z jakim zmierzył się J. Kornecki w pierwszych kilku miesiącach kierowania Wydziałem Wykonawczym, należało przygotowanie Pierwszego Ogólnopolskiego Kongresu Oświatowego. Początkowo zakładano, że zostanie zwołany już latem 1924 roku[24], jednak z powodu zgłaszanych trudności z przybyciem w tym czasie do Warszawy społeczników z oddalonych regionów Polski oraz rodaków z innych państw, głównie ze Stanów Zjednoczonych, postanowiono zmienić to wcześniejsze ustalenie[25]. Zdecydowano się na takie rozwiązanie, ponieważ nie chciano zawieść wszystkich zainteresowanych, których od dłuższego czasu zachęcano do uczestnictwa w tym bezprecedensowym przedsięwzięciu, przekonując, że powinien on

> zgromadzić pracowników oświatowych w szerokim rozumieniu, to jest tak osoby pracujące bezpośrednio na polu pracy kulturalno-oświatowej, a więc działaczy oświatowych w ścisłem rozumieniu, jak i tych, którzy stojąc na czele organizacyj oświatowych, władz i instytucyj państwowych i samorządowych, łączących się z pracą oświatowo-wychowawczą, i pracując w zarządach, mają wpływ na jej rozwój, kierunek i sposoby działania[26].

Jak wynika z opublikowanego sprawozdania, Kongres Oświatowy odbył się dopiero 7 i 8 grudnia 1924 roku, a wzięło w nim udział przeszło trzystu działaczy oświatowych z całego kraju oraz z niemieckich, łotewskich i amerykańskich środowisk polonijnych. Wśród dostojnych gości znajdowali się między innymi: Prezydent Rzeczypospolitej Polskiej – Stanisław Wojciechowski, marszałek Senatu RP – Wojciech Trąmpczyński, ks. arcybiskup Józef Teodorowicz, minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego – Bolesław

[23] *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1924, nr 1, s. 57.

[24] A. Nowak, *Zjazd Pracowników*, s. 35.

[25] *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1924, nr 2, s. 108; *Posiedzenie Komisji Porozumiewawczej i Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1924, nr 3, s. 149.

[26] A. Nowak, *Zjazd Pracowników*, s. 35.

Miklaszewski, dyrektorowie departamentów Ministerstwa WRiOP – Władysław Żłobicki, Zygmunt Zagórowski, naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej – Aleksander Janowski, wojewoda warszawski – Władysław Sołtan, prezydent Warszawy – Władysław Jabłoński, wiceprezydent Warszawy – Mieczysław Jankowski, wiceprezydent Poznania – Michał Kiedacz, a także liczne grono posłów i senatorów[27].

Zgodnie z przygotowanym przez J. Korneckiego regulaminem Kongresu Oświatowego[28], sesję plenarną otworzył przewodniczący Komisji Porozumiewawczej PTO Józef Świeżyński, zapraszając do Prezydium Zjazdu Antoniego Osuchowskiego, Ernesta Adama, Witolda Węsławskiego, ks. Antoniego Ludwiczaka i Ignacego Balińskiego. Po przemówieniu Prezydenta RP – Stanisława Wojciechowskiego, wystąpieniu senatora Ignacego Balińskiego, wypowiedzi ministra WRiOP – Bolesława Miklaszewskiego oraz przewodniczącego Sejmowej Komisji Oświatowej – posła Stefana Sołtyka, wygłoszono dwa wprowadzające do dyskusji wykłady. Pierwszy przedstawił prof. Stanisław Grabski, omawiając kwestie dotyczące roli organizacji społeczno-oświatowych w Polsce, drugi – zatytułowany „Obywatel a praca oświatowa" zaprezentował prof. Franciszek Bujak. Po wysłuchaniu odczytów uczestnicy Kongresu obradowali w pięciu tematycznie wyodrębnionych sekcjach: sekcji metod i form pracy oświatowej dla dorosłych, sekcji pomocy kulturalnej dla Polaków poza granicami Rzeczypospolitej i prac oświatowych na Kresach, sekcji prac oświatowych wśród młodzieży w wieku pozaszkolnym, sekcji bibliotecznej oraz sekcji organizacyjno-finansowej[29].

Biorąc udział w pracach sekcji zajmującej się sprawami oświaty w środowiskach polonijnych i na Kresach Rzeczypospolitej[30], J. Kornecki wygłosił jeden z dwóch programowych referatów[31]. Rozważał w nim pilną potrzebę wzmacniania polskiego stanu posiadania i polskich wpływów kulturalnych na wschodnich i zachodnich rubieżach kraju. Nie negując wprost polityki prowadzonej w tym zakresie przez państwo, przypominał rządzącym o konieczności otoczenia większą opieką działających tam stowarzyszeń kulturalno-oświatowych oraz apelował o przyjęcie takich rozwiązań legislacyjnych,

---

[27] J. K., *I Ogólnopolski Kongres Oświatowy. Sprawozdanie z obrad*, „Oświata Polska" 1925, nr 1, s. 3-4.

[28] *Regulamin I Ogólnopolskiego Kongresu Oświatowego*, „Oświata Polska" 1925, nr 1, s. 9-91.

[29] *Pierwszy Ogólnopolski Kongres Oświatowy*, „Oświata Polska" 1924, nr 4, s. 161-163.

[30] J. Kornecki wraz z Witoldem Ostrowskim z Krakowa i Franciszkiem Kubaczem z Gdańska zasiadał w prezydium tej sekcji.

[31] Drugi referat o pomocy dla Polaków poza granicami Polski, opracowany przez A. Osuchowskiego, odczytał w jego zastępstwie Aleksander Janowski – naczelnik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa WRiOP. Pełna treść tego wystąpienia została zamieszczona w numerze 2. „Oświaty Polskiej" z 1925 r.

które wymuszą tworzenie na tych terenach wspólnych szkół dla wszystkich narodowości[32]. Stwierdzał:

> (…) nie może być kilku odrębnych w Rzplitej systemów szkolnych: polskiego, żydowskiego, rusińskiego, białoruskiego, niemieckiego, litewskiego. Szkolnictwo państwowe w Państwie Polskim może być tylko jedno: polskie, co nie przeszkadza, by w szkole powszechnej i średniej była nie tylko nauka języka rusińskiego, białoruskiego itd., ale wykład w językach tych obok wykładów w języku polskim. Na terenach narodowo mieszanych, o ile ludność niepolska ma już poczucie swej odrębności narodowo-kulturalnej – zasadniczym typem szkoły musi być szkoła o mieszanym języku wykładowym, mieszanym składzie nauczycielskim i mieszanym składzie uczniów – szkoła utrakwistyczna[33].

Analizując kierunki i formy działalności Wydziału Wykonawczego KPPTO w latach 1924-1926, można wyrazić pogląd, że dzięki cierpliwej i konsekwentnej pracy J. Korneckiego, w ciągu tych trzech lat funkcjonowania Komisji Porozumiewawczej PTO zrzeszone w niej towarzystwa oświatowe w pełni odbudowały swój aparat organizacyjny oraz dostosowały formy i metody swoich działań do powojennych warunków i oczekiwań społecznych[34]. Dokonując szczegółowego podsumowania osiągnieć za ten czas, pisano:

> (…) możemy z dumą powiedzieć, iż zdołały one (…) utrzymać, a nawet powiększyć swój kapitał zaufania i sympatii, jakiem darzyło je społeczeństwo polskie w ciągu paru dziesiątków lat ich istnienia przed wielką wojną. Zaufanie to jest oczywiście wynikiem ich pracy, która prowadzona jest wyłącznie na płaszczyźnie potrzeb całego narodu i państwa, nie zaś jakichkolwiek interesów partji czy obozów politycznych lub warstw[35].

Przełomowym momentem w działalności J. Korneckiego w charakterze sekretarza Wydziału Wykonawczego była druga połowa 1926 roku, kiedy podjął się na zlecenie Komisji Porozumiewawczej PTO opracowania projektu zbioru przepisów regulujących działalność federacji chrześcijańsko-narodowych organizacji oświatowych, która w przeciwieństwie do dotychczasowego

[32] Na podstawie przemyśleń zawartych w tym referacie J. Kornecki przygotował pięć rozbudowanych treściowo rezolucji dotyczących prac oświatowych na Kresach. Zostały one jednogłośnie uchwalone przez zgromadzenie plenarne Kongresu. Zob. J. K., *I Ogólnopolski Kongres*, s. 22-23.

[33] J. Kornecki, *Zadania oświatowe na Kresach*, „Oświata Polska" 1925, nr 2, s. 112.

[34] Zob. np. *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1924, nr 2, s. 108-109; *Bilans prac zjednoczonych Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1925, nr 2, s. 150-155; *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1925, nr 2, s. 155-156; *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1926, nr 1-2, s. 57-58; *Dzień Oświaty Pozaszkolnej*, „Oświata Polska" 1926, nr 3, s. 109-111; *W sprawie stosunku Ministerstwa W.R. i O.P. do Towarzystw Zjednoczonych*, „Oświata Polska" 1926, nr 3, s. 113; *Działalność Wydziału Wykonawczego Polskich Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1927, nr 4, s. 184-193.

[35] J. Kornecki, *Nasz bilans za rok 1925*, „Oświata Polska" 1926, nr 1-2, s. 6-7.

luźnego związku towarzystw oświatowych, opartego jedynie na wewnętrznym regulaminie, miała mieć pełną instytucjonalną zdolność do czynności prawnych[36]. Po przeprowadzeniu na ten temat wielomiesięcznych konsultacji z zainteresowanymi stronami, przygotował on, a następnie przekazał Komisji Porozumiewawczej gotową wersję statutu Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych (ZPTO). Na odbytym 23 maja 1927 roku w Warszawie zjeździe delegatów zrzeszeń, które wyraziły chęć powołania do życia unii towarzystw oświatowych[37], zatwierdzono przedłożony statut oraz dokonano wyboru pierwszych władz. W skład prezydium Wydziału Wykonawczego, będącego między zjazdami organizacji najwyższą władzą, weszli: Józef Świeżyński jako prezes, ks. Antoni Ludwiczak, Antoni Mikulski i Jan Nowicki jako wiceprezesi, Andrzej Nowak jako skarbnik oraz Jan Kornecki jako sekretarz. Z kolei na członków powołano: Witolda Celichowskiego, Teofila Szopę i Jana Augustyńskiego, natomiast zastępcami członków zostali: Wincenty Wysocki, Bolesław Czuchajowski, Józef Stemler, Stanisław Ciozda, Tadeusz Stark i Leonard Wlazło[38].

Obejmując funkcję sekretarza ZPTO, J. Kornecki w praktyce kierował biurem Wydziału Wykonawczego. Z jednej strony powierzał i nadzorował wykonywanie zadań przez zatrudnionych w nim urzędników oraz zawiadywał majątkiem i funduszami, a także sporządzał sprawozdania z działalności, z drugiej natomiast – organizował i zwoływał doroczne i nadzwyczajne zjazdy delegatów oraz wcielał w życie podjęte na nich uchwały, przygotowywał także plany i programy kwartalnych oraz nadzwyczajnych posiedzeń Wydziału Wykonawczego, reprezentował Zjednoczenie na zewnątrz, głównie w relacjach z instytucjami państwowymi i samorządowymi, a przede wszystkim inicjował i utrzymywał regularne kontakty z poszczególnymi zrzeszeniami oraz udzielał im wszechstronnej pomocy[39].

---

[36] Tamże, s. 8-9; Zob. też, *Statut Zjednoczenia Polskich Tow. Oświatowych*, „Oświata Polska" 1927, nr 4, s. 207-212.

[37] Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych utworzyły następujące organizacje: Towarzystwo Czytelni Ludowych w Poznaniu, Towarzystwo Szkoły Ludowej w Krakowie, Polska Macierz Szkolna w Warszawie, Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich z siedzibą w Wilnie, Polska Macierz Szkolna w Gdańsku, Macierz Szkolna Śląska Cieszyńskiego. W późniejszym czasie akces do tej federacji zgłosiło także Towarzystwo im. Piotra Skargi w Krakowie, Towarzystwo Pomocy Polakom za Granicą im. Adama Mickiewicza, Towarzystwo „Opieka Polska nad Rodakami na Obczyźnie" z władzami w Warszawie oraz Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

[38] *Z Wydziału Wykonawczego P.T.O.*, „Oświata Polska" 1926, nr 1-2, s. 57; *Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1927, nr 2-3, s. 128.

[39] Zob. np. *Z Wydziału Wykonawczego PTO,* „Oświata Polska" 1926, nr 1-2, s. 57; *W sprawie stosunku Ministerstwa W.R i O.P do Towarzystw Zjednoczonych,* „Oświata Polska" 1926, nr 3, s. 113; *Działalność Wydziału Wykonawczego Polskich Towarzystw Oświatowych,* „Oświata Polska" 1927, nr 4, s. 190-193; *Z Wydziału Wykonawczego Zjednoczenia P.T.O,* „Oświata Polska" 1928, nr 3, s. 241;

Dążąc do utworzenia w niedalekiej przyszłości jednego silnego organizacyjnie i z ogromną liczbą członków towarzystwa oświatowego o orientacji chrześcijańsko-narodowej[40], które wymusi na sanacyjnej władzy państwowej rezygnację z projektów pełnej centralizacji działalności oświatowej[41], J. Kornecki zainicjował zwoływanie każdego roku kilkudniowych konferencji dla kierowników prac społeczno-oświatowych, na których z jednej strony omawiano aktualną sytuację polityczną, w jakiej znajdowała się oświata pozaszkolna oraz uzgadniano stanowisko wobec rządowych propozycji reform, z drugiej natomiast – ustalano możliwości ujednolicania form i metod pracy oświatowo-kulturalnej.

Pierwsza konferencja odbyła się w Zakopanem w sierpniu 1926 roku[42] i wygłoszono na niej osiem referatów. Andrzej Nowak zaznajomił uczestników ze strukturą statutowo-organizacyjną i prawną towarzystw oświatowych, J. Kornecki przedstawił bieżący stan organizacyjny Zjednoczenia Towarzystw Oświatowych[43], Józef Stemler rozważał problem likwidacji analfabetyzmu książkowego, Ludwik Skoczylas zanalizował kwestię likwidacji analfabetyzmu obywatelskiego, Wincenty Wysocki zastanawiał się nad rolą

II Zjazd delegatów Zjednoczenia Polskich Tow. Oświatowych, „Oświata Polska" 1929, nr 3, s. 219-220; *Z Wydziału Wykonawczego Zjednoczenia Polskich Tow. Oświatowych*, „Oświata Polska" 1930, nr 1, s. 71; *XXI Sejmik Oświatowy T.C.L.*, „Oświata Polska" 1931, nr 2, s. 118-119; *XXII. Sejmik Oświatowy T.C.L.*, „Oświata Polska" 1932, nr 3, s. 18-20; *Zjednoczenie P.T.O.*, „Oświata Polska" 1932, nr 3, s. 29; *Zjednoczenie P.T.O.*, „Oświata Polska" 1933, nr 2, s. 26; *Zjazd Delegatów Polskiej Macierzy Szkolnej*, „Oświata Polska" 1933, nr 4, s. 27; *Ze Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1934, nr 4, s. 46-47; *Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1935, nr 2, s.67-68.

[40] J. Kornecki, *Wspomnienia i szkice. Moje życie i moja wieś rodzinna,* Rps, Ossolineum, sygn. 13174/I i II, s. 359.

[41] J. Kornecki nie zgadzał się z poglądami działaczy sanacyjnych, którzy uważali za konieczne pełną centralizację działalności oświatowej, polegającą na jej koncesjonowaniu, między innymi poprzez określanie celów, programów, metod pracy, organizacji kształcenia pracowników, systemów organizacyjnych. Twierdził, że państwo jest powołane jedynie do regulowania, kontrolowania, rejestrowania i nadawania kierunku pracom oświatowym, udzielania pomocy finansowej i rzeczowej, mając głównie na celu podnoszenie poziomu i wartości tej pracy. Jego zdaniem, bezpośrednią pracę oświatową państwo powinno podejmować jedynie w tych dziedzinach lub na tych terenach, gdzie inicjatywa społeczna i samorządowa jest niewystarczająca. Zob. J. Kornecki, *Rola Rządu w dziedzinie oświaty pozaszkolnej*, „Oświata Polska" 1931, nr 1, s. 1-7; tenże, *Dokształcanie i oświata pozaszkolna w ustawie o ustroju szkolnictwa*, „Oświata Polska" 1932, nr 2, s. 2-9; tenże, *Stosunek państwa do oświaty dorosłych*, „Oświata Polska" 1932, nr 2, s. 17-20.

[42] Uczestnicy obrad reprezentowali następujące organizacje: Polska Macierz Szkolna w Warszawie, Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich w Wilnie, Macierz Szkolna Śląska Cieszyńskiego oraz Towarzystwo Szkoły Ludowej. Oprócz przedstawicieli towarzystw oświatowych w konferencji uczestniczył też Szczepan Mędrzecki – delegat Centralnego Towarzystwa Rolniczego. Zob. *Konferencja Oświatowa w Zakopanem,* „Oświata Polska" 1926, nr 1-2, s. 57-58; *Działalność Wydziału Wykonawczego Polskich Towarzystw Oświatowych*, „Oświata Polska" 1927, nr 4, s. 187-188.

[43] J. Kornecki, *Nasz bilans za rok 1925*, „Oświata Polska" 1926, nr 1-2, s. 6-9.

organizacji kulturalno-oświatowej w wychowaniu obywatelskim mas oraz znaczeniem burs w pracy towarzystw oświatowych, Czesław Jankowski podjął zagadnienie teatru ludowego w ramach działalności towarzystw oświatowych, natomiast Bolesław Czuchajowski przybliżył koncepcję i aktywność domów ludowych. Po wystąpieniach prelegentów wywiązywała się, trwająca nieraz kilka godzin, obszerna dyskusja[44], podczas której wypracowywano jasny oraz wyraźny pogląd na poruszane sprawy. Jej wynikiem było przyjęcie wielu wniosków, które miały charakter wytycznych dla zjednoczonych towarzystw dotyczących dalszego programu działań oświatowych. Do jednej z ważniejszych decyzji w tym zakresie należało ustanowienie 15 listopada, dnia śmierci Henryka Sienkiewicza, ogólnopolskim „Dniem Oświaty Pozaszkolnej". Na wybór tej właśnie daty wskazywała Polska Macierz Szkolna, sugerując, aby każdego roku zjednoczone towarzystwa nie tylko urządzały w tym dniu uroczyste obchody ku czci współzałożyciela i pierwszego prezesa tego stowarzyszenia, ale propagowały także w najróżniejszych formach zadania oświaty pozaszkolnej oraz przeprowadzały publiczną kwestę w celu zgromadzenia funduszów na pozaszkolną działalność oświatową[45].

Kolejny zjazd działaczy społeczno-oświatowych J. Kornecki zwołał od 9 do 15 sierpnia 1927 roku w gmachu Pomorskiego Uniwersytetu Ludowego w Zagórzu koło Gdyni. W odróżnieniu od poprzedniego, zaprosił do udziału w nim nie tylko reprezentantów zjednoczonych towarzystw oświatowych, ale także przedstawicieli organizacji społeczno-gospodarczych i rolniczych oraz zrzeszeń nauczycielskich i młodzieżowych[46]. Potrzebę poszerzenia składu uczestników konferencji uzasadniał w następujący sposób:

> Praktyka codzienna wykazuje, że istnieje ścisły związek między pracami zmierzającymi do podniesienia oświaty i kultury gospodarczej, że oświatowiec bardzo często daje inicjatywę do zakładania na wsi instytucji gospodarczej (Kółka Rolniczego, Kasy Stefczyka, Mleczarni itp.) i odwrotnie działacz Towarzystwa Rolniczego zakłada biblioteki stałe lub ruchome, urządza przedstawienia, chóry, wycieczki itp. A zatem samo życie domaga się porozumienia i stałej łączności i współdziałania Towarzystw

[44] Poza referentami w Konferencji brali także udział: Józefat Andrzejowski, ks. szambelan Walery Baranowski, Stanisław Ciozda, Stefan Uhma, Piotr Feliks, Franciszek Popiołek.

[45] Zob. np. *Dzień Oświaty Pozaszkolnej*, „Oświata Polska" 1926, nr 3, s. 109-111; *Dzień Oświaty Pozaszkolnej*, „Oświata Polska" 1927, nr 2-3, s. 123; *Dzień Oświaty Pozaszkolnej*, „Oświata Polska" 1929, nr 3, s. 218; *Dzień Oświaty Pozaszkolnej*, „Oświata Polska" 1933, nr 4, s. 24.

[46] Na konferencję przybyli delegaci takich towarzystw oświatowych, jak: Polska Macierz Szkolna w Warszawie, Polska Macierz Szkolna Ziem Wschodnich w Wilnie, Polska Macierz Szkolna w Gdańsku, Towarzystwo Szkoły Ludowej, Towarzystwo Czytelni Ludowych oraz następujących organizacji społeczno-gospodarczych i rolniczych: Centralnego Towarzystwa Rolniczego w Warszawie, Towarzystwa Gospodarskiego Wschodniej Małopolski, Pomorskiego Towarzystwa Rolniczego, Wielkopolskiego Towarzystwa Kółek Rolniczych, Biura Prac Społecznych w Warszawie, a także Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych oraz Związku Harcerstwa Polskiego. Zob. *II Konferencja działaczy społeczno-oświatowych*, „Oświata Polska" 1927, nr 2-3, s. 129.

Oświatowych z Towarzystwami gospodarczemi. Porozumienie to jest tem bardziej konieczne w wypadkach, gdy ideologja pracy Towarzystw oświatowych i gospodarczych jest wspólna. Współdziałanie takie przynieść może kolosalne korzyści w pracy społecznej. Ujemną cechą naszego życia społecznego jest rozbicie nielicznych sił, pracujących społecznie na wielką ilość organizacyj społecznych[47].

Przygotowany przez J. Korneckiego program drugiej Konferencji działaczy społeczno-oświatowych był obszerniejszy od programu pierwszej Konferencji i obejmował trzy działy: dział zagadnień dotyczących oświaty pozaszkolnej w instytucjach oświatowych, dział zagadnień wychowawczych i dział zagadnień samorządowych. Zgodnie z tak określoną tematyką, wykłady kolejno wygłaszali: Stanisław Grabski o ideologii pracy społeczno-oświatowej, ks. Antoni Ludwiczak i Kazimierz Żurawski o bibliotekarstwie, ks. A. Ludwiczak o wiejskich uniwersytetach ludowych, Z. Wygodzina i Szczepan Mędrzecki[48] o zagadnieniach oświatowych w pracach organizacji gospodarczych, Bohdan Wieliczko o przysposobieniu rolniczym młodzieży wiejskiej, G. Flach o aktywności oświatowej w związkach zawodowych, Ludwik Skoczylas i Karol Stojanowski o problemie regionalizmu oraz Wincenty Wysocki o potrzebie statystycznego ujmowania wykonanych prac oświatowych[49].

Pomimo że kierownictwo ZPTO pokładało duże nadzieje w konferencjach dla działaczy społeczno-oświatowych, uznając je za kluczową formę umożliwiającą coraz głębsze zacieśnianie współpracy między towarzystwami oświatowymi, J. Kornecki – z niemożliwych do ustalenia dzisiaj powodów – ostatni tego typu zjazd zorganizował w listopadzie 1928 roku w Nałęczowie. Po zaprezentowaniu na nim obszernego sprawozdania z działalności zjednoczonych towarzystw oświatowych, przedstawieniu planowanych przez Ministerstwo WRiOP wydatków na oświatę pozaszkolną w kolejnym roku budżetowym[50] oraz omówieniu zapisanych w projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa rozwiązań dotyczących tej sfery działalności

[47] *Pokłosie Konferencji*, „Oświata Polska" 1927, nr 2-3, s. 7.

[48] Warto zauważyć, że Szczepan Mędrzecki był kierownikiem Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Centralnego Towarzystwa Rolniczego w Warszawie. Zob. *Dwudziestolecie Centralnego Towarzystwa Rolniczego w Warszawie 1907-1927*, Warszawa 1927, s. 70-71.

[49] *II Konferencja działaczy*, s. 129.

[50] Po przedstawieniu danych dotyczących zakładanych wydatków państwa na oświatę pozaszkolną, J. Kornecki wyraził pogląd: „Jak wynika z dotychczasowego doświadczenia, Skarb Państwa naszego nie jest w możności wydatnie finansować prace w dziedzinie Oświaty Pozaszkolnej; (…) tem większem obowiązkiem Państwa, a w szczególności Władz Oświatowych jest popieranie rozwoju organizacyj społeczno-oświatowych, których prace z roku na rok się zwiększają i doskonalą. Dość wspomnieć, iż Towarzystwa złączone w Zjednoczeniu Polskich Towarzystw Oświatowych wydały w r. 1927 na oświatę około 6 miljonów złotych". J. Kornecki, *Oświata Pozaszkolna w preliminarzu państwowego budżetu na r. 1929-30*, „Oświata Polska" 1928, nr 4, s. 308-310.

społecznej[51], zaprosił do zabrania głosu pozostałych uczestników zgromadzenia. J. Stemler referował na temat obywatelstwa w pracy towarzystw oświatowych oraz budownictwa oświatowego, K. Żurawski rozważał o problemach bibliotekarstwa w Polsce, Zygmunt Czerwijowski rozprawiał o aktualnych zagadnieniach kresowych, Władysław Rylski nakreślił możliwości zdobywania środków pieniężnych na prowadzenie pracy oświatowej w terenie, Stanisław Rymar informował o organizacji Komisji Oceny Książek dla Bibliotek Oświatowych[52] oraz zdał relację z wyjazdu studyjnego kierowników prac zjednoczonych towarzystw do Czechosłowacji[53], natomiast Antoni Piątkowski zaznajomił z systemem oświaty pozaszkolnej w tym kraju[54].

Niezależnie od wdrażania w życie szeregu przedsięwzięć umożliwiających w praktyce głębszą konsolidację towarzystw oświatowych, J. Kornecki przywiązywał dużą wagę do zapoznawania opinii publicznej z dorobkiem organizacyjnym i oświatowym zjednoczonych towarzystw. Potrzebę w tym zakresie uzasadniał następująco:

> Społeczeństwo polskie ma (…) [dzięki rzetelnie przekazywanym wiadomościom – G.M.] możność skontrolowania, w jaki sposób Towarzystwa (…) korzystają z zaufania tegoż społeczeństwa, okazywanego im przez ofiarność materjalną i poparcie moralne[55].

---

[51] J. Kornecki w swojej wypowiedzi nie ograniczył się wyłącznie do przytoczenia treści proponowanych artykułów ustawy, ale sformułował o nich krytyczną opinię, stwierdzając, że intencją władz jest dążenie do państwowego skolonizowania oświaty pozaszkolnej, które całkowicie przekreśli historyczną rolę w tej dziedzinie organizacji społecznych i ograniczy ich pożyteczną dotąd aktywność na rzecz najbliższego środowiska. Zob. J. Kornecki, *Oświata pozaszkolna w nowym projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa*, „Oświata Polska" 1927, nr 2-3, s. 1-6.

[52] Komisję Oceny Książek dla Bibliotek Oświatowych ZPTO powołało do życia w połowie 1929 r. Miała ona za zadanie ocenianie książek opublikowanych w kraju i utworzenie katalogu na podstawie wydanych o nich opinii, który miał być podstawą gromadzenia zbiorów przez biblioteki zjednoczonych towarzystw. Twierdzono, że jego powstanie było konieczne ze względu na fakt, że stowarzyszenia posiadały ogółem 4100 bibliotek, zarówno w miastach, jak i na wsiach. Zob. *Wydział Oceny Książek*, „Oświata Polska" 1929, nr 3, s. 220.

[53] W czasie pobytu w Czechosłowacji działacze oświatowi ZPTO zapoznawali się z instytucjami oświatowo-kulturalnymi działającymi w wielu miejscowościach tego kraju oraz wzięli udział w pierwszym Ogólnopaństwowym Zjeździe Działaczy Oświatowych i Bibliotekarzy Publicznych, który odbył się w Brnie od 4 do 7 lipca 1928 r. Warto zauważyć, że J. Kornecki podczas inauguracji obrad wygłosił w imieniu przybyłych na Zjazd Polaków przemówienie, oświadczając między innymi: „Jako delegaci najstarszych organizacyj społeczno-oświatowych w Polsce przybyliśmy tu (…) by poznać Was i Wasze prace społeczno-oświatowe. (…) W wielkiej pracy nad rozwojem kulturalnym narodów słowiańskich, jako przyjaciele wasi najbliżsi, pragniemy szczerze współdziałać". J. Kornecki, *Nasza współpraca z Czechosłowacją*, „Oświata Polska" 1929, nr 4, s. 261-262.

[54] Poza referentami w Konferencji uczestniczyli także: Marian Jaroń (PMS w Równem), Władysław Bajorek (TSL we Lwowie) i Zofia Wygodzina (Towarzystwo „Opieka Polska nad Rodakami na Obczyźnie" w Warszawie), Stanisław Wyrębski (Małopolskie Towarzystwo Rolnicze w Krakowie). Zob. *III. Konferencja kierowników prac*, „Oświata Polska" 1928, nr 3, s. 242; *III Konferencja kierowników prac społeczno-oświatowych*, „Oświata Polska" 1928, nr 4, s. 335-336.

[55] J. Kornecki, *Nasz dorobek w r. 1929*, „Oświata Polska" 1930, nr 4, s. 285.

Obejmując pieczę nad Komitetem Redakcyjnym powstałej w 1924 roku „Oświaty Polskiej”[56], uczestniczył w ukształtowaniu profilu tego pisma, przyjmując na wiele lat odpowiedzialność za systematyczne upowszechnianie na jego łamach wiadomości o towarzystwach oświatowych. Z jednej strony zawierał je we własnych, często obszernych artykułach, w których nie tylko podawał na ten temat suche dane, ale przeprowadzał także dokładną ich interpretację[57], z drugiej natomiast – zamieszczał je w dwóch specjalnie wyodrębnionych rubrykach pod nazwą „Materiały Oświatowe” i „Kronika Oświatowa”.

Po niemal dwunastu latach działalności na rzecz Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych, J. Kornecki w październiku 1935 roku złożył rezygnację z funkcji sekretarza Wydziału Wykonawczego. Wykazując pełne zrozumienie przyczyn tej niespodziewanej decyzji, Władysław Sołtan – prezes ZPTO w następujący sposób poinformował o niej współpracowników:

> P. Inspektor J. Kornecki był sekretarzem Zjednoczenia od chwili jego powstania i oddał mu dużo czasu oraz głębokiej wiedzy i doświadczenia. Po rozwiązaniu Sejmu p. Inspektor Kornecki został przydzielony przez Pana Ministra W. Jędrzejewicza na nauczyciela szkoły powszechnej w Korcu na Wołyniu. Mając 65 kilometrów kołowej drogi do najbliższej stacji kolejowej, zmniejszone pobory i ciężkie obowiązki w szkole, p. Kornecki nie może przyjeżdżać na zebrania Zjednoczenia do Warszawy, wobec czego prosił piśmiennie o zwolnienie go z tego stanowiska[58].

Podsumowując, można wyrazić pogląd, że J. Kornecki sprawując funkcję szefa Wydziału Wykonawczego, najpierw Komisji Porozumiewawczej Polskich Towarzystw Oświatowych, a później Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych, dzięki dogłębnej znajomości praktyki dotyczącej oświaty pozaszkolnej oraz nabytym umiejętnościom kooperowania z innymi i wypracowywania porozumień w toku dyskusji i kompromisu[59], zapewnił skuteczną koordynację i współpracę między autonomicznymi zrzeszeniami

---

[56] Decyzja o wydawaniu „Oświaty Polskiej” jako wspólnego organu zjednoczonych towarzystw oświatowych zapadła w grudniu 1923 r. na zebraniu delegatów organizacji, które zawiązały Komisję Porozumiewawczą PTO. Pierwszy numer nowo powstałego periodyku ukazał się w pierwszym kwartale 1924 r. Początkowo pismo to było kwartalnikiem, a od 1933 r. przemianowano je na dwumiesięcznik. Poza J. Korneckim, Komitet Redakcyjny tworzył także ks. A. Ludwiczak oraz J. Stemler. Ten ostatni występował w roli wydawcy oraz redaktora odpowiedzialnego.

[57] Zob. np. J. K., *I Ogólnopolski Kongres Oświatowy*, s. 1-27; tenże, *Nasz bilans za rok 1925*, „Oświata Polska” 1926, nr 1-2, s. 6-9, tenże, *Prace społeczno-oświatowe w Polsce,* „Oświata Polska” 1928, nr 4, s. 272-293; tenże, *Nasz dorobek w r. 1929*, „Oświata Polska” 1930, nr 4, s. 285-293.

[58] *Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych,* „Oświata Polska” 1935, nr 5, s. 50.

[59] J. Kornecki przyswoił sobie zasady konsensusu, sprawując mandat posła na Sejm. Warto w tym miejscu zauważyć, że po trzech kadencjach zasiadania w parlamencie, nie uzyskał mandatu posła w wyborach do Sejmu IV kadencji, które odbyły się we wrześniu 1935 r.

oświatowymi. Nie zdołał jednak – choć było to jego intencją – doprowadzić do powołania jednej ogólnopolskiej organizacji oświatowej opartej na założeniach ideologii chrześcijańsko-narodowej.

BIBLIOGRAFIA

Źródła

Dwudziestolecie Centralnego Towarzystwa Rolniczego w Warszawie 1907-1927, Warszawa 1927.
J. K., I Ogólnopolski Kongres Oświatowy. Sprawozdanie z obrad, „Oświata Polska" 1925, nr 1.
Kornecki J., *Dokształcanie i oświata pozaszkolna w ustawie o ustroju szkolnictwa,* „Oświata Polska" 1932, nr 2.
Kornecki J., *Nasz bilans za rok 1925,* „Oświata Polska" 1926, nr 1-2.
Kornecki J., *Nasz dorobek w roku 1929,* „Oświata Polska" 1930, nr 4.
Kornecki J., *Nasza współpraca z Czechosłowacją,* „Oświata Polska" 1929, nr 4.
Kornecki J., *Oświata polska na Rusi w czasie Wielkiej Wojny*, Warszawa 1937.
Kornecki J., *Oświata pozaszkolna w nowym projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa,* „Oświata Polska" 1927, nr 2-3
Kornecki J., *Oświata Pozaszkolna w preliminarzu państwowego budżetu na roku 1929-30,* „Oświata Polska" 1928, nr 4.
Kornecki J., *Prace społeczno-oświatowe w Polsce,* „Oświata Polska" 1928, nr 4.
Kornecki J., *Rola Rządu w dziedzinie oświaty pozaszkolnej,* „Oświata Polska" 1931, nr 1.
Kornecki J., *Stosunek państwa do oświaty dorosłych,* „Oświata Polska" 1932, nr 2.
Kornecki J., *Wspomnienia i szkice. Moje życie i moja wieś rodzinna,* Rps, Ossolineum, sygn. 13174/I i II.
Kornecki J., *Zadania oświatowe na Kresach,* „Oświata Polska" 1925, nr 2.
Jan Kornecki, „Nauczyciel Polski" 1922, nr 17-18.
Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego odbytego 1 i 2 listopada 1909 we Lwowie, oprac. J. Kornecki, *Lwów* 1909.
„Nauczyciel Polski" 1922, nr 17/18; 1923, nr 1-2; 1924, nr 3, nr 8, nr 9; 1925, nr 6; 1927, nr 1; 1928, nr 15; 1929, nr 4, nr 6; 1932, nr 5.
Nowak A., *Zjazd Pracowników Oświatowych,* „Oświata Polska" 1924, nr 1.
N.P., *Zjazd „Instytucji oświatowych",* „Przegląd Oświatowy" 1919, nr 5.
„Oświata Polska" 1924-1935.
Protokół z posiedzenia Zarządu Głównego, Lwów (2 czerwca 1907); Protokół X-tego Walnego Zjazdu Delegatów PTP, Lwów (3-4 kwietnia 1912 roku); Protokół X-tego Walnego Zjazdu Delegatów PTP, Lwów (3-4 kwietnia 1912 roku), [w:] M. Przeniosło, *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne we Lwowie (Materiały z lwowskiego Archiwum Historycznego),* „Galicja. Studia i Materiały" 2015, t. 1.
„Przegląd Pedagogiczny" 1929, nr 2, nr 34; 1931, nr 3, nr 4, nr 5, nr 6, nr 23, nr 24, nr 26, nr 35-36.
Statut Zjednoczenia Polskich Tow. Oświatowych, „Oświata Polska" 1927, nr 4.
Stemler J., *Sprawa wskrzeszenia Liceum Krzemienieckiego,* „Oświata Polska" 1939, nr 3.
„Szkoła" 1925, nr 5, nr 6; 1927, nr 4, nr 8-9; 1928, nr 7; 1929, nr 7, nr 9; 1930, nr 7; 1931, nr 8.
Zapowiedź Zjazdu przedstawicieli Towarzystw oświatowych, „Przegląd Oświatowy" 1919, nr 3.
Zjednoczenie Polskich Towarzystw Oświatowych, „Oświata Polska" 1935, nr 5.
Zjednoczenie Towarzystw Oświatowych, „Przegląd Pedagogiczny" 1924, z. I-II.

Opracowania

Iwanicki M., *Społeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Olsztyn 1984.

Jamrożek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, Poznań 2015.

Kabziński K., *Funkcja społeczno-wychowawcza i oświatowa Towarzystwa Czytelni Ludowych (1880-1939)*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985.

Korzeniowski M., *Z działalności kulturalno-oświatowej Polaków w Kijowie w latach 1905-1918*, Wrocławskie Studia Wschodnie, 2011, 15.

Kosmowska I. W., *Towarzystwo Szkoły Ludowej w Galicji*, Warszawa 1917.

Markiewiczowa H., *Rzecz o Polskiej Macierzy Szkolnej*, Warszawa 2016.

Michalski G., *Działalność Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych 1921-1939*, Łódź 2001.

Michalski G., *Działalność Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej (1922-1939)*, [w:] *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, red. W. Szulakiewicz, Toruń 2009.

Michalski G., *Stanowisko Związku Inspektorów Szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej wobec problemów ustroju szkolnego w latach międzywojennych*, [w:] *W kręgu dorobku edukacyjnego II Rzeczypospolitej*, red. K. Jakubiak, T. Maliszewski, Kraków 2011.

Michalski G., *Wspieranie działalności inspektorów szkolnych w okresie międzywojennym przez czasopismo „Sprawy Szkolne"*, [w:] *Virtuti et ingenio. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Julianowi Dybcowi*, red. A.K. Banach, Kraków 2013.

Potoczny J., *Udział Towarzystwa Szkoły Ludowej w upowszechnianiu czytelnictwa i popularyzacji wiedzy wśród ludu galicyjskiego doby autonomicznej*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 2014, 23.

Stemler J., *Polska Macierz Szkolna: szkic historyczno-sprawozdawczy z 20-lecia działalności 1905-1925: wydawnictwo jubileuszowe*, Warszawa 1926.

Sutyła J., *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.

Żmichrowska J., *Towarzystwo Szkoły Ludowej (1891-1939)*, Olsztyn 1992.

Żmichrowska M.J., *Jan Kornecki (1884-1967). Działalność oświatowa, społeczna i polityczna*, Warszawa 1996.

Barbara Jankowiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewa Wojtynkiewicz

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

KSZTAŁTOWANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI W OKRESIE ADOLESCENCJI A PODEJMOWANIE ZACHOWAŃ RYZYKOWNYCH W OBSZARZE UŻYWANIA ALKOHOLU PRZEZ MŁODZIEŻ

Abstract. Jankowiak Barbara, Wojtynkiewicz Ewa, *Kształtowanie się tożsamości w okresie adolescencji a podejmowanie zachowań ryzykownych w obszarze używania alkoholu przez młodzież* [Personality Moulding During Adolescence and Taking Risk Behaviours in the Context of Using Alcohol by Adolescents]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 169-185. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.11

The adolescence period is a time in which appear some significant adjustments concerning one's identity. Adolescents, both males and females, have to undertake new forms of behaviour and experiment in order to determine their own place in the society and to find the answer to the question 'who am I?'. Risk behaviours, including using alcohol by young people during adolescence, are supposed to meet the developmental challenges, bearing in mind personal resources and limitations occurring in the context of the development of an adolescent. The article presents a discussion concerning the meaning of a developing identity in using alcohol by adolescents as well as the proper understanding of teenagers' identity dilemmas when relevant psychological and pedagogical interventions are chosen.

Key words: adolescence, identity, risk behaviours, adolescents

Znaczenie kształtowania się tożsamości w rozwoju młodzieży

Fenomen tożsamości uznawany jest za niełatwy do uchwycenia na gruncie psychologii ze względu między innymi na mnogość pojęć używanych dla

określenia zjawisk tożsamościowych (np. self, ego, jaźń), różność poglądów dotyczących wymiarów tożsamości (fenomenologiczny *vs* poznawczy), czy trudność w rozstrzygnięciu statusu tożsamości jako względnie stałej charakterystyki osoby lub procesu ciągłego stawania się sobą[1]. Generalnie uważa się, iż fenomen tożsamości odnosi się do najbardziej fundamentalnych zjawisk ludzkiej natury – pozwala na: trwałe i odrębne od innych ludzi „bycie sobą"; umiejscowienie osoby w czasie i przestrzeni; utrzymanie przeświadczenia, że Ja przetrwa mimo zmian; określenie społecznych identyfikacji poprzez konstytuowanie przeświadczenia „bycia przynależną i tożsamą z innymi"; oraz doświadczanie siebie jako kogoś stałego i jednocześnie zmiennego[2].

W okresie dorastania krystalizowanie się tożsamości nabiera szczególnego znaczenia. Erik H. Erikson wprowadził pojęcie „tożsamości" jako centralnego problemu tego okresu, na który to przypada „kryzys tożsamości"[3]. Zdaniem Eriksona, niektórzy dorastający unikają przechodzenia przez trudny proces poszukiwań własnej tożsamości, przyjmując gotowe wzory tożsamości ukształtowane przez zbiorowość, na przykład grupę rówieśniczą. U innych w niekorzystnych warunkach wychowawczych wytwarza się opozycja względem przypisanych im ról, prowadząca do poczucia depersonalizacji i alienacji, przeżywanych jako wewnętrzna dezorganizacja i pustka (tzw. tożsamość negatywna)[4]. Sam status tożsamości negatywnej może być także traktowany jako przejaw próby wyzwolenia się spod wpływów społecznych i zaznaczenia własnej autonomii przez młodzież. Szymon Hejmanowski dostrzega możliwości rozwojowe tkwiące w przyjęciu tożsamości negatywnej przez młodego człowieka, o ile nie stanowi ona trwałego rozwiązania, a jest jedynie przejściowym etapem na drodze ku dojrzałej tożsamości psychospołecznej, na przykład przezwyciężenie rozproszenia, które pozwala odzyskać poczucie spójności i sprzyja większej aktywności w działaniu[5].

---

[1] M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3 – *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańsk 2002, s. 107-125; D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, *Wprowadzenie*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, Kraków 2008, s. 7-13; A. Pilarska, *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Poznań 2012; A. Grzegorek, *Co psycholog może mieć na myśli, kiedy mówi o tożsamości?* [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki*, s. 17-32; P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.

[2] M. Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji: różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi*, Warszawa 2010; D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, *Wprowadzenie*, s. 7-13; A. Pilarska, *Ja i tożsamość*; K. Sikora, *Tożsamość jako przedmiot badań psychologii*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki*, s. 33-42.

[3] Zob. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.

[4] I. Obuchowska, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Poznań 2005, s. 184-185.

[5] Sz. Hejmanowski, *Okres dorastania – zagrożenia rozwoju*, Remedium, 2004, 1(131), s. 4-5.

Wśród kontynuatorów pracy Erika H. Eriksona największą popularność zyskała opracowana przez Jamesa Marcię teoria statusów tożsamości[6]. Autor ten uznał eksplorację (zwaną też kryzysem) i zobowiązanie za dwa podstawowe wymiary istotne dla zdefiniowania statusu jednostki w odniesieniu do osiągnięcia tożsamości[7]. W procesie osiągania statusu tożsamości wyodrębniono dwa kroki: 1) eksplorację – co oznacza aktywne poszukiwanie, eksperymentowanie, próbowanie, sprawdzanie, testowanie siebie, swoich możliwości oraz relacji łączących jednostkę z innymi ludźmi, oraz 2) podjęcie zobowiązania – co oznacza przedsięwzięcie, w wyniku eksploracji na etapie pierwszym, decyzji i przyjęcie na siebie odpowiedzialności za jej konsekwencje bliższe i dalsze. Kryzys jest więc momentem świadomego podejmowania decyzji (poszukiwania alternatyw), a „zobowiązanie" to osobiste zaangażowanie w jakieś zajęcie lub system przekonań (wybór ścieżki działania)[8]. Marcia uznał, że kryzys okresu adolescencji może się zakończyć przyjęciem przez młodego człowieka jednego z czterech statusów tożsamości: osiągniętej, przejętej, rozproszonej bądź moratoryjnej.

W przypadku osiągnięcia tożsamości (*identity achievement*) mamy do czynienia z sytuacją, kiedy obecny jest kryzys, jak również zobowiązanie. Jednostka najpierw dokonuje eksploracji siebie, rozpoznania właściwości oraz możliwości działania w otaczającym ją środowisku i eksploracji własnego umiejscowienia w otoczeniu, a następnie w wyniku wielokrotnych prób podejmowania różnych działań sama decyduje o dalszym postępowaniu i kierunku drogi życiowej.

Z kolei, nadanie tożsamości (*foreclosed identity*) to stan, w którym kryzys jest nieobecny, natomiast obecne jest zobowiązanie. Jednostka nie podejmuje eksploracji albo na skutek braku okazji, albo aktywnych działań otoczenia, hamujących jej próby samodzielnych działań. Występują też silne naciski na podjęcie zobowiązania w jakiejś dziedzinie, wywierane przez otoczenie, na przykład wybór określonej szkoły. Sprzyja to kształtowaniu tożsamości lustrzanej, przybranej, nadanej, czy przyjętej od innych, ze względu na małą aktywność jednostki. Występuje silna identyfikacja z autorytetami.

Rozproszenie tożsamości (*diffused identity, identity confusion*) to stan obecności lub nieobecności kryzysu oraz nieobecności zobowiązania. Jednostka nie ma okazji do eksploracji, a naciski z otoczenia są na tyle silne, że musi

---

[6] J.E. Marcia, *Development and Validation of Ego – Identity Status*, Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3(5), 5, s. 551-558.

[7] Zob. S. Schwartz, *The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: a Review and Integration*, Identity: An International Journal of Theory and Research, 2001, 1(1), s. 7-58; A.I. Brzezińska, K. Piotrowski, *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, Studia Psychologiczne, 2009, 47(3), s. 93-109.

[8] A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 242-246.

podjąć decyzję, zobowiązanie i odpowiedzialność za swe losy. Nie potrafi planować swojego życia, nie jest zdolna do samodzielnych wyborów i zaangażowania w wybraną działalność życiową. Kieruje się chwilową satysfakcją i własnymi korzyściami. Nie wie, kim jest i kim chce być.

Wreszcie moratorium (*moratorium identity*) to trwanie w kryzysie oraz obecność zobowiązania, które jest niejednoznaczne. Jednostka przez długi czas dokonuje eksploracji, ale nie czuje się gotowa do podejmowania decyzji, zaangażowania się z pełnym poczuciem odpowiedzialności w jakiś obszar aktywności. Często dlatego, że otoczenie w wystarczającym stopniu zaspokaja jej potrzeby bez jej aktywnego udziału. Jednostka dostrzega wiele alternatyw drogi życiowej, ale nie potrafi w sposób zdecydowany dokonać wyboru. Doświadcza kryzysu tożsamości, ale nie znajduje na razie odpowiedzi na pytania „kim jestem?”[9].

Uznaje się, że określona i ukształtowana tożsamość jest podstawą funkcjonowania psychicznego człowieka i stanowi nadrzędny regulator jego psychospołecznego funkcjonowania, gdyż umożliwia określenie siebie, dokonywanie wyborów i podejmowanie zmian w życiu, wyznacza stabilność i spójność zachowań oraz zdolność do twórczej adaptacji do rzeczywistości[10]. Funkcja regulacyjna tożsamości, bazując na założeniu, iż jest ona przede wszystkim subiektywnym stanem osoby, związana jest z poczuciem tożsamości[11]. O poczuciu tożsamości stanowią składające się na nie elementy, takie jak: poczucie odrębności od otoczenia, ciągłości własnego Ja, wewnętrznej spójności, czy posiadania wewnętrznej treści[12]. Uformowanie zintegrowanej, odrębnej, stabilnej i niepowtarzalnej tożsamości traktowane jest jako krytyczne dla rozwoju człowieka i będące wyznacznikiem jego psychospołecznej dojrzałości[13]. Z perspektywy rozwojowej i klinicznej istotne jest, iż oparcie tożsamości na stabilnych fundamentach zapewnia człowiekowi poczucie bezpieczeństwa[14]. Trudności w zakresie ukształtowania dojrzałej i stabilnej tożsamości, naruszenie poczucia tożsamości, niejasność w ważnych dla jednostki dziedzinach życia mogą generować lęk, niepokój i agresję, i prowadzić do różnorodnych form patologii indywidualnej i społecznej, a także negatywnie wpływać na

[9] Tamże.

[10] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*; M. Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji*; M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja: kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa 2000.

[11] M. Jarymowicz, *Psychologia tożsamości*, s. 107-125; M. Huflejt-Łukasik, *Ja i procesy samoregulacji*; M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja.*

[12] J. Mandrosz-Wróblewska, *Strategie redukowania problemów tożsamościowych: różnicowanie “Ja – My” i “My – Oni”*, [w:] *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja – Inni: tożsamość, indywiduacja – przynależność*, red. M. Jarymowicz, Wrocław 1988, s. 125-161; K. Sikora, *Tożsamość jako przedmiot badań*, s. 33-42; M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja.*

[13] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*; A. Pilarska, *Ja i tożsamość.*

[14] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*; M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja.*

emocjonalny dobrostan jednostki[15]. Zaburzenia tożsamości mogą przejawiać się również w takich zjawiskach, jak: poczucie utraty granic między Ja a światem zewnętrznym, brak wewnętrznej treści, poczucie pustki, brak wiedzy kim się jest, brak poczucia ciągłości ze sobą z przeszłości, poczucie rozbicia Ja na części, brak wewnętrznej spójności, utrata poczucia istnienia, czy poczucie nierzeczywistości własnego istnienia[16].

Zachowania ryzykowne młodzieży a rozwój tożsamości w okresie adolescencji

Zachowania ryzykowne adolescentów i adolescentek, w tym używanie alkoholu, mogą być rozumiane jako zachowania, które młodzież podczas rozwoju podejmuje jako środek do osiągnięcia ważnych dla tego rozwoju celów, między innymi konstruowania tożsamości. Zachowania ryzykowne można zdefiniować jako

> zachowania podejmowane w okresie adolescencji, które mają na celu sprostanie wyzwaniom rozwojowym, a ich wybór zależy od tego, jakimi zasobami dysponuje młodzież, jakich doświadcza czynników ryzyka, oraz w jaki sposób młodzi ludzie poradzili sobie z wyzwaniami wcześniejszych etapów życia – są formą adaptacji, ale także mają na celu określenie siebie, swojego miejsca w świecie, wśród rówieśników i dorosłych – mogą więc być formą (auto)kreacji[17].

Zdaniem Heleny Sęk i Łukasza D. Kaczmarka, same procesy rozwojowe mogą świadczyć o ryzyku:

> Kryzysy rozwojowe stanowią typowy układ, który można nazwać układem ryzykownych szans. Nasilenie konfliktu i sprzeczności zwiększa prawdopodobieństwo nierozwiązania kryzysu lub stosowania patologicznych strategii przezwyciężania go. Aby móc rozwiązać kryzys, potrzebne jest podejmowanie ryzykownych, nowych zadań – dlatego mówi się o ryzyku rozwojowym[18].

Silvia Bonino, Elena Cattelino i Silvia Ciairano podkreślają, że młodzież nie działa w przypadkowy sposób, ale taki, aby osiągnąć osobiste istotne

---

[15] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*; D. Kubacka-Jasiecka, *Autodestruktywna tożsamość a kryzys emocjonalny*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki*, s. 253-275; A. Pilarska, *Ja i tożsamość*.

[16] E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*; R.D. Laing, *Podzielone "ja". Egzystencjalistyczne studium zdrowia i choroby psychicznej*, Poznań 1999; M. Sokolik, *Psychoanaliza i Ja*.

[17] B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 447.

[18] H. Sęk, Ł.D. Kaczmarek, *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Warszawa 2016, s. 666.

cele, związane z zadaniami rozwojowymi w określonym kontekście (*action in context*). Tak więc działania młodzieży, niezależnie czy niebezpieczne i antyzdrowotne, czy bezpieczne i zdrowe, mają ściśle określoną funkcję, ponieważ mogą służyć osiągnięciu osobistych i społecznych znaczących celów wzrostu podczas okresu adolescencji[19]. Autorki te podzieliły funkcje zachowań ryzykownych na dwa główne, ściśle powiązane, obszary odnoszące się do: 1) rozwoju tożsamości (takie jak: manifestowanie zachowań oznaczających dorosłość, nabycie i afirmacja niezależności, identyfikacja i różnicowanie, autoafirmacja i eksperymenty, transgresja i przekraczanie granic, eksploracja doznań, kształtowanie poczucia kontroli w sytuacjach niebezpiecznych, radzenie sobie z problemami i ucieczka od rzeczywistości) oraz 2) udziału w społeczeństwie (takie jak: komunikacja międzyrówieśnicza, współdzielenie działań i emocji, rytuały tworzenia więzi i obrzędy przejścia, naśladowanie i rywalizowanie, badanie reakcji i ograniczeń, różnicowanie od rodziców i sprzeciw wobec nich). Podstawowym zadaniem rozwojowym w okresie dojrzewania, które można osiągnąć poprzez specyficzne i zróżnicowane zadania dzięki kulturze, jest konstruowanie własnej tożsamości. Funkcje różnych typów zachowań ryzykownych w okresie dojrzewania są ściśle związane właśnie dlatego, że odnoszą się do budowania autonomicznej tożsamości osoby dorosłej[20].

Barbara Jankowiak podzieliła funkcje zachowań ryzykownych młodzieży na progresywne i regresywne. Zachowania ryzykowne spełniające funkcje progresywne mają na celu radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi okresu dojrzewania (np. separacja od rodziców, budowanie nowych form relacji, poznanie siebie, poszukiwanie własnego miejsca w grupie, ustalenie na nowo własnych relacji z dorosłymi) oraz dostarczenie odpowiedzi na podstawowy dylemat dotyczący tożsamości. Pomimo ryzyka, jakie niosą, wyrażają tendencje rozwojowe nastolatków. Zachowania ryzykowne spełniające funkcje regresywne motywowane są problemami, traumami i deficytami rozwojowymi, z którymi młody człowiek wkracza w nowy etap życia, w którym czekają na niego nowe wyzwania. Młodzi ludzie próbują poradzić sobie z przeszłością w obliczu aktualnych zmian rozwojowych, podejmując zachowania ryzykowne w teraźniejszości. Tak motywowane zachowania ryzykowne lokują młodych ludzi coraz bliżej obszaru psychopatologii[21].

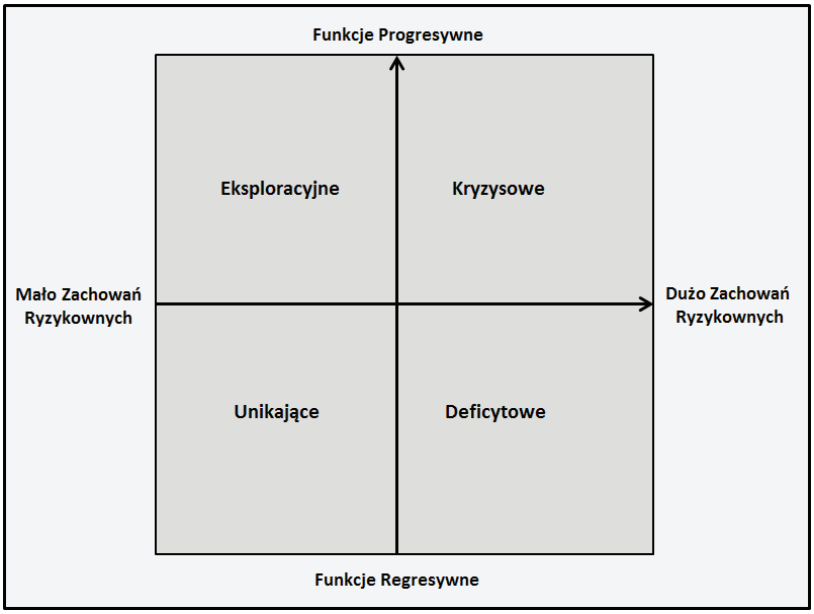
Możliwe jest dokonanie klasyfikacji zachowań ryzykownych uwzględniając ich funkcje (progresywne *vs* regresywne) oraz nasilenie. Zarówno zachowań spełniających funkcję progresywną, jak i regresywną może być mało lub

[19] S. Bonino, E. Cattelino, S. Ciairano, *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia 2005, s. 6-13.

[20] Tamże.

[21] B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży*, s. 445.

dużo, co stanowi dodatkową informację o sposobie adaptacji młodego człowieka. Uwzględniając te kryteria, można wyróżnić cztery kategorie zachowań ryzykownych: eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe (patrz ryc. 1).



Ryc. 1. Eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe zachowania młodzieży

Źródło: B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 389.

Zachowania ryzykowne eksploracyjne są niezbyt nasilone i motywowane naturalną rozwojową eksploracją, poszukiwaniem siebie, swojego miejsca w grupie, ustalaniem swojego nowego statusu społecznego. Młodzież może na przykład próbować alkoholu, który jest przeznaczony dla osób dorosłych, gdyż zaczyna czuć się dorosła. Zachowania te niosą ze sobą pewne ryzyko, ale jednocześnie świadczą o tendencjach rozwojowych młodzieży[22].

Zachowania ryzykowne kryzysowe są dużo bardziej nasilone, niż zachowania z grupy poprzedniej, choć także motywowane tendencjami rozwojowymi. Świadczą o silnym kryzysie rozwojowym i stanowią większe zagrożenie. Młodzi ludzie podejmując takie zachowania wprowadzają do swojej aktywności więcej destrukcji, na przykład korzystając ze środków psychoaktywnych czy intensywnie i regularnie imprezując. Młodzi ludzie próbują rozwiązać kryzys adolescencyjny przy braku wystarczających zasobów. Za-

[22] B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży*, s. 389-390.

chowania te niosą ze sobą większe zagrożenie zarówno dla bezpieczeństwa młodych ludzi, jak też ich zdrowia i dalszych sukcesów życiowych[23].

Zachowania ryzykowne unikające są niezbyt nasilone i motywowane głównie trudnościami z poprzednich etapów życia. Mają na celu odciąć od problemów i emocji (np. poprzez picie alkoholu), by nie podejmować wyzwań rozwojowych. Funkcjonowanie młodzieży w tym obszarze świadczy o występowaniu wielu czynników ryzyka (przy ubogich czynnikach chroniących) w ich rozwoju, może więc wskazywać na zwiększone ryzyko rozwoju psychopatologii (w tym przypadku najprawdopodobniej zaburzeń internalizacyjnych). Zagrożenie nie wynika tutaj zazwyczaj z samych ryzykownych zachowań, co raczej z braku zasobów do radzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, które spowodowały zahamowanie rozwoju i taki sposób adaptacji[24].

Zachowania ryzykowne deficytowe są nasilone i mocno zagrażające rozwojowi, a motywowane występowaniem doświadczeń stresujących (np. niezaspokojenie potrzeb, konflikty w rodzinie), jak i traumatycznych w biografii młodzieży. Mogą polegać na przykład na intensywnym korzystaniu ze środków psychoaktywnych, aby poradzić sobie z bolesnymi wspomnieniami. W rozwoju nastolatków funkcjonujących w taki sposób występowało niewiele czynników chroniących rozwój, a wiele czynników ryzyka powstania psychopatologii, co może dać negatywny efekt w postaci zaburzeń eksternalizacyjnych, ale także internalizacyjnych[25].

Zachowania ryzykowne młodzieży należy więc rozumieć jako zachowania podejmowane w okresie dojrzewania, które mają na celu realizację wyzwań tego okresu z uwzględnieniem czynników ryzyka i czynników chroniących zarówno w jednostce, jak i kontekście jej rozwoju. Dlatego, do wyboru właściwych interwencji psychologiczno-pedagogicznych nie wystarczy samo stwierdzenie faktu, że młodzi ludzie piją alkohol, należy także określić, z jakiego powodu to robią – a kwestie dotyczące tożsamości mogą być w rozstrzygnięciach diagnostycznych szczególnie istotne.

Używanie alkoholu przez młodzież a rozwój tożsamości w okresie adolescencji

Alkohol stanowi najczęściej używaną przez młodzież w Polsce substancję psychoaktywną[26]. Dane dotyczące występowania problemu używania

[23] Tamże, s. 390-392.

[24] Tamże, s. 392-394.

[25] Tamże, s. 394-396.

[26] Za: K. Ostaszewski, *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2013, s. 487.

alkoholu przytoczono na podstawie badań empirycznych, opierając się na informacjach z projektu ESPAD[27] oraz HBSC[28]. Analiza międzynarodowych wyników badań ESPAD wykazała, że we wszystkich krajach uczestniczących w projekcie, poza Islandią, co najmniej 70% uczniów piło alkohol przynajmniej raz w życiu, przy czym w badaniach ankietowych z 2011 roku średnia wyniosła 87%. Jeżeli chodzi o spożywanie alkoholu w ciągu ostatnich 12 miesięcy i ostatnich 30 dni, to średnie odsetki wynoszą odpowiednio 79% i 57%. W odniesieniu do wszystkich trzech przedziałów czasowych wystąpiły małe spadki od 2003 roku w stosunku do lat 2007 i 2011. Pytano także uczniów, jak często w ciągu ostatnich 30 dni spożywali co najmniej pięć standardowych porcji alkoholu przy jednej okazji. Ten wskaźnik „okazjonalnego spożywania dużej ilości alkoholu" uległ jednej z najgwałtowniejszych zmian wśród dziewcząt na przestrzeni wszystkich lat realizacji projektu ESPAD – średnia zagregowana wzrosła z 29% w 1995 roku do 41% w 2007 roku. W badaniu ankietowym z 2011 roku wartość ta spadła jednak do 38%. Wśród chłopców dane te również były w 2011 roku nieco niższe (43%) niż w 2007 (45%) i tym samym również stosunkowo zbliżone do wartości z 1995 roku (41%). Średnia różnica między chłopcami i dziewczętami zmniejszyła się z 12 punktów procentowych w 1995 roku do 5 punktów procentowych w 2011 roku, ale w 22 krajach uczestniczących w projekcie ESPAD nawet w najnowszym badaniu ankietowym znacznie więcej chłopców niż dziewcząt zgłosiło okazjonalne spożywanie dużej ilości alkoholu[29].

Anna Dzielska poddała analizie wyniki badań HBSC odnośnie picia alkoholu polskich nastolatków. Wyniki badań wskazują, że obecnie jakikolwiek napój alkoholowy spożywa 42,6% nastolatków w wieku 11-15 lat, w tym 6,4% co najmniej raz w tygodniu. Stwierdzono również, że co piąty nastolatek upił się co najmniej raz w życiu (21,1%), a 3,2% zrobiło to więcej niż 10 razy. W stosunku do wyników poprzednich badań HBSC, obserwuje się zarówno istotny spadek ogólnej częstości picia, jak i upijania się przez młodzież w tej grupie wieku. Częstość ogólnego picia zmniejszyła się u obu płci. Częstość upijania się zmniejszyła się istotnie u chłopców, zwiększając się jednak u dziewcząt. Coraz częściej upijają się dzieci w wieku 11 lat oraz coraz większy odsetek ankietowanych deklaruje codzienne picie alkoholu (2,5% *vs* 3,1%). Uzyskane wyniki pokazują, że częstość picia i upijania się są zbliżone u obu płci i na-

[27] European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), zob: B. Hibell i in., *The 2011 ESPAD report. Substance use among students in 36 European countries*, Szwedzka Rada ds. Informacji o Alkoholu i Innych Używkach, Sztokholm 2012.

[28] Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), zob: J. Mazur, (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015.

[29] Zob. B. Hibell i in., *The 2011 ESPAD report*, s. 5-8.

silają się wraz z wiekiem, szczególnie między 13 a 15 rokiem życia. Według aktualnych wyników badań HBSC, 34,9% nastolatków po raz pierwszy piło alkohol w wieku 13 lat lub mniej, a 9,2% upiło się po raz pierwszy w tak wczesnym wieku. W porównaniu z wynikami badań HBSC z roku 2010 obserwuje się istotne zmiany głównie w zakresie wczesnej inicjacji picia; odpowiedni odsetek zmniejszył się z 47,8%. Korzystne zmiany dotyczą tu obu płci. W badanym okresie na bardzo zbliżonym poziomie utrzymała się wczesna inicjacja upijania się, co jest konsekwencją przeciwstawnych tendencji u obu płci. Odsetek chłopców, którzy po raz pierwszy upili się przed 14 rokiem życia, zmniejszył się z 13,4% do 9,7%, podczas gdy odpowiedni odsetek dziewcząt zwiększył się z 5% do 8,7%. Oznacza to zniwelowanie różnic związanych z płcią o 7,4 punktu procentowego. Można stwierdzić, że średnio mija niecały rok między pierwszym epizodem wypicia alkoholu i upicia się. Różnice związane z płcią są niewielkie – chłopcy istotnie wcześniej sięgają po raz pierwszy po alkohol, podczas gdy różnice w średnim wieku upicia się po raz pierwszy są nieistotne[30].

W literaturze z obszaru uzależnień, osoby nadużywające alkoholu i uzależnione widziane są jako cierpiące z powodu patologii w zakresie relacji przywiązaniowych[31], co skutkuje deficytami tożsamości: niezdolnością do utrzymania spójnego i zadowalającego konceptu siebie[32], kruchością i zagrożeniem poczucia bycia oraz reprezentacji siebie[33], zranieniem i uszkodzeniem self[34], przeżywaniem nieświadomej, głębokiej niepewności dotyczącej prawa do istnienia, posiadania odrębnej tożsamości i utraty poczucia tożsamości[35]. Teoretycy i badacze charakteryzują tożsamość osób uzależnionych jako pewien rodzaj głębokiej struktury psychicznej, pierwotnie w stosunku do uzależnienia kruchej i uszkodzonej. Przy takim założeniu, uzależnienie od alkoholu staje się sposobem zyskiwania nowej tożsamości – jako uzależnionego – i ta tożsamość ma chronić zarówno przed przeszłością, jak i przyszłością

[30] A. Dzielska, *Picie alkoholu*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej*.

[31] P.J. Flores, *Addiction as an attachment disorder*, Lanham 2004; J.D. Levin, *Treatment of alcoholism and other addictions. A self-psychology approach*, New Jersey – London 1991.

[32] E.J. Khantzian, *Treating addiction as a human process*, Lanham 2007.

[33] D.Z. Höfler, M. Kooyman, *Attachment transition, addiction and therapeutic bonding – an integrative approach*, Journal of Substance Abuse Treatment, 1996, 13(6), s. 511-519; J.D. Levin, *Treatment of alcoholism and other addictions*; F.A. Thorberg, M. Lyvers, *Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities*, Addictive Behaviors, 2006, 31(4), s. 732-737.

[34] P.J. Flores, *Addiction as an attachment disorder*; H. Kohut, *Preface*, [w:] *Psychodynamics of drug dependence. NIDA Research Monograph 12*, red. J.D. Blaine, D.A. Julius, Washington 1977, s. vii-ix; K.S. Sachs, *Treating alcoholism as a disorder of the self: insights from alcoholics anonymous*, Alcoholism Treatment Quarterly, 2003, 21(2), s. 75-85.

[35] H. Kohut, *Preface*, s. vii-ix; J. Morgenstern, J. Leeds, *Contemporary psychoanalytic theories of substance abuse: a disorder in search of a paradigm*, Psychotherapy, 1993, 30(2), s. 194-206.

oraz określić – dotychczas nieokreślone z powodu braku bezpiecznego poczucia tożsamości – miejsce w świecie[36]. Nadużywanie alkoholu, a w dalszej perspektywie uzależnienie od niego, staje się próbą naprawy stanu przytłaczającej beznadziejności powodowanej zniszczoną tożsamością[37], złamanym poczuciem self[38], oraz stanowi formę obrony przed dalszą fragmentacją self[39]. Spostrzegane jest jako walka na śmierć i życie o utrzymanie żywego poczucia siebie, wciąż zagrożonego masywnymi wątpliwościami dotyczącymi własnej osoby[40]. Z drugiej zaś strony, uzależnienie od alkoholu wtórnie traumatyzuje osobę, opróżniając ją z żywotności, tożsamości i wewnętrznego bogactwa[41] oraz dokonując erozji poczucia siebie[42].

Doniesienia z badań prowadzonych wśród młodzieży wskazują, iż rozwój tożsamości znacząco wpływa na regulowanie ilości spożywanego alkoholu. Dowiedziono odwrotną korelację między statusem tożsamości, jej dojrzałości a ilością i częstotliwością spożywania alkoholu. Młodzież z tożsamością rozproszoną i nadaną spożywała znacząco większe ilości alkoholu niż młodzież z tożsamością osiągniętą, czy znajdująca się w stanie moratorium. Dodatkowo, opierając się na wynikach badań podłużnych, okazuje się, że osoby z rozproszoną tożsamością oraz tożsamością słabiej zmieniającą się w czasie dojrzewania spożywają znacznie więcej alkoholu niż osoby ze statusem tożsamości skonsolidowanej, osiągniętej oraz których tożsamość bardziej ewoluowała w trakcie dojrzewania. Ponadto, badacze porównując profil tożsamości grupy adolescentów nadużywających alkoholu i uczestniczących w programie leczenia uzależnień w warunkach stacjonarnych z niekliniczną grupą adolescentów, dowiedli, iż grupa kliniczna prezentuje wyższy poziom nadania tożsamości, a niższy poziom moratorium i osiągnięcia tożsamości[43].

---

[36] A. Read, *Psychotherapy with addicted people*, [w:] *The psychodynamics of addiction*, red. M. Weegmann, R. Cohen, London – Philadelphia 2006, s. 85-98; J. Holmes, *Attachment theory and psychoanalysis: a rapprochement*, British Journal of Psychotherapy, 2000, 17(2), s. 157-172.

[37] L.M. Dodes, *The heart of addiction. A new approach to understanding and managing alcoholism and other addictive behaviors*, New York 2003.

[38] K. Kueppenbender i in., *"Narcotics helped, I thought." Recurrent traumatization and recovery from drug dependence*, Harvard Review of Psychiatry, 2008, 16, s. 308-317; E.J. Khantzian, M. Albanese, *Understanding addiction as self-medication. Finding hope behind the pain*, Lanham 2008.

[39] J.D. Levin, *Treatment of alcoholism and other addictions*.

[40] D.B. Jones, *Addiction and pathological accommodation: an intersubjective look an impediments to the utilization of Alcoholics Anonymous*, The International Journal of Psychoanalytic Self Psychology, 2009, 4, s. 212-234.

[41] M. Weegmann, E.J. Khantzian, *Envelopments: immersion in and emergence from drug misuse*, American Journal of Psychotherapy, 2011, 65(2), s. 163-177.

[42] N.L. Padykula, P. Conklin, *The self regulation model of attachment trauma and addiction*, Clinical Social Work Journal, 2010, 38(4), s. 351-360.

[43] D.I. Bishop i in., *Identity development and alcohol consumption: current and retrospective self-reports by college students*, Journal of Adolescence, 2005, 28, s. 523-533; D.I. Bishop i in., *Ego identity status and reported alcohol consumption: a study of first-year college students*, Journal of Ado-

Z szeroko zakrojonych badań Hardy'ego i współpracowników[44] wynika z kolei, iż dojrzała tożsamość jest kluczem zdrowego psychospołecznego funkcjonowania i może być czynnikiem ochronnym; jednostki charakteryzujące się syntezą tożsamości spożywają znacząco mniej alkoholu, a ponadto przejawiają mniejsze nasilenie lęku i depresji, wyższe poczucie własnej wartości i psychologicznego dobrobytu. Analogicznie, brak klarownego i stabilnego poczucia siebie oraz poczucie niepewności „kim jestem" mogą motywować nieadaptacyjne zachowania jako sposoby utrzymania tożsamości i ucieczki od dyskomfortu związanego z negatywną emocjonalnością. Udowodniono bowiem, iż negatywne schematy dotyczące własnej osoby we wczesnej adolescencji bezpośrednio wyjaśniają wczesny początek inicjacji alkoholowej, niezależnie od występowania alkoholizmu w rodzinie i poziomu antyspołeczności[45]. Co dodatkowo ważne, uznaje się, że przeszło 80% adolescentów uzależnionych od alkoholu spełnia kryteria innych zaburzeń psychiatrycznych, w tym około 20% – zaburzeń internalizacyjnych, około 35% – zaburzeń eksternalizacyjnych, a pozostałe 45% – zarówno internalizacyjnych, jak i eksternalizacyjnych. Jednocześnie podkreśla się, że wystąpienie uzależnienia od alkoholu u młodzieży częściej będzie problemem wtórnym wobec pierwotnie występujących innych zaburzeń[46].

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna ukierunkowana na wsparcie rozwoju tożsamości w okresie adolescencji oraz przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym

Jak wykazano wcześniej, podejmowanie różnych zachowań ryzykownych, w tym używanie alkoholu przez młodzież, może być wynikiem radzenia sobie z kryzysem tożsamościowym okresu dojrzewania. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna skierowana na przeciwdziałanie lub terapię młodzieży

lescence, 1997, 20(2), s. 209-18; S.J. Schwartz i in., *Identity consolidation and health risk behaviors in college students*, American Journal of Health Behavior, 2010, 34(2), s. 214-224; E.M. Bentrim-Tapio, *Alcohol consumption in undergraduate students: the role of ego-identity status, alcohol expectancies, and drinking refusal self-efficacy*, NASPA Journal, 2004, 41(4), s. 728-741.

[44] S.A. Hardy i in., *The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health-risk behaviors, and psychological well-being*, Journal of Clinical Psychology, 2013, 69(4), s. 364-382.

[45] C. Corte, R.A. Zucker, *Self-concept disturbances: Cognitive vulnerability for early drinking and early drunkenness in adolescents at high risk for alcohol problems*, Addictive Behaviors, 2008, 33, s. 1282-1290.

[46] C.A. Essau, D. Hutchinson, *Alcohol use, abuse and dependence*, [w:] *Adolescent addiction: epidemiology, assessment and treatment*, red. C.A. Essau, London 2008, s. 61-115.

podejmującej zachowania ryzykowne powinna więc uwzględniać problematykę rozwoju tożsamości i wspierać młodych ludzi w jej konstruowaniu. Współcześnie w działaniach profilaktycznych w odniesieniu do młodzieży podąża się w kierunku zintegrowanego podejścia do zapobiegania używaniu substancji psychoaktywnych: alkoholu, tytoniu, narkotyków, leków psychoaktywnych, ze względu na wiele cech wspólnych[47], na przykład wspólne czynniki ryzyka czy współwystępowanie oraz na wspólne funkcje, które spełniają różne zachowania ryzykowne[48]. Naukowcy zajmujący się profilaktyką zwracają uwagę na znaczenie interwencji profilaktycznych w czasie ważnych zmian życiowych – zarówno biologicznych, takich jak dojrzewanie płciowe, jak i normatywnych zmian w funkcjonowaniu społecznym, takich jak przejście ze szkoły podstawowej do szkoły średniej, czy też urazów, takich jak śmierć lub utrata rodzica[49]. Ponadto, zdaniem Krzysztofa Ostaszewskiego, w ostatnich latach nastąpiła zmiana w podejściu do profilaktyki używania substancji psychoaktywnych polegająca na rozumieniu uzależnienia (alkoholizmu, narkomanii, lekomanii, nikotynizmu) jako jednego z wielu zagrożeń wynikających z używania substancji – ale nie głównego i jedynego – jak to było wcześniej[50]. Obecnie podkreśla się znaczenie innych problemów poza uzależnieniem, do których zalicza się inne szkody zdrowotne (np. zatrucia, infekcje, zaburzenia psychiczne) oraz wypadki, samobójstwa, przestępstwa, konflikty, zaniedbywanie dzieci, przemoc domową, akty agresji i inne czyny popełniane pod wpływem alkoholu, narkotyków i innych substancji psychoaktywnych. Można więc mówić o zróżnicowanych szkodach zdrowotnych i społecznych, będących konsekwencjami używania substancji[51]. Interwencje profilaktyczne mają na celu zapobieganie inicjacji używania substancji psychoaktywnych i jego progresji do uzależnienia, a interwencje terapeutyczne przeznaczone są dla osób uzależnionych[52].

Aby wspierać młodzież w kształtowaniu tożsamości, należy ją zachęcać do próbowania swoich sił w różnych dziedzinach i aktywnościach[53]. Jednak „młody człowiek potrzebuje od dorosłego adekwatnego i dojrzałego wspar-

[47] K. Ostaszewski, *Zapobieganie*, s. 491; T.P. Gullotta, *A Selected Social History of the Stepping-Stone Drugs*, [w:] *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. C.G. Leukefeld, T.P. Gullotta, M. Staton-Tindall, New York 2009, s. 1-15.

[48] R. Jessor, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, Journal of Adolescent Health, 1991 12.

[49] E.B. Robertson i in., *Drug use prevention: definitions and terminology*, [w:] *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*, red. L.M. Scheier, American Psychological Association 2015, s. 15.

[50] K. Ostaszewski, *Zapobieganie*, s. 488.

[51] Tamże, s. 488-489.

[52] E.B. Robertson i in., *Drug use prevention*, s. 12.

[53] W. Pawliczuk, *Poradnictwo psychologiczne w okresie adolescencji*, [w] *Poradnictwo psychologiczne*, red. Cz. Czabała, S. Kluczyńska, Warszawa 2015, s. 117.

cia, różnego w zależności od etapu, na którym się znajduje"[54]. Zdaniem Bardziejewskiej, na etapie tożsamości rozproszonej są to silne i stabilne wzorce zewnętrzne, reguły oraz wsparcie autorytetów oraz jasnych zasad, co może skutkować chwilowym przejściem do etapu tożsamości lustrzanej poprzez przyjęcie systemu wartości dorosłego przewodnika. Aby przejść na etap tożsamości moratoryjnej, dorastający potrzebuje dorosłego – doradcy, który pozwoli na samodzielne poszukiwania i odkrywanie własnych zainteresowań. Przechodząc na etap tożsamości dojrzałej, młody człowiek potrzebuje konsultanta, który pozwoli na samodzielne analizowanie korzyści i zagrożeń wynikających z samodzielnie podejmowanych decyzji[55].

Warto również podkreślić, że w zależności od nasilenia zachowań ryzykownych i skali zagrożenia, jakie się z nimi wiążą dla rozwoju i zdrowia nastolatka, podejmowane będą inne interwencje psychologiczno-pedagogiczne. Na przykład, młodzi ludzie podejmujący zachowania ryzykowne eksploracyjne mogą potrzebować oddziaływań potęgujących zasoby, na przykład promujących zdrowy styl życia, profilaktycznych lub edukacyjnych[56]. Młodzież, która podejmuje zachowania ryzykowne kryzysowe może potrzebować przede wszystkim interwencji pomocowych ukierunkowanych na rozwiązywanie kryzysu rozwojowego[57]. Adolescenci i adolescentki podejmujący zachowania ryzykowne unikające w zależności od postawionej diagnozy mogą potrzebować wsparcia w rozwoju, socjoterapii, psychoterapii, terapii uzależnień lub nawet leczenia psychiatrycznego. Interwencje mogą – co szczególnie istotne w podejmowaniu działań pomocowych dla dzieci i młodzieży[58] – obejmować edukację i trening umiejętności dla rodziców, a także oddziaływać na kontekst rozwoju nastolatka, na przykład na rodzinę i szkołę[59]. Natomiast, dla nastolatków podejmujących zachowania ryzykowne deficytowe działania z obszaru profilaktyki mogą być niewystarczające, a w zależności od postawionej diagnozy, młodzi mogą być kierowani na socjoterapię, psychoterapię, terapię uzależnień lub nawet leczenie psychiatryczne, a interwencje – tak jak w poprzedniej grupie zachowań – powinny obejmować rodziców, a także inne (poza rodziną) konteksty rozwoju młodego człowieka, na przykład szkołę[60].

---

[54] M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2015, s. 370.

[55] Tamże, s. 373-374.

[56] B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży*, s. 392.

[57] Zob. A.I. Brzezińska, K. Appelt, A. Ziółkowska *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2011, s. 248.

[58] Zob. I. Grzegorzewska, E. Pisula, A.R. Borkowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychologia kliniczna*, s. 460.

[59] B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży*, s. 394.

[60] Tamże, s. 396.

Picie alkoholu przez młodzież w okresie adolescencji może spełniać różne funkcje, także związane z kształtowaniem się tożsamości. Jednocześnie stwarza ono ryzyko dla zdrowia i dalszego życia nastolatków. Działania profilaktyczne w tym obszarze powinny uwzględniać potrzeby młodych ludzi związane z określaniem siebie i umożliwić im osiągnięcie celów rozwojowych w zdrowy i bezpieczny sposób. Z drugiej strony, kiedy profilaktyka i edukacja są niewystarczające, konieczna jest indywidualna diagnoza i skierowanie młodego człowieka do bardziej specjalistycznych form pomocy – na przykład terapii uzależnień.

BIBLIOGRAFIA

Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.

Bentrim-Tapio E.M., *Alcohol consumption in undergraduate students: the role of ego-identity status, alcohol expectancies, and drinking refusal self-efficacy*, NASPA Journal, 2004, 41(4).

Bishop D.I., Macy-Lewis J.A., Schnekloth C.A., Puswella S., Struessel G.L., *Ego identity status and reported alcohol consumption: a study of first-year college students*, Journal of Adolescence, 1997, 20(2).

Bishop D.I., Weisgram E.S., Holleque K.M., Lund K.E., Wheeler-Anderson J.R., *Identity development and alcohol consumption: current and retrospective self-reports by college students*, Journal of Adolescence, 2005, 28.

Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Springer-Verlag, Italia 2005.

Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska A., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia akademicka*, t. 2, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.

Brzezińska A.I., Piotrowski K., *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wyłaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, Studia Psychologiczne, 2009, 47(3).

Corte C., Zucker R.A., *Self-concept disturbances: Cognitive vulnerability for early drinking and early drunkenness in adolescents at high risk for alcohol problems*, Addictive Behaviors, 2008, 33.

Dodes L.M., *The heart of addiction. A new approach to understanding and managing alcoholism and other addictive behaviors*, Harper, New York 2003.

Dzielska A., *Picie alkoholu*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*, red. J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2015.

Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.

Essau C.A., Hutchinson D., *Alcohol use, abuse and dependence*, [w:] *Adolescent addiction: epidemiology, assessment and treatment*, red. C.A. Essau, Academic Press Elsevier, London 2008.

Flores P.J., *Addiction as an attachment disorder*, Jason Aronson Books, Lanham 2004.

Grzegorek A., *Co psycholog może mieć na myśli, kiedy mówi o tożsamości?* [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Grzegorzewska I., Pisula E., Borkowska A.R., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Gullotta T.P., *A Selected Social History of the Stepping-Stone Drugs*, [w:] *Adolescent Substance Abuse Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, red. C.G. Leukefeld, T.P. Gullotta, M. Staton-Tindall, Springer Science+Business Media, New York 2009.

Hardy S.A., Francis S.W., Zamboanga B.L., Kim S.Y., Anderson S.S.G., Forthun L.F., *The roles of identity formation and moral identity in college student mental health, health-risk behaviors, and psychological well-being*, Journal of Clinical Psychology, 2013, 69(4).

Hejmanowski Sz., *Okres dorastania – zagrożenia rozwoju*, Remedium, 2004, 1(131).

Hibell B., Guttormsson U., Ahlström S., Balakireva O., Bjarnason T., Kokkevi A., Kraus L., *The 2011 ESPAD report. Substance use among students in 36 European countries*, Szwedzka Rada ds. Informacji o Alkoholu i Innych Używkach, Sztokholm 2012.

Höfler D.Z., Kooyman M., *Attachment transition, addiction and therapeutic bonding – an integrative approach*, Journal of Substance Abuse Treatment, 1996, 13(6).

Holmes J., *Attachment theory and psychoanalysis: a rapprochement*, British Journal of Psychotherapy, 2000, 17(2).

Huflejt-Łukasik M., *Ja i procesy samoregulacji: różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.

Jarymowicz M., *Psychologia tożsamości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 3 – *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Jessor R., *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, Journal of Adolescent Health, 1991, 12.

Jones D.B., *Addiction and pathological accommodation: an intersubjective look an impediments to the utilization of Alcoholics Anonymous*, The International Journal of Psychoanalytic Self Psychology, 2009, 4.

Khantzian E.J., *Treating addiction as a human process*, Jason Aronson Books, Lanham 2007.

Khantzian E.J., Albanese M., *Understanding addiction as self-medication. Finding hope behind the pain*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2008.

Kohut H., *Preface*, [w:] *Psychodynamics of drug dependence. NIDA Research Monograph 12*, red. J.D. Blaine, D.A. Julius, Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office, Washington 1977.

Kubacka-Jasiecka D., *Autodestruktywna tożsamość a kryzys emocjonalny*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Kubacka-Jasiecka D., Kuleta M., *Wprowadzenie*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Kueppenbender K., Herman J., Khantzian E., Albanese M., *"Narcotics helped, I thought." Recurrent traumatization and recovery from drug dependence*, Harvard Review of Psychiatry, 2008, 16.

Laing R.D., *Podzielone "ja". Egzystencjalistyczne studium zdrowia i choroby psychicznej*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

Levin J.D., *Treatment of alcoholism and other addictions. A self-psychology approach*, Jason Aronson Inc Northvale, New Jersey – London 1991.

Mandrosz-Wróblewska J., *Strategie redukowania problemów tożsamościowych: różnicowanie "Ja – My" i "My – Oni"*, [w:] *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja – Inni: tożsamość, indywiduacja – przynależność*, red. M. Jarymowicz, Ossolineum, Wrocław 1988.

Marcia J.E., *Development and Validation of Ego – Identity Status*, Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3(5).

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

Morgenstern J., Leeds J., *Contemporary psychoanalytic theories of substance abuse: a disorder in search of a paradigm*, Psychotherapy, 1993, 30(2).

Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe UAM, Warszawa 2005.

Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Ostaszewski K., *Zapobieganie używaniu substancji psychoaktywnych*, [w:] *Edukacja zdrowotna*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Padykula N.L., Conklin P., *The self regulation model of attachment trauma and addiction*, Clinical Social Work Journal, 2010, 38(4).

Pawliczuk W., *Poradnictwo psychologiczne w okresie adolescencji*, [w] *Poradnictwo psychologiczne*, red. Cz. Czabała, S. Kluczyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.

Pilarska A., *Ja i tożsamość a dobrostan psychiczny*, Wydawnictwo Naukowe WNS UAM, Poznań 2012.

Read A., *Psychotherapy with addicted people*, [w:] *The psychodynamics of addiction*, red. M. Weegmann, R. Cohen, Whurr Publishers, London – Philadelphia 2006.

Robertson E.B., Perl H.I., Reider E.E., Sims B.E., Crump A.D., Compton W.M., *Drug use prevention: definitions and terminology*, [w:] *Handbook of Adolescent Drug Use Prevention: Research, Intervention Strategies, and Practice*, red. L.M. Scheier, American Psychological Association 2015.

Sachs K.S., *Treating alcoholism as a disorder of the self: insights from alcoholics anonymous*, Alcoholism Treatment Quarterly, 2003, 21(2).

Schwartz S., *The Evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian Identity Theory and Research: a Review and Integration*, Identity: An International Journal of Theory and Research, 2001, 1(1).

Schwartz S.J., Forthun L.F., Ravert R.D., Zamboanga B.L., Umaña-Taylor A.J., Filton B.J., Kim S.Y., Rodriguez L., Weisskirch R.S., Vernon M., Shneyderman Y., Williams M.K., Agocha V.B., Hudson M., *Identity consolidation and health risk behaviors in college students*, American Journal of Health Behavior, 2010, 34(2).

Sęk H., Kaczmarek Ł.D., *Promocja zdrowia i prewencja zaburzeń*, [w:] *Psychologia kliniczna*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

Sikora K., *Tożsamość jako przedmiot badań psychologii*, [w:] *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Sokolik M., *Psychoanaliza i Ja: kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa 2000.

Thorberg F.A., Lyvers M., *Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities*, Addictive Behaviors, 2006, 31(4).

Weegmann M., Khantzian E.J., *Envelopments: immersion in and emergence from drug misuse*, American Journal of Psychotherapy, 2011, 65(2).

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz
Karina Leksy

Uniwersytet Śląski
w Katowicach

ICT W EDUKACJI, PROFILAKTYCE I TERAPII – PRZYKŁADY DOBRYCH PRAKTYK

Abstract. Borzucka-Sitkiewicz Katarzyna, Leksy Karina, *ICT w edukacji, profilaktyce i terapii – przykłady dobrych praktyk* [ICT in Education, Prevention and Therapy – Examples of Good Practices]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 187-200. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.12

The dynamically developing global IT infrastructure and the increasing importance of modern information technologies represent a huge challenge in the process of socialization and education of children and young people. Undoubtedly, it is extremely important to prepare current and future generations for a skillful use of modern technologies. Therefore, it is essential to implement new technologies in the teaching process at all levels of education as well as during preventive and therapeutic activities.
This study analyzes the functioning of three institutions that use modern information technology within educational, preventive and therapeutic interventions. These institutions have been selected to be environmentally diverse, show the international context and demonstrate a different potential for ICT use. The main objective of the research was to identify innovative ways of using modern technologies in supporting educational and compensatory activities undertaken by selected institutions.

Key words: modern information technologies, education, prevention, therapy

Wprowadzenie

Nie ulega wątpliwości, że intensywny rozwój technologii informatycznej w ogromnym stopniu wpływa na współczesne zmiany cywilizacyjne i kształt rzeczywistości społeczno-kulturowej. W zasadzie trudno obecnie odnaleźć dziedzinę życia, w której technologia ta nie byłaby użytkowana, a wręcz niezbędna. Technologie informacyjne (TI) są definiowane jako „wszelkie zagadnienia, środki i metody związane z gromadzeniem, przetwarzaniem,

przechowywaniem, przesyłaniem czy prezentowaniem informacji"[1]. Środki i narzędzia technologii informacyjnych stanowią warunek korzystania z dostępnych form przekazu informacji, którymi są tak zwane nowe media[2]. Lev Manovich określa nowe media jako

> media analogowe skonwertowane do postaci cyfrowej. Ich zasadniczą cechą jest to, iż pozwalają na swobodny dostęp do danych, a ich kopiowanie nie powoduje utraty ich jakości (…), są interaktywne, co oznacza, że użytkownik może wchodzić w interakcję z obiektem medialnym[3].

Współcześnie bardzo często wskazuje się na zagrożenia związane z korzystaniem z nowych mediów, szczególnie w odniesieniu do zdrowia oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży. Wydaje się wręcz, że lista potencjalnych zagrożeń związanych z nadmiernym, bezrefleksyjnym czy nieumiejętnym użytkowaniem technologii informatycznej jest dziś dłuższa, aniżeli korzyści, jakie niewątpliwie się z nią wiążą. Oczywiście, najczęściej konsekwencje wykorzystywania nowej technologii zależą od intencji samego użytkownika. Nie ulega jednak wątpliwości, że obecnie funkcjonowanie bez nowoczesnych rozwiązań technologicznych, w tym przede wszystkim sieci internetowej, jest bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Zastosowanie nowych mediów jest obserwowalne w każdej dziedzinie życia, zatem nabywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji w zakresie prawidłowego z nich korzystania jest dziś imperatywem, zarówno w kontekście edukacji dzieci i młodzieży, jak też osób dorosłych.

Dynamicznie rozwijająca się globalna infrastruktura informatyczna i wzrost znaczenia nowoczesnych technologii informacyjnych stanowią ogromne wyzwanie w procesie socjalizacji, wychowania oraz edukacji dzieci i młodzieży. Bez wątpienia, na tym tle niezwykle ważne jest z jednej strony, przygotowanie obecnego i przyszłych pokoleń do umiejętnego posługiwania się zdobyczami nauki i techniki, z drugiej natomiast wykorzystanie nowych technologii w procesie dydaktycznym na wszystkich szczeblach edukacji[4], jak również podczas działań profilaktyczno-terapeutycznych. Warto zauważyć, że technologie informatyczne wspierają wymienione działania w różnorodny sposób. Przede wszystkim dostępne materiały

---

[1] M. Kłak, *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie,* Kielce 2010. Podano za: M. Cylkowska-Nowak, E. Wierzejewska, *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2017, s. 199.

[2] M. Cylkowska-Nowak, E. Wierzejewska, *Technologie informacyjne*, s. 200.

[3] L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2006, s. 119-120.

[4] K. Szczeszek, *Technologie informacyjne a edukacja*, [w:] *Oblicza Internetu*, red. M. Sokołowski, Elbląg 2004, s. 201.

i programy o charakterze dydaktycznym, profilaktycznym, rewalidacyjnym mogą wspierać tradycyjne formy oddziaływania wychowawczego, a nawet przynosić lepsze efekty podejmowanych działań, gdyż technologia cyfrowa jest dla młodego pokolenia wyjątkowo atrakcyjna nie tylko w edukacji, ale także w życiu codziennym[5].

Jednym z najważniejszych zastosowań technologii informatycznej jest jej wykorzystanie do szeregu działań psychopedagogicznych oraz edukacyjnych, które razem mają służyć optymalizacji rozwoju człowieka[6]. Kluczowe znaczenie miała tu *Deklaracja w Sprawie Technologii Informacyjnych i Komunikacyjnych (ICT) na Rzecz Integracji Społeczeństwa Informacyjnego*, podpisana przez ministrów państw europejskich w Rydze 11-13.06.2006 roku[7], która zakłada przede wszystkim

> stworzenie integracyjnego społeczeństwa informacyjnego, to znaczy społeczeństwa informacyjnego dla wszystkich. Jej celem jest umożliwienie każdej zainteresowanej osobie pełnego udziału w społeczeństwie informacyjnym, niezależnie od jej ewentualnego upośledzenia społecznego czy indywidualnego[8].

Program ten jest zgodny z ideą edukacji ustawicznej oraz innymi formami edukacji formalnej i nieformalnej, które są podejmowane zarówno przez instytucje edukacyjne i kulturalne, jak również instytucje zajmujące się osobami niepełnosprawnymi, społecznie wykluczonymi, czy osobami w wieku senioralnym[9].

Warto zwrócić uwagę, że w Polsce były i są podejmowane działania mające na celu rozwój społeczeństwa informacyjnego. Wśród dokumentów, które wskazywały na aktualny stan informatyzacji kraju, jak i wyznaczających cele podejmowanych działań były między innymi: opracowany w roku 2004 przez Ministerstwo Nauki i Cyfryzacji dokument zatytułowany „Proponowane kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce do 2020 r.[10]" czy „Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce

---

[5] A. Rygałło, *Czy szkoła może być cyfrowa?* [w:] *Człowiek, technologia, media: konteksty kulturowe i psychologiczne*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków 2014, s. 31.

[6] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013, s. 40.

[7] http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/doc_declaration_riga.pdf. [dostęp: 28.02.2012]. Podano za: tamże.

[8] Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Europejska inicjatywa i2010 na rzecz e-integracji: „Uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym" [SEK (2007) 1469] [SEK (2007) 1470], Bruksela 8.11.2007, KOM (2007) 694, s. 2. Podano za: tamże.

[9] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna*, s. 41.

[10] http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/5de4e12caa5c43f9e7ad159505c26e03.pdf [dostęp: 12.07.2017].

do roku 2013[11]", przyjęta w roku 2008. Obydwa dokumenty zwracają między innymi uwagę na wykorzystanie nowej technologii w procesie edukacji, poprzez „podniesienie poziomu i dostępności edukacji (od przedszkola do uczelni wyższej) oraz upowszechnienie zasady nauki przez całe życie poprzez wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych" (Obszar Człowiek – Cel 2 „Strategii rozwoju (…)"). Jednocześnie ważne jest, że brane pod uwagę są także takie kwestie, jak: integracja społeczna, aktywizacja społeczna, minimalizowanie zakresu i ewentualnych skutków cyfrowego wykluczenia[12]. Aktualnie jednym z projektów realizowanych przez Ministerstwo Cyfryzacji, który zakłada stworzenie sieci dostępu do Internetu łączącej wszystkie szkoły w Polsce (ok. 30,5 tys.) jest „Ogólnopolska Sieć Edukacyjna"[13]. W swoich założeniach OSE ma być siecią wirtualną opartą na istniejącej infrastrukturze szerokopasmowej i dostarczać szkołom usług dostępu do Internetu (o przepustowości co najmniej 100 Mb/s wraz z usługami bezpieczeństwa) oraz treści edukacyjnych i wsparcia w procesie kształcenia umiejętności cyfrowych. Projekt ten zakłada, że jego realizacja pozwoli na:

1) cywilizacyjną zmianę w sposobie kształcenia uczniów poprzez przejście z edukacji analogowej (książki) na edukację cyfrową (korzystanie z treści udostępnionych w Internecie),

2) wprowadzenie nowych form kształcenia oraz nowych programów nauczania kompetencji i umiejętności cyfrowych (np. powszechna nauka programowania),

3) wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów w Polsce, w szczególności uczniów zamieszkujących tereny o niskiej gęstości zaludnienia i uczących się w szkołach o małej liczbie uczniów, dla których dostęp do nowoczesnych źródeł i strumieni wiedzy jest krytycznym elementem podnoszenia ich potencjału,

4) transfer wiedzy i doświadczeń pomiędzy jednostkami edukacyjnymi z wykorzystaniem nowoczesnych technologii[14].

Nowoczesne technologie informatyczne są obecnie szeroko wykorzystywane w procesie edukacji oraz w profilaktyce i terapii zarówno w Polsce, jak i na świecie. Oczywiście zasięg, sposób i różnorodność stosowanych oddziaływań są różne i w znacznym stopniu zależą od potrzeb danej zbiorowości, możliwości finansowych i ogólnej dostępności do konkretnych rozwiązań technologicznych.

---

[11] http://www.umwd.dolnyslask.pl/fileadmin/user_upload/spoleczenstwo_informacyjne/dokumenty/Strategia_Rozwoju_Spoleczenstwa_Informacyjnego_w_Polsce.pdf [dostęp: 12.07.2017].

[12] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna*, s. 41.

[13] https://mc.gov.pl/projekty/ogolnopolska-siec-edukacyjna [dostęp: 12.07.2017].

[14] https://mc.gov.pl/projekty/ogolnopolska-siec-edukacyjna/opis-projektu [dostęp: 12.07.2017].

Metoda i teren badań własnych

W niniejszym opracowaniu wzięto pod uwagę trzy instytucje, w których stosowana jest nowoczesna technologia informatyczna w ramach oddziaływań edukacyjnych, profilaktycznych i terapeutycznych. Instytucje te zostały tak dobrane, aby były zróżnicowane środowiskowo, ukazywały kontekst międzynarodowy i przedstawiały różne możliwości wykorzystywania technologii ICT. Były to:

– Classical High School z klasami sportowymi w Kuopio (Finlandia) – jest to szkoła dla uczniów z normą intelektualną oraz dla młodzieży uzdolnionej fizycznie/ruchowo w wieku od 16 do 19 lat. Obecnie do szkoły tej uczęszcza ponad 630 uczniów, w tym 200 sportowców. Placówka zatrudnia 38 nauczycieli, w tym 15 trenerów. Uczniowie mają tu dostęp do najnowszej technologii informatycznej m.in. komputerów, drukarki 3D i wirtualnych słuchawek[15].

– Szkoła podstawowa nr 3 w Bytomiu (Polska) – placówka zlokalizowana jest w centrum miasta. W roku szkolnym 2016/2017 uczęszczało do niej 400 uczniów, co stanowiło 20 klas, w tym 5 klas terapeutycznych. Lokalizacja szkoły w znacznym stopniu wpływa na rodzaj problemów pojawiających się w funkcjonowaniu uczniów, jak i ich rodzin. Wielu uczniów ma deficyty rozwojowe, co niejednokrotnie wiąże się ze specyfiką środowiska wychowawczego – 19% uczniów wychowuje się w rodzinach o niskim statusie materialnym, 26% w rodzinach o niepełnej strukturze, 26% pochodzi z rodzin wielodzietnych, co przy złych warunkach ekonomicznych oddziałuje niekorzystnie na ich osiągnięcia szkolne. W zakresie funkcjonowania biopsychospołecznego uczniów: 31% wykazuje trudności w zakresie czytania, 36% w zakresie pisania, 33% w zakresie liczenia. W minionym roku szkolnym 11 uczniów było objętych nauczaniem indywidualnym, z kolei 19 miało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Warto podkreślić, że osiąganie sukcesów szkolnych dzieci utrudniają m.in. obniżona sprawność intelektualna, zaburzenia i deficyty rozwojowe, zakłócenia w rozwoju motywacji i postaw. W związku z powyższym, w szkole zatrudnieni są: pedagog szkolny, psycholog, pielęgniarka, logopeda, nauczyciele specjaliści z zakresu terapii pedagogicznej, oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki, surdopedagogiki, neurologopedii, terapii Biofeedback, psychokorekcji zaburzeń zachowania oraz zaburzeń ze spektrum autyzmu.

– Ośrodek Brothers of Chairity Services w Chorley (Wielka Brytania) – placówka przeznaczona jest dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i głębokim. Działa pod patronatem charytatywnej organizacji *Brothers of Chairity*, która została założona w 1807 roku przez belgijskiego księdza Petera Triesta i pierwotnie była prowadzona przez zakon-

[15] https://klassikka.onedu.fi/web/international/ [dostęp: 24.04.2017].

ników. Obecnie organizacja prowadzi swoją działalność w Belgii, Kanadzie, USA, Szkocji, Anglii, Irlandii, Holandii, RPA, Rwandzie, Burundi, Indonezji, Japonii, Peru, Papui Nowej Gwinei, Zairze i na Filipinach. W Wielkiej Brytanii jest to jedna z największych prywatnych organizacji zajmujących się osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Zatrudnia około 1000 osób, a pod swoją opieką ma około 500 podopiecznych. Mieszkają oni w kilkuosobowych domach lub jednoosobowych mieszkaniach. Każdy dom/mieszkanie ma przydzielony wykwalifikowany personel, którego zadaniem jest wspieranie podopiecznych w ich codziennym życiu[16].

Analizę wykorzystania technologii ICT w wymienionych instytucjach wyznaczają postawione pytania badawcze:

1. Jak nowoczesne technologie informacyjne są wykorzystywane przez badane instytucje w podejmowanych działaniach edukacyjnych?

2. Jak nowoczesne technologie informacyjne są wykorzystywane przez badane instytucje w podejmowanych działaniach profilaktycznych?

3. Jak nowoczesne technologie informacyjne są wykorzystywane przez badane instytucje w podejmowanych działaniach terapeutycznych/kompensacyjnych?

W celu odpowiedzi na postawione pytania zastosowano metodę monografii instytucji[17], a wykorzystanymi technikami badawczymi były z kolei: analiza dokumentów[18] (w tym dokumentów *online*) oraz wywiad nieskategoryzowany[19] z pracownikami wymienionych instytucji to jest dyrektorami placówek (Kuopio, Bytom), pedagogiem szkolnym (Bytom) oraz opiekunem (Chorley).

Wyniki badań własnych

Wykorzystanie ICT w działaniach edukacyjnych badanych instytucji

Szybki rozwój technologii informatycznej wnosi nową jakość do edukacji. Przede wszystkim w procesie edukacji warto wykorzystywać dwie charakterystyczne cechy mediów cyfrowych: interaktywność i integrację[20]. Interaktywność umożliwia aktywniejsze i bardziej samodzielne zdobywa-

[16] A. Kęsiak, *Wspieranie potencjału zdrowotnego osób z upośledzeniem umysłowym w organizacji Brothers of Charity Services w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Psychospołeczne i środowiskowe konteksty zdrowia i choroby*, red. K. Borzucka-Sitkiewicz, Katowice 2016, s. 193-206.

[17] A.W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 160.

[18] Tamże, s. 257-158.

[19] Tamże, s. 223.

[20] J. van Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, przekł. J. Konieczny, Warszawa 2010. Podano za: A. Rygałło, *Czy szkoła może być cyfrowa?* [w:] *Człowiek, technologia, media*, s. 30.

nie wiedzy, natomiast integracja wpływa na percepcję i poznanie uczniów. W konsekwencji można zaobserwować przejście do całkiem odmiennej aktywności intelektualnej, przejście od uczenia się linearnego do uczenia przez skojarzenia[21]. Ponadto, jak wskazuje Joanna Juszczyk-Rygałło, wykorzystywanie multimediów w edukacji wczesnoszkolnej przyczynia się w znacznym stopniu do ułatwienia łączenia nauki z zabawą, zwiększenia motywacji do nauki oraz umożliwienia indywidualizacji procesu kształcenia[22].

Powyższe procesy, ze względu na przedział wiekowy, w którym znajdują się uczniowie, można zaobserwować przede wszystkim w szkole podstawowej z Bytomia. Zgodnie z opinią pedagoga szkolnego, uczniowie chętniej angażują się w zajęcia wspomagane technologią komputerową, ponieważ są one dla nich ciekawsze. Wspomaganie to jest związane przede wszystkim z wykorzystaniem tablic multimedialnych do prowadzenia zajęć lekcyjnych. Dodatkowo nauczanie i wychowanie uczniów jest wspierane przez multimedialne programy edukacyjne, to jest *Verim 3.0*, *Porusz Umysł* czy *Akademia Umysłu* wykorzystywane podczas indywidualnych spotkań z pedagogiem. Ponadto, w bibliotece szkoły funkcjonuje tak zwane *Centrum Multimedialne*, wyposażone w kilka komputerów z dostępem do Internetu, w którym uczniowie mogą poszukiwać informacji potrzebnych im do zajęć lekcyjnych.

W szkole w Kuopio zastosowanie nowoczesnych technologii do wspierania aktywności edukacyjnej jest traktowane jako działanie priorytetowe, a korzystanie z materiałów dostępnych *online* stanowi nieodłączną część procesu nauczania. Uczniowie w trakcie różnorodnych zajęć analizują zamieszczone w Sieci filmy, fotografie, blogi, klipy i artykuły, żeby je komentować, analizować i w twórczy sposób wykorzystywać. Udostępniają sobie też analizowane materiały z użyciem mediów społecznościowych, a aktywność ta jest kierowana i nadzorowana przez nauczyciela, który wcześniej selekcjonuje odpowiednie materiały, a często także na ich podstawie przygotowuje określone zestawy zadań do wykonania dla uczniów. Z myślą o uczniach tworzone są również edukacyjne i instruktażowe aplikacje na smartfony, które nie tylko wspomagają proces nauczania, ale także pomagają w treningu sportowym, na przykład poprzez monitorowanie planu treningowego czy prezentację prawidłowego sposobu wykonywania ćwiczeń. Lekcje odbywające się w szkole są rejestrowane, aby nieobecni uczniowie mogli je odtworzyć w domu i na tej podstawie wykonać powierzone im zadania – zabieg ten jest szczególnie przydatny w oddziałach sportowych, których wychowankowie często opuszczają zajęcia szkolne ze względu na wymagający cykl treningowy. Ponadto, każdy uczeń samodzielnie układa własny plan lekcji na każdy kolejny semestr z użyciem szkolnego programu komputerowego dostępnego *online*.

[21] A. Rygałło, *Czy szkoła może być cyfrowa?* s. 31.

[22] J. Juszczyk-Rygałło: *Nowe media a kształt wczesnej edukacji*, [w:] *Człowiek, technologia, media*, s. 59.

Przy układaniu harmonogramu konieczne jest przestrzeganie następujących zasad: dopuszczalna liczba lekcji w ciągu dnia to 5 (1 lekcja trwa 75 minut, a każda przerwa 15 minut z wyjątkiem jednej dłuższej przerwy na *lunch*), lekcje najwcześniej można rozpoczynać o 8.10, a kończyć – najpóźniej o 15.50. Na korytarzach szkoły zlokalizowane są stanowiska komputerowe z dostępem do Internetu, z których uczniowie mogą korzystać podczas przerw. W szkole dostępne są też drukarki komputerowe, w tym drukarka 3D, z których każdy uczeń może dowolnie korzystać, pod warunkiem że wpłaci na ten cel 10 euro w każdym kolejnym roku szkolnym. Od połowy lat 90. XX wieku szkoła współpracuje z University of Eastern (w Finlandii), realizując wspólnie z nim kolejne projekty edukacyjno-badawcze. Ostatni projekt, przewidziany na lata 2016-2017 i realizowany we współpracy z Wydziałem Fizyki, zakłada stworzenie laboratorium wirtualnej rzeczywistości. W ramach projektu realizowane są lekcje fizyki i chemii, w trakcie których uczniowie testują i pomagają w tworzeniu okularów 3D. Dzięki nim możliwe będzie oglądanie trójwymiarowych obrazów i poruszanie się w wirtualnej rzeczywistości. Docelowo okulary te mają służyć jako pomoc w prowadzeniu lekcji fizyki, chemii, biologii i historii.

Wykorzystanie ICT w działaniach profilaktycznych badanych instytucji

Zgodnie z definicją Krzysztofa Ostaszewskiego, profilaktyka to „świadome działanie mające na celu zapobieganie problemom (zaburzeniom, chorobom, dysfunkcjom), zanim one wystąpią", co oznacza, że działania profilaktyczne mają przede wszystkim charakter uprzedzający, a nie naprawczy. Odróżniają się zatem wyraźnie od działań terapeutycznych, podejmowanych dopiero w chwili, kiedy pojawi się choroba lub dysfunkcja. Niezbędnym warunkiem do podjęcia oddziaływań profilaktycznych jest posiadanie wiedzy na temat czynników ryzyka danego zaburzenia, rozumianych jako zbiór/wypadkowa właściwości indywidualnych (tj. zachowania, postawy, przekonania, predyspozycji i uwarunkowań biologicznych) oraz środowiskowych, które wiążą się ze zwiększonym prawdopodobieństwem jego wystąpienia. Po identyfikacji tych czynników możliwe jest minimalizowanie ich szkodliwego działania poprzez wdrażanie odpowiednich strategii profilaktycznych[23].

Ostatnio zaczyna dominować pogląd, że profilaktyka nastawiona jedynie na ograniczanie niekorzystnych czynników i zjawisk ma charakter defen-

[23] K. Ostaszewski, *Edukacja zdrowotna w profilaktyce chorób i zachowań ryzykownych dla zdrowia*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2017, s. 114.

sywny, czy wręcz negatywny, z uwagi na fakt, że koncentruje się głównie na zagrożeniach. W konsekwencji coraz większą popularność zaczyna zdobywać tak zwana profilaktyka pozytywna, opierająca się na innym mechanizmie kontroli czynników ryzyka niż ich ograniczanie czy usuwanie. W tym paradygmacie kładzie się nacisk na równoważenie/kompensowanie siły czynników ryzyka poprzez rozwijanie i wzmacnianie zasobów indywidualnych i środowiskowych, czyli tak zwanych czynników chroniących. Podejście pozytywne koncentruje się na wzmocnieniu tych aspektów funkcjonowania jednostki, które sprawiają, że jest ona bardziej odporna na zagrożenia i stanowią swego rodzaju przeciwwagę dla stresorów, czynników ryzyka, sytuacji kryzysowych, wyzwań oraz trudności napotykanych w ciągu życia[24].

Niezwykle ważnym aspektem wykorzystywania technologii ICT w tak pojmowanej profilaktyce jest modelowanie zachowań pożądanych społecznie u różnych grup wiekowych. Służą temu programy przeznaczone dla osób z deficytami w zakresie umiejętności nawiązywania, kształtowania i rozwijania prawidłowych relacji międzyludzkich, w tym procesów komunikacyjnych (są to m.in. osoby objęte programami resocjalizacyjnymi i wychowawczymi)[25]. W szkole w Bytomiu przykładem tego typu działań jest zapobieganie rozwojowi dysfunkcji psychospołecznych oraz wykluczeniu cyfrowemu w trakcie zajęć organizowanych w świetlicy socjoterapeutycznej, podczas których wychowankowie mają stały dostęp do komputerów/Internetu, a także możliwość korzystania z dostępnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Ponadto, warto zwrócić uwagę, że dzięki przyjęciu definicji profilaktyki pozytywnej, wszystkie wymienione w poprzednim punkcie działania wspierające aktywność edukacyjną można jednocześnie taktować jako oddziaływania profilaktyczne, wzmacniające czynniki chroniące.

Wykorzystanie ICT w działaniach terapeutycznych/kompensacyjnych badanych instytucji

Technologie informacyjno-komunikacyjne wykorzystuje się obecnie w diagnostyce i terapii psychopedagogicznej między innymi do wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży z wrodzonymi lub nabytymi deficytami poznawczymi[26]. Służą temu przede wszystkim specjalistyczne programy komputerowe, które stosuje się w odniesieniu do osób z różnymi formami i stopniami niepełnosprawności intelektualnej, osób z chorobami narządów

[24] Tamże, s. 115.

[25] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna*, s. 43.

[26] A. Lechowicz, *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*, Warszawa 2005. Podano za: tamże..

zmysłów, zaburzeniami procesów poznawczych, czy z problemami z czytaniem i pisaniem[27]. Warto zauważyć, że technologia jest tu wykorzystywana nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale także osób dorosłych (które np. doznały uszkodzeń neurologicznych na skutek wypadku czy choroby) i w wieku senioralnym[28]. Rozwój technologii informacyjnej umożliwia także udział w procesie edukacji osób niepełnosprawnych ruchowo, na przykład poprzez rozwój tak zwanego e-learningu (edukacja na odległość). Osoby te korzystają najczęściej z takich aplikacji, jak: przeglądarki internetowe, poczta elektroniczna, komunikatory, wyszukiwarki, fora dyskusyjne, interaktywne programy. Niepełnosprawni, którzy mają problemy ze wzrokiem czy słuchem mogą korzystać z syntetyzatorów mowy, monitorów brajlowskich, programów czytających dane z ekranu czy programów powiększających[29]. W tym kontekście warto zauważyć, że dzięki kolejnym wynalazkom i innowacjom mającym na celu poprawę jakości funkcjonowania osób niepełnosprawnych, również kształcenie tych osób będzie w przyszłości łatwiejszą i dostępniejszą formą samodoskonalenia i zdobywania kompetencji zawodowych.

Warto zauważyć, że niezwykle istotnym, jeśli nie najważniejszym, celem wykorzystania technologii ICT w oddziaływaniach rehabilitacyjnych i leczniczych jest optymalizacja dobrostanu psychofizycznego człowieka oraz odzyskanie możliwości jak najlepszego funkcjonowania społecznego[30]. Wszystkie te cele są realizowane w Ośrodku w Chorley, w którym podejmowane działania terapeutyczne i kompensacyjne zmierzają nie tylko do poprawy jakości życia podopiecznych, ale także do ich możliwie najpełniejszej integracji społecznej, a technologia ICT ma w tym kontekście szerokie zastosowanie. Każdy z rezydentów – o ile wyrazi takie pragnienie – posiada tablet zapewniający dzięki funkcji dotykowej bezpośredni i łatwy dostęp do różnych aplikacji. Panadto, w każdym domu jest zainstalowany komputer (PC) służący wszystkim domownikom oraz personelowi. Używa się go do bieżącej komunikacji oraz organizacji zajęć dla rezydentów. W wypadku osób, które nie potrafią czytać, komputer oraz tablet używane są do wyświetlania grafiki i zdjęć, aby w ten sposób pomóc im zrozumieć, o jakie zajęcia chodzi. Spora grupa rezydentów korzysta ze Skype'a w kontaktach ze swoją rodziną lub przyjaciółmi. Nawet jeśli jakaś osoba sama nie potrafi go uruchomić, korzysta z niego mimo wszystko przy pomocy personelu. Komputer i tablet służą też

[27] Zob. J. Gruba, *Multimedialny Pakiet Logopedyczny*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004.

[28] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna*, s. 42.

[29] Cz. Ślusarczyk, *Rola Internetu w edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *E-edukacja.net.* Materiały z III ogólnopolskiej konferencji: „Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym", red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2007. Podano za: tamże.

[30] A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna*, s. 42.

do dokonywania zakupów *online* dla rezydentów – w ten sposób zamawia się bilety do kina, teatru lub na koncerty. Dla rezydentów, którzy chodzą do college'u część materiałów edukacyjnych dostępna jest *online* tak, że mogą usprawniać na przykład pisanie lub czytanie korzystając z serwisu internetowego danej placówki.

W warunkach polskich korzystanie z technologii ICT jest nieco bardziej ograniczone. Nie wykorzystuje się jej do tak szerokiej integracji społecznej, jak ma to miejsce w ośrodku brytyjskim, niemniej ma ona zastosowanie przy wspomaganiu konkretnych działań terapeutycznych. W bytomskiej szkole zwraca uwagę przede wszystkim organizacja zajęć rewalidacyjnych i korekcyjno-kompensacyjnych w tak zwanej *Sali Doświadczania Świata*, wyposażonej w szereg pomocy stymulujących rozwój psychofizyczny wspomaganych technologią komputerową. Należy do nich przede wszystkim tak zwany *Magiczny Dywan*, na którym, dzięki obrazowi wyświetlanemu przez projektor multimedialny, mogą być organizowane aktywności rozwijające/usprawniające funkcje motoryczne i/lub psychospołeczne u podopiecznych. W sali tej odbywają się zajęcia dla uczniów z takimi deficytami rozwojowymi, jak: ADHD, zaburzenia zachowania, niepełnosprawność intelektualna, motoryczna, słuchowa i wzrokowa, autyzm czy dysharmonie rozwojowe. Dodatkowo, w korygowaniu problemów ogólnorozwojowych, poznawczych i społeczno-emocjonalnych wykorzystywana jest specjalistyczna aparatura do terapii Biofeedback, używana przez odpowiednio przeszkolonych w tym kierunku nauczycieli. Wreszcie, zajęcia logopedyczne, często organizowane dla uczniów z innymi sprzężonymi deficytami, są także wspomagane technologią komputerową.

Podsumowanie

Jak dowodzą coraz liczniej powstające raporty odnośnie wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie edukacji, polscy nauczyciele mają do nich stosunek ambiwalentny. Przeprowadzone na próbie 800 nauczycieli badania *Nowe media w polskiej szkole*[31] wskazują, że nauczyciele dość chętnie wyszukują w Sieci materiały dydaktyczne – codziennie robi to 40,4% z nich, a jednocześnie są niezbyt skłonni do przesyłania uczniom przez Internet materiałów dydaktycznych – nigdy nie zrobiło tego aż 46,9% osób. Z kolei, powstały raport oparty na badaniach Edunews.pl[32] (N = 189) wykazał, że

[31] D. Batorski, J. Jasiewicz i in., *Nowe media w polskiej szkole*, http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl_files/olek/Nowe%20media%20w%20polskiej%20szkole%20-%20wyniki%20bada.pdf [dostęp: 25.07.2017].

[32] *Jak nowe technologie pomagają uczyć? Wyniki badań Edunews.pl wśród nauczycieli polskich szkół*. http://www.edunews.pl/images/pdf/jak_nowe_tech_pomagaja.pdf [dostęp: 25.07.2017].

połowa ankietowanych nauczycieli uznaje brak czasu za główną przeszkodę w korzystaniu z nowych technologii. Można to rozumieć co najmniej na dwa sposoby: po pierwsze, przygotowanie lekcji z użyciem technologii informacyjnych jest bardziej czasochłonne niż prowadzonych metodą tradycyjną, a po drugie – z wykorzystaniem tych technologii są bardziej czasochłonne same w sobie, ponieważ wymagają podłączenia sprzętu w klasie lub przejścia do pracowni komputerowej, zorganizowania pracy przy komputerach itp. Ponadto, prawie 40% ankietowanych uważa, że braki w wyposażeniu szkoły są dla nich przeszkodą w wykorzystaniu nowych mediów.

Tymczasem, jak wykazano powyżej, wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie wychowania i nauczania może być niezwykle cenne. Pozwalają one bowiem pozyskiwać i tworzyć informacje w nielinearny sposób, co sprawia, że mogą stać się ważnym narzędziem edukacji i kompensacji, które będzie nie tylko wspomagać przekaz edukacyjny, lecz także go kształtować. Wymiana informacji może przy tym obejmować tekst, obraz, animację, film, czy dźwięk, publikowane w sposób hipertekstowy, co daje użytkownikowi ogromną swobodę w przyswajaniu nowych wiadomości i umiejętności. Ten brak ograniczeń i struktury stanowi zarówno wyzwanie, jak i szansę w procesach edukacyjno-kompensacyjnych[33].

Przeprowadzone badania dowiodły, że nowoczesne technologie mogą być wykorzystywane wielokierunkowo. Przede wszystkim, stwarzają szansę na usprawnienie i uatrakcyjnienie procesu edukacji, ze względu na fakt, że wzbogacają tradycyjne formy przekazywania wiedzy, pozwalają na dwukierunkową komunikację, a także umożliwiają komunikowanie się oddalonych od siebie uczestników procesu dydaktycznego (w czasie rzeczywistym i odroczonym), przez co ułatwiają zdobywanie wykształcenia osobom, które napotykają na swojej ścieżce edukacyjnej przeszkody natury organizacyjnej czy funkcjonalnej (deficyty rozwojowe, niepełnosprawność itp.). Ponadto, cyfrowe media mogą być wykorzystywane na wszystkich poziomach profilaktyki, w stosunku do różnych grup społecznych, ze względu na skuteczne wspomaganie procesów readaptacyjnych i kompensacyjnych przy jednoczesnym zapobieganiu wykluczeniu cyfrowemu, co stanowi nadrzędny cel tak zwanej edukacji włączającej[34]. Także, praktyki stosowane w warunkach fińskich czy brytyjskich wskazują, że do działań edukacyjnych i readaptacyjnych można wprowadzić wiele nowych elementów związanych z technologią cyfro-

[33] M. Cylkowska-Nowak, E. Wierzejska, *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2017, s. 204.

[34] A. Watkins, *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji włączającej. Rozwój dziedziny i nowe możliwości w państwach europejskich*, http://www.europeanagency.org/publications/ereports [dostęp: 25.07.2017].

wą, przy umiejętnym/innowacyjnym wykorzystaniu narzędzi, które są już ogólnie dostępne w większości placówek. Warto zatem koncentrować się nie tylko na zagrożeniach płynących ze współczesnej wszechobecności nowych mediów, ale także na szansach jakie stwarzają, mając na uwadze fakt, że przy braku możliwości całkowitego ograniczenia ich wpływu, ważne jest, by wykorzystywać je w konstruktywny sposób.

BIBLIOGRAFIA

Batorski D., Jasiewicz J. i in., *Nowe media w polskiej szkole*, http://regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl_files/olek/Nowe%20media%20w%20polskiej%20szkole%20-%20wyniki%20bada.pdf [dostęp: 25.07.2017].

Cylkowska-Nowak M., Wierzejska E., *Technologie informacyjne w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa 2017.

Gruba J., *Multimedialny Pakiet Logopedyczny*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wydawnictwo: eMPi2, Poznań 2004.

http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/doc_declaration_riga.pdf. [dostęp: 28.02.2012].

http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/5de4e12caa5c43f9e7ad159505c26e03.pdf [dostęp: 12.07.2017].

http://www.umwd.dolnyslask.pl/fileadmin/user_upload/spoleczenstwo_informacyjne/dokumenty/Strategia_Rozwoju_Spoleczenstwa_Informacyjnego_w_Polsce.pdf [dostęp: 12.07.2017].

https://klassikka.onedu.fi/web/international/ [dostęp: 24.04.2017].

https://mc.gov.pl/projekty/ogolnopolska-siec-edukacyjna [dostęp: 12.07.2017].

https://mc.gov.pl/projekty/ogolnopolska-siec-edukacyjna/opis-projektu [dostęp: 12.07.2017].

Jak nowe technologie pomagają uczyć? Wyniki badań Edunews.pl wśród nauczycieli polskich szkół. http://www.edunews.pl/images/pdf/jak_nowe_tech_pomagaja.pdf [dostęp: 25.07.2017].

Juszczyk-Rygałło J.: *Nowe media a kształt wczesnej edukacji*, [w:] *Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Kęsiak A., *Wspieranie potencjału zdrowotnego osób z upośledzeniem umysłowym w organizacji Brothers of Charity Services w Wielkiej Brytanii*, [w:] *Psychospołeczne i środowiskowe konteksty zdrowia i choroby*, red. K. Borzucka-Sitkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

Kłak M., *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie,* Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomii i Prawa im. Prof. Edwarda Lipińskiego w Kielcach, Kielce 2010.

Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, Europejska inicjatywa i2010 na rzecz e-integracji: „Uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym" [SEK (2007) 1469] [SEK (2007) 1470], Bruksela 8.11.2007, KOM (2007) 694.

Lechowicz A., *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*, WSiP, Warszawa 2005.

Manovich L., *Język nowych mediów*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2013.

Ostaszewski K., *Edukacja zdrowotna w profilaktyce chorób i zachowań ryzykownych dla zdrowia*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.

Rygałło A., *Czy szkoła może być cyfrowa?* [w:] *Człowiek, technologia, media: konteksty kulturowe i psychologiczne*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.

Szczeszek K., *Technologie informacyjne a edukacja*, [w:] *Oblicza Internetu*, red. M. Sokołowski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu, Elbląg 2004.

Ślusarczyk Cz., *Rola Internetu w edukacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *E-edukacja.net.* „Materiały z III ogólnopolskiej konferencji Rozwój e-edukacji w ekonomicznym szkolnictwie wyższym", red. M. Dąbrowski, M. Zając, Warszawa 2007.

van Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów. Analiza społeczeństwa sieci*, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

Watkins A., *Technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji włączającej. Rozwój dziedziny i nowe możliwości w państwach europejskich*, http://www.europeanagency.org/publications/ereports [dostęp: 25.07.2017]

Iwona Nowakowska
Uniwersytet Warszawski

SCHOOL PSYCHOLOGIST'S INTERVENTIONS TO PROMOTE SUCCESSFUL SCHOOL RE-ENTRY OF CHRONICALLY ILL CHILDREN AIMING AT ALTERING PEERS' ATTITUDES TOWARDS THEM

Abstract. Nowakowska Iwona, *School Psychologist's Interventions to Promote Successful School Re-Entry of Chronically ill Children Aiming at Altering Peers' Attitudes Towards Them* [Psycholog szkolny wobec powrotu dzieci chorych przewlekle do szkoły – strategie zmiany postaw rówieśniczych]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 201-214. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.13

The aim of this article is to outline school psychologist's interventions, which might be useful while supporting a chronically, somatically ill child in their re-entry to school, aiming at broadening their peers' knowledge about the chronic disease and positively changing their attitudes towards the ill child. In the first part, the importance of peer relationships in childhood and adolescence, the relation of their quality to school absences and the positive role of school attendance in the process of adaptation to illness and recovery, are presented. Then, the arguments for school psychologist to become an agent of child's positive school re-entry are provided. A framework of tasks to be performed by psychologist in the school setting is outlined. The second part focuses on the interventions which might be useful to meet expectations the environment has towards school psychologist in case of an ill child's return to school. Among them, negative messages' delivery, educational workshops design and delivery, promoting self-advocacy of the child, preventing violence and supporting child's siblings have been chosen as important areas of actions related to the child's peers. A selection of suggestions how to deal with these diverse fields of activity has been outlined, basing on re-entry models, as well as on useful directions and interventions to prevent bullying and support children in developing psychosocial competences, which are discussed in research reports, metaanalyses and professional literature.

Key words: school psychologist, chronically ill child, peers, school re-entry

Introduction

Chronic somatic illnesses – conditions which last more than three months and require medical attention as well as disturb a person's everyday life[1] – are

[1] C. Barraclough, G. Machek, *School Psychologists' Role Concerning Children With Chronic Illnesses in Schools*, Journal of Applied School Psychology, 2010, 26, 2, p. 132.

more and more frequently encountered among school students. Carol J. Kaffenberger enumerated most commonly occurring chronic somatic illnesses in school-aged children: asthma, cardiac diseases, seizure disorders, bleeding disorders, childhood cancers, inflammatory bowel disease, juvenile arthritis, cystic fibrosis, diabetes, sickle cell anaemia.[2] This list is not complete, given that children may suffer from less common, although often equally debilitating and functionally affecting conditions.

Growing recognition of the fact of the increasing number of children affected with such long-lasting medical conditions contributes to research in the field of medicine, psychology and education. It also encourages practitioners in educational field to become agents of positive change of attitudes of school communities toward chronically ill pupils. Target groups within this community which might be supported, apart from ill students themselves are healthy children (ill child's peers), teachers, non-teaching school staff, parents, siblings of ill children and other members of their family.

In research literature mainly from the United States, among teachers and education specialists who play vital role in the process of somatically ill child's re-adaptation in school, psychologists are often seen as right persons to coordinate and take responsibility for the process of school re-entry and chronically ill child's adaptation in the peer group, due to their competences regarding child development, mental health and educational performance.[3] Psychologists are also seen as a resource because of the training they obtained and skills they are expected to possess, such as data-based decision making, problem solving, progress monitoring and assessment, as well as team work.

A very important group to be targeted during psychologists' actions are the ill child's peers. Social functioning is found to be one of the main anxieties of a child returning to school after a period of illness-related absence.[4] Peers inclined adversely toward this child may negatively contribute to their self-image, self-confidence and psychosocial development. This, overlapping with direct consequences of illness might be a stressor which a child can be unable to overcome on their own. Furthermore, the fear of being teased or socially excluded, experienced by an ill child is an important factor which contributes to extending absences and refusing to return to school despite overcoming the severe stage of illness.[5]

---

[2] C.J. Kaffenberger, *School Reentry for Students with a Chronic Illness: A Role for Professional School Counsellors*, Professional School Counselling, 2006, 9, 3, p. 224.

[3] See for instance C. Barraclough, G. Machek, *School Psychologists' Role*, p. 134.

[4] F.F. Worchel-Prevatt et al., *A School Reentry Program for Chronically Ill Children*, Journal of School Psychology, 1998, 36, 3, p. 262.

[5] Ibidem.

The aim of this article is to outline practices that might be useful for a school psychologist as a person functioning as a teacher-specialist and equipped with knowledge regarding both biological and psychosocial development of children to encourage successful re-entry of a chronically somatically ill child into the peer environment.

Peer group rejection and support: consequences for the chronically ill child

Chronic illness affects many areas of human functioning. Apart from physical, mental and cognitive consequences which might occur (depending on the nature of the medical condition), social functioning is critically important while considering a child or teenager, for whom classmates are a crucial group of reference. Conforming to the standards of the group is referred to as a foremost task for a chronically ill child.[6] In adolescence, a very special importance is given to the quality of peer relationships. Establishing friendships, sharing common tastes, identifying with some form of teenager style and learning coping strategies are mentioned as vital factors for the thriving of sense of connectedness and belonging.[7]

Quality of relationships with peers is a relevant measure of social functioning in childhood and adolescence and is a good predictor of social adjustment in future life.[8] Chronic illness links with frequent absences in school, falling behind with the educational programme and with the group process inside the class taking place every day. Furthermore, it sometimes connects with an obligation to undergo medical procedures regularly, such as is the case of children with insulin-reliant diabetes, who, if necessary, need to have injections during school time. A risk of being rejected, teased or bullied by the peer group at school is higher given these arguments.

Research suggests that children are often apprehensive about their return to school after receiving diagnosis, lengthy hospitalisation or staying at home not due to their medical condition, but rather because of fearing the risk of social isolation and not being able to keep up with learning, as well as feeling ashamed of changes in physical appearance.[9] As indicated in studies, peer rejection connects with illness visibility. In a research conducted by Sara King et al. in Canada, healthy children had been given vignettes with hypothetical

---

[6] M. Jackson, *The Special Educational Needs of Adolescents Living with Chronic Illness: a Literature Review*, International Journal of Inclusive Education, 2013, 17, 6, p. 544.

[7] P. Foreman (Ed.), *Inclusion in Action 3*, South Melbourne 2011, p. 491.

[8] S. King, A.J. MacDonald, C.T. Chambers, *Perceptions of Healthy Children Toward Peers With a Chronic Condition*, Children's Health Care, 2010, 39, p. 200.

[9] F.F. Worchel-Prevatt et al., *A School Reentry Program*, p. 262.

future somatically ill peers. They assessed ill children with directly visible medical conditions as less likable and not able to perform the same things as them.[10] Meanwhile, for teenagers it is developmentally characteristic to feel anxious about body image and identity (interconnected as they are[11]), as well as prospective role in the society. This might be augmented by chronic illness and its consequences,[12] which is particularly acute given a struggle for possibly "normal" life on the one hand, and such a sound need to be like peers[13] on the other. Research suggests that adolescent students experience the physical consequences of their illness so much that it is the most common reason to visit mental health specialist during school re-entry process.[14] What is more, chronically ill children fear being asked intimidating questions about their illness and not knowing how to answer them.[15]

Given the importance of peer group and the indirect consequences that might occur in a somatically ill child due to peer rejection, it is crucial to plan re-entries to school and not leave these children to themselves. That is where school psychologists might have a valid opportunity to make use of their skills and fulfil their vocational role.

Why is school psychologist the right person to introduce a positive change?

Model interventions focused on school re-entry of a chronically ill child are widely discussed in school psychology literature.[16] The main barriers that are reported to interfere with the smooth school re-entry process are lacks in: communication, information and training as well as school system policies being unsupportive.[17]

---

[10] S. King, A.J. MacDonald, C.T. Chambers, *Perceptions*, p. 207.

[11] J.W. Ross, S.A. Scarvalone, *Facilitating the Pediatric Cancer Patient's Return to School*, Social Work, 1982, 27, 3, p. 256.

[12] T. Ainsa, *Teaching the Terminally Ill Child*, Education, 1981, 101, 4, p. 400.

[13] J.W. Ross, S.A. Scarvalone, *Facilitating*, p. 256.

[14] S.B. Sexson, A. Madan-Swain, *School re-entry for the child with chronic illness*, Journal of Learning Disabilites, 1993, 26, 2, p. 118.

[15] Ibidem, p. 266.

[16] See for instance: C.H. Baskin et al., *Helping Teachers Help Children with Cancer: a Workshop for School Personnel*, Children's Health Care, 1983, 12; C.J. Kaffenberger, *School Reentry for Students with a Chronic Illness: A Role for Professional School Counselors*; M.A. Lopez, W.A. Rae, L. Frankel, *A School Reentry Program for Chronically Ill Children*, Journal of School Psychology, 1998, 36, 3; M.B. Sachs, *Helping the Child with Cancer Go Back to School*, Journal of School Health, 1980, 50; S.B. Sexson, A. Madan-Swain, *School Reentry*; F.F. Worchel-Prevatt et al., *A School Reentry Program*.

[17] C.J. Kaffenberger, *School Reentry*, p. 225.

Frances F. Prevatt et al., after a comprehensive review of 16 model programs of school return of children with cancer, highlighted six components of these programs that boost the effectiveness of reintegration. Among them are:

1) identification of a coordinator of provided services – a member of school community and/or a medical team;

2) provision of direct services targeted at the ill student;

3) family consultations;

4) school personnel education;

5) provision of information to classmates of the child;

6) supporting the involvement of the medical staff.[18]

Due to the training received during studies and general knowledge about child development, educational performance and capabilities, as well as problem-solving and conflict management skills, school psychologists or school counsellors are seen as ideal agents of change and conductors of re-entry-supporting interventions in these models.[19] A school psychologist has a very special, partly educational and partly clinical role and has to be equipped with rich knowledge and a variety of skills:[20]

1) knowledge of child and adolescent psychopathology and therapeutic skills which might be used in the school setting, such as behavioural interventions or short-term, basic psychotherapeutic skills in a chosen theoretical approach;

2) basic knowledge of forms of family therapy and conducting pre-therapeutic family interventions if necessary;

3) knowledge of educational achievement determinants and educational therapy competences;

4) ability to design and lead group workshops aimed at thriving soft skills as well as psychoeducational meetings for students, teachers and parents;

5) capability to mediate and/or supervise negotiations in case of conflict or misunderstandings within the school community;

6) knowledge about efficient methods of violent and problematic behaviours' prevention and intervening in case of their occurrence;

7) skills necessary to intervene in case of crisis (a crisis in the macrosystem of child functioning, such as national disaster; tragedy; a crisis at school; a personal crisis in a student's life);

---

[18] F.F. Prevatt, R.W. Heffer, P.A. Lowe, *A Review of School Reintegration Programs for Children with Cancer*, Journal of School Psychology, 2000, 38.

[19] B.C. Grier, K.L. Bradley-Klug, *Collaborative Consultation to Support Children With Pediatric Health Issues: A Review of the Biopsychoeducational Model*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 2011, 21, p. 90.

[20] See for instance M. Frost et al., *Delivering and Receiving Bad News: What School Psychologists Need to Know,* Journal of Applied School Psychology, 2010, 26, 3; G. Katra, E. Sokołowska (Eds.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Warszawa 2010.

8) knowledge necessary to provide informational support in case of psychological, emotional, social, educational difficulties;

9) cooperating with outer institutions.

Even though these expectations towards school psychology specialists are high, the role of psychologist while actually encountering a chronically ill child at school is not clear.[21] Moreover, many counsellors do not feel adequately prepared to offer such a wide range of targeted services to both the ill child and their environment, including peers.[22]

In the following section a selection of useful interventions targeted at an ill child's peers, which correspond to the expectations towards the school psychologist mentioned above, is outlined.

Review of interventions affecting peers

Delivering bad news about the ill peer. In the United States, a growing number of school psychologists are expected to pass difficult news, such as messages about a death of a member of the school community or a disaster.[23] In 2002, The National Association of School Psychologists in the United States issued a set of tips for both parents and teachers, indicating how to inform children and deal with uncomfortable messages' delivery, such as information about a natural disaster or a terrorist attack.[24] Given that information about a diagnosis of a chronic illness of a student might be seen as a kind of bad, potentially traumatising news to be delivered by a member of the school staff, some of the suggested tips could be useful while being challenged with a necessity to pass such a message.

Amongst them we might highlight following hints:

1) to stay calm, tell the truth only and avoid speculating, so as to stick to the facts. Pretending that the event did not take place or underestimating its seriousness might be easily found out by children or enhance excessive or even false hope;

2) to ensure that the message is understandable for the children – that is where knowledge about cognitive and emotional development is crucial;

3) to encourage naming feelings and thoughts linked to the matter that occur in children's minds. That is cathartic and prevents consequences for

---

[21] C.J. Kaffenberger, *School Reentry*, p. 225; B.C. Grier, K.L. Bradley-Klug, *Collaborative Consultation*, p. 90.

[22] See for instance: C.J. Kaffenberger, *School Reentry*, p. 225.

[23] M. Frost et al., *Delivering and Receiving Bad News*, p. 208.

[24] National Association of School Psychologists, *A National Tragedy: Helping Children Cope. Tips for Parents and Teachers*. http://www.mccracken.kyschools.us/Downloads/Helping%20Children%20Cope%20after%20a%20National%20Tragedy.pdf [access: 26.11.2017].

mental health. Therefore, creating a safe environment, either in group or providing children with a place for individual contact is also a very important task for the school psychologist, who is by definition obliged to be a good listener;

4) screening for children of high risk of developing trauma due to message reception. Some students might be more affected by the news heard due to their individual vulnerability, similarity of own experiences or some other reasons. Identifying and active reacting to first symptoms of distress, as well as offering psychological support when necessary seem to be vital.

To remain professional, after passing a difficult message, the psychologist needs to monitor their own emotions and level of stress. Keeping in contact with other members of school staff, as well as consulting a supervisor may be useful while encountering crises.

Educational workshops. Research has shown that chronically ill children's peers often have misconceptions about the illness which may turn out to be devastating for the child[25] and increase a risk for teasing. School psychologists, equipped with academic knowledge of social psychology as well as skills necessary to design and deliver group workshops, may successfully become disseminators of what is actual and, indirectly, combat the stigma associated with the child's condition. The important limitation of this approach is the fact that psychologists might undertrained regarding less common pediatric illnesses which may affect children, as this is not of main focus of psychology curriculum. However, the task for all psychologists as agents of positive change in school is to educate themselves about the condition of their pupil. Only when even basic, but actual and up-to-date knowledge is obtained by psychologist, should they start spreading it within the school community.

To educate the school environment about the illness, it is worth seeking for help in institutions and organizations which publish open-access brochures (often targeted to various age groups) that could be handed to the members of school community. Specialized organizations may also be helpful in designing educational intervention which would be informative, interesting and stigma-combatting. Creating a safe zone for asking questions and a possibility for peers to receive answers is a good idea to broaden their knowledge and prepare for the return of the student.

To achieve the desired effect, school psychologist's work with chronically ill child's peers may concentrate both on informative side of the meeting and on strengthening group coherence. Group coherence may be established when the person conducting a workshop implements a few useful strategies:

[25] F.F. Worchel-Prevatt et al., *A School Reentry Program*, p. 266.

1) letting participants introduce themselves; establishing a common goal of work;

2) writing down a contract;

3) establishing and respecting a rule "reacting to all of the input of participants"; paraphrasing, summing up, referring to the students' comments;

4) not assessing any of the participants' utterances;

5) clarifying, interpreting;

6) broadening the meeting with psychological knowledge (lecture elements) and new skills (training elements);

7) summing up most important parts of group works;

8) gathering feedback from the participants in oral and written form.[26]

Promoting ill children's self-advocacy. Self-advocacy has an underlying assumption that every person should stand for their own about issues which apply to them. It is a skill to be learned virtually for every child – an ability to stand for himself or herself, to speak out about their needs and assertively communicate with their environment. Among persons with various disabilities, a self-advocacy movement is gradually gaining recognition worldwide.[27] The motto of this approach is: "nothing about us without us". For instance, when designing something for a disabled person, we have to ask them for opinion, whether it really meets their expectations and needs. Another example concerns conducting meetings or workshops about disabilities and illnesses. If we wanted to be congruent the self-advocacy philosophy, the best way to properly design such events would be to invite a person affected by condition of interest, if not for the entire meeting, then for a part of it.

Becoming a fully-fledged self-advocate may be a lifelong process, however, we might apply the "nothing about a child without him/her" rule in school setting when considering a child with chronic illness. To help a child start being a self-advocate, we, as school psychologists or teachers, need to support him or her in gaining competences such as: knowledge of self (their interests, preferences, strengths, needs), knowledge of rights, communication and leadership skills.[28] For instance, we may let the child introduce their peers to the illness and its features. In models of school re-entry, interventions of this kind have been proposed. Frances F. Worchel-Prevatt et al. in their

[26] E. Sokołowska, G. Katra, *Praca z grupą na terenie szkoły*, [in:] *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Eds. G. Katra, E. Sokołowska, Warszawa 2010, p. 156.

[27] See for instance J. Caldwell, *Leadership Development of Individuals with Developmental Disabilities in the Self-Advocacy Movement*, Journal of Intellectual Disability Research, 2010, 54, 11, p. 1004; C. Zhang, *'Nothing About Us Without Us': the emerging disability movement and advocacy in China*, Disability and Society, 2017, 32, 7.

[28] For instance using a framework developed by D.W. Test et al., *A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities*, Remedial and Special Education, 2005, 26, 1.

suggested program of school return highlight an element of videotaping the hospital experiences for later sharing with the school community. They suggested a standard segment, generally educating about the hospital setting and illness encountered by the child and a second part, created by the particular chronically ill child. This element gave the children possibility to capture their unique experiences how they want it to be shown. Later on, a presentation was to be given by the child at school.[29] The authors of this model describe a case study of an Asian-American girl after cancer treatment, who was embraced by their suggested re-entry program, including the videotape presentation at school. They report that this event gave students possibility to ask her questions, clarified some misunderstandings and combatted myths existent in the school community.[30]

Although some parents may feel apprehensive about revealing the fact of chronic illness in family, the possible profits from coming out with information about it, including decreased fear of talking about illness and lower risk of peer teasing due to disease consequences, are obtainable.[31] Lower level of perceived violence towards the ill child contributes to their more positive image of school and prevents excessive absences, which is important when considering the fact that school attendance influences school outcome and psychosocial development.[32]

Preventing violence. Violence at school is commonly occurring and has multiple facets. After the Internet gaining popularity and access to it being widened, a gradually increasing rate of e-violence is being observed. Violence against a chronically ill-child, suffering from fatigue, academic problems and/or having difficulties in coping with their condition may be of even increased risk of disturbing their well-being and even developing mental health problems. That is why violence prevention and counteraction is highlighted below as a special task of school psychologist to be performed and peer-targeted also in case of chronic illness of a member of school community.

Generally, school psychologist is bound to screen for symptoms of violence and be an agent of overcoming the problem. The trust that should be associated with the psychologist is crucial in order to intervene successfully and on time. Approach to choosing an appropriate prevention program to be implemented needs to be integrative and based on extensive knowledge about the features of the group as well as the nature of problem.[33] Approaches such as Olweus

[29] F.F. Worchel-Prevatt et al., *A School Reentry Program*, p. 271-272, 274.

[30] Ibidem, p. 275.

[31] See for instance case study in: Ibidem, p. 273.

[32] Ibidem, p. 265-266.

[33] A. Piekarska, *Przemoc i krzywdzenie "za szkolną bramą" – programy psychoprofilaktyczne*, [in:] *Rola i zadania psychologa*, p. 122.

Program,[34] Aggression Replacement Training by Goldstein et al.,[35] Non-Violent Communication by Rosenberg[36] and workshops on psychosocial competences (assertiveness, negotiations, mediation, conflict management) led by school psychologists may be very useful while trying to prevent or manage an existent conflict and reduce the risk of violence reoccurrence.[37]

A model of coping with problem of interpersonal peer violence, which efficacy is highly rated by specialists[38] is be a program developed by George Robinson and Barbara Maines – "No Blame".[39] The program has been designed generally for all forms of peer mobbing at an early stage of its occurrence, however, can be successfully implemented while considering violence against groups with special needs. The main goal of the program is to develop empathy and therefore – deescalate the conflict. The agent of change in this approach is a support group, which consists of peers who mob and these who do not. During a meeting, a specialist discusses the harm being made to the victim and helps the peers understand the difficulty of the situation of the bullied student. The peers get tasks in order to control each other not to mob again. After this, regular monitoring of the victim, mobbing students and support group needs to be performed – until we are sure that mobbing has stopped and the student feels comfortable and is safe.

Sometimes, instead of systemic approach to the class, a mediation session is needed to work out a compromise between conflicted students. Importantly, the psychologist as a mediator needs to be impartial and neutral towards all sides of conflict and towards the solution. The whole procedure has to be confidential and voluntary.[40] Mediation might be concentrated either solely on problem solving or on meliorating future relationships of the conflicted sides.[41] These approaches stem from diverse theoretical orientations.

To solve the problem of conflict, students need to learn to:

1) recognize the features of the conflict in which they take part;

2) become aware of reasons and consequences of violence as well as of alternatives to violence, which can be useful even in situations of strong negative emotions;

3) try to solve conflict instead of avoiding it;

---

[34] D. Olweus, *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać*, Warszawa 1998.

[35] A. Goldstein, B. Glick, *Aggression Replacement Training: Curriculum and Evaluation*, Simulation & Gaming, 1994, 25, 1, p. 9-26.

[36] M. Rosenberg, *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2008.

[37] Ibidem, p. 121.

[38] See for instance S. Young, *The Support Group Approach to Bullying in Schools*, Educational Psychology in Practice, 1998, 14 – specialists rated the efficiency of intervention at 80%.

[39] For a detailed description see: G. Robinson, B. Maines, *Crying for Help. The No Blame Approach to Bullying*, Bristol 1997.

[40] E. Czwartosz, *Rola psychologa szkolnego wobec konfliktów*, p. 136.

[41] Ibidem, p. 138.

4) respect themselves and their interests as well as others and their interests; analyse interests of themselves and of others;

5) watch out for own prejudices, erroneous perceptions and evaluations and stereotypical thinking;

6) define contradictory interests as common problem to be solved;

7) be active listeners;

8) develop coping in difficult situations;

9) adhere to moral norms, take care of others, act fair.[42]

It is important to understand that conflicts are natural in groups of people – and school consists of a varied community with sometimes disparate needs. The best way to approach a conflict is to treat it as a problem to be solved.[43] Support groups, suggested by George Robinson and Barbara Maines in "No Blame" program do well in groups of children who learn in primary and secondary schools. However, their usefulness is lower among high school students.[44] Therefore, adhering to an integrative approach to anti-violence programs, school psychologist, working in cooperation with teachers and parents, needs to choose best intervention according to the context, recipients, nature and depth of the problem.

Support for siblings. Siblings of chronically ill child, who attend the same school are a special group of child environment. Their roles overlap, as they apart from being members of the same school community, are also members of the family, to which interventions are tailored accordingly. Children whose siblings suffer from chronic illness encounter emotional problems, connected with the stage of sibling's illness. Researchers report that in the period around diagnosis feelings of uncertainty, shock and disbelief are prevalent.[45] Then, possibly feelings of sadness, anxiety, frustration, anger, sense of loss and many other negative emotions may occur. The emotional component of the problems that are likely to be encountered needs to be addressed in individual or family-centred work with the child's sibling – elements of crisis intervention, psychological support or psychotherapy, in severe cases, can be of value to promote well-being and adaptation to the sibling's medical condition.

Sometimes it may be observed in the school setting that siblings of a child with visible or widely known illness face social problems, being isolated from the rest.[46] Maybe they are perceived as a part of the "difference" and "inadequ-

---

[42] See: M. Deutsch, P. Coleman, *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków 2005.

[43] E. Czwartosz, *Rola psychologa szkolnego wobec konfliktów*, p. 129.

[44] A. Piekarska, *Przemoc i krzywdzenie "za szkolną bramą"*, p. 124.

[45] M. Dobbie, D. Mellor, *Chronic Illness and Its Impact: Considerations for Psychologists*, Psychology, Health and Medicine, 2008, 13, 5, p. 586.

[46] L.L. Gan et al., *School Experiences of Siblings of Children with Chronic Illness: A Systematic Literature Review*, Journal of Pediatric Nursing, 2017, 33, p. 23-32.

acy" of their sibling. That is where abovementioned interventions to combat the stigma of chronic illness may come in handy. However, the sibling may also seek help from the school psychologist in order to educate themselves in methods of coping and to gain knowledge about the illness itself, so that they begin to be an advocate of their sibling in the environment.

However, not all siblings experience isolation from peers. According to a metaanalysis by Lucy L. Gan et al., some of them encounter positive attitudes from their friends, who show interest about the state of health of their sibling and are a support. Social networks are a good predictor of adaptation to a new, threatening situation and may be a factor protecting from experiencing some mental disturbances[47]. That is also an argument for targeting peers to help them become a part of support network while dealing with matters of chronically ill child at school.

Conclusions and recommendations

The aim of this article was to outline the role of school psychologist in promoting successful re-entry to school of a child with chronic illness via interventions affecting peers of the child. The importance of peer relationships to well-being, process of adaptation to illness and recovery of the child is evident given the developmental characteristics of childhood and adolescence, as well as the fact that school is one of the most important places of socialization and an institution in which young people spend the majority of their time.

Given the role that the school psychologist is expected to play while functioning in school system, they seem to be the right persons to design and implement interventions not only targeting the child himself and the family, but also the peers. Firstly, the importance of delivering the message about illness in a sensitive way is a crucial starting point. Sensitivity and constant monitoring of the effect that the message evokes are foundations to following actions to be undertaken. Educational interventions, planned appropriately and prepared in consultation with other teachers can both positively affect class coherence and prevent bullying. If possible, supporting self-advocacy of a chronically ill child will be of benefit to their sense of agency and to the attitudes of peers. However, if a conflict occurs, usage of a properly selected remedial plan – either an anti-violence comprehensive program or a mediation session might help to solve existent problem.

[47] I. Heszen, H. Sęk, *Psychologiczno-społeczny kontekst zdrowia i choroby*, [in:] *Psychologia zdrowia*, Eds. I. Heszen, H. Sęk, Warszawa 2012, p. 166.

Importantly, the presented solutions do not aspire to become a comprehensive model of a re-entry plan, given that a full model needs to take into consideration direct interventions targeted at a child and another crucial actors, such as parents and teachers. Rather than that, the outline above aims at highlighting the influence we might have on peers to affect their knowledge and behaviours toward a chronically ill child. Due to an alteration in their attitudes, we might contribute to well-being of the child and encourage re-establishment of friendships and development of peer support group, so important in the process of recovery and rehabilitation. Interventions that impact peers need to be a complementary part of wide-ranging re-entry standards and cannot be overlooked at any circumstances, due to a reciprocal nature of interactions between the ill child and other children belonging to the school community.

BIBLIOGRAPHY

Ainsa T., *Teaching the Terminally Ill Child*, Education, 1981, 101, 4.

Barraclough C., Machek G., *School Psychologists' Role Concerning Children With Chronic Illnesses In Schools*, Journal of Applied School Psychology, 2010, 26, 2.

Baskin C.H., Saylor C.F., Furey W.M., Finch A.J., Carek D.J., *Helping Teachers Help Children with Cancer: a Workshop for School Personnel*, Children's Health Care, 1983, 12.

Caldwell J., *Leadership Development of Individuals with Developmental Disabilities in the Self--Advocacy Movement*, Journal of Intellectual Disability Research, 2010, 54, 11.

Czwartosz E., *Rola psychologa szkolnego wobec konfliktów. Działania profilaktyczne i interwencyjne*, [in:] *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Eds. G. Katra, E. Sokołowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.

Deutsch M., Coleman P., *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Dobbie M., Mellor D., *Chronic Illness and Its Impact: Considerations for Psychologists*, Psychology, Health and Medicine, 2008, 13, 5.

Foreman P. (Ed.), *Inclusion in Action 3*, Cengage Learning Australia, South Melbourne 2011.

Frost M., Rogers M.R., O'Bryon E.C., Hill Perry K., *Delivering and Receiving Bad News: What School Psychologists Need to Know*, Journal of Applied School Psychology, 2010, 26, 3.

Gan L.L., Lum A., Wakefield C.E., Nandakumar B., Fardell J.E., *School Experiences of Siblings of Children with Chronic Illness: A Systematic Literature Review*, Journal of Pediatric Nursing, 2017, 33.

Goldstein A., Glick B., *Aggression Replacement Training: Curriculum and Evaluation*, Simulation & Gaming, 1994, 25, 1.

Grier B.C., Bradley-Klug K.L., *Collaborative Consultation to Support Children With Pediatric Health Issues: A Review of the Biopsychoeducational Model*, Journal of Educational and Psychological Consultation, 2011, 21.

Heszen I., Sęk H., *Psychologiczno-społeczny kontekst zdrowia i choroby*, [in:] *Psychologia zdrowia*, Eds. I. Heszen, H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

Jackson M., *The Special Educational Needs of Adolescents Living with Chronic Illness: a Literature Review*, International Journal of Inclusive Education, 2013, 17, 6.

Kaffenberger C.J., *School Reentry for Students with a Chronic Illness: A Role for Professional School Counsellors*, Professional School Counselling, 2006, 9, 3.
Katra G., Sokołowska E. (Eds.), *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
King S., MacDonald A.J., Chambers C.T., *Perceptions of Healthy Children Toward Peers With a Chronic Condition*, Children's Health Care, 2010, 39.
Lopez M.A., Rae W.A., Frankel L., *A School Reentry Program for Chronically Ill Children*, Journal of School Psychology, 1998, 36, 3.
National Association of School Psychologists, *A National Tragedy: Helping Children Cope. Tips for Parents and Teachers.* http://www.mccracken.kyschools.us/Downloads/Helping%20Children%20Cope%20after%20a%20National%20Tragedy.pdf access date: 26.11.2017.
Worchel-Prevatt F.F., Heffer R.W., Prevatt B.C., Miner J., Young-Saleme T., Horgan D., Lopez M.A., Rae W.A., Frankel L., *A School Reentry Program for Chronically Ill Children*, Journal of School Psychology, 1998, 36, 3.
Olweus D., *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać*, Jacek Santorski & Co., Warszawa 1998.
Piekarska A., *Przemoc i krzywdzenie "za szkolną bramą" – programy psychoprofilaktyczne*, [in:] *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Eds. G. Katra, E. Sokołowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
Prevatt F.F., Heffer R.W., Lowe P.A., *A Review of School Reintegration Programs for Children with Cancer*, Journal of School Psychology, 2000, 38.
Robinson G., Maines B., *Crying for Help. The No Blame Approach to Bullying*, Lucky Duck, Bristol 1997.
Rosenberg M., *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, Jacek Santorski & Co., Warszawa 2008.
Ross J.W., Scarvalone S.A., *Facilitating the Pediatric Cancer Patient's Return to School*, Social Work, 1982, 27, 3.
Sachs M.B., *Helping the Child with Cancer Go Back to School*, Journal of School Health, 1980, 50.
Sexson S.B., Madan-Swain A., *School re-entry for the child with chronic illness*, Journal of Learning Disabilities, 1993, 26, 2.
Sokołowska E., Katra G., *Praca z grupą na terenie szkoły*, [in:] *Rola i zadania psychologa we współczesnej szkole*, Eds. G. Katra, E. Sokołowska, Wolters Kluwer, Warszawa 201.
Test D.W., Fowler C.H., Wood W.M., Brewer D.M., Eddy S., *A Conceptual Framework of Self-Advocacy for Students with Disabilities*, Remedial and Special Education, 2005, 26, 1.
Young S., *The Support Group Approach to Bullying in Schools*, Educational Psychology in Practice, 1998, 14.
Zhang C., *'Nothing About Us Without Us': the emerging disability movement and advocacy in China*, Disability and Society, 2017, 32, 7.

Emilia Szymczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

PROMOCJE DOKTORSKIE JAKO CEREMONIE AKADEMICKIE

Abstract. Szymczak Emilia, *Promocje doktorskie jako ceremonie akademickie* [Doctoral Promotions as Academic Ceremonies]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 215-227. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.14

Academic regalia, symbols and ceremonies are an important element of university reality. The ruling force here is the tradition and continuity of the preservation of symbols since the Middle Ages. The awarding of academic degrees and titles in the XXI century is still associated with a consistent structure during which specific rituals – characteristic for University or even each field of study – take place. They become an exemplification of prestige in the academic world, the position of professors, as well as other social groups, and crystallize the place in the hierarchy of various individuals and groups of people, as well as the academic capital that they represent. In this article, I will focus on this initial level of academic career which is a doctorate and especially at this ceremonial or symbolic ritual of passage – the doctoral promotion.

Key words: academy, ceremony, regalia, cereer, degree, doctoral studies

Żyjemy w świecie symboli i prestiżu, w świecie walki o miejsce w strukturze społecznej. Może być ona definiowana za pomocą różnych zmiennych, takich jak wykształcenie, dochód, zawód, czy stanowisko. W świecie nauki i uniwersytetu na szczycie hierarchii stoją profesorowie uosabiający z jednej strony mądrość, z drugiej – karierę akademicką w najlepszym tego słowa wymiarze. Wyrazem prestiżu w świecie akademickim, pozycji profesorów, jak również innych grup społecznych są różnorodne rytuały przejścia i symbole, które krystalizują zarówno miejsce w hierarchii różnych jednostek i grup ludzi, jak i kapitał naukowy czy akademicki, który reprezentują. Nieprzypadkowo przecież w Polsce nominacje na profesora tytularnego podpisuje prezydent i to przez niego oraz w jego pałacu wręczane są te dyplomy. W moim

artykule skoncentruję się na tym początkowym szczeblu kariery akademickiej, jakim jest doktorat, a szczególnie na tym ceremoniale czy symbolicznym rytuale przejścia, jakim jest promocja doktorska.

Przyjmuje się, iż początki stopnia doktora sięgają czasów średniowiecznych. Wtedy to termin ten odnosił się do osoby, która miała kwalifikacje do nauczania łaciny na uniwersytecie[1]. Termin „doktor" używany był też w odniesieniu do przedstawicieli kościoła chrześcijańskiego, przewodników duchowych, autorytetów religijnych, którzy interpretowali Biblię i nauczali innych[2]. Warto przy tym wspomnieć, iż pierwotnie prawo do nadawania tego tytułu mieli przedstawiciele Kościoła katolickiego, a proces przyznawania *licenentia docendi* wymagał od kandydatów spełnienia trzech warunków: pomyślnego zaliczenia testu wiedzy, złożenia przysięgi wierności oraz uiszczenia stosownej opłaty. Sami kandydaci podlegali selekcji – były to osoby utalentowane, zdolne, o odpowiednim poziomie umiejętności i wiedzy[3]. Termin doktor pochodzi od łacińskiego słowa *docere* oznaczającego „uczyć" i początkowo odnosił się do nauczyciela lub instruktora. Obecnie niniejszy tytuł nadawany jest przez uczelnie niemal na całym świecie i stanowi potwierdzenie zdobytej wiedzy, posiadanych umiejętności oraz kwalifikacji umożliwiających nauczanie na poziomie uniwersyteckim w ramach określonej dziedziny studiów. Wyróżniamy bowiem kilka rodzajów doktoratów, jak na przykład naukowe lub wdrożeniowe. Najczęściej spotykany i najbardziej tradycyjny jest jednak *Doctor of Philosophy* (PhD)[4] przyznawany w wielu dziedzinach – zarówno w naukach humanistycznych, jak i ścisłych[5].

Doktorat stanowi pierwszy szczebel akademicki. I mimo że mamy do czynienia z inflacją stopnia naukowego doktora (odnosi się to do wyższych standardów akademickich i większej selektywności systemu edukacyjnego jeszcze kilka dekad temu oraz egalitaryzacji szkolnictwa wyższego i tym samym rosnącej popularności oraz coraz większego dostępu do studiów III stopnia – co można zaobserwować współcześnie[6]), to jednak obrona doktorska i rytuały związane z nadaniem tego stopnia pozostają na zawsze w pamięci naukowców, tymbardziej że obrona ma charakter publiczny z udziałem rodzin,

---

[1] J. Verger, *Doctor, doctoratus*, [w:] *Lexikon des Mittelalters*, 3, Stuttgart 1999, s. 1155-1156.

[2] Tamże.

[3] J. Verger, *Licentia*, [w:] *Lexikon des Mittelalters*, s. 1957-1958.

[4] S. Delamont, P. Atkinson, O. Parry, *Supervising the Ph.D.: A guide to success*, Buckingham 1997.

[5] S. Chang, *Academic Genealogy of Mathematicians*, World Scientific, 2010, s. 183.

[6] A. Zander, *With "Academic degree Inflation", is it time for universities to award academic degree beyond PhD?*, źródło: https://www.quora.com/With-Academic-degree-Inflation-is-it-time-for-universities-to-award-academic-degree-beyond-PhD, [dostęp: 15.06.2018]; Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009, s. 116.

a samo uzyskanie tytułu doktora otwiera możliwość dalszej kariery akademickiej[7]. Nie bez przyczyny w środowisku akademickim świętuje się w sposób niezwykle uroczysty 50. rocznicę uzyskania stopnia naukowego doktora, nazwaną uroczystością odnowienia doktoratu.

Przyznawanie stopni i tytułów naukowych wiąże się niejednokrotnie z tradycją uczelni oraz spójną w swej strukturze ceremonią, podczas której mają miejsce określone rytuały bądź obrzędy, charakterystyczne dla danego uniwersytetu, szkoły wyższej, czy nawet kierunku studiów (niezwykłą rangą i wyjątkowością – biorąc pod uwagę charakter i przebieg wydarzenia – wyróżnia się również uroczystość nadania doktoratu honorowego – *doctor honoris causa*, przyznawanego za szczególne osiągnięcia naukowe, ale również za znaczący wkład jednostki w życie społeczne i uniwersyteckie). Kolory, przedmioty i symbole mocno zakorzenione w środowisku akademickim, są niezwykle ważne i widoczne, między innymi właśnie w sytuacji wręczenia dyplomu oraz nadawania stopni akademickich i naukowych. W niniejszym artykule skupię się na rytuałach przejścia związanych z promocją doktorską i charakterystyczną dla tego wydarzenia ceremonią. Podejmę próbę rekonstrukcji tych rytuałów w odniesieniu do uniwersytetów, w których mają one jak najbardziej sztywny i konserwatywny charakter usposabiając wielowiekową tradycję, a złamanie jakiejkolwiek reguły jest niemożliwe. Przed przedstawieniem charakterystyki poszczególnych zwyczajów i zasad obowiązujących podczas ceremonii wręczenia dyplomów, nie sposób nie wspomnieć, czym w istocie jest ceremonia.

Termin „ceremonia" należy do obszaru nauk o kulturze. Jest to wydarzenie o charakterze rytualnym, zorganizowane na rzecz wyjątkowej okazji[8]. Warto wspomnieć, iż rytuały i związane z nimi ceremonie – narodzin, śmierci, małżeństwa, inicjacji, uzdrowienia, lub o charakterze religijnym – występują niemal we wszystkich kulturach i bywa, iż są wykonywane przez dziesiątki tysięcy lat. Ujawniają drogie dla społeczeństwa wartości i niejednokrotnie wywołują emocje (związane jest to z obecnością konkretnych symboli, które oprócz tego, iż wyzwalają emocje, stanowią formę reprezentującą daną grupę społeczną i charakterystyczne dla niej wartości[9]). Biorąc pod uwagę fakt, iż ich warstwa ekspresyjna jest konwencjonalna[10], a sama ceremonia ma charakter obowiązkowy, wyda-

[7] G.E. Walker i in., *The formation of Scholars. Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, Stanford 2008, s. 16.

[8] L. Grimes Ronald, *Ritual*, [w:] *Guide to the study of religion*, red. W. Braun, Continuum International Publishing Group, 2000, s. 260.

[9] K. Allan, *Contemporary Social & Sociological Theory. Visualising Social Worlds*, Third Edition, USA 2013, s. 125.

[10] C. Bell, *Rithual theory, ritual practice*, New York – Oxford 1992, s. 19.

rzenia tego typu sprzyjają poczuciu solidarności i stanowią nieodłączny element rzeczywistości społecznej[11].Warto w tym miejscu poczynić uwagę, iż według Emila Durkheima solidarność grupowa stanowi między innymi poziom integracji społecznej, który może być mierzony poprzez indywidualne poczucie związane z byciem częścią grupy oraz koniecznością działania na rzecz jej dobra[12]. Nieco inną perspektywę myślową ukazuje sposób narracji prezentowany przez Kennetha Allana, który odnosi solidarność grupową do poczucia wspólnotowości i przekonania, że jest się elementem większej zbiorowości. Istotny jest tutaj wymiar emocjonalny – im większe poczucie emocjonalnej przynależności, tym większy sens przynależności do grupy[13]. Tak rozumiana ceremonia ma swoje odzwierciedlenie oraz jest paralelna do wielu innych kontekstów i wymiarów życia społecznego, gdzie bezwzględne przestrzeganie obowiązujących zasad i akceptacja tradycyjnych zaleceń, obrzędów i rytuałów staje się nieodłącznym elementem wpisującym się w logikę określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Przykładem mogą być ceremonialne praktyki sądowe, które ze względu na swoją przejrzystość, bezwzględność i nieodwołalność przyczyniają się do kształtowania profesjonalnego wizerunku instytucji sądowych, a wszelkie kwestie proceduralne obecne w tej przestrzeni społecznej sprzyjają poszanowaniu praworządności i pozytywnej ocenie całego procesu sądowego. Można zatem zastanowić się nad kwestią, czy ceremonialne praktyki obecne w środowisku akademickim w podobny sposób nie mają za zadanie wpłynąć na pozytywną ocenę ukończonej uczelni, jak również zwiększyć satysfakcję absolwentów z powodu ukończenia studiów oraz podnieść społeczną i utylitarną rangę tytułu lub stopnia, który uzyskaliśmy w toku edukacji, czy też w trakcie pokonywania kolejnych szczebli kariery naukowej.

Uważa się, iż ceremonia stanowi skrajnie skonwencjonalizowany rytuał bądź obrzęd. Zgodnie z definicją zamieszczoną w *Słowniku języka polskiego PWN* uważa się, iż jest to „oficjalna uroczystość lub obrzęd przebiegająca według ustalonego planu lub rytuału". Ponadto, zwraca się uwagę, iż jest to „czynność wykonywana z powagą i dbałością o zachowanie konwenansów"[14]. W trakcie przebiegu ceremonii, najważniejsza wydaje się warstwa performatywna. Istotne znaczenie mają gesty, słowa, symbole, wygląd uczestników, oprawa, dekoracja i zachowanie osób biorących udział w tym wydarzeniu. Rozbudowana warstwa symboliczna pozwala na określenie, zdefiniowanie i jednoznaczne wyodrębnienie danej społeczności. Służy ona identyfikacji da-

[11] V. Turner, *The ritual process: structure and anti-structure*, New York 1991.
[12] E. Durkheim, *The division of labor in socjety*, New York (1893) 1984, s. 11-29.
[13] K. Allan, *Contemporary Social*, s. 125.
[14] *Słownik języka polskiego PWN*, red. L. Drabik, E. Sobol, Warszawa 2018.

nej grupy oraz ma swój udział w kreowaniu tożsamości indywidualnej i zbiorowej[15]. Przykładem może być charakterystyczna dla kultury europejskiej ceremonia absolutorium, która w sposób symboliczny kończy okres studiów. Wywodzi się z obrzędów przejścia (tzw. *rites de passage*[16]), stanowiących rodzaj ceremonii, która ma miejsce, kiedy osoba opuszcza jedną grupę i zostaje przyjęta do innej społeczności. Związana jest ona nierozerwalnie ze znaczącą zmianą statusu w społeczeństwie[17].

Powracając do zagadnienia ceremonii związanej z nadaniem stopnia doktora, należy wspomnieć, że w Stanach Zjednoczonych od 1959 roku istnieje Komitet ds. kostiumów i ceremonii akademickich (*the Committee on Academic Costumes and Ceremonies*), mianowany przez amerykańską Radę ds. Edukacji[18], natomiast w 1895 roku w Stanach Zjednoczonych powstał akademicki kodeks kostiumowy, który znajduje odzwierciedlenie w większości obecnie noszonych regali – zawiera konkretne zalecenia i sugestie dotyczące akademickiego *dress codu* (ze szczególnym uwzględnieniem kolorów i materiałów, z jakich wykonane są poszczególne elementy stroju absolwenta) i przebiegu ceremonii. Należy zwrócić uwagę, iż uniwersytety europejskie w większości zachowały swoje prawo do różnorodności[19], co przejawia się w możliwości na przykład dostosowywania tradycyjnych – sięgających czasów średniowiecza – zwyczajów i symboli do czasów współczesnych, specyfiki danej instytucji oraz zakłada ich nieznaczną modyfikację. Uczelnie tego typu stanowią egzemplifikację bardziej liberalnego podejścia do ceremonii, rytuałów i obrzędów akademickich, dlatego w niniejszym artykule skupię się tylko na wybranych przykładach ukazujących bardziej tradycyjne i konserwatywne podejście do ceremonii oraz regali uniwersyteckich.

Podejmując temat promocji doktorskich, wyróżnić można dwie zasadnicze kwestie, jak: strój (i jego charakterystyczne elementy – biret, kaptur i toga) oraz samą ceremonię.

Wyjdę od stwierdzenia, iż strój akademicki stanowi obowiązkowy element wszystkich oficjalnych ceremonii uniwersyteckich. Kiedyś noszony codziennie, obecnie raczej przeznaczony głównie na ważne wydarzenia uniwersyteckie, między innymi podczas ceremonii wręczania dyplomów i promocji

---

[15] K. Allan, *Contemporary Social*, s. 125.

[16] Termin wywodzący się z języka francuskiego. Jako jeden z pierwszych użył go Arnold van Gennep w swojej książce *Les rites de passage* (The Rites of Passage).

[17] A. Van Gennep, *Les rites de passage*, Paris 1909; *Émile Nourry. Lay summary – Review by Frederick Starr*, The American Journal of Sociology, 1910, 15, 5, s. 707-709.

[18] *Academic Regalia, Academic Ceremony Guide,* American Council on Education, źródło: http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Academic-Ceremony-Guide.aspx, [dostęp: 15.06.2018].

[19] *Hooding: What is it and why do we do it?,* źródło: https://www.salisbury.edu/socialwork/Program%20Information_Applications/Hooding-What%20is%20it.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

akademickich[20]. Stylistyka szat akademickich sięga czasów średniowiecznej Europy (XII, XIII w.[21]), kiedy stroje te wyznaczały i podkreślały prestiż, rangę oraz zawód osoby je noszącej. Zwyczajowy strój uczonego – zarówno ucznia czy nauczyciela – był strojem kleryka[22]. Stroje akademickie, jakie można współcześnie znaleźć na większości uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych, wywodzą się z uniwersytetów w Oksfordzie i Cambridge, stanowiąc kontynuację i/lub następstwo strojów akademickich i duchownych na średniowiecznych uniwersytetach w Europie[23].

Na przykład, toga noszona obecnie w Oxfordzie jest bardzo podobna do noszonej w średniowieczu. Ostatnie główne modyfikacje miały miejsce w XVI wieku. Warto wspomnieć, iż starsze formy strojów akademickich przyjmują kolory, które były łatwo dostępne w przeszłości, jak niebieski, czerwony lub żółty, obok czerni, koloru fioletowego i bieli. Przykładem może być niebiesko-czarna toga dla osób ze stopniem *Doctor of Education* na Uniwersytecie Columbia oraz granatowo-czerwona toga dla *Doctor of Philosophy* na uniwersytecie w Oxfordzie. Absolwenci różnych uniwersytetów noszą togi odpowiadające stopniom i tytułom, które są im przyznawane. W zależności od ukończonego poziomu studiów (licencjat, magisterium, studia doktoranckie), różnią się one na przykład długością i kształtem rękawów (w przypadku absolwentów studiów licencjackich są one krótsze niż te w stroju dla absolwentów studiów magisterskich – w togach przeznaczonych dla drugiej grupy sięgają one poniżej kolan)[24]. Z kolei, dla absolwentów studiów doktoranckich mają one kształt dzwonu i są nieco krótsze – przykładem może być *Temple University* w Stanach Zjednoczonych[25]. Innym, charakterystycznym elementem stroju absolwenta studiów doktoranckich, znajdującym się na todze, są niekiedy trzy aksamitne pasy widniejące na rękawach[26].

Na wielu uniwersytetach zachodnich istnieje zasada, iż biret należy nosić w trakcie procesji akademickiej oraz podczas ceremonii nadania stopni i tytułów naukowych. Mężczyźni mogą zdjąć nakrycie głowy podczas modlitwy, śpiewania hymnu narodowego i Alma Mater, a także niekiedy w innym –

[20] *The Burgon Society, źródło:* http://www.burgon.org.uk/society/index.php, [dostęp: 15.06.2018].

[21] *Academic Regalia Inter-Collegiate Colors, AN ACADEMIC COSTUME CODE AND AN ACADEMIC CEREMONY GUIDE*, źródło: https://www.graduationgown.com/academic-code.html, [dostęp: 15.06.2018].

[22] Tamże.

[23] P. Goff, *University of London Academic Dress, The Origins of University Costume*, źródło: https://web.archive.org/web/20110515070306/http://www.phildress.co.uk/london/origins.html, [dostęp: 15.06.2018].

[24] *Cap and Gown 101: Wearing Your Academic Regalia*, https://www.youtube.com/watch?v=J79-VD3dBMY, [dostęp: 15.06.2018].

[25] Tamże.

[26] Tamże.

ściśle określonym – czasie. Przyjmuje się, że plan każdej uroczystości winien być odpowiednio wcześniej starannie przygotowany, a uczestnicy wydarzenia dokładnie poinstruowani, w którym momencie powinni, a w którym bezwzględnie nie mogą zdjąć nakrycia głowy. Ciekawym, często spotykanym zwyczajem (praktykowanym np. w przywoływanym już *Temple University*[27]) jest zmiana położenia frędzla (*tassel*) przy birecie. Przyjmuje się, iż na początku uroczystości winien on znajdować się z przodu po prawej stronie, jednak w momencie nadania stopnia ma miejsce jego symboliczne przełożenie – z prawej na lewą stronę[28].

Z kolei, spotykane często podczas ceremonii na zachodnich uniwersytetach kaptury również różnią się długością, zależnie od przyznawanego stopnia czy tytułu naukowego. Ich długość średnio zwiększa się o 0,5 stopy w miarę pokonywania kolejnych szczebli uniwersyteckich (od długości równej 3 stopy w przypadku absolwentów studiów licencjackich do długości równej 4 stopy w przypadku absolwentów studiów doktoranckich)[29]. Absolwent, który posiada więcej niż jeden tytuł lub stopień naukowy, może nosić tylko jeden kaptur naraz, w zależności od sytuacji społecznej czy akademickiej, w jakiej się znajduje.

Nałożenie kapturów stanowi istotny element ceremonii akademickich w Stanach Zjednoczonych. Przygotowanie absolwentów do tego momentu – promocji akademickich – jest bardzo szczegółowe, co można dostrzec na ilustrujących to filmach[30]. Z łatwością można dotrzeć do kilkudziesięciu nagrań, które mają na celu przygotować absolwentów do tego momentu w czasie trwania promocji akademickich. Wyróżniamy kilkanaście różnych kolorów kapturów. Kolor zależy od ukończonego kierunku, uzyskanego stopnia oraz uczelni i kraju. W Stanach Zjednoczonych na przykład kolor biały został przydzielony do sztuki, zielony – do medycyny, czerwony – do teologii, oliwkowy – do farmacji, a żółty (w odcieniu złota) przydzielono naukom ścisłym.

---

[27] Tamże.

[28] *Academic Regalia, Academic Ceremony Guide,* American Council on Education, http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Academic-Ceremony-Guide.aspx, [dostęp: 15.06.2018].

[29] *Cap and Gown 101: Wearing Your Academic Regalia*, źródło: https://www.youtube.com/watch?v=J79-VD3dBMY, [dostęp: 15.06.2018]; An Academic Costume Code and An Ceremony Guide, źródło: http://correctoncampus.com/wp-content/uploads/2017/03/Academic-Costume-Code-and-An-Ceremony-Guide.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

[30] *Miami University – Guide to the Doctoral Hooding Ceremony*, źródło: https://www.youtube.com/watch?v=9RW3TzW16iE, [dostęp: 15.06.2018]; *Proper Hooding Technique for Doctoral Students,* https://www.youtube.com/watch?v=VArS2miKy9M, [dostęp, 15.06.2018], *Regalia 101 for doctoral degree candidates*, źródło: https://www.youtube.com/watch?v=PJeta8-PaTI, [dostęp, 15.06.2018]; *Cap and Gown 101: Wearing Your Academic Regalia*, https://www.youtube.com/watch?v=J79-VD3dBMY, [dostęp: 15.06.2018], *How to Wear a Doctoral Hood*, https://www.youtube.com/watch?v=fry4e21uNzo, [dostęp: 15.06.2018], *Graduate & Doctoral Hooding*, https://www.youtube.com/watch?v=uK-FzTIRc9I, [dostęp: 15.06.2018].

Dla stopnia doktora charakterystyczny kolor to ciemnoniebieski[31]. Użycie tego koloru zostało wyjaśnione w kolejnej aktualizacji kodów kostiumowych dokonanej przez Komitet ds. Kostiumów i Ceremonii Akademickich (*A Committee on Academic Costumes and Ceremonies*) w roku 1986[32]. Wnętrze kapturów ozdobione jest barwami szkoły wyższej – uczelni, która nadaje tytuł lub stopień naukowy[33].

Ceremonie zakapturzenia (*Hooding Ceremonies*) są przeprowadzane przez instytucje szkolnictwa wyższego, aby wyróżnić i zaprezentować studentów, którzy uzyskali wyższy stopień wykształcenia (np. ukończyli studia magisterskie lub studia doktorskie). Podczas ceremonii każdy absolwent podchodzi, wyczytuje się jego imię, po czym zostaje mu założony kaptur (o określonym kolorze) przez osobę stojącą na czele wydziału – rektora lub dziekana. Jest to szczególna część akademickich regaliów potwierdzająca zdobyte osiągnięcia naukowe i zawodowe[34]. W naszym kraju nie bywa to praktykowane, jednak na przykład w Stanach Zjednoczonych ceremonie tego typu mają długą tradycję, a sam fakt nałożenia kaptura stanowi – jak już pisano – niejednokrotnie obowiązkowy element uroczystości nadawania kolejnych stopni i tytułów naukowych. Tradycyjna zasada głosi, że absolwent nie powinien nosić kaptura danego stopnia, dopóki nie zostanie on jemu faktycznie przyznany. Niekiedy, w sytuacji gdy absolwenci stanowią liczną grupę osób, rezygnuje się wówczas z indywidualnego nałożenia kapturów (najprawdopodobniej ze względów logistycznych i czasowych) – jest to jedyna sytuacja, kiedy kandydaci na wyższe stopnie uniwersyteckie mogą mieć na sobie swoje kaptury – zarówno w czasie procesji wstępnej, jak i podczas głównej części ceremonii[35].

Z dokumentu odnoszącego się do promocji akademickich na przywoływanym już uniwersytecie w Oxfordzie dowiadujemy się, iż ceremonia na tym uniwersytecie zachowuje wszystkie niezbędne elementy, zgodnie z obowiązującymi w pierwszych latach ich praktykowania (druga połowa XII wieku), w tym również fakt, iż odbywa się ona po łacinie. Uczestnicy noszą pełne stroje akademickie, odpowiednie do ich obecnego statusu na uniwersytecie. Kandydaci siedzą, zgodnie z kolejnością ich prezentacji

[31] *An Academic Costume Code and An Ceremony Guide,* http://correctoncampus.com/wp-content/uploads/2017/03/Academic-Costume-Code-and-An-Ceremony-Guide.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

[32] *Academic Regalia Inter-Collegiate Colors, AN ACADEMIC COSTUME CODE AND AN ACADEMIC CEREMONY GUIDE*, źródło: https://www.graduationgown.com/academic-code.html, [dostęp: 15.06.2018].

[33] Tamże.

[34] *Hooding: What is it and why do we do it?,* źródło: https://www.salisbury.edu/socialwork/Program%20Information_Applications/Hooding-What%20is%20it.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

[35] *Academic Regalia, Academic Ceremony Guide,* American Council on Education, źródło: http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Academic-Ceremony-Guide.aspx, [dostęp: 15.06.2018].

(najczęściej po obu stronach sali). Przed nimi znajdują się rektor, dziekani i profesorowie uczelni. Ceremonia rozpoczyna się po angielsku, a następnie postępowanie zostaje otwarte formułą łacińską. Na uniwersytecie w Oxfordzie brzmi ona następująco[36]:

> *Causa huius Congregationis est ut Gratiae concedantur, ut gradus conferantur, necnon ut alia peragantur, quae ad hanc Venerabilem Domum spectant* (Powodem tego zgromadzenia jest to, że łaski są dane i mamy możliwość przyznawania stopni, jak również dokonania innych rzeczy w tym Czcigodnym Domu)[37].

Następnie sekretarz lub zastępca oświadcza, że wszyscy kandydaci otrzymali zgodę na przyznanie im stopni i tytułów naukowych, a ich kwalifikacje zostały zweryfikowane.

> *Ego Registraria Adjutrix testor omnibus candidatis, quorum nomina vel Venerabili Domui a Procuratoribus statim submittentur vel in schedulis a Registraria rite publicata erant, gratias a Collegiis vel Societatibus suis pro gradibus quaesitis concessas fuisse, et easdem mihi satisfecisse* (Ja, Sekretarz, zaświadczam, że wszyscy kandydaci (których biorę na świadków), i których imiona będą natychmiast przesłane do Czcigodnego Domu przez Proctorów [osoby nadzorujące przebieg wydarzenia – E.S.] lub będą opublikowane przez Sekretarza, otrzymują zgodę na przyznanie im stopni naukowych łaską ich uczelni lub towarzystwa dla wymaganych stopni oraz oświadczam, iż osoby te spełniają wszystkie wymagania)[38].

W dalszej kolejności ma miejsce tradycyjne – aby użyć dosłownego tłumaczenia z tekstów poświęconych tej tematyce – „błaganie" (*supplication*) o wyższe stopnie naukowe. Proctorzy powstają, a starszy Proctor czyta nazwiska kandydatów, którzy „błagają" o przyznanie im wyższych stopni, wygłaszając następującą formułę:

> *Supplicant venerabili Congregationi Doctorum et Magistrorum regentium A, B, C, D, e Collegio E, qui compleverunt omnia quae per Statuta requiruntur (nisi quatenus cum eo dispensatum fuerit); ut haec sufficiant, quo admittantur ad Gradum enumeratum.* (A, B, C, D, z Uniwersytetu E, który spełniłeś wszystkie zalecenia, które są wymagane przez statut (za wyjątkiem przypadków, w którym została przyznana dyspensa), zapytaj Czcigodną Kongregację i Mistrzów, czy te rzeczy wystarczą, aby zostać przyjętym na następujący stopień).

Kiedy prośby zostały przeczytane, Proctorzy przechodzą przed Dziekanami w jedną i w drugą stronę. Zachowanie przez wszystkich milczenia wskazuje na akceptację próśb kandydatów. Przyjmuje się, iż jest to zwyczajowy sposób

[36] *Degree Ceremony. University of Oxford,* źródło: https://www.ox.ac.uk/media/global/wwwoxacuk/localsites/studentgateway/documents/Degree_Ceremony_Brochure.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

[37] Tamże.

[38] Tamże.

głosowania na uniwersytecie, stanowiący możliwość publicznego wyrażenia sprzeciwu wobec konkretnej kandydatury. Po głosowaniu Proctorzy wracają na swoje miejsca, po czym Starszy Proctor ogłasza, iż stopnie zostają przyznane, wygłaszając po raz kolejny stosowną formułę w języku łacińskim[39].

Ceremonia nadania stopni i tytułów naukowych składa się z kilku następujących po sobie części, uwzględniających wszystkie wymienione wcześniej elementy i zasady związane z promocją doktorską. Zazwyczaj jest to wydarzenie – a odnosi się to przede wszystkim do Stanów Zjednoczonych – dzielące się na następujące etapy zgodnie z zaleceniami i zasadami ustalonymi między innymi przez *American Council on Education*: Procesja Wstępna (*The Preliminary Procession*), Ceremonia Rozpoczęcia (*The Commencement Ceremony*) i Kolejna Procesja (*The Subsequent Procession*).

W skład Procesji Wstępnej wchodzi kilka grup: mówcy, członkowie zarządu, pracownicy administracyjni oraz inni członkowie zasiadający na platformie (niekiedy, zgodnie ze zwyczajami obowiązującymi na uczelni, może ona być powiększona o grupę dostojników kościelnych – osoby te zajmują tradycyjne miejsca w procesji, określone przez daną instytucję); społeczność Wydziału oraz kandydaci na stopnie naukowe, kandydaci na wyższe stopnie i wszyscy inni kandydaci według stopni, do których są kandydatami. Mogą oni wchodzić na salę według powyższej kolejności lub w porządku odwrotnym. W przypadku tej drugiej opcji, kandydaci, którzy podczas niniejszej uroczystości odbiorą dyplomy, po odnalezieniu swoich miejsc zobowiązani są na znak szacunku zwrócić swoje głowy w kierunku przejścia, po którym będą poruszać się pozostałe grupy biorące udział w ceremonii.

Z kolei następuje Ceremonia Rozpoczęcia (*The Commencement Ceremony*). Jej najważniejszym punktem jest przyznawanie stopni i tytułów naukowych. Odbywa się to w kolejności od stopnia najniższego do najwyższego. Niekiedy zdarza się, że kolejność jest odwrócona – na przykład stopnie i tytuły nadawane są począwszy od absolwentów studiów doktoranckich po absolwentów studiów licencjackich.

Podczas Kolejnej Procesji (*The Subsequent Procession*) osoby zasiadające na platformie oraz społeczność Wydziału opuszczają miejsce, w którym odbywa się ceremonia. Absolwenci poszczególnych etapów studiów mogą być poproszeni o dołączenie do procesji lub opuszczenie swoich siedzeń w momencie, kiedy pozostali uczestnicy wydarzenia wyjdą z sali[40].

Akademickie regalia, symbole, obrzędy i ceremonie stanowią ważny element rzeczywistości uniwersyteckiej. Siłą rządzącą jest tutaj tradycja i ciągłość zachowania symboli, które obowiązują już od czasów średniowiecza.

[39] Tamże.

[40] *An Academic Costume Code and An Ceremony Guide*, źródło: http://correctoncampus.com/wp-content/uploads/2017/03/Academic-Costume-Code-and-An-Ceremony-Guide.pdf, [dostęp, 15.06.2018].

Niekiedy dopuszcza się indywidualne zmiany i modyfikacje dokonane przez poszczególne uniwersytety do warunków lokalnych (jak ma to miejsce w krajach europejskich), jednak jest to możliwe jedynie wówczas, kiedy są one uzasadnione i wierne duchowi tradycji[41].

Niniejsze argumenty wskazują na wielowymiarowość samego pojęcia, jak i związanego z nim wyjątkowego wydarzenia, które mieści się w słowie „ceremonia", oznaczającym – jak już zostało to wspomniane – skonwencjonalizowany rytuał. Bezsprzecznie stanowi ona przykład oraz swoiste potwierdzenie niezwykłej rangi i doniosłości danego momentu oraz podkreśla wyjątkowość tejże sytuacji[42], która nie może obyć się bez egzekwowania znajomości rytuałów, symboli oraz poprawnego ich odczytywania i stosowania. W sposób szczególny ranga i specyfika wydarzeń o takim charakterze widoczna jest podczas sytuacji związanej z nadawaniem stopni i tytułów naukowych, czego przykładem jest omawiane w tym tekście wręczenie dyplomów po obronie pracy doktorskiej. Bez wątpienia, promocje doktorskie na długo pozostają w pamięci naukowców oraz można uznać je za pierwszy przystanek na drodze do dalszej kariery naukowej oraz do pełnej wolności akademickiej. Stanowią one symboliczne przejście z rzeczywistości naukowej, prowadzonej i kreowanej w dużym stopniu przez promotora dysertacji doktorskiej, do czasów samodzielnego myślenia i w pełni odpowiedzialnego tworzenia (poprzez np. samodzielne wybranie przedmiotu badań oraz prezentowanie wyników i wniosków z prowadzonych analiz, po nauczanie studentów oraz wyrażanie indywidualnych, pełnoprawnych opinii i refleksji[43]) swojej naukowej biografii przez osobę, która pozytywnie ukończyła okres studiów doktoranckich, obroniła pracę doktorską oraz uzyskała miano doktora w określonej dziedzinie studiów i obszarze wiedzy.

Ceremonie te wpisują się więc w uzyskanie przez nowego doktora większego zakresu wolności akademickiej, która jak pisze L. Menand:

> nie jest rodzajem „premii" dla pracowników systemu, luksusem filozoficznym. Uniwersytety mogłyby funkcjonować bez niej równie efektywnie i na pewno znacznie wydajnej. Stanowi ona [jednak – E.S.] pojęcie fundamentalne, uprawomocniające całe przedsięwzięcie[44].

Jednocześnie odnosi się do

---

[41] Tamże.

[42] J. Tinson, P. Nuttall, *Exploring appropration of global cultural rituals*, [w:] *Multicultural Perspectives in Customer Behaviour*, red. M.G. Piacentini, Ch.C. Cui, New York 2012, s. 81.

[43] Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 11-12.

[44] L. Menand, *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago – London 1996, s. 4. Podaję za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 11.

wolności w zakresie poszukiwania i zrozumienia prawdy, pogłębiania przedmiotu swoich zainteresowań, twórczego poszukiwania różnych możliwości rozwiązywania problemów [oraz – E.S.] komunikowania wyników innym osobom[45].

Uważam zatem, że ceremonie akademickie, a w sposób szczególny promocje doktorskie, stają się – w sposób symboliczny – uosobieniem tej rosnącej uniwersyteckiej wolności i stanowią swoisty „rytuał przejścia" w kierunku prawdziwej, indywidualnej i w pełni odpowiedzialnej drogi edukacyjnej, a wszystko w trosce o prawdziwą naukową wolność oraz w imię walki o akademicką przyszłość uniwersytetu.

BIBLIOGRAFIA

Academic Regalia, Academic Ceremony Guide, American Council on Education, źródło: http://www.acenet.edu/news-room/Pages/Academic-Ceremony-Guide.aspx, [dostęp: 15.06.2018].

Academic Regalia Inter-Collegiate Colors, AN ACADEMIC COSTUME CODE AND AN ACADEMIC CEREMONY GUIDE, źródło: https://www.graduationgown.com/academic-code.html, [dostęp: 15.06.2018].

An Academic Costume Code and An Ceremony Guide, źródło: http://correctoncampus.com/wp-content/uploads/2017/03/Academic-Costume-Code-and-An-Ceremony-Guide.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

Allan K., *Contemporary Social & Sociological Theory. Visualising Social Worlds*, Third Edition, Sage, USA 2013.

Bell C., *Rithual theory, ritual practice,* Oxford University Press, New York – Oxford 1992.

Cap and Gown 101: Wearing Your Academic Regalia, https://www.youtube.com/watch?v=J-79-VD3dBMY, [dostęp: 15.06.2018].

Chang S., *Academic Genealogy of Mathematicians*, World Scientific, 2010.

Degree Ceremony. University of Oxford, źródło: https://www.ox.ac.uk/media/global/wwwoxacuk/localsites/studentgateway/documents/Degree_Ceremony_Brochure.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

Delamont S., Atkinson P., Parry O., *Supervising the Ph.D.: A guide to success*, Open University Press, Buckingham 1997.

Dorleijn G.J., Vanstiphout H.L.J.(Eds.), *Cultural Repertoires. Structure, Function, Dynamics*, Petters, Leuven – Paris – Dudley – MA 2003.

Durkheim E., *The division of labor in socjety*, The Free Press, New York (1893) 1984.

Émile Nourry. Lay summary – Review by Frederick Starr, The American Journal of Sociology, 1910, 15, 5.

Goff P., *University of London Academic Dress, The Origins of University Costume*, źródło: https://web.archive.org/web/20110515070306/http://www.phildress.co.uk/london/origins.html, [dostęp: 15.06.2018].

Graduate & Doctoral Hooding, https://www.youtube.com/watch?v=uK-FzTIRc9I, [dostęp: 15.06.2018].

[45] M. Tight, *So, What Is Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic freedom*, red. L. Menand, Chicago – London 1996, s. 116-117. Podaję za: Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, s. 13-14.

Grimes R.L., *Ritual*, [w:] *Guide to the study of religion*, red. Willi Braun, Russell T. McCutcheon, Continuum International Publishing Group, 2000.

Hooding: What is it and why do we do it?, źródło: https://www.salisbury.edu/socialwork/Program%20Information_Applications/Hooding-What%20is%20it.pdf, [dostęp: 15.06.2018].

How to Wear a Doctoral Hood, https://www.youtube.com/watch?v=fry4e21uNzo, [dostęp: 15.06.2018],

Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

Menand L., *The Limits of Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic Freedom*, red. L. Menand, Chicago – London 1996.

Miami University – Guide to the Doctoral Hooding Ceremony, źródło: https://www.youtube.com/watch?v=9RW3TzW16iE, [dostęp: 15.06.2018].

Moore S.F., Myerhoff B.G., *Secular Ritual: Forms and Meanings*, [w:] *Secular Ritual*, red. S.F. Moore, B.G. Myerhoff, Van Gorcum, The Netherlands 1977.

Proper Hooding Technique for Doctoral Students, https://www.youtube.com/watch?v=VArS2miKy9M, [dostęp: 15.06.2018].

Regalia 101 for doctoral degree candidates, źródło: https://www.youtube.com/watch?v=PJeta8-PaTI, [dostęp: 15.06.2018].

Słownik języka polskiego PWN, red. L. Drabik, E. Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.

Staal F., *The Meaninglessness of Ritual*, Numen, 1979, 26, 1.

The Burgon Society, źródło: http://www.burgon.org.uk/society/index.php, [dostęp: 15.06.2018].

Tight M., *So, What Is Academic Freedom*, [w:] *The Future of Academic freedom*, red. L. Menand, Chicago – London 1996.

Tinson J., Nuttall P., *Exploring appropriation of global cultural rituals*, [w:] *Multicultural Perspectives in Customer Behaviour*, red. M.G. Piacentini, Ch.C. Cui, Routledge, New York 2012.

Turner V., *The ritual process: structure and anti-structure*, ITHACA, New York 1991.

Van Gennep A., *Les rites de passage*, Paris 1909.

Verger J., *Doctor, doctoratus*, [w:] *Lexikon des Mittelalters*, 3, J.B. Metzler, Stuttgart 1999.

Verger J., *Licentia*, [w:] *Lexikon des Mittelalters*, 3, J.B. Metzler, Stuttgart 1999.

Walker G.E., Golde C.M., Jones L., Conklin Bueschel A., Hutchings P., *The formation of Scholars. Rethinking Doctoral Education for the Twenty-First Century*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey Bass, Stanford 2008.

Zander A., *With "Academic degree Inflation", is it time for universities to award academic degree beyond PhD?*, źródło: https://www.quora.com/With-Academic-degree-Inflation-is-it-time-for-universities-to-award-academic-degree-beyond-PhD, [dostęp: 15.06.2018].

Joanna Rajewska de Mezer

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SELECTED ISSUES OF JUVENILE DELINQUENCY PROCEEDINGS

Abstract. Rajewska de Mezer Joanna, *Selected issues of juvenile delinquency proceedings* [Wybrane problemy postępowania wobec nieletnich popełniających czyny karalne]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 229-248. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.15

This paper discusses selected issues of juvenile delinquency proceedings. It points the reader's attention to the difference in the approach towards a juvenile offender. This different approach consists in shaping the way the state reacts to them breaking a legal norm and directing it towards resocializing education. It underlines the specific characteristics of the interactions' subject – a juvenile whose identity and social attitudes are in the making. These features justify the fact that educational and reformatory measures based on the law on juvenile delinquency proceedings are applied in their case, rather than the punitive ones defined in the Penal Code. The paper analyses selected topics related to executing specific (educational or reformatory) measures that spark controversy among the entities that take up educational, activating and aid-related actions.

Key words: juvenile, juvenile offender, juvenile delinquency proceeding, educational measure, corrective measure, rehabilitation

It has been our dream and the desire of many previous generations to live a life with a sense of security and stability of existence conditions in a society that adheres to some established rules of functioning. The security and stability would manifest themselves by social and legal norms that protect personal goods of every human being obeyed.

However, since time immemorial, as proved by the facts described in ancient works, philosophers' deliberations in the Middle Ages or eras of human existence closer to contemporary times, the man has been using their free will and taking the decision to commit acts that break the rules determined and in force in a given community. By committing a criminal act, they would face

the society's reaction in the form of punishment. Depending on the period of history when the offence occurred, legal system binding in a given society, social layer or class the offender originated from, the punishment inflicted on them would have a different form, intensity and character.

At first, punishment was supposed to do justice and, according to the theories of absolute penalty, it provided revenge on the offender for the punishable act they had committed. The main aim of punishment was to severely retaliate on the offender who was perceived from the angle of the act they committed against the binding law. At that time, the possibility of undergoing a change, rehabilitating the offender, considering their age, motivation or objective etc. at the moment the act was committed were not taken into account. Punishment and its objective were perceived in that way in ancient legislations (for example, in the Code of Hammurabi or the Greek laws of Solon and Drakon). G.W. Hegel, the author of modern idealism, claimed that punishment is supposed to make the idea of justice reality, and not to serve social objectives.[1]

It was only later that theories called relative, or utilitarian, appeared; they included (general and individual) prevention among the objectives of punishment. According to them, when inflicting punishment on the offender, they have to be reviewed from the angle of their chances for rehabilitation and change, and the punishment itself has to serve to protect the society by preventing crimes from being committed in the future. Focused on an offender's future, "(...) in order for crimes not to be committed", relative theories are called prospective.[2]

Elements of both punishment theories quoted above are included in the so-called mixed theories. According to them, individual and general prevention, as well as fair retribution are equally important. Also, individual, and general and preventive objectives complement one another, because preventing crime is a result of both the influence of punishment on a specific offender, and on the entire society.[3]

When considering the topic of the purpose of using punishment, its preventive character aimed at protecting the society, and at the same time the change in the functioning of an individual who acts against the legal norm in force, we pose questions on the effectiveness of using sanctions and their effective influence on the attitude of the punished person. At present, the process of punishment is based on the assumptions of the mixed theories of punishment. It includes fair retribution for breaking a norm defined by the socie-

[1] M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 2011, p. 38.

[2] L. Gardocki, *Prawo karne*, Warszawa 2017, p. 165.

[3] Zob. Ibidem, p. 165 i n.; B. Stańdo-Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000, p. 15-21; M. Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, p. 37-41.

ty and, importantly, it underlines its preventive objectives. This is reflected in the regulations of both substantive criminal law and executive criminal law.[4]

However, taking into account the subject of this paper, it is important to underline that at present offenders are not always brought to justice, even though they committed an act of criminal nature, acted against the law breaking a legal norm in a culpable way and the social harmfulness of their act was qualified as higher than negligible.

Apart from situations excluding the criminality of the act defined by law (for example, the unlawfulness of the act – the so-called contratypes, or no culpability of the perpetrator), in principle no punishment as understood in criminal law is inflicted on a perpetrator who was under 17 at the moment of committing an unlawful act.[5]

Criminal acts are committed by perpetrators of different ages. Norms of criminal law are broken by both fully sane adults of full capacity and by underage people of under 18, sometimes even children whose characteristic feature is the lack of an adequate perception of reality and who are not always fully aware of the meaning of their act.

According to the regulations of the Polish penal law, punishment can be inflicted on a person of under 17 (age at the moment of committing an unlawful act) under exceptional circumstances, once conditions established in the law have been fulfilled. Penal Code regulations can only be applied to a juvenile of under 17 who committed an unlawful act after turning 15 when they perpetrated one of the unlawful acts enumerated in the article 10§2 of prohibited acts[6] and if it is justified by case circumstances, stage of the perpetrator's development, their characteristics and personal situation. Following the article 10§2, it is possible to apply punishment when conditions are met as far as the type of the act committed, perpetrator's characteristics and case circumstances are concerned.[7] However, even in case of a juvenile of less than 17 years of age committing a punishable act that allows to apply Penal Code regulations against them, the adjudicated punishment cannot exceed

[4] In material penal law, punishment is a fair retribution for the crime committed and condemnation of a perpetrator's unlawful act (after: I. Andrejew, L. Gardocki, K. Buchała, A. Zoll, J. Warylewski etc.). On the other hand, according to the regulations of the executive penal law, punishment is used in order to make the perpetrator "(…) be willing to cooperate in shaping their socially desired attitudes, in particular their sense of responsibility and need to obey the legal order and thus to refrain from committing a crime again" (art. 67 ustawy z 6 czerwca 1997 Kodeks karny wykonawczy (DzU z 2017, poz. 665 ze zm.)).

[5] Art. 10 §1 ustawy z 6 czerwca 1997 Kodeks karny (DzU z 2016, poz. 1137 ze zm.).

[6] According to the article 10 §2, these are the prohibited acts defined in the article 134, article 148 §1, 2 or 3, article 156 §1 or 3, article 163 §1 or 3, article 166, article 173 §1 or 3, article 197 §3 or 4, article 223 §2, article 252 §1 or 2 and article 280 of the Penal Code law of 6 June 1997 (DzU z 2016, poz. 1137 ze zm.).

[7] L. Gardocki, *Prawo karne*, p. 66.

two thirds of the upper threshold of the threat described by law for the crime attributed to the perpetrator. Moreover, the court can apply extraordinary mitigation of punishment in case of such a juvenile.[8] According to the Polish law, a perpetrator of less than 15 years of age does not hold criminal responsibility for an act bearing the characteristics of a crime. Regulations provided for in the law on juvenile delinquency proceedings are applied in their case.

Courts adjudicating in cases where a punishable act[9] was committed by a juvenile who had turned 17 years old often seek the option to apply the disposition included in the article 10§4 of the Penal Code that allows to adjudicate a more relative means of influence in the form of educational or corrective measures, based on the previously-mentioned law on juvenile delinquency proceedings. The above-mentioned article 10§4 of the Penal Code law contains a solution that allows to refrain from punishing a juvenile who was already 17 at the moment of committing a punishable act (offence), but who is not of legal age yet if it is justified by case circumstances, stage of the perpetrator's development, their characteristics and personal situation. In such an offender's case, the court applies educational, treatment or corrective means as provided for the juvenile.[10]

The above shows that the approach towards a juvenile offender is of individual character in our country's penal law, and different from the approach towards an adult offender. Regulations that differentiate formal approaches towards juvenile perpetrators who break the legal norm have already been used in legal acts in the past.

Already in the past, the society was aware of the fact that juvenile perpetrators were treated differently. The need to match the objective of protecting public order with the departure from classic penal reactions towards acts of the juvenile has been "(...) making the issue of treating the juvenile a particularly complex one".[11] The awareness that it was necessary to differentiate the way juvenile and adult offenders were treated was already present in ancient times.

---

[8] R.G. Hałas, *Podmiot przestępstwa*, [w:] *Prawo karne*, Eds. A. Grześkowiak, K. Wiak, F. Ciepły, M. Gałązka, R.G. Hałas, S. Hypś, D. Szeleszczuk, Warszawa 2017, p. 103.

[9] Ustawa z 26 października o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 2016, poz. 1654 ze zm.) nie posługuje się pojęciem „przestępstwa" popełnionego przez osobę nieletnią, zastępując je pojęciem „czynu karalnego" i zamieszczając w art. 1 §2 pkt 2 ustawy jego definicję legalną, zgodnie z którą przez czyn karalny rozumie się „(…) czyn zabroniony przez ustawę jako: a) przestępstwo lub przestępstwo skarbowe albo b) wykroczenie określone w art. 50a, art. 51, art. 69, art. 74, art. 76, art. 85, art. 87, art. 119, art. 122, art. 124, art. 133 lub art. 143 Kodeksu wykroczeń.

[10] Art. 10 §4 ustawy z 6 czerwca 1997, Kodeks karny (DzU z 2016, poz. 1137 ze zm.).

[11] T. Bojarski, *Podstawowe założenia traktowania nieletnich w świetle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz aktualnych potrzeb*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Eds. T. Bojarski, E. Skrętowicz, Lublin 2001, p. 14 and n.

The Roman law distinguished: children – infantes (up to 7 years old), the immature ones – impuberes infantia maiores (girls aged 7-12 and boys aged 7-14), the mature ones – puberes viginti guiuque anni minores (girls aged 12-25 and boys aged 14-25) and full adults (people aged over 25). Children did not bear criminal liability for a crime committed; Impuberes were held responsible only when the stage of their mental development made them capable of understanding the meaning of their act (thus the punishment inflicted on them would have a milder form); whereas Minores in principle were held responsible like adults. The Roman model of juvenile delinquency proceedings was widespread in medieval Europe and influenced the way legal regulations were shaped in various states up till the 19th century.[12]

The French model of juvenile delinquency proceedings based on the 1791 Penal Code was the first to introduce educational means in the form of parental supervision and placement in a youth detention centre next to punishment. They were applied to juvenile offenders under 16 who did not act with discretion. On the other hand, in case of a juvenile who acted with discretion, punishment used to be mitigated, with the death penalty abolished completely.

In the Austrian model, adopted by the Polish Penal Code for the Kingdom of Poland in 1818 based on Josephine,[13] a division of the juvenile into three age groups was established: underage who are irresponsible in absolute terms, underage who are responsible to a limited degree and those who are responsible in absolute terms.[14] The above models influenced the way laws on juvenile delinquency proceedings have been shaped around the world.

A different formal approach to a juvenile who is at conflict with a legal norm is due to the specific characteristics of the subject of interactions itself that were noticed and taken into account in legal regulations in various periods of history. When analysing the rules of juvenile delinquency proceedings, what is pointed to is the unfinished process of them shaping in the course of socialization, building a sense of responsibility for their actions, limited skills at evaluating the situation, drawing conclusions and remaining under the demoralizing influence of significant adults.

A juvenile at puberty still develops on the mental level; their growth in this respect has not finished yet. According to J. Piaget, a child's knowledge built as a result of interactions between the child and their environment is not

[12] P. Górecki, *Postępowanie poprawcze w sprawach nieletnich*, Sopot 1998, p. 16-17.

[13] Josephine (German *Josephina*) – General Code on crimes and their punishment (*Allgemeines Gesetz über Verbrechen und derselben Bestrafung*) is a penal code enacted by emperor Joseph II (thus it is colloquially names after the emperor), in effect since 1787 in Habsburg Monarchy countriep. The code was one of the sta ges of development of the modern penal law.

[14] P. Górecki, *Postępowanie poprawcze*, p. 18

organised in an innate way or provided directly by the environment where they function. This knowledge is built as a result of the child's active investigation of objects and then notions. On the other hand, the development of intelligence is a process of precise and complex adaptation to the environment, assimilation and accommodation.[15] According to Piaget's theory of cognitive development, mental development is complete after an individual has reached the stage of formal operations.[16] It is only at this stage that the integration of previously gained experience into a sort of database that serves mental processes of a higher level (the skills of inductive and deductive thinking that constitute abstract thinking) takes place. Piaget pointed to the fact that not all individuals develop mentally up to the formal operational stage. A juvenile at the earlier preoperational stage is not yet capable of considering a situation from the point of view of another person, which is typical for the egocentrism characteristic of this stage of development. The quoted author states that at the initial stage of puberty a juvenile's thinking process is influenced by thinking based on concrete terms. When the so-called formal thinking develops in a child's cognitive structures (at the age of 15 and up), it allows them to predict the results of their actions and, importantly, to be able to theorize on what may happen. A child becomes thus equipped with the competence to hypothesize on possible scenarios. This results in their ability to predict the effects of their actions or consequences of hypothetical events that may happen in the future. According to Piaget, passing from concrete operations to the full formal operational stage takes place at the age of between 11 and 14. According to cognitive psychologists, the remains of the egocentric approach to reality (characteristic of the preoperational stage) at the formal operational stage lead to many implications in an individual's behaviour, perception of the reality around them and their attitude towards it. This state of affairs consequently leads to the development of self-awareness and deductive thinking, a sense of constant control consisting in a conviction that our actions are continuously controlled and evaluated by the environment, strongly subjective conviction about one's uniqueness (perceiving one's thoughts and feelings as unique), conviction about one's immortality and prime mover which results in adopting risky behaviours.[17]

---

[15] H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009, p. 188 and n.

[16] Piaget's stages of cognitive development: sensimotor stage (birth to 2 years), preoperational stage (2 to 7 years), concrete operational stage (7 to 11 years), formal operational stage (11 and up) za: Ibidem, p. 190.

[17] Szerzej J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004; J. Strelau, D. Doliński (Eds.), *Psychologia: podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2008; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*.

The above discussion of the stages of human cognitive development in the period before reaching adulthood justifies a different, more relative formal approach to a juvenile offender, as they are individuals who do not have full legal capacity, whose self-awareness is still in the process of being shaped, who are only just building their ability to draw conclusions on hypothetical results of their actions and developing deductive thinking skills.

The law on juvenile delinquency proceedings that is in effect in Poland provides an answer to the need to shape the way a juvenile delinquent is dealt with in a slightly different form due to the specific characteristics of the subject. It suggests viewing them from the angle of educational and resocialization activities instead of sanctions or punitive measures that result from applying punishment based on the rules of criminal proceedings.

The aim of the law is to strive for preventing juvenile demoralization and criminality, create appropriate conditions for those juveniles who are at conflict with the law or rules of social coexistence so that they can return to normal life, and foster the protective and educational function of the family, as well as their sense of responsibility for bringing up the underage to become society members who are aware of their duties.[18]

If a juvenile delinquent is not subject to penal law regulations due to their age or other excluding factors, regulations of the above-mentioned law on juvenile delinquency proceedings are applied.[19] As mentioned previously, under such circumstances a prohibited act committed by a juvenile[20] is not called a crime, and it is named a punishable act in line with the law. The law does not provide for inflicting punishment on a juvenile delinquent, but it allows for applying measures of educational and corrective character regulated in this act. The law-maker also provided for using a treatment and educational measure towards a juvenile who was diagnosed with a mental disorder, mental illness, another mental malfunction or addiction to other substances with the aim of intoxicating oneself.[21] With a holistic approach to formal reactions to a juvenile's acts bearing the characteristics of demoralization, the regulations of the law on juvenile delinquency proceedings have been shaped

[18] Preambuła do ustawy z 26 października o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 2016, poz. 1654 ze zm.).

[19] Ustawa z 26 października o postępowaniu w sprawach nieletnich (DzU z 2016, poz. 1654 ze zm.).

[20] In accordance with the article 1 §2 point 1 of the law on juvenile delinquency proceedings, a juvenile is: 1) A person under 18 if they undergo proceedings with regard to preventing and fighting demoralization, 2) A person who committed a punishable act after turning 13 but who has not turned 17 yet, and who is a subject of proceedings for misdeed (bearing the characteristics of a crime), 3) A person who is submitted to educational and corrective measures as adjudicated, yet no longer than till they turn 21.

[21] L. Gardocki, *Prawo karne*, p. 68.

throughout many years of discourse among supporters of various solutions as far as dealing with juvenile delinquents is concerned.

As early as in the interwar period, the issue of whether punishment, or a sanction provided for by law, which includes an element of retribution for their culpable deed at variance with the binding law, should be inflicted on a juvenile offender was controversial. Taking into account their young age, physical immaturity, often mental dysregulation, and the fact that their identity, self-awareness and sense of responsibility were still developing, they might need to be treated differently, applying measures that lack the characteristics of sanctions, and that are directed at educating and resocializing them.

With regard to the underage, the literature mentions three models of justice whose elements are present in legal systems of juvenile delinquency proceedings: juridical (retribution) model, educational (resocialization, tutelary) model and restorative justice model.[22]

According to the juridical model, a juvenile who committed a punishable act should be held responsible by having penal measures applied against them (penal notes appear at this point). As early as in the interwar period, the majority of criminal lawyers who commented on the Penal Code law of 1932 were convinced of the retaliatory, sanction-like character of corrective measures used towards a juvenile.[23] At present, L.Gardocki is, for example, among the supporters of using the elements of that model; he suggested that the bottom threshold of juvenile responsibility for their misdeed should be lowered,[24] which was reflected in the regulations of the Penal Code of 1997.

According to the claims of other experts on the interwar period, a youth detention centre was perceived as intermediary between punishment and educational measures, thus becoming a "quasi-punishment".[25]

In opposition to the juridical model, the educational model underlines it that it is necessary to take the mental and social needs of the juvenile into account, as well as the fact of their identity still being under construction, in the process of mental and physical growth characteristic of this period of their life.[26] Its characteristic element is about influencing the juvenile with measures that are aimed at educating and resocializing, and not punishing them.

The third model that science has created is called the restorative justice model. This one, in turn, is aimed at attempting to compensate for the damage

[22] K. Gromek, *Wprowadzenie do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich po nowelizacji z dnia 15 września 2000 r.*, Warszawa 2001, p. X.

[23] L. Peiper, *Komentarz do Kodeksu Karnego*, Kraków 1932, p. 187-192; J. Makarewicz, *Kodeks karny z komentarzem*, Lwów 1932, p. 149.

[24] L. Gardocki, *Czy karać nieletnich?* Palestra, 1994, 38/11 (443), p. 74-76.

[25] W. Wolter, *Zarys systemu prawa karnego*, t. 2, Kraków 1933, p. 152.

[26] A. Grześkowiak, *Postępowanie w sprawach nieletnich (polskie prawo nieletnich)*, Toruń 1986, p. 44.

and harm caused by a juvenile's act. Restorative justice is defined as a process where people linked to a specific crime committed take part and care about preventing its present and future consequences.[27] The paradigm of restorative justice is based on three main rules: the party aggrieved by the misdeed is entitled to compensation, the criminal offender undertakes to be held responsible for their deed, and both parties, accompanied by other members of the local community and an intermediary, try to work out a satisfying solution that becomes an agreement. Mediation is one of the basic forms of restorative justice; in mediation "(…) both the offender and the culprit of the crime have an opportunity to make an adequate self-evaluation, enhance autonomy and independence, take responsibility for their behaviour, respect social norms (…)".[28] The parties have to integrate for the duration of the mediation proceedings, so that it is possible to start effective cooperation for working out a solution that will be satisfying for both parties.[29]

In contemporary legal systems, there are no pure examples of the abovementioned models. The systems combine elements of different models, which leads to the creation of indirect forms. The law on juvenile delinquency proceedings in effect in Poland is based on elements of the educational and tutelary model focused on protecting and rehabilitating a juvenile at risk.[30] However, following an analysis of this legal act, elements characteristic of the other two models mentioned can also be noticed in it.

The aim of the law is to counteract juvenile demoralization and delinquency, and create conditions for returning to a normal life for those underage who are at conflict with law or rules of social coexistence. Also, importantly, its objective is to strengthen family's tutelary and educational function and sense of responsibility for bringing up the juvenile to become society members who are aware of their duties. The law provides for a dichotomic division of measures into educational[31] and corrective, i.e. consisting in adjudicating a stay at a youth detention centre for the underage.

---

[27] B.D. Meier, *Sprawiedliwość naprawcza – zarys koncepcji*, [in:] *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, Eds. B. Czarnecka-Dzialuk, D. Wókcik, Warszawa 1999, p. 39, cyt za: A. Lewicka-Zelent, *Wspólna przestrzeń dla resocjalizacji inkluzyjnej i mediacji*, Probacja, 2016, IV, p. 26.

[28] Ibidem, p. 27.

[29] Ibidem, p. 26.

[30] M.Kuć, *Prawne podstawy resocjalizacji*, p. 140-141.

[31] Measures of educational character include (art. 6 upn)

1. Reprimanding;
2. Obligation to act in a specific way, especially to make up for the damage caused, carry out specific work or services for the injured party or local community, apologize to the injured party, take up studiem or work, participate in adequate classes of educational, therapeutic or training character, refrain from staying in some specific environments or places, or stop using alcohol or another substance in order to induce intoxication;
3. Appointing a parent or guardian for responsible supervision;

Practice shows that in many cases the initial reaction of the family and juvenile court towards the acts reflecting a juvenile's demoralization is inadequately low in its interference factor with regard to the level of their demoralization and weight of the misdeed. Measures such as a reprimand or responsible parental supervision are often ineffective, do not form a stimulus for a change in a juvenile's behaviour or way of acting, and the process of demoralization of an underage continues. As shown by research,[32] in most cases the educational measure applied in the form of a reprimand or responsible supervision of a parent or guardian, and only later of a court-appointed probation officer, does not lead to a change in the juvenile's way of acting or does not stop the progress of their demoralization. On the contrary, the ineffective reaction of the state made it necessary to adjudicate a corrective measure against them in the future. In order to counteract the progress of the process of demoralization, in many cases it would be advisable to appoint a probation officer much earlier, or send the juvenile to a probation centre where multifaceted work is carried out with the socially unadjusted subject and – very importantly – with their family.

A supervised person tends to equate their court-appointed guardian with the institution of the court, which gives them some authority and opportunity to influence their juvenile subject in a corrective and motivating dimension. In their work, they support them in taking decisions on the direction of their further life path (studies, work) and acting in line with the law and norms of social coexistence. They assist the juvenile by searching institutions, non-governmental organizations or natural persons that can support them in solving various problems and life adversities (e.g. a therapy, treatment, work skills

4. Appointing a youth organization or another social organization, work place or a trustworthy person to supervise and give a guarantee of a juvenile's behaviour;
5. Appointing a probation officer for supervision;
6. Referring one to a probation centre, as well as to social organizations or institutions dedicated to working with the juvenile on the educational, therapeutic or training level, after consulting such an organization or institution beforehand;
7. Adjudicating a driving ban;
8. Adjudicating a forfeiture of property one is in possession of due to a punishable act committed;
9. Adjudicating a placement in a youth educational centre or a professional foster family who was trained to supervise a juvenile.

[32] Research conducted in 2005-2007 on a group of 138 youth from youth detention centres dealt with factors that influence the course of the process of their social readaptation. Among others, they showed that the educational measures previously applied to the research subjects did not bring the expected results in the form of the process of a juvenile's demoralization being curbed. As many as 97.1% of the subjects who were finally sent to a youth detention centre had been previously submitted to various educational measurep. J. Rajewska de Mezer, *Wsparcie instytucjonalne readaptacji społecznej wychowanków zakładów poprawczych*, Studia Edukacyjne, 2009, 10, p. 161.

development etc.). Depending on the type of the problem or need diagnosed, the guardian can serve a control, therapeutic, preventive or aiding function.[33] They should be able to keep balance among those functions. At each stage of their work with their subject, a court-appointed guardian should seek consensus, agreement or at least compromise between the expectations of justice, and the capabilities and resources of the subject.[34]

A probation officer's supervision is carried out above all using the casework method. It is underlined that this method is particularly valuable when working with the youth who are socially maladjusted, often deprived of individual contacts of educational character in their previous life experience.[35] Apart from the casework method, group work methods are also used when working with a juvenile and their family. These are based on aiming at stimulating and preserving an individual's energy through the influence of a group and adjusting them to live their life in the society in a better way by showing the necessity and nature of looking after other members of the community or group, too.[36] The network method is also important in a guardian's work. It is the so-called environmental method which is based on the assumption of working with the child's parents or guardians (their so-called pedagogization); it is of preventive, supportive and corrective character, and protects the child from being isolated from their family in case it is necessary to place them in a resocialization institution.[37]

In their work with a juvenile and their family, guardians, psychotherapists, social workers and pedagogues all use the method of motivating dialogue authored by William R. Miller and Stephen Rollnick. It is based on cooperation and oriented on the target which consists in the way of communicating and paying special attention to the language of change. It aims at strengthening personal motivation and committing oneself to achieving a specific objective by uncovering and analysing a given person's own motives to undergo a change in an atmosphere of acceptance and compassion.[38] Motivating an

---

[33] T. Jedynak, K. Stasiak (red.), *Zarys metodyki kuratora sądowego*, Warszawa 2014, p. 6. and n.

[34] A. Węgliński, *Zasoby osobiste i kompetencje zawodowe kuratorów sądowych niezbędne w pracy z osobą dozorowaną z problemem alkoholowym*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2013, XXXII, p. 344. cyt za: J. Rajewska de Mezer, H. Karaszewska, E. Silecka, *Pedagogical and legal activities taken in Poland towards people addicted to alcohol* (in print).

[35] Z. Ostrihańska, A. Greczuszkin, *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin 2005, p. 41.

[36] M. Porembska, *Rola i zadania kuratora sądowego ds. rodzinnych i nieletnich w pracy z dzieckiem, młodzieżą, rodziną*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, Eds. K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Warszawa 2012, p. 99-100.

[37] Ibidem, p. 100.

[38] Szerzej R.W. Miller, S. Rollnick, *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Kraków 2014; J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara (Eds.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Warszawa 2015.

underage person to act according to legal and social norms, comply with the schooling obligation, avoid alcohol and substance abuse, build appropriate peer relations and participate in shaping positive atmosphere at home is a considerable challenge for a guardian who supervises them.

A number of problems have at their genesis a juvenile's inadequate relations with their parents as a consequence of the dysfunctional character of their family environment. Many families of a juvenile guardian's subjects face problems that disrupt their normal functioning, e.g. various types of addictions, violence (physical, mental, sometimes sexual), aggressive relations between household members, negligence (as far as satisfying one's basic physical and emotional needs), conflicts resulting from multiple reconstructions of the family and appearance of new life partners of their parents who represent different educational styles and attitudes towards their couple's children. The patterns of social roles, behaviours and reactions that are transmitted to children in dysfunctional families in the process of socialization are often at variance with the socially accepted norms. The family is an elementary socializing environment for the human. In the process of socialization, roles assigned to an individual are assimilated, channelled and internalized, and then modified when used creatively in new groups, which is so crucial for the social life of the human.[39] Through the process of socialization, "(…) the individual is introduced to the way of life of their group and wider society by learning the rules and ideas included in the culture",[40] acquires the features of a social person, shapes the competences that make it possible for them to function and put down roots in the structure of a given social system and identify with it, i.e. their expected and accepted social participation.[41] In the process of primary socialization, children often adopt socially undesired patterns through imitation, one of its mechanisms, in the intergenerational transmission belt. Many times, these patterns lead the child to come into conflict with the norms that are in effect in the society.

Through socialization mechanisms that are based on social control, influence of the so-called significant others or internal reinforcement, an individual "(…) learns the basics of interpersonal relations, gets to know the norms

[39] W. Ambrozik, *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [in:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, Eds. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007, p. 183.

[40] P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003, p. 286-287.

[41] J. Modrzewski, *Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji*, [in:] *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Eds. A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski, Poznań – Kalisz 2012, p. 24.

of conduct and values, acquires new skills and shapes their identity".[42] This is why it is so crucial for the guardian to cooperate also with the juvenile's family, support it in the educational process, help it to work out rules of coexistence with the underage person, cooperate in controlling the juvenile with respect to how they fill out the duties that the family court imposed on them (e.g. complying with the schooling obligation, refraining from spending time in some specific environments). By carrying out both the aiding and supervising functions, a guardian can act as an advisor if it is necessary to support a family in solving a problem related to work, treatment or therapy of the juvenile or their family members. In order to achieve the assumed resocialization and educational aims, court-appointed guardians work not only with the juvenile and their family, but also with the entire environment that their subject lives in by getting engaged in various projects and programmes dedicated to the subjects and focused on the widely understood social prevention.[43] What determines the effectiveness of a guardian's work is their ability to have a good cooperation with the family, create the right atmosphere for cooperation, use their theoretical and practical knowledge on the topics related to resocializing the juvenile.[44]

One of the forms of educational interactions with a juvenile provided for in the law on juvenile delinquency proceedings also consists in placing the underage person in a youth educational centre or a professional foster family that was trained to supervise the underage. What is characteristic of these centres is that the subject is placed away from their family and submitted to resocialization activities as part of foster care of family or institutional nature. Apart from a juvenile's considerable level of demoralization, the decision to apply the above-mentioned measure is also influenced by diagnosing the juvenile's family situation as unfavourable for a positive course of the process of resocialization, lack of constructive support from the juvenile's family, parental ineptitude or lack of cooperation with the court who supervises the juvenile with a guardian, or with their school. Above all, this measure is focused on educational work with the underage, and its features mean that there is no simultaneous work between the entity that carries out foster care with their subject's family, as is the case when both the individual and their family are interacted with by the court-appointed guardian who operates in the life

[42] C. Kurkowski, *„Socjalizacja" w rodzinie z przemocą – drogą ku przemocy*, [in:] *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Eds. M. Ciczkowska-Giedziun, E. Kantowicz, Toruń 2010, p. 239.

[43] A. Janus-Dębska, *Dylematy w pracy kuratora sądowego w świetle badań własnych*, cz. II, Probacja, 2016, IV, p. 98.

[44] A. Strumińska, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy kuratora sądowego*, [in:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, Eds. K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Warszawa 2012, p. 120-141.

environment of the subject they supervise and their family. It is also interesting to notice that emotional bonds between a juvenile placed in a centre and their family members may loosen, which will have significant consequences that will be a barrier for the process of social readaptation of a juvenile who leaves their foster care institution.

The law on juvenile delinquency proceedings gives the family court some flexibility in using the previously adjudicated measures. The court can change or overrule educational measures if justified by educational factors.[45] A modification of the interaction depends on the situation diagnosed, changes observed in the juvenile's conduct and progress (or its lack) in their resocialization process. Family and juvenile court adjudications on applying specific measures should be based on expert pedagogues' and psychologists' opinions developed following a thorough analysis of a juvenile's situation, their demoralization level, willingness to cooperate in the educational process, state of their awareness, as well as taking into account the state of their educational environment (family), their educational potential, readiness to co-work and accept help in the educational process, method and scope of carrying out socially defined functions. In some cases, an analysis of the above-mentioned circumstances will justify placing the juvenile away from their family using various forms of foster care; in others, it will be possible to apply measures of influencing the individual who will remain in their current family environment, and, as a result, the environment itself.

On the other hand, a corrective measure is a measure in-between educational measures and a sanction provided for in penal law. The family court can adjudicate a juvenile who committed a punishable act to be placed in a youth detention centre;[46] as well as when it is justified by a high level of demoralization of the underage person, circumstances and character of their misdeed, and when other educational measures turned out to be ineffective or do not portend the juvenile's resocialization.[47] Based on the above, this measure can be viewed as the most severe form of the state's reaction to a juvenile with no criminal liability committing a punishable act. It is adjudicated after the family and juvenile court has carried out corrective proceedings based on penal procedures. A corrective measure can be carried out in the types of youth detention centres defined by law.[48]

---

[45] P. Górecki, *Postępowanie poprawcze*, p. 61.

[46] According to article 1 §2 point 2 letter a of the law on juvenile delinquency proceedings of 26 October 1982 (DzU z 2017, poz. 773 ze zm.), who committed a crime or a tax offence.

[47] Art.10 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 r. (DzU z 2017, poz. 773 ze zm.).

[48] According to §3 of the Ministry of Justice order of 17 October 2001 on youth detention centres and juvenile shelters (DzU z 2017, poz. 487), detention centres can be divided into: 1) resocialization centres: a) open – youth centres for social adaptation, b) half-open, c) closed,

According to the provisions of the law on juvenile delinquency proceedings, the aims to be achieved by applying a corrective measure are of significant social importance and incredibly lofty, yet difficult to reach, as proved by researchers dealing with the effectiveness of resocialization activities among the juvenile. As phrased in the law, using a corrective measure is supposed to lead to

> educating a juvenile to become an aware and honest citizen, (...) and should above all be aimed at a comprehensive development of their personality and skills, and shaping and reinforcing the socially desired attitude and sense of responsibility in them, so that they are adequately prepared for socially useful work.[49]

These aims seem to be uneasy to achieve in the process of primary socialization of a child who was not diagnosed with social maladjustment. Consequently, achieving them with respect to those who were submitted to a corrective measure due to their significant level of demoralization and punishable act committed typically poses a considerable challenge. A situation where the juvenile does not return to crime and acts according to legal norms, i.e. achieving the so-called resocialization minima, would be a satisfying result of those interactions (as indicated by H.Machel, a researcher into the aims of penitentiary resocialization[50]).

A youth detention centre is a resocialization institution of a closed character that has a specific organizational structure and provides its detainees with social, pedagogical, psychological and medical care. As part of the corrective measure being completed, resocialization interactions are carried out with the aim of achieving a change in a juvenile's former attitudes, beliefs, mindset and habits that are at variance with social and legal norms.[51] The juvenile is submitted to compulsory education; they are educated both in general and professional terms. They are provided with an opportunity to achieve competences that will make it easier for them to function in the open environment. Psychological and pedagogical staff also works with juveniles' families in or-

---

d) of intensified surveillance; and 2) resocialization and revalidation centres, and 3) resocialization and therapeutic centres.

[49] Art. 65 u.p.n.

[50] H. Machel indicated two aims of penitentiary resocialization: the minimum aim (when released, the detainee would function in society without breaking legal norms) and the maximum aim (when released from a penal facility, the detainee would not only refrain from breaking legal norms, but they would also take up and fulfil social roles in a constructive way, which would allow them to take active part in social life: H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003, p. 21 and n.

[51] H. Iwanicki, *Współczesne problemy w resocjalizacji nieletnich przebywających w zakładach poprawczych*, [in:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, Eds. K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Warszawa 2012, p. 40-41.

der for the juvenile to establish and maintain contact with their family, thus attempting to counteract the dissolution of emotional bonds that are crucial for the process of social readaptation of the detainee. By accompanying their subjects on some of their passes or contacting their families when the juvenile is temporarily released home (a pass, staying away from the detention centre as provided for in article 90 u.p.n.), they take up activities also directed at the juvenile's family environment.

It is worth noting that the rule of determining the penalty duration, in this case the detention centre placement, that is characteristic of penal law does not apply among the rules of juvenile delinquency proceedings. An educational or corrective measure is carried out till the expected level of the detainee's resocialization is achieved.[52] It is thus not adjudicated for a specific period of time (years or months), as is the case in the context of a penalty. The time limit for carrying out a corrective measure defined by law is reaching 21 years of age by the detainee. Irrespective of the level of the juvenile's resocialization and guarantee of them respecting legal or social norms, the circumstance of them reaching the specific age (21) leads to the executive proceedings towards them being obligatorily dismissed. What follows, institutional interactions are also discontinued, despite the fact that, for example, there is no positive effect as far as the juvenile's resocialization is concerned, or there is no change in their destructive and antagonistic functioning with regard to the socially expected norms. Regulations in the law on juvenile delinquency proceedings also provide for an option of conditional release from the youth detention centre before the detainee is 21. When adjudicating in this respect, the family court takes into account the premise that the progress in the juvenile detainee's education at the facility makes it possible to assume that they will abide by the legal order and rules of social coexistence once released.[53] In order to be able to be adjudicated a conditional release from a youth detention centre, a juvenile should have spent at least six months there.[54]

A juvenile conditionally released from a youth detention centre is under the surveillance of the court that appoints a family guardian to supervise them

[52] The issue of juvenile resocialization at youth detention centres was taken up by A. Krukowski in 1980s. Based on research, he noticed that the rule of relative definition of the duration of a corrective measure itself serves as a factor that makes it possible to individualise the time frames educational interactions of the detention centre according to the needs of a given detainee and as a strong stimulus for the juvenile to cooperate in the process of resocialization: A. Krukowski, *Resocjalizacja w zakładzie poprawczym w świetle przepisów prawa*, [in:] *Problemy resocjalizacji nieletnich w zakładach poprawczych*, Materiały sympozjum naukowego w Chojnicach, Ed. W. Patulski, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 1986.

[53] Art. 86. §1 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

[54] The court can include the time spent by the juvenile at a juvenile shelter into the period spent at a youth detention centre required for the conditional release (article 86 §2 upn).

for a trial period (of between one and three years) as part of their support. In such cases, the scope of a guardian's activities is the same as the activities taken up by a family guardian if they are appointed to supervise a juvenile as a separate educational measure. The activities of a guardian in case of supervising a conditionally released juvenile are directed at supporting them in the process of their social readaptation that consists in readjusting them to independent life and fulfilling social roles which will comply with social requirements.[55]

When working with a juvenile and applying the methods previously mentioned in this paper, a guardian motivates them to take up the effort to continue learning out of the facility (helps them to find a school or specialist courses of a given profile), and supports them in their job search or formalities linked to being offered a job. As one of the factors influencing the course of social readaptation, entering the professional role makes it possible to satisfy an individual's material needs, is important for shaping one's self-esteem and professional usefulness and petrifies one's stable social situation. Another form of helping one to be socially included is for a juvenile who finds it difficult to deal with the change of their situation (leaving the facility and returning to life in the society) to be directed to specialists (psychologists, psychiatrists, doctors of other specialisations) to participate in therapy and receive psychological help or treatment.

Apart from the guardian, also the staff of the youth detention centre where the juvenile prepares to be released can provide their charge with information crucial for them to continue learning, find employment and receive material help that people leaving foster care institutions are entitled to, or inform them about the features of total institutions. The law on welfare makes it possible to provide a person of legal age who leaves a detention centre with help aimed at their life independence and integration with the environment through social work, as well as financial help for them to live independently and continue learning, material help to obtain adequate housing conditions, including protected housing, and employment, and to relocate.[56]

Some facilities organise workshops for the juvenile where they discuss legal topics related to the situation of an underage who leaves a detention centre. Issues that are touched upon include, among others, those related to welfare benefits of financial and non-financial character, conditions necessary to acquire them, topics related to family law (e.g. establishing paternity, parental authority, child benefit), labour law and social security.

---

[55] W. Ambozik, *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych*, p. 190.

[56] Art.88 ustawy z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2017, poz. 1769 ze zm.).

Carrying out educational or corrective measures adjudicated for a juvenile in order for the juvenile to be able to function correctly in their environment in line with social expectations related to them entering social roles, requires multifaceted support provided to them and their families by various entities who create the system of resocialization and aiding interactions. What I mean here are family courts, court guardians who work in them, staff of youth educational centres and youth detention centres, social workers and family assistants who provide support to families based on the law on welfare and the law on supporting the family and system of foster care, psychologists and therapists working in supporting institutions that specialise in treating diverse issues of an individual and family functioning, lawyers who provide specialist legal counselling, education staff, teachers and tutors (often depending on their reactions to a juvenile's conduct and their way of making parents cooperate with the school, formal actions are taken with the aim to stop the process of social maladjustment of a juvenile).

Aiding and corrective activities, as well as those that support and activate an individual and their environment of origin (that they are supposed to return to after all when the adjudicated educational or corrective measure is carried out), have to be based on cooperation between the entities that provide them, individual approach to each case, awareness of the specific qualities of the subject of interactions who often is a juvenile of still limited awareness of the meaning of their deed, still in the process of being shaped as a social individual.

The activities discussed should not be of penal or sanctional character; they should motivate the juvenile to act in line with social and legal norms, activate them to enter assigned social roles, and at the same time respect their right to self-determination and free choice. Those who provide activities related to resocialization, aid or activating support should apply the principle of subsidiarity, manifested in subsidiary support for the individual who learns to take responsibility for their actions or refrain from certain spheres of life. They should also be aware of the need to change the forms of control or support at the right time to interfere less and allow the subject of their interactions to shape their self-awareness, responsibility and independence.

The process of resocializing a juvenile is a long-lasting and complicated one. Its effectiveness depends on many intertwining factors present at different stages of life; some of them foster its course, while others interfere with it. The desired course of the process of resocialization, carried out based on the measures provided for by law, supported by the entities mentioned in this paper, makes it possible for an individual to readapt and be actively present in the society.

BIBLIOGRAPHY

Ambozik W., *Readaptacja społeczna i reorganizacja środowisk lokalnych jako warunek skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych*, [in:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, Eds. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

Bojarski T., *Podstawowe założenia traktowania nieletnich w świetle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz aktualnych potrzeb*, [in:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Eds. T. Bojarski, E. Skrętowicz, Lublin 2001.

Gardocki L., *Czy karać nieletnich?* Palestra, 1994, 38/11 (443).

Gardocki L., *Prawo karne*, Warszawa 2017.

Górecki P., *Postępowanie poprawcze w sprawach nieletnich*, Sopot 1998.

Gromek K., *Wprowadzenie do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich po nowelizacji z dnia 15 września 2000 r.*, Warszawa 2001.

Grześkowiak A., *Postępowanie w sprawach nieletnich (polskie prawo nieletnich)*, Toruń 1986.

Hałas R.G., *Podmiot przestępstwa*, [in:] *Prawo karne*, Eds. A. Grześkowiak, K. Wiak, F. Ciepły, M. Gałązka, R.G. Hałas, S. Hypś, D. Szeleszczuk, Warszawa 2017.

Iwanicki H., *Współczesne problemy w resocjalizacji nieletnich przebywających w zakładach poprawczych*, [in:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, Eds. K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Warszawa 2012.

Janus-Dębska A., *Dylematy w pracy kuratora sądowego w świetle badań własnych*, cz. II, Probacja, 2016, IV.

Jaraczewska J.M., Adamczyk-Zientara M. (Ed.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, Warszawa 2015.

Jedynak T., Stasiak K. (Eds.), *Zarys metodyki kuratora sądowego*, Warszawa 2014.

Kuć M., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 2011.

Krukowski A., *Resocjalizacja w zakładzie poprawczym w świetle przepisów prawa*, [in:] *Problemy resocjalizacji nieletnich w zakładach poprawczych*, Materiały sympozjum naukowego w Chojnicach, Ed. W. Patulski, Ministerstwo Sprawiedliwości, Warszawa 1986.

Kurkowski C., *„Socjalizacja" w rodzinie z przemocą – drogą ku przemocy*, [in:] *Pedagogika społeczna wobec problemów współczesnej rodziny. Polska pedagogika społeczna na początku XXI wieku*, Eds. M. Ciczkowska-Giedziun, E. Kantowicz, Toruń 2010.

Lewicka-Zelent A., *Wspólna przestrzeń dla resocjalizacji inkluzyjnej i mediacji*, Probacja, 2016, IV.

Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk 2003.

Makarewicz J., *Kodeks karny z komentarzem*, Lwów 1932.

Meier B.D., *Sprawiedliwość naprawcza – zarys koncepcji*, [in:] *Mediacja. Nieletni przestępcy i ich ofiary*, Eds. B. Czarnecka-Dzialuk, D. Wókcik, Warszawa 1999.

Miller R.W., Rollnick S., *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Kraków 2014.

Modrzewski J., *Konformizm i dewiacja w doświadczeniu socjalizacyjnym jednostek i w ich społecznej kwalifikacji*, [in:] *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*, Eds. A. Matysiak-Błaszczyk, J. Modrzewski, Poznań – Kalisz 2012.

Ostrihańska Z., Greczuszkin A., *Praca z indywidualnym przypadkiem w nadzorze rodzinnego kuratora sądowego*, Lublin 2005.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.

Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wrocław 1993.

Peiper L., *Komentarz do Kodeksu Karnego*, Kraków 1932.

Porembska M., *Rola i zadania kuratora sądowego ds. rodzinnych i nieletnich w pracy z dzieckiem, młodzieżą, rodziną*, [in:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, Eds. K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Warszawa 2012.

Rajewska de Mezer J., *Wsparcie instytucjonalne readaptacji społecznej wychowanków zakładów poprawczych*, Studia Edukacyjne, 2009, 10.

Rajewska de Mezer J., Karaszewska H., Silecka E., *Pedagogical and legal activities taken in Poland towards people addicted to alcohol* (in print).

Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z 17 października 2001 r. w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich (DzU z 2017, poz. 487).

Ustawa z 6 czerwca 1997 Kodeks karny (DzU z 2016, poz. 1137 ze zm.).

Ustawa z 6 czerwca 1997 Kodeks karny wykonawczy (DzU z 2017, poz. 665 ze zm.).

Ustawa z 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (DzU z 2017, poz. 1769 ze zm.).

Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009.

Stańdo-Kawecka B., *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kraków 2000.

Strelau J., Doliński D. (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki*, t. 2, Gdańsk 2008.

Strumińska A., *Czynniki warunkujące skuteczność pracy kuratora sądowego*, [in:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, Eds. K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Warszawa 2012.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.

Węgliński A., *Zasoby osobiste i kompetencje zawodowe kuratorów sądowych niezbędne w pracy z osobą dozorowaną z problemem alkoholowym*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 2013, XXXII.

Wolter W., *Zarys systemu prawa karnego*, t. 2, Kraków 1933.

Magdalena Magierska-Krzysztoń

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Magdalena Olempska-Wysocka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

WSZCZEP ŚLIMAKOWY DLA PACJENTÓW Z GŁUCHOTĄ POSTLINGWALNĄ – SZANSA NA POPRAWĘ JAKOŚCI ŻYCIA

Abstract. Magierska-Krzysztoń Magdalena, Olempska-Wysocka Magdalena, *Wszczep ślimakowy dla pacjentów z głuchotą postlingwalną – szansa na poprawę jakości życia* [A Cochlear Implant for Patients with Postlingual Deafness – a Chance to Improve the Quality of Life]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 249-258. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.16

Permanent hearing damage, which was diagnosed in the postlingling period - prevents "normal" life. Adult, mature people who until now had certain social roles and activities, suddenly experienced the phenomenon of exclusion as a result of hearing loss, which leads in many cases to personal dramas. The aim of the research was to determine the possibility of improving the quality of life of patients with postlingual deafness after implanting the cochlear implant. The study involved 96 patients aged 30-75 years, postlingally deaf, equipped with a cochlear implant. The study used the CES-D questionnaire, the PANAS-PL questionnaire and the diagnostic survey method (questionnaire survey). The results of the study show that in the majority of patients after implantation, there was a subjectively evaluated improvement associated with activity in various spheres of life. The use of the cochlear implant in post-lethal hearing impaired patients allowed to achieve satisfactory auditory functioning, which contributed to the improvement of the quality of life.

Key words: quality of live, cochlear implant, postlingual deafness

Wprowadzenie

Pojęcie jakości życia może być rozumiane obiektywnie i subiektywnie. Subiektywnie rozumiana jakość życia stanowi wynik oceny i wartościowania

różnych sfer życia traktowanych jako całość, może mieć charakter poznawczy i mierzona jest poczuciem satysfakcji albo też ma charakter bardziej emocjonalno-przeżyciowy, stanowiąc o poziomie zadowolenia z różnych sfer jakości życia. Obiektywnie pojmowana jakość życia stanowi zespół warunków życia, a także działania człowieka, obejmując środowisko fizyczne, materialne i społeczno-kulturowe[1]. Janusz Czapiński utożsamia jakość życia z pojęciem dobrostanu lub szczęścia. W koncepcji tej wskaźniki obiektywne odnoszą się do warunków życia, natomiast subiektywne – do społecznych, materialnych, środowiskowych, zdrowotnych ocen wartościujących dotyczących własnego życia obecnego, przeszłego i przyszłego. W jego skład wchodzą także wskaźniki woli życia i pragnienie życia[2]. Według Stanisława Kowalika, jakość życia można rozumieć dwojako: jako odczucie własnego życia poprzez poznawanie albo jako odczucie własnego życia poprzez przeżywanie go. Jakość życia może być zatem postrzegana w wymiarze refleksji dotyczącej przebiegu i aktualnego stanu własnego życia, a także doświadczania różnych stanów psychicznych podczas życia. Główne narzędzie do oceny jakości własnego życia stanowi świadomość refleksyjna. Jak wskazuje Kowalik, jest ona zbiorem przekonań, wątpliwości dotyczących własnego życia. Poprzez stosowanie świadomości refleksyjnej człowiek odnosi się do własnego życia z pewnej perspektywy. Przeżywanie choroby będzie zatem możliwe tak długo, jak długo nie zostanie ona uznana za naturalny atrybut człowieka. Przeżywanie umożliwia także dostęp do podstawowej kategorii danych o własnym życiu, jest oparte wyłącznie na konkretnym doświadczeniu jednostki i jest bierne[3]. Odwołując się do koncepcji Kurta Lewina, nabycie niepełnosprawności przez jednostkę stanowi zmianę pojawiającą się w jej przestrzeni życiowej. Konsekwencje takiej zmiany mogą być różnorodne. Mogą dotyczyć zablokowania dostępu do niektórych regionów przestrzeni życiowej, co jest równoznaczne z jej ograniczeniem. Mogą także dotyczyć wzrostu napięcia w całej przestrzeni życiowej ze względu na przeszkody wynikające z utrudnień w zaspokojeniu własnych potrzeb przez osobę z niepełnosprawnością, a także może pojawić się ograniczenie aktywności życiowej ze względu na uszkodzenie obszaru percepcyjno-motorycznego jednostki. Jak wskazuje Lewin, osoba niepełnosprawna żyje w stanie podwyższonego napięcia spowodowanego trudnościami w dostępie do takich wartości, które pozwoliłyby zaspokoić jej potrzeby. Bark dostępu do określonych regionów przestrzeni życiowej może znacznie ograniczyć jej aktywność, a postępując dalej – może pogłębiać uszkodzenie

[1] *Psychologia kliniczna*, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Warszawa 2005, s. 58.

[2] J. Czapiński, *Psychologia szczęścia – przegląd badań teorii cebulowej*, Warszawa – Poznań 1992.

[3] S. Kowalik, *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne*, [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań 1995.

przestrzeni życiowej. Koncepcja ta zakłada, że istniejący w przestrzeni życiowej dynamiczny układ powoduje, że utrata równowagi w tym obrębie jest bardzo zindywidualizowana. Zatem, każda osoba niepełnosprawna wymaga zupełnie innych form pomocy psychologicznej[4]. Agnieszka Dziurowicz-Kozłowska zaznacza, że każdy sposób konceptualizacji jakości życia, który jest uwarunkowany stanem zdrowia odnosi się do trzech istotnych obszarów. Są to: obszar uczuć, funkcjonowania oraz przyszłości. Pierwszy odnosi się do subiektywnego odczucia dobrostanu jednostki we wszystkich sferach życia; obszar funkcjonowania dotyczy aktywności poznawczej, fizycznej i interpersonalnej podmiotu, a obszar przyszłości związany jest z prognozowaniem zmian, jakie mogą dokonać się w dwóch pierwszych obszarach[5].

Materiał i metody

W badaniach wzięło udział 96 dorosłych pacjentów z głuchotą postlingwalną (51 kobiet i 45 mężczyzn). Operację wszczepienia implantu ślimakowego przeprowadzono w Klinice Otolaryngologii i Onkologii Laryngologicznej Uniwersytetu Medycznego w Poznaniu. Wszyscy pacjenci wyposażeni są w implant ślimakowy Nucleus australijskiej firmy Cochlear. Wiek pacjentów w chwili implantacji wynosił od 30 do 75 lat, co zgodne jest z ideą Programu Leczenia Głuchoty Metodą Wszczepów Ślimakowych, który między innymi zakłada, że implantacja w grupie dorosłych, ogłuchłych postlingwalnie może przyczynić się do polepszenia jakości życia[6]. Podstawą zakwalifikowania do operacji były wskazania audiologiczne z powodu obustronnej głuchoty lub obustronnego niedosłuchu typu odbiorczego. Przyczyną występowania głuchoty w badanej grupie był najczęściej postępujący niedosłuch, urazy, choroby, zażywanie leków ototoksycznych oraz nagłe głuchoty o podłożu idiopatycznym. Czas użytkowania wszczepu ślimakowego wynosił minimum 2 lata. Największą grupę stanowili pacjenci z wykształceniem: średnim (62%), zawodowym (20%), podstawowym (8%) oraz wyższym (10%). Około 50% badanej grupy stanowiły osoby w wieku między 35 a 60 lat, będące w okresie wzmożonej aktywności zawodowej, która wymuszała niejako bardzo dobre funkcjonowanie słuchowe oraz językowe. Większość pacjentów pozostawała w stałych związkach, posiadając często już dorosłe dzieci (75%). Pozostali pacjenci określali siebie jako osoby stanu wolnego. Czynne uczestnictwo

[4] S. Kowalik, *Stosowana psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2018, s. 80-81.

[5] A. Dziurowicz-Kozłowska, *Stosowana psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2018, s. 77-99.

[6] J. Kobosko, W. Jędrzejczak, *Satisfaction With Cochlear Implants in Postlingually Deaf Adults and Its Nonaudiological Predictors: Psychological Distress, Coping Strategies and Self Esteem*, Ear Hear, 2015 September-October, 36(5), s. 605-618.

w procesie rehabilitacji pooperacyjnej (systematyczna terapia głosu, słuchu, mowy, fittingi – sesje ustawienia procesora mowy) deklarowało 79 pacjentów. Wszyscy pacjenci byli w normie intelektualnej. W badaniach wykorzystano kwestionariusz PANAS-PL (*Positive and Negative Affect Schedule*) autorstwa Davida Watsona oraz Lee Anny Clark[7]. Zadanie pacjentów polegało na wypełnieniu kwestionariusza, w którym należało udzielić odpowiedzi na 20 pytań dotyczących odczuwania stanów emocjonalnych związanych z utratą słuchu – jeszcze przed implantacją oraz po zaimplantowaniu. W kwestionariuszu użyto 5-stopniowej skali służącej do opisywania oraz definiowania negatywnych i pozytywnych wpływów (współczynnik spójności wewnętrznej alpha Cronbach = 0,83). Drugim narzędziem, którym posłużono się w badaniach był kwestionariusz CES-D (*Center of Epidemiological Studies Depression Test*), którego autorem był Lenore Radloff[8]. Kwestionariusz składał się z 20 pytań. Każdej odpowiedzi przypisana jest określona liczba punktów (od 0 do 3). Narzędzie służy do oceny samopoczucia badanych po utracie słuchu oraz w okresie pooperacyjnym, kiedy pacjent staje się czynnym użytkownikiem wszczepu ślimakowego. Wskaźnikiem mogącym świadczyć o występowaniu symptomów depresji jest wybieranie przez pacjentów odpowiedzi „często" oraz „zawsze". Autorzy kwestionariusza uważają, że uzyskana suma punktów powyżej 16 może świadczyć o występowaniu objawów depresji. Dodatkowo posłużono się badaniami ankietowymi, które z subiektywnej perspektywy każdego pacjenta dotyczyły wpływu implantacji na jakość życia. Pytania zawarte w ankiecie odnosiły się do zmian, jakie zaszły w codziennym życiu (w obszarach: sfera rodzinna – relacje z najbliższymi osobami, sfera zawodowa, sfera kontaktów społecznych – kontakty ze znajomymi i przyjaciółmi, czas wolny) po utracie słuchu oraz po zaimplantowaniu. Uzyskane odpowiedzi pogrupowano w trzech kategoriach danych, które należy interpretować jako: poprawę jakości życia po implantacji, brak jakichkolwiek zmian oraz pogorszenie jakości życia po zaimplantowaniu.

Wyniki

Uzyskane wyniki badania przeprowadzonego kwestionariuszem CES-D w grupie wytypowanych pacjentów wskazują, że ponad 80% badanych wykazywało objawy depresji (tab. 1). Czas borykania się z konsekwencjami związanymi z utratą słuchu był tak trudny i bolesny dla większości, że pacjenci w przeważającej części deklarowali negatywne myśli i odczucia doty-

[7] D. Watson, L.A. Clark, *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule*, Expanded form, Iowa City 1994.

[8] L. Radloff, *The CES-D Scale: A self – report depression for research in general population*, Appl. Psychol. Measur., 1977, 1, 3, s. 385-401.

czące życia po ogłuchnięciu, w świecie ciszy. Przyszłość bez możliwości słyszenia i porozumiewania się na drodze słuchowej jawiła się jako niemożliwa do zaakceptowania.

Tabela 1

Funkcjonowanie badanych po utracie słuchu – CES-D

Funkcjonowanie badanych po utracie słuchu	Liczba pacjentów
Brak depresji	18
Objawy depresji	78

Wyniki uzyskane przez pacjentów w tym samym okresie w kwestionariuszu PANAS-PL wyglądają bardzo podobnie (tab. 2). Uczucia i emocje negatywne towarzyszyły badanej grupie praktycznie przez większość dnia, powodując, że zawstydzenie, niepewność, przestrach, czy nadmierna nerwowość całkowicie zdominowały codzienne życie.

Tabela 2

Funkcjonowanie badanych po utracie słuchu PANAS-PL

Funkcjonowanie badanych po utracie słuchu	Liczba pacjentów
Uczucia i emocje pozytywne	15
Uczucia i emocje negatywne	81

Pacjenci przejawiali w tym okresie wysoki poziom lęku, który był tak demobilizujący, że każda aktywność, jak na przykład wyjście do sklepu lub rozmowa z nieznajomym wydawała się zadaniem niemożliwym do zrealizowania. Konsekwencje stopniowej utraty słuchu oraz nagłej głuchoty powodują, że sfera językowego funkcjonowania ulega znacznym zaburzeniom. Artykulacja staje się niewyraźna, momentami trudna do zrozumienia. Również realizacje na poziomie suprasegmentalnym są w pewnym stopniu zniekształcone, co może utrudniać tworzenie przejrzystych komunikatów. Osoby niesłyszące, ogłuchłe postlingwalnie dostrzegają wyraźne dysproporcje pomiędzy funkcjonowaniem osób prawidłowo słyszących w stosunku do nich samych. 20-osobowa grupa pacjentów rozpoczęła po utracie słuchu naukę odczytywania mowy z ust. Niestety, nie przyniosło to zamierzonych efektów; pacjenci jeszcze dotkliwiej odczuwali swoją niepełnosprawność słuchową, kiedy musieli prosić swych rozmówców o wyraźną artykulację, zwolnione tempo mowy lub wielokrotne powtarzanie wcześniej wygłoszonych kwestii. Często spotykali się ze zniecierpliwieniem oraz brakiem empatii. Potęgowało to uczucie frustracji oraz zagubienia i osamotnienia. Pacjenci zauważają,

że często wśród najbliższych nie znajdują zrozumienia dla sytuacji, w której się znaleźli. Duża część pacjentów dotkliwie doświadcza pogorszenia lub zerwania więzi emocjonalnych z małżonką/małżonkiem oraz dziećmi i przyjaciółmi. Niemożność swobodnego komunikowania się oraz udzielania adekwatnych odpowiedzi na pytania generowane w określonej sytuacji społecznej powoduje, że doświadczenie wykluczenia społecznego staje się realne i bardzo prawdziwe.

Po implantacji wszczepem ślimakowym można zaobserwować wyraźne zmiany w badanej grupie. Użytkowanie wszczepu ślimakowego przywróciło większości pacjentów możliwość percepcji słuchowej otaczających dźwięków oraz dźwięków mowy. Podjęcie trudu systematycznej pooperacyjnej rehabilitacji przyniosło wymierne korzyści. Przede wszystkim poprawiła się jakość wymowy, można było zaobserwować pozytywne zmiany w zakresie jakości oraz natężenia tworzonego głosu. Nabyta autokontrola słuchowa przyczyniła się do „odzyskiwania" – utraconej w wyniku ogłuchnięcia – naturalnej barwy i brzmienia głosu. Możliwość rozumienia na drodze słuchowej tego, co mówią inne osoby przywróciła większości pacjentów wiarę we własne siły. Proces odzyskiwania i ponownej nauki utraconych umiejętności słuchowych warunkował swobodne posługiwanie się językiem mówionym, co było niezbędne w pracy zawodowej lub innych kontaktach społecznych. Funkcjonowanie w sferze rodzinnej również uległo poprawie. Pacjenci odczuwali pozytywne zmiany w zakresie poprawy relacji z najbliższymi osobami w rodzinie. Kontakty towarzyskie ze znajomymi i przyjaciółmi również stały się bardziej satysfakcjonujące. Pacjenci nauczyli się żyć ze wszczepem ślimakowym, który pomagał funkcjonować w codziennym życiu, dał szansę na odkrycie nowych możliwości w aspekcie słuchowego funkcjonowania. Ograniczenia związane z zaistniałą chorobą, której konsekwencją była utrata słuchu, przestały tak dotkliwie odciskać piętno na codziennym życiu. Badanie ankietowe jakości życia po implantacji w zakresie opisanych zmian pokazało, że ponad 80% pacjentów z badanej grupy (czynny udział w badaniu ankietowym wzięło 75 pacjentów) deklaruje polepszenie funkcjonowania w zakresie interakcji społecznych, a co za tym idzie – poprawę jakości życia (tab. 3).

Tabela 3

Jakość życia po implantacji wszczepem ślimakowym

Jakość życia (subiektywna ocena)	Liczba pacjentów
Poprawa jakości życia	68
Bez zmian	2
Pogorszenie jakości życia	5

Pogorszenie jakości życia po implantacji wskazuje pięć osób. Duży wpływ na ten wynik mogły mieć nierealne oczekiwania pacjentów, którzy implant ślimakowy traktowali jako cud, a operacja wszczepienia wyżej wymienionego urządzenia miała być, w ich mniemaniu, zabiegiem przywracającym utracony słuch. Ta grupa pacjentów odnotowała również nasilenie szumów usznych i zawrotów głowy, które były już obecne przed operacją. Potraktowali oni implant ślimakowy jako swoiste panaceum na niedomagania organizmu. W związku z tym rozczarowanie, które narosło po zaimplantowaniu, spowodowało wzrost frustracji, złości oraz gniewu. Dwóch pacjentów nie zauważyło istotnych zmian po zaimplantowaniu, które mogłyby wpłynąć na polepszenie lub pogorszenie jakości życia.

Wyniki uzyskane po zastosowaniu kwestionariusza CES-D po zaimplantowaniu pokazują, że u 82 pacjentów objawy depresji wycofały się (tab. 4). Radość z odzyskanych choćby częściowo funkcji słuchowych oraz możliwości odbioru dźwięków, tylko za pośrednictwem drogi słuchowej, spowodowała, że coraz częściej w życiu pacjentów pojawiają się pozytywne uczucia i emocje (tab. 5).

Tabela 4

Funkcjonowanie badanych po zaimplantowaniu wszczepem ślimakowym CES-D

Funkcjonowanie badanych po zaimplantowaniu	6 miesięcy po aktywacji części zewnętrznych (n = 96)	24 miesiące po aktywacji części zewnętrznych (n = 96)
Brak depresji	82	89
Objawy depresji	14	7

Tabela 5

Funkcjonowanie badanych po zaimplantowaniu wszczepem ślimakowym PANAS-PL

Funkcjonowanie badanych po zaimplantowaniu	6 miesięcy po aktywacji części zewnętrznych (n = 96)	24 miesiące po aktywacji części zewnętrznych (n = 96)
Uczucia i emocje pozytywne	79	87
Uczucia i emocje negatywne	17	9

Osiągnięcie wzrostu poziomu umiejętności słuchowych w wyniku prowadzenia czynnego treningu słuchowego oraz coraz dłuższego czasu użytkowania wszczepu powoduje, że pacjenci czują się coraz pewniej w obszarach, które do tej pory były źródłem zakłopotania, lęku, czy frustracji. Funkcjonowanie w implancie ślimakowym pozytywnie zainspirowało większość pacjentów. Doświadczali dumy i radości z własnych osiągnięć, mieli w sobie

gotowość do podejmowania nowych wyzwań życiowych w sferze zawodowo-osobistej. Duża część pacjentów deklarowała wzrost zainteresowania codziennymi sprawami, którym – w okresie wcześniejszym, będąc w kryzysie związanym z utratą słuchu – nie poświęcała żadnej uwagi. Większość pacjentów w badaniu ankietowym przyznaje, że akceptacja ze strony najbliższych umożliwiła przełamanie barier komunikacyjnych oraz psychicznych, które istnieją nawet po zaimplantowaniu. Przyznają również, że odzyskiwanie „dawnej" pełnionej roli w życiu społecznym przed utratą słuchu staje się realne dopiero po przejściu długiej drogi rehabilitacji pooperacyjnej. Kompleksowa rehabilitacja związana jest między innymi z nabyciem umiejętności przewartościowania oczekiwań wobec własnego życia oraz akceptacji swoich ograniczeń. Nabyta niepełnosprawność słuchowa ciągle istnieje i nie ma możliwości skutecznego jej wyleczenia. Użytkowanie implantu ślimakowego zredukowało część negatywnych konsekwencji związanych z utratą słuchu, lecz jakość słyszenia i rozumienia mowy w protezie nie zawsze jest zadowalająca. Można to zaobserwować w sytuacjach braku komfortu słuchowego (przebywanie w hałasie, większa liczba rozmówców w jednym czasie itp.), którego efektem jest ograniczone rozumienie.

Dyskusja

Przedstawione wyniki badań jednoznacznie wskazują, że implantacja wszczepem ślimakowym w grupie osób ogłuchłych postlingwalnie przynosi zadowalające efekty. Prowadzenie systematycznego treningu słuchowego przyczynia się do poprawy ilości oraz jakości percepcji dźwięków otoczenia oraz mowy na drodze słuchowej[9]. Jakość percepcji słuchowej w implancie ślimakowym jest bardzo ważna, ale w indywidualnym procesie wychodzenia z kryzysu równie ważne są cechy osobowości, poziom inteligencji, zdolność organizmu do kompensacji oraz motywacja do podjęcia trudu rehabilitacji[10]. Konstruktywne przystosowanie się do zaistniałych warunków pozwala łagodzić przebieg niepożądanych procesów związanych z żałobą po utracie czegoś tak cennego jak słuch[11]. Może to oznaczać, że po zaimplantowaniu należy stawiać sobie cele realne i możliwe do osiągnięcia, znajdując dla siebie takie sfery, gdzie można się optymalnie realizować. Radzenie sobie z indywidualnym poczuciem straty możliwe jest poprzez zjawisko kompensacji, które można osiągnąć stosując różne alternatywne sposoby. Dzięki takiej strategii

[9] A. Aschendorff, N. Marangos, R. Laszig, *Ergebnisse in der Rehabilitation erwachsener Cochlear – Implant – Patienten*, WMW 1997, 147, s. 252-254.

[10] J. Kobosko, W. Jędrzejczak, *Satisfaction With Cochlear Implants*, s. 605-618.

[11] P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Warszawa 1999, s. 211-220.

depresja, która zazwyczaj towarzyszy tym negatywnym zmianom, znika, a w jej miejsce pojawia się wiara i nadzieja, że można żyć satysfakcjonująco nawet ze „sztucznym uchem", jak pacjenci nazywają wszczep ślimakowy. Większość badanych osób zauważa pozytywne zmiany w swoim życiu już w okresie do 6 miesięcy po podłączeniu procesora mowy. Im dłuższy czas użytkowania wszczepu, tym obserwuje się wyraźny wzrost pozytywnego nastawienia do życia oraz innych ludzi. Możliwość odzyskania utraconej w wyniku choroby percepcji słuchowej powoduje, że pacjenci nie czują się już tak wykluczeni i zepchnięci na margines życia społecznego. Powraca chęć do życia, apetyt na nowe doświadczenia i gotowość na zmiany, która wypiera obniżony nastrój i depresyjne nastawienie do życia codziennego. Podobne głosy można odnaleźć w pracy Contrera i współpracowników[12] oraz Karinen i współpracowników [13]. Pozytywne zmiany w życiu zawodowym, rodzinnym i społecznym po implantacji stają się czynnikiem motywującym do dalszej rehabilitacji. Pacjenci z głuchotą postlingwalną w większości przypadków zachowują poziom funkcjonowania językowego z czasów przed utratą słuchu. Jak podkreśla Damen i współpracownicy[14] oraz Faber[15], poziom rozwoju i użycia mowy przed implantacją stanowi klucz do sukcesu. Posługiwanie się w satysfakcjonujący sposób mową oralną przed implantacją zwiększa szanse na pełniejsze wykorzystywanie informacji słuchowych dostarczanych dzięki implantowi. Poprawa funkcjonalnego słyszenia i rozumienia powoduje pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym, a dzięki temu pacjenci zauważają poprawę jakości życia w sferze kontaktów rodzinnych, zawodowych oraz w sposobach spędzania wolnego czasu. Fakt ten podkreślił również Souse i współpracownicy[16]. Część pacjentów deklarowała wyraźne pogorszenie jakości życia po implantacji. Może to być związane z nasileniem dolegliwości, które występowały już wcześniej, przed operacją. Ponadto, strach przed zabiegiem operacyjnym, świadomość możliwych zagrożeń[17] wraz z depresyjnym nastawieniem do zaistniałej sytuacji mogła wzmocnić negatywne odczucia. Ta grupa pacjentów wymaga pełniejszej diagnozy.

---

[12] K.J. Contrera, J. Betz, *Quality of life after intervention with a cochlear implant r hearing aid*, Laryngoscope, 2016 September, 126(9), s. 2110-2115.

[13] P.J. Karinen, M.J. Sorri, *Cochlear implant patients and quality of live*, Scand Audiol., 2001, 30(Suppl 52), s. 48-50.

[14] G.W. Damen, A.J. Beynon, P.F. Krabbe, *Cochlear implantation and quality of life in postlingually deaf adults: long-term follow up*, Otolaryngol Head Neck Surg, 2007, 136, s. 597-604.

[15] C.E. Faber, A.M. Grontved, *Cochlear implantation and change in quality of live*, Acta Otolaryngol, 2000, 543, s. 151-153.

[16] A.F. Souse, M.I.V. Couto, *Quality of life and cochlear implant: results in adults with postlingual hearing loss*, Braz J Otorhinolaryngol, 2017 July, 5, s. 30105-30152.

[17] G.A. Stamation, E. Kynodimos, A. Sismanis, *Complications of cochlear implantation in adults*, Ann Otol Rhinol Laryngol, 2011, 120, s. 428-432.

Wnioski

1. Implantacja wszczepem ślimakowym w grupie osób z głuchotą postlingwalną umożliwia percepcję słuchową dźwięków otoczenia oraz dźwięków mowy, co przyczynia się do poprawy jakości życia codziennego.

2. Funkcjonowanie w życiu społecznym i rodzinnym u większości pacjentów uległo poprawie po zaimplantowaniu, co zwiększa szanse na pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym danej wspólnoty.

3. Występowanie indywidualnych trudności adaptacyjnych wraz z subiektywnym odczuciem związanym z pogorszeniem jakości życia po zaimplantowaniu może być związane ze wskaźnikami zdrowia psychicznego u poszczególnych pacjentów. Występujące i utrzymujące się długi czas – przed i po zaimplantowaniu wszczepem ślimakowym – dominujące negatywne uczucia i emocje oraz objawy depresyjne wymagają pogłębionej diagnozy.

BIBLIOGRAFIA

Aschendorff A., Marangos N., Laszig R., *Ergebnisse in der Rehabilitation erwachsener Cochlear – Implant – Patienten*, WMW 1997.

Contrera K.J., Betz J., *Quality of life after intervention with a cochlear implant r hearing aid*, Laryngoscope, 2016 September, 126(9).

Czapiński J., *Psychologia szczęścia – przegląd badań teorii cebulowej*, Warszawa – Poznań 1992.

Damen G.W., Beynon A.J., Krabbe P.F., *Cochlear implantation and quality of life in postlingually deaf adults: long-term follow up*, Otolaryngol Head Neck Surg, 2007, 136.

Dziurowicz-Kozłowska A., *Wokół pojęcia jakości życia*, Psychologia Jakości Życia, 2002, 1.

Faber C.E., Grontved A.M., *Cochlear implantation and change in quality of live*, Acta Otolaryngol, 2000, 543.

Karinen P.J., Sorri M.J., *Cochlear implant patients and quality of live*, Scand Audiol., 2001, 30(Suppl 52).

Kobosko J., Jędrzejczak W., *Satisfaction With Cochlear Implants in Postlingually Deaf Adults and Its Nonaudiological Predictors: Psychological Distress, Coping Strategies and Self Esteem*, Ear Hear, 2015 September-October, 36(5).

Kowalik S., *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne*, [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, red. A. Bańka, R. Derbis, Poznań 1995.

Kowalik S., *Stosowana psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2018.

Psychologia kliniczna, red. L. Cierpiałkowska, H. Sęk, Warszawa 2005.

Radloff L., *The CES-D Scale: A self – report depression for research in general population*, Appl. Psychol. Measur., 1977, 1.

Souse A.F., Couto M.I.V., *Quality of life and cochlear implant: results in adults with postlingual hearing loss*, Braz J Otorhinolaryngol., 2017 July, 5.

Stamation G.A., Kynodimos E., Sismanis A., *Complications of cochlear implantation in adults*, Ann Otol Rhinol Laryngol, 2011, 120.

Watson D., Clark L.A., *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule*, Expanded form, Iowa City 1994.

Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, Warszawa 1999.

Aleksandra Jasielska
Marzena Buchnat

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DEFICYTY EMOCJONALNE MŁODYCH DOROSŁYCH WYCHOWANKÓW RODZIN ZASTĘPCZYCH

Abstract. Jasielska Aleksandra, Buchnat Marzena, *Deficyty emocjonalne młodych dorosłych wychowanków rodzin zastępczych* [The Emotional Deficits of Young Foster Care Alumni]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 259-280. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.17

The study was aimed to determine the role of attachment bond in emotional functioning in alexithymia and emotional processing in foster care alumni. The participants with experience of personal rejection – adult foster care alumni during the transition from foster care to adulthood (N = 29) and persons without such experience (N = 32) took part in the study. The Experiences in Close Relationships Scale, Toronto Alexithymia Scale and Emotional Processing Scale were used. Results present that insecure pattern of attachment occurs with alexithymia in ineffective emotional processing. We confront the results with the construct of emotion representations as the key to comprehend observed deficits in emotional functioning.

Key words: alexithymia, attachment theory, emotional processing, foster family, representation of emotion

Wprowadzenie

Teoria przywiązania Bowlby'ego[1] głosi, że w pierwszych latach życia dziecka kształtuje się kluczowe dla funkcjonowania psychicznego przywiązanie pomiędzy nim a obiektem przywiązania, czyli najczęściej matką, oraz że funkcjonowanie systemu przywiązania służy procesowi regulacji emocjonalnej. Jakość relacji między dzieckiem a jego opiekunem skutkuje rozwojem

[1] J. Bowlby, *Attachment and Loss. Loss: Sadness and Depression*, vol. 3, Harmondsworth 1991.

dwóch zasadniczych stylów przywiązania: bezpiecznego i pozabezpiecznego, w obrębie którego wyróżnia się kolejne style – ambiwalentny, unikający i zdezorganizowany[2]. Początkowo Bowlby[3] podkreślał etiologiczne i behawioralne aspekty relacji przywiązaniowej, jednak później akcentował ważną rolę emocji w kształtowaniu się przywiązania

> Żadnej innej formie zachowania nie towarzyszą tak silne uczucia, jak to jest w przypadku zachowania przywiązaniowego. Figury, do których jest ono kierowane są obdarzone miłością (są kochane), a ich pojawienie się jest związane z radością. Tak długo, jak dziecko znajduje się w niezagrożonej niczym bliskości z opiekunem, czuje się bezpieczne. Zagrożenie utratą tej bliskości wzbudza lęk, faktyczna utrata smutek, oba zdarzenia zaś wywołują złość[4].

Zasadnicze znaczenie w tej teorii przypisuje się posiadanym przez jednostkę kognitywno-afektywnym reprezentacjom obiektu przywiązania, „ja", relacji między nimi i otoczeniem. Reprezentacje te noszą nazwę „wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania" (WMO). WMO są subiektywne, ponieważ zawierają zapamiętane doświadczenie jednostki oraz interpretują dane z jej perspektywy. Strukturalnie stanowią część rozbudowanej sieci schematów zorganizowanych na różnych poziomach ogólności[5]. Ich funkcja polega na organizacji informacji dotyczących doświadczeń i uczuć związanych z przywiązaniem (zarówno w świadomości, jak i poza nią) i kierowaniem zachowaniem w nowych sytuacjach[6].

Wzorzec przywiązania ukształtowany w dzieciństwie wpływa na jakość relacji w dalszym życiu oraz na sposób postrzegania siebie i świata społecznego[7]. Modyfikacja teorii przywiązania dla osób dorosłych zaowocowała wyłonieniem czterech stylów przywiązania zależnych od sposobu, w jaki osoba wartościuje siebie i innych[8]. Zaproponowano istnienie dwóch rodzajów WMO

---

[2] M. Czub, *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 41-66.

[3] J. Bowlby, *Attachment and Loss*, vol. 1, Harmondsworth 1982.

[4] Tamże, s. 209.

[5] I. Bretherton, K.A. Munholland, *Internal Working in Attachment Relationships. A Construct Revisited*, [w:] *Handbook of Attachment. Theory. Research and Clinical Applications*, red. J. Cassidy, P.R. Shaver, New York – London 1999, s. 89-111.

[6] E. Waters, N.S. Weinfield, C.E. Hamilton, *The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Discussion*, Child Development, 2000, 71, 3, s. 703-706.

[7] R.S. Edelstein i in., *Individual differences in emotional memory: Adult attachment and long-term memory for child sexual abuse*, Personality and Social Psychology Bulletin, 2005, 31, s. 1537-1548; C. Hazan, D. Zeifman, *Pair Bonds as Attachments: Evaluating the Evidence*, [w:] *Handbook of Attachment. Theory*, s. 336-354; A. Troisi i in., *Insecure attachment and alexithymia in young men with mood symptoms*, Journal of Nervous and Mental Disease, 2001, 189, s. 311-316.

[8] K. Bartholomew, L.M. Horowitz, *Attachment Styles among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 61, s. 226-244.

– modelu siebie i wewnętrznego modelu innych. Każdy z nich został zdychotomizowany na pozytywny i negatywny. W efekcie powstały cztery dorosłe wzorce przywiązania: ufny (pozytywny obraz siebie i innych), zaabsorbowany (negatywny obraz siebie, pozytywny obraz innych), odrzucający (pozytywny obraz siebie, negatywny obraz innych) i lękowy (negatywny obraz siebie i innych)[9].

Współcześnie teoria przywiązania wykorzystywana jest między innymi do wyjaśniania przebiegu procesu regulacji emocji. Sposób regulowania emocji zależy od wzorca przywiązania, rozumianego jako „usystematyzowany wzorzec przewidywań interpersonalnych, emocji i zachowań wynikających z uwewnętrznienia danej historii doświadczeń przywiązaniowych i z konsekwentnego korzystania z danej strategii regulacji emocji"[10]. W bezpiecznym stylu przywiązania regulacja emocji ma charakter adaptacyjny i sprzyja celom jednostki. Natomiast, w pozabezpiecznych stylach przywiązania przebiega od hiperaktywacji, polegającej na nadmiernym angażowaniu energii mentalnej i czasu w monitorowanie i utrzymywanie bliskości z obiektem przywiązania, po deaktywację związaną z rozszczepieniem doświadczania i ekspresji afektu. Hiperaktywacja jest charakterystyczna dla osób o ambiwalentnym/zaabsorbowanym stylu przywiązania. Z kolei deaktywacja w różnej formie jest charakterystyczna dla unikającego i odrzucającego stylu przywiązania[11].

Jakość relacji w okresie wczesnego dzieciństwa sprzyja nie tylko rozwojowi określonych stylów przywiązania, ale także jej nieodpowiednia forma, na przykład pod postacią braku bezpiecznych więzi, skutkuje między innymi pojawieniem się aleksytymii. Syndrom aleksytymii definiowany jest jako niezdolność do rozumienia lub identyfikowania emocji oraz ich nazywania i wyrażania, której towarzyszy operacyjny styl myślenia oraz uboga wyobraźnia[12]. Zdaniem Krystala[13], istotą rozwoju emocjonalnego jest przekształcenie

---

[9] Wyróżnione style odpowiadają klasycznym stylom: ufny – bezpiecznemu, zaabsorbowany – ambiwalentnemu, lękowy – unikającemu, odrzucający – zdezorganizowanemu za: K. Bartholomew, L.M. Horowitz, *Attachment Styles among Young Adults*, s. 226-244; por. K. Rajewska-Rynkowska, *Schematy przywiązania do obiektu religijnego w kontekście aktywacji myśli o śmierci* – niepublikowana praca doktorska, Poznań 2008 s. 25-27.

[10] M. Mikulincer, P.R. Shaver, D. Pereg, *Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics. Development. and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies*, Motivation and Emotion, 2003, 27, 2, s. 79.

[11] J.M. Fuendeling, *Affect Regulation as a Stylistic Process within Adult Attachment*, „Journal of Social and Personal Relationships" 1998, nr 15, 3, s. 291-322; por. K. Rajewska-Rynkowska, *Schematy przywiązania do obiektu religijnego*, s. 30-31.

[12] A. Bilikiewicz, W. Strzyżewski, *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*, Warszawa 1992, s. 482; S. Kench, H.J. Irwin, *Alexithymia and childhood family environment*, Journal of Clinical Psychology, 2000, 5, s. 737-745; T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań 1998.

[13] H. Krystal, *Integration and self-healing: affect, trauma, alexithymia*, New York 1988.

niezróżnicowanego afektu w precyzyjnie zróżnicowane emocje[14]. Proces taki jest możliwy tylko w warunkach niezaburzonej relacji matki z dzieckiem, jak w przytoczonej teorii Bowlby'ego. Brak zaspokojenia dziecięcych potrzeb przez opiekuna prowadzi do zaburzeń rozwoju afektywnego pod postacią zablokowanego różnicowania i werbalizacji oraz desomatyzacji emocji. W konsekwencji, emocje są niezrozumiałe i stłumione, czego objawem może być aleksytymia[15]. Z kolei w paradygmacie poznawczym przywiązanie można traktować jako uwarunkowany biologicznie potencjał do tworzenia reprezentacji emocji, na bazie którego zostaje uruchomiona dalsza obróbka poznawcza. W tym ujęciu kluczową rolę w etiologii aleksytymii przypisuje się wadliwie ukształtowanym reprezentacjom emocji w okresie wczesnego dzieciństwa[16] i zdeformowanym procesom kodowania doświadczeń[17].

Z kolei, w teoriach przetwarzania informacji uznaje się, że aleksytymia jest deficytem związanym z odbiorem i wykorzystywaniem wiedzy emocjonalnej[18]. Efektywny proces emocjonalny opiera się na przejściach pomiędzy domenami reprezentacji emocji. Są to kolejno czynnik wywołujący, ocena bodźca, wtórna ocena znaczenia emocji, przygotowanie do odpowiedzi afektywnej i odpowiedź behawioralna. W ujęciu tym aleksytymia wynika z braku połączenia pomiędzy poszczególnymi domenami, w szczególności pomiędzy czynnikiem wywołującym a oceną lub oceną wtórną a odpowiedzią.

Także przetwarzanie emocjonalne[19] wyjaśniane jest za pomocą złożonych, wielopoziomowych modeli poznawczo-emocjonalnych zawierających różne formy reprezentowania i typy kodowania emocji[20] czy połączenia pomiędzy swoistymi etapami procesu emocjonalnego[21]. Przetwarzanie emocjonalne to proces, dzięki któremu osoba absorbuje i osłabia emocjonalne pobudzenie związane z uprzednim wydarzeniem emocjonalnym, by nie zakłócało dal-

---

[14] T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, s. 155-162.

[15] D. Płońska, A. Czernikiewicz, *Aleksytymia – ciągle wiele pytań*, cz. I – *Definiowanie aleksytymii*, Psychiatria, 2006, 3, s. 1-7.

[16] G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A. Parker, *The development and regulation of affect*, [w:] *Disorders of affect regulation; alexithymia in medical and psychiatric illness*, red. G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A. Parker, Cambridge 1997, s. 24-25.

[17] W. Bucci, *The Need for a "Psychoanalytic Psychology" in the Cognitive Science Field*, Psychoanalytic Psychology, 2000, 17, s. 203-224; T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*.

[18] W. Frawley, R.N. Smith, *A processing theory of alexithymia*, Cognitive Systems Researc, 2001, 22, s. 189-206.

[19] R. Baker i in., *Development of an emotional processing scale*, Journal of Psychosomatic Research 2007a, 62, s. 167-178.

[20] W. Bucci, *The Need for a „Psychoanalytic Psychology*, s. 203-224; tenże, *The interplay of subsymbolic and symbolic processes in psychoanalytic treatment*, „Psychoanalytic Dialogues" 2005, 15, 6, s. 855-873.

[21] W. Frawley, R.N. Smith, *A processing theory of alexithymia*, s. 189-206.

szego doświadczania i zachowania[22]. W większości przypadków absorpcja zakłócenia emocjonalnego zachodzi w sposób bezproblemowy, jeśli jednak dzieje się inaczej pojawiają się przejawy niewystarczającego przetwarzania (np. nadmierna przerzutność uwagi, poirytowanie, obsesje, stany dysocjacyjne)[23]. Kontynuatorzy myśli Rachmana – R. Baker i jego współpracownicy[24] kładą nacisk na intrapsychiczne mechanizmy, zaangażowane w przemianę bodźca w stan umysłu, w znaczenie psychologiczne i jego konsekwencje. Wskazują możliwe zakłócenia na poszczególnych etapach powstawania rekcji emocjonalnej – spostrzeżenia bodźca, oceny poznawczej i nadania znaczenia sytuacji, przeżycia emocjonalnego, gotowości do działania, zmiany somatycznej, ekspresji[25]. Ponadto, wskazują na charakterystyczne dla każdego etapu nieadaptacyjne strategie regulacji.

Wydarzeniom na wejściu mogą towarzyszyć strategie aktywnego unikania, szczególnie negatywnych wydarzeń emotogennych i związanych z nimi myśli. Na etapie doświadczania emocjonalnego występuje zubożenie pod postacią, na przykład, niezdolności do pełnego doświadczania emocji, to jest łączenia w przeżyciu wszystkich komponentów emocji: fizjologicznego, subiektywno-doświadczeniowego i poznawczego, trudności w identyfikacji i werbalizacji emocji oraz w odróżnianiu emocji od innych doznań fizycznych, czy błędnego określenia przyczyn emocji. Kiedy ograniczone jest doświadczanie emocji, pojawiają się symptomy nieprzetworzonych emocji pod postacią natrętnego i uporczywego ich przeżywania. Zarówno w przypadku doświadczania emocjonalnego, jak i ekspresji emocji trudności w przetwarzaniu emocjonalnym dotyczą z jednej strony niezdolności do kontroli uczuć – brak regulacji, a z drugiej strony nadmiernej kontroli doświadczenia i ekspresji – tłumienie związanej z negatywnym wartościowaniem emocji. Niezdolność do regulacji jest szczególnie widoczna wówczas, kiedy występują silne uczucia, a osoba reaguje nadmiernie, nie kontrolując ani swoich słów, ani działań. Skrajne tłumienie występuje w całkowitym nieujawnianiu emocji i braku spontaniczności.

Zaprezentowane deficyty w zakresie przetwarzania emocjonalnego można wskazać u osób manifestujących pozabezpieczne style przywiązania[26]. Na przykład, u osób o stylu unikającym można wskazać zachowania charakterystyczne dla strategii unikania i tłumienia. Osoby te odwracają uwagę

---

[22] S. Rachman, *Emotional processing*, Behaviour Research and Therapy, 1980, 18, s. 51.

[23] Tamże, s. 51-60.

[24] R. Baker i in., *Emotional processing in panic*, Behaviour Research and Therapy, 2004, 42, s. 127-128; tychże, *Development of an emotional processing scale*, Journal of Psychosomatic Research, 2007, 62, s. 167-178; por. D. Górska, A. Jasielska, *Konceptualizacja przetwarzania emocjonalnego i jego pomiar – badania nad polską wersją Skali Przetwarzania Emocjonalnego Bakera i współpracowników*, Studia Psychologiczne, 2010, 48, 3, s. 75-87.

[25] Por. J.J. Gross (red.), *Handbook of emotion regulation*, New York 2007.

[26] Por. K. Rajewska-Rynkowska, *Schematy przywiązania do obiektu religijnego*, s. 31-35.

od treści stresujących[27], wypierają myśli związane z napięciem oraz stosują dysocjacyjne mechanizmy obronne i zahamowanie ekspresji emocji[28]. Będący konsekwencją takich zachowań słaby dostęp do negatywnych emocji[29] powoduje, że przeżycie emocjonalne zostaje zubożone. Osoby te odczuwają wysoki poziom całkowicie nieuświadamianego lęku, jednak jest on trudno zauważalny, ponieważ mają silną tendencję do izolowania i wypierania lęku, zarówno w procesach wewnętrznych, jak i interpersonalnych[30]. Z kolei osoby o stylu ambiwalentnym mają tendencję do nasilonego utrzymywania uwagi na bodźcach związanych z afektem (w szczególności z afektem negatywnym) oraz zbliżania się do wszelkich bodźców związanych z sytuacją stresową, co prowadzi do stanu chronicznej dysregulacji emocjonalnej. Lęk odczuwany przez te osoby jest łatwo zauważalny, ponieważ są one go świadome i ujawniają go w zachowaniu[31]. Wskazuje to na obecność zachowań charakterystycznych dla braku przetwarzania emocjonalnego. W szczególności ma to miejsce, kiedy negatywnym wspomnieniom towarzyszy automatycznie podwyższona aktywacja myśli związanych ze stresem i mentalne „przeżuwanie" myśli, wspomnień i uczuć dotyczących sytuacji stresowej[32].

Rodzina zastępcza to rodzina wychowująca dzieci, których rodzice nie żyją bądź nie są w stanie ich wychowywać[33]. Pod kuratelę pieczy zastępczej kieruje się dzieci i młodzież wymagającą zapewnienia całkowitej opieki wychowawczej i pozbawioną stałego kontaktu z rodziną naturalną. W literaturze przedmiotu wychowankowie rodzin zastępczych są jednoznacznie opisywani jako osoby, które na wczesnych etapach rozwojowych doświadczyły zaniedbania ze strony opiekunów, przemocy, krzywd, porzucenia, osamotnienia, czy traumy[34]. Nowak i inni[35] donoszą, że jedną z podstawowych jed-

[27] M. Mikulincer, V. Florian, *Exploring Individual Differences in Reactions to Mortality Salience: Does Attachment Style Regulate Terror Management Mechanisms?* Journal of Personality and Social Psychology, 2000, 79, 2, s. 260-273.

[28] M. Mikulincer, *Adult Attachment Style and Affect Regulation: Strategic Variations in Self-Appraisals,* Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 75, 2, s. 420-435.

[29] M. Mikulincer, V. Florian, *Exploring Individual Differences*, s. 260-273.

[30] J.M. Fuendeling, *Affect Regulation as a Stylistic Process*, s. 291-322.

[31] Tamże.

[32] M. Mikulincer, *Adult Attachment Style and Affect Regulation*, s. 420-435.

[33] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 337.

[34] M. Liciński, *Rodzina zastępcza dla dzieci bez przyszłości*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2009, 5, s. 23-28; K. Mickiewicz, *Funkcjonowanie rodzinnej pieczy zastępczej. Problematyka psychologiczna*, [w:] *Administracja opiekuńcza*, red. M. Szreniawska, Lublin 2015, s. 344-355; M. Ruszkowska, *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*, Warszawa 2013; taże, *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, Warszawa 2013; L. Telka, *Sytuacja dziecka wychowywanego poza rodziną własną – analiza wybranych badań*, [w:] *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, red. M. Kolankiewicz, Warszawa 1998, s. 93-108.

[35] M. Nowak, A. Gawęda, M. Janas-Kozik, *Prowokacja odrzucenia czy pragnienie bliskości. Znaczenie relacji rodzic zastępczy – dziecko dla niwelowanie deficytów wynikających z diagnozy „zabrudzenie więzi"*, Psychiatra i Psychologia Kliniczna, 2011, 11, s. 60.

nostek diagnostycznych identyfikowanych wśród dzieci przebywających w rodzinach zastępczych jest zaburzenie więzi. Reaktywne zaburzenie więzi [kod diagnostyczny 313.89 (F94.10) za DSM-5[36]] należy do grupy zaburzeń pourazowych i związanych z czynnikiem stresowym. Wśród przyczyn tego zaburzenia podaje się między innymi doświadczenie przez dziecko szeregu skrajności w zakresie niewystarczającej opieki, na przykład zaniedbanie lub pozbawienie społecznych kontaktów, przybierające formę nieustannego braku poczucia bezpieczeństwa, stymulacji i miłości wymaganych od dorosłych opiekunów, czy powtarzające się zmiany podstawowych opiekunów, które ograniczają możliwości rozwoju stabilnego przywiązania (np. częste zmiany w rodzinach zastępczych). W odpowiedzi na opisany charakter deprywacji, u dziecka pojawia się utrwalony wzorzec powściągliwych i wycofanych emocjonalnie zachowań wobec dorosłych opiekunów związany z nieszukaniem przez dziecko pocieszenia w trudnej sytuacji oraz brak reakcji na pocieszanie w trudnej sytuacji. Ponadto, pojawiają się przewlekłe zakłócenia społeczne i emocjonalne, na przykład ograniczona zdolność do pozytywnych reakcji emocjonalnych, czy epizody trudnej do wyjaśnienia drażliwości, smutku lub lęku, występujące nawet podczas niezagrażającej interakcji z dorosłymi opiekunami. I choć zaburzenie więzi diagnozowane jest w okresie wczesnodziecięcym, to jest możliwe, że jego konsekwencje są obserwowane także na dalszych etapach rozwojowych. Jest to tym bardziej interesujące, że studia nad funkcjonowaniem dorosłych wychowanków rodzin zastępczych szczególnie w okresie przejścia między opieką zastępczą a dorosłością (ang. *transition from foster care to adulthood*)[37] wydają się marginalne.

Na podstawie przedstawionych powyżej analiz teoriopoznawczych dotyczących wzajemnych powiązań pomiędzy jakością więzi przywiązaniowej, aleksytymią a zdolnością do samoregulacji emocjonalnej pod postacią przetwarzania emocjonalnego postawiono hipotezy badawcze, które stanowią przedmiot przedstawionych w dalszej części badań.

1. Istnieją różnice w jakości więzi przywiązaniowej, w zakresie lęku i unikania, aleksytymią i przetwarzaniem emocjonalnym między wychowankami rodzin zastępczych a wychowankami rodzin biologicznych.

2. Uwzględniając poza jakością więzi przywiązaniowej przetwarzanie emocjonalne, można lepiej wyjaśniać aleksytymię u wychowanków rodzin zastępczych.

---

[36] *Kryteria Diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference*, Edra Urban & Partner, Wrocław 2015, s. 137.

[37] M.E. Courtney i in., *Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youthleaving care*, Child Welfare, 2001, 80, s. 685-717.

Metoda

Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 61 osób. 29 uczestników badania stanowili wychowankowie rodzin zastępczych. W większości byli to wychowankowie rodzin zastępczych spokrewnionych, w niektórych przypadkach mieli za sobą doświadczenie pobytu w domu dziecka, żadna osoba nie była sierotą. Biorące udział w badaniu kobiety (N = 15), w wieku 20-27 lat (M = 22.4; SD = 2.64), były uczestniczkami projektu „Rozwój i upowszechnianie aktywnej integracji przez Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Żaganiu", prowadzonego we współpracy z Fundacją „Nasz Dom". Program miał na celu społeczną i zawodową reintegrację osób z rodzin zastępczych. Biorący udział w badaniu mężczyźni (N = 14), w wieku 19-27 lat (M = 21.36; SD = 2.2) byli uczestnikami programu „Przedsiębiorstwo Społeczne WINDA – otwarciem drogi zawodowej dla młodzieży z rodzin zastępczych" prowadzonego przez Fundację „Nasz Dom". W ramach projektu prowadzono program reintegracji społecznej oparty na pracy społecznościowej. Celem programu była między innymi praca nad większą zdolnością do uświadamiania sobie emocji, ich różnicowania oraz umiejętności ich werbalizacji. Każdy uczestnik brał udział w projekcie przez 6 miesięcy. Pozostałe 32 zbadane osoby pochodziły z rodzin biologicznych. W grupie tej było 15 kobiet i 17 mężczyzn w wieku 20-33 lat (M = 26.37; SD = 4.3).

Materiały i procedura badania

W badaniu wykorzystano pakiet trzech kwestionariuszy, który zawierał:

1. Kwestionariusz doświadczeń w bliskich związkach (ang. *Experiences in Close Relationships Scale* – ECR)[38]. Składa się on z 36 stwierdzeń dotyczących doświadczeń w związkach, do których ustosunkowuje się osoba badana korzystając z 7-stopniowej skali Likerta, w której 1 oznacza „zdecydowanie nie zgadzam się", natomiast 7 – „zdecydowanie zgadzam się". Kwestionariusz tworzą dwie podskale (każda składa się z 18 twierdzeń) reprezentujące podstawowe wymiary przywiązania: unikanie i lęk. Kombinacja wyników uzyskanych na tych wymiarach wskazuje na posiadanie

[38] K.A. Brennan, C.L. Clark, P.R. Shaver, *Self-Report Measurement of Adult-Attachment. An Integrative Overview*, [w:] *Attachment Theory and Close Relationships*, red. J.A. Simpson, W.S. Rholes, New York 1998, s. 46-76; polska adaptacja K. Rajewska-Rynkowska, *Schematy przywiązania do obiektu religijnego.*

jednego z czterech typów przywiązania[39]: ufnego, zaabsorbowanego, lękowego i odrzucającego.

2. Skala Aleksytymii (ang. *Toronto Alexithymia Scale* – TAS-26)[40]. Składa się ona z 35 stwierdzeń, z których 26 jest poddawanych analizie psychometrycznej. Osoba badana posługuje się 5-stopniową skalą Likerta do opisu swojego zachowania, gdzie 1 oznacza, że stwierdzenie opisuje ją w stopniu minimalnym, a 5 – że opisuje ją w dużym stopniu. W strukturze TAS-26 można wyróżnić trzy czynniki odpowiadające elementom aleksytymii: trudności w rozpoznawaniu uczuć i doznań fizycznych, operacyjny styl myślenia i ubóstwo wyobraźni.

3. Skala Przetwarzania Emocjonalnego (ang. *Emotional Procesing Scale* – EPS)[41]. Składa się z 25 pozycji o charakterze stwierdzeń dotyczących przetwarzania emocjonalnego. Pozycje kwestionariusza tworzą pięć podskal, składających się z pięciu stwierdzeń każda. Podskale odnoszą się do deficytów przetwarzania emocjonalnego, takich jak: tłumienie, brak przetwarzania, brak regulacji, unikanie, zubożone doświadczanie emocji. Wypełnianie kwestionariusza poprzedzone jest instrukcją, w której badany jest proszony o wspomnienie minionego tygodnia oraz wyłonienie i opisanie najsilniejszej pozytywnej i negatywnej emocji jaką odczuwał. Następnie zadaniem osoby badanej jest ustosunkowanie się do 25 stwierdzeń opisujących to, co czuła lub jak zachowywała się w minionym tygodniu. Osoba dokonuje oszacowania posługując się skalą odpowiedzi typu likertowskiego od 0 do 9, gdzie 0 oznacza „zupełnie nie zgadzam się", natomiast 9 – „w pełni zgadzam się"[42].

Badanie prowadzono indywidualnie. Biorące w nim udział osoby poproszono o wypełnienie pakietu kwestionariuszy i zwrot osobie przeprowadzającej badanie.

Wyniki

Wartość statystyk opisowych, współczynniki rzetelności dla poszczególnych narzędzi oraz współczynniki korelacji pomiędzy mierzonymi zmiennymi przedstawia tabela 1.

---

[39] K. Bartholomew, L.M. Horowitz, *Attachment Styles among Young Adults*, s. 226-244.

[40] G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A. Parker, *The development and regulation of affect*, s. 24-25; polska adaptacja T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*.

[41] R. Baker i in., *Emotional Processing Research. Information booklet* – materiał niepublikowany, 2007; polska wersja eksperymentalna D. Górska, A. Jasielska, *Konceptualizacja przetwarzania emocjonalnego*, s. 75-87.

[42] Wynik na Skali Przetwarzania Emocjonalnego interpretowany jest – że im wyższa jego wartość, tym deficyty w zakresie przetwarzania emocjonalnego są wyższe.

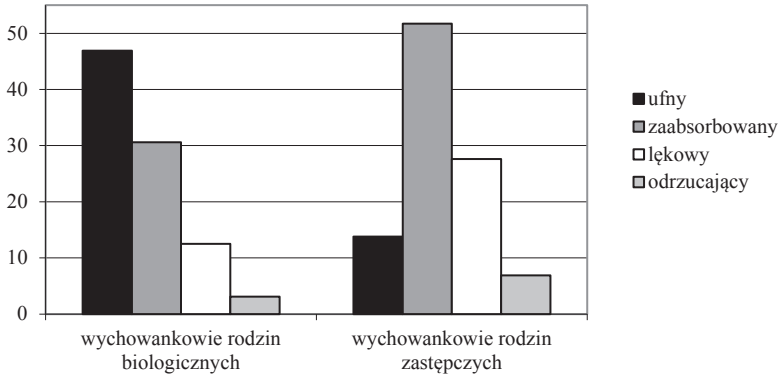
Tabela 1

Statystyki opisowe: współczynniki rzetelności oraz współczynniki korelacji pomiędzy poszczególnymi zmiennymi

	M	SD	α Cronbacha	Przetwarzanie emocjonalne	Tłumienie	Brak przetwarzania	Brak regulacji	Unikanie	Zubożone doświadczanie	Aleksytymia	Trudności w identyfikacji uczuć	Operacyjny styl myślenia	Uboga wyobraźnia	Unikanie
Przetwarzanie emocjonalne	111.19	37.75	.88	1										
Tłumienie	21.03	10.74	.76	.67**	1									
Brak przetwarzania	26.73	11.16	.86	.81**	.38**	1								
Brak regulacji	23.85	9.33	.66	.79**	.45**	.63**	1							
Unikanie	20.63	9.28	.57	.73**	.32*	.45**	.45**	1						
Zubożone doświadczanie	18.93	9.41	.71	.77**	.32*	.54**	.47**	.61**	1					
Aleksytymia	66.66	19.47	.92	.55**	.43**	.32*	.38**	.44**	.51**	1				
Trudności w identyfikacji uczuć	21.2	7.84	.8	.56**	.36**	.37**	.36**	.46**	.57**	89**	1			
Operacyjny styl myślenia	7.6	3.88	.81	.42**	.27*	.27*	n.i.	.35**	.46**	.75**	.61**	1		
Uboga wyobraźnia	10.11	4.46	.82	n.i.	.35**	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	.66**	.44**	.39**	1	
Unikanie	2.62	1.36	.96	.44**	.39**	n.i.	.38**	.37**	.39**	.59**	.57**	.45**	.36**	1
Lęk	4.26	1.55	.94	.43**	n.i.	.51**	.29*	.31*	.37**	.44**	.46**	.52**	n.i.	n.i.

*$p < .05$; **$p < .01$.

Przed przystąpieniem do statystycznej weryfikacji hipotez badawczych poddano analizie założenie mówiące o różnych stylach przywiązania u osób pochodzących z rodzin zastępczych i biologicznych z tendencją do wyższej frekwencyjności pozabezpiecznych wzorców przywiązania u osób pochodzących z rodzin zastępczych[43]. W tym celu przeprowadzono analizę testem χ^2 (3, N = 62) = 8.24; p < .05, który okazał się istotny statystycznie. Jak założono, badane grupy różniły się w zakresie manifestowanych wzorców przywiązania, co przedstawia rycina 1.



Ryc. 1. Częstotliwość występowania poszczególnych stylów przywiązania w badanych grupach

Blisko połowa wychowanków rodzin biologicznych manifestuje styl ufny, podczas gdy dominującym stylem u ponad 50% osób pochodzących z rodzin zastępczych jest styl ambiwalentny. Ponadto, osób manifestujących styl lękowy jest w grupie wychowanków rodzin zastępczych dwukrotnie więcej niż w drugiej grupie. Dokonując uproszczonej dwukategorialnej klasyfikacji – styl ufny i styl nieufny obejmujący trzy style pozabezpieczne widać, że wśród uczestników badania pochodzących z rodzin zastępczych istotnie częściej manifestowany jest nieufny wzorzec przywiązania, χ^2 (1, N = 62) = 7.76; p < .01.

W dalszej kolejności dokonano porównań międzygrupowych pomiędzy badanymi grupami w zakresie poszczególnych zmiennych[44]. Analiza testem *t-Studenta* dla prób niezależnych wykazała, że istnieją statystycznie istotne różnice w większości z nich. Dokładne dane przedstawia tabela 2.

[43] Por. badania osób z grupy wysokiego ryzyka patologii społecznej, N.S. Weinfield, L.A. Sroufe, B. Egeland, *Attachment from Infancy to Early Adulthood in a High-Risk Sample: Continuity, Discontinuity, and Their Correlates*, Child Development, 2000, 71, 3, s. 695-702.

[44] W związku z tym, że jeden z wychowanków rodziny zastępczej nie wypełnił Skali Aleksytymii, statystyki uwzględniające zmienną aleksytymii zostały przeprowadzone dla grupy o zmniejszonej liczebności (N = 60).

Tabela 2

Różnice w zakresie badanych zmiennych pomiędzy osobami pochodzącymi z rodzin zastępczych i biologicznych

		Rodzina zastępcza (N = 29)		Rodzina biologiczna (N= 32)		t	df	p	d Cohena
		M	SD	M	SD				
Przetwarzanie emocjonalne		117.86	40.49	105.15	34.63	1.32	59	n.i.	–
Tłumienie		20	11.52	21.97	10.08	– .71	59	n.i.	–
Brak przetwarzania		27.41	12.49	26.12	9.97	.44	53.53	n.i.	–
Brak regulacji		24.76	10.16	23.03	8.06	.72	59	n.i.	–
Unikanie		23.44	8.56	18.09	9.29	2.33	59	< .05	.83
Zubożone doświadczanie		22.24	10.28	15.93	7.53	2.75	59	< .01	.91
Aleksytymia		77	20.12	57.62	13.72	4.29	46.71	< .001	1.07
Trudności w identyfikacji uczuć		25.07	7.17	17.81	6.02	4.25	58	< .001	1.16
Operacyjny styl myślenia		9.82	4.19	5.66	2.25	4.69	40.14	< .01	.65
Uboga wyobraźnia		11.21	4.87	9.16	3.91	1.81	58	= .07	.48
Przywiązanie	lęk	2.82	1.44	2.45	1.29	1.06	59	n.i.	–
	unikanie	5.02	1.67	3.58	1.07	3.96	46.95	< .001	2.16

W obrębie przetwarzania emocjonalnego występują różnice w zakresie dwóch deficytów – unikania i zubożonego doświadczania, które są wyższe u wychowanków rodzin zastępczych. Wielkość efektu wskazuje na silny związek między tymi deficytami a typem rodziny. W zakresie ogólnego poziomu aleksytymii i jej wymiaru trudności w identyfikowaniu emocji również obserwuje się silny związek między tymi cechami a typem rodziny. Obydwie zmienne są wyższe u wychowanków rodzin zastępczych. Kolejne wymiary aleksytymii, czyli operacyjny styl myślenia i uboga wyobraźnia również są wyższe u wychowanków rodzin zastępczych, a siła efektu wskazuje na średni związek między tymi cechami a typem rodziny. W zakresie wymiaru relacji przywiązaniowej obserwuje się większe natężenie unikania u wychowanków rodzin zastępczych, a wielkość efektu wskazuje na bardzo silny związek między wymiarem unikania a typem rodziny.

W celu przewidzenia udziału wymiarów stylu przywiązania i deficytów przetwarzania emocjonalnego jako predyktorów aleksytymii zaplanowano przeprowadzenie hierarchicznej analizy regresji dla poszczególnych grup. Jako pierwsze przeprowadzono analizy korelacyjne, zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3

Analizy korelacyjne między aleksytymią, przetwarzaniem emocjonalnym a wymiarami przywiązania w badanych grupach

		Aleksytymia	Przetwarzanie emocjonalne
Aleksytymia		1	
Przetwarzanie emocjonalne		RZ: .62**	1
		RB: .47**	
Przywiązanie	lęk	RZ: .48*	RZ: .61*
		RB: n. i.	RB: n. i.
	unikanie	RZ: .59**	RZ: .27***
		RB: .67**	RB: .58**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p = .08$.
RZ – wychowankowie rodziny zastępczej
RB – wychowankowie rodziny biologicznej

Uzyskane wyniki ujawniają odmienne wzorce zależności w badanych grupach. U wychowanków rodzin zastępczych występują silne dodatnie korelacje między wszystkimi badanymi zmiennymi, z wyłączeniem związku między przetwarzaniem emocjonalnym a wymiarem unikania w przywiązaniu na pograniczu istotności statystycznej. Z kolei, w grupie osób pochodzących z rodzin biologicznych nie zaobserwowano związku między wymia-

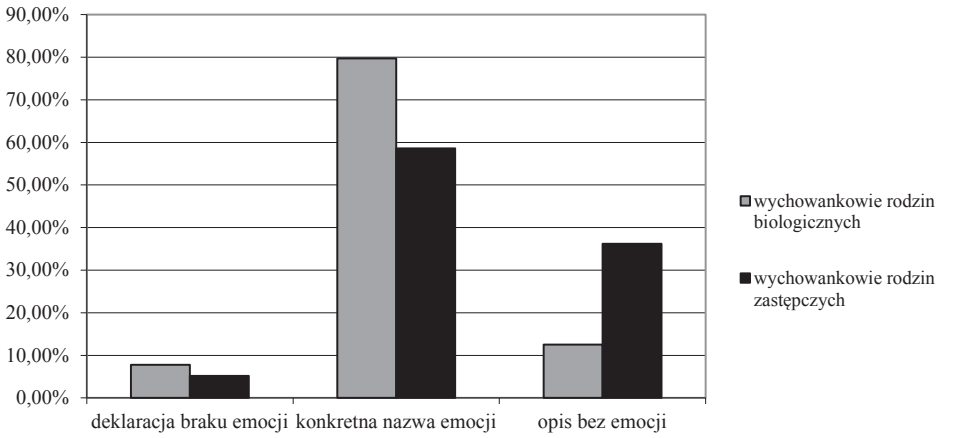
rem lęku w przywiązaniu a aleksytymią i przetwarzaniem emocjonalnym, co w konsekwencji nie pozwala na wprowadzenie wymiaru lęku jako predyktora w analizie regresji. Ponadto, zaobserwowano wyższe współczynniki korelacji dla wymiaru unikania w przywiązaniu a aleksytymią (różnica nie jest istotna statystycznie) i przetwarzaniem emocjonalnym (różnica istotna na pograniczu z = 1.43; p = .07), niż wśród uczestników badania pochodzących z rodzin zastępczych.

W dalszej kolejności przeprowadzono hierarchiczne analizy regresji, w których zmienną wyjaśnianą był poziom aleksytymii a predyktorami – specyficzne dla grupy wymiary przywiązania oraz przetwarzanie emocjonalne. W celu wyjaśnienia aleksytymii na postawie wymiaru lęku w przywiązaniu oraz przetwarzania emocjonalnego w grupie wychowanków rodzin zastępczych, w pierwszym kroku do równania regresji wprowadzono wymiar lęku, a w drugim przetwarzanie emocjonalne. Zaproponowany model istotnie lepiej pozwala przewidywać aleksytymię, na co wskazuje istotna zmiana R^2 (zmiana = 0.17; $p < .05$). Model ten okazał się dobrze dopasowany do danych (F 2, 25) = 8.43; $p < .01$). Obydwa predyktory wyjaśniają 40% wariancji i pozwalają w istotny sposób przewidywać aleksytymię, choć tylko przetwarzanie emocjonalne jest predyktorem istotnym statystycznie (β = 0.53; $p < .05$). Następnie zastosowano równanie regresyjne dla tej samej grupy, gdzie w pierwszym kroku wprowadzono wymiar unikania w przywiązaniu. Także ten złożony model istotnie lepiej pozwala przewidywać aleksytymię, na co wskazuje istotna zmiana R^2 (zmiana = 0.22; $p < .001$). Model okazał się dobrze dopasowany do danych (F 2.25) = 17.53; $p < .001$). Obydwa predyktory wyjaśniają ponad połowę wariancji 58%, przy czym przetwarzanie emocjonalne jest silniejszym predyktorem (β = 0.5; $p < 0.001$) aleksytymii, niż unikanie (β = 0.46; $p < .05$).

W grupie wychowanków rodzin biologicznych przeprowadzono analizę regresji dla zmiennej zależnej aleksytymia, w pierwszym kroku wprowadzając wymiar unikania z przywiązania, a w drugim przetwarzanie emocjonalne. Zaproponowany model nie pozwala istotnie lepiej przewidywać aleksytymii – zmiana R^2 nie była istotna statystycznie. Wymiar unikania wyjaśnia 44% wariancji.

Specyficzna konstrukcja Skali Przetwarzania Emocjonalnego umożliwia uzyskanie danych o charakterze jakościowym. Wypełnianie Skali jest poprzedzone pytaniem: jaką najsilniejszą emocję pozytywną i negatywną odczuwały w minionym tygodniu. Udzielone pisemne odpowiedzi poddano kategoryzacji ze względu na obecność lingwistycznej reprezentacji emocji. Pierwszą kategorię stanowi deklaracja braku emocji, drugą wypowiedź zawierająca konkretną nazwę emocji (np. „Radość", „Złość i przygnębienie spowodowane alkoholizmem rodziców"), trzecią wypowiedź pozbawiona emocji (np.

„Zgubiłam klucze, a później je znalazłam", „Moją negatywną emocją był spór z innym pracownikiem firmy lakierniczej"[5]). Zsumowane dane zarówno dla emocji pozytywnej i negatywnej poddano analizie testem χ^2 (2, N = 122) = 9.45; $p < .01$ celem ustalenia, czy obecność lingwistycznej reprezentacji emocji w wypowiedziach jest różna w badanych grupach. Wartość statystyki okazała się istotna. Ponad jedna trzecia (36%) wychowanków rodzin zastępczych udzieliła odpowiedzi bez wskazania emocji. W ten sam sposób postąpiło tylko 12% osób z drugiej grupy. Dokładne dane dla poszczególnych kategorii przedstawia rycina 2.



Ryc. 2. Częstotliwość występowania lingwistycznej reprezentacji emocji w badanych grupach

Dyskusja

Zgodnie z przewidywaniami, wyniki uzyskane przez osoby dorosłe o różnych stylach przywiązania w zakresie deficytów przetwarzania emocjonalnego potwierdzają opisywane w literaturze przedmiotu odmienne profile regulacji emocjonalnej[45]. Zaobserwowane u wychowanków rodzin zastępczych, u których dominuje pozabezpieczny styl przywiązania, deficyty przetwarzania emocjonalnego korespondują z danymi mówiącymi o niemożności efektywnej regulacji emocji u tych osób[46]. Przykładem tej zależności może być unikanie – jeden z deficytów przetwarzania emocjonalnego – zaobserwowane

[45] K. Rajewska-Rynkowska, *Schematy przywiązania do obiektu religijnego*.

[46] L.J. Bridges, W.S. Grolnick, J.P. Connell, *Infant emotion regulation with mothers and fathers*, Infant Behavior and Development, 1997, 20, s. 47-57.

u osób manifestujących lękowy styl przywiązania[47] czy tłumienie ekspresji wrogości charakteryzujące „zależny depresyjny styl przetwarzania informacji" występujący u osób o zaabsorbowanym stylu przywiązania[48]. Przeciwnie zaś funkcjonują osoby o bezpiecznym stylu przywiązania, które stosują konstruktywne, instrumentalne strategie radzenia sobie[49]. Dodatkowo bezpieczny styl przywiązania wiąże się ze zrównoważonym obdarzaniem uwagą zarówno bodźców afektywnych, jak i innych, co stanowi najbardziej optymalny sposób funkcjonowania[50], co może sprzyjać niezakłóconemu przetwarzaniu emocjonalnemu.

Zaobserwowany u wychowanków rodzin zastępczych związek pomiędzy aleksytymią a lękiem stwierdzono także we wcześniejszych pracach[51]. Prawdopodobnie ograniczone zdolności aleksytymików w zakresie kognitywnego przetwarzania emocji prowadzą do impulsywnej i słabo kontrolowanej reakcji na negatywną stymulację[52], którą można utożsamiać z deficytami w zakresie przetwarzania emocjonalnego. Z kolei, zaobserwowany związek aleksytymii z przywiązaniem koresponduje z badaniami, które pokazały, że najsilniej z jakością środowiska rodzinnego koreluje aspekt aleksytymii związany z trudnością w rozpoznawaniu emocji[53]. Ponadto, badania ujawniły powiązanie między słabym zrozumieniem emocji w dorosłym życiu a doświadczeniem dorastania w rodzinach o wysokim wskaźniku ekspresji emocji negatywnych[54], co może być charakterystyczne dla funkcjonowania rodzin pochodzenia wychowanków rodzin zastępczych.

Uzyskane wyniki poza opisem deficytów w zakresie funkcjonowania emocjonalnego osób wychowanych w różnych rodzinach umożliwiają także wyjaśnianie przyczyn leżących u podłoża tego zjawiska. Wadliwe funkcjonowanie emocjonalne pod postacią aleksytymii i deficytów przetwarzania

---

[47] W. Eng i in., *Attachment in individuals with social anxiety disorder: The relationship among adult attachment styles, social anxiety, and depression*, Emotion, 2001, 1, 4, s. 365-380.

[48] Zuroff i Fitzpatrick, 1995 za: J.M. Fuendeling, *Affect Regulation as a Stylistic Process*, s. 291-322.

[49] M. Mikulincer, *Adult Attachment Style and Affect Regulation*, s. 420-435.

[50] J.M. Fuendeling, *Affect Regulation as a Stylistic Process*, s. 291-322.

[51] J.D. Bagby, G.J. Taylor, *Anxiety and depressive disorders and a note on personality disorders*, [w:] *Disorders of affect regulation; alexithymia in medical and psychiatric illness*, red. G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A. Parker, Cambridge 1997, s. 138-165; J.D.A. Parker, G.J. Taylor, *Relations between alexithymia. Personality, and affects*, [w:] *Disorders of affect regulation*, s. 67; K. Honkalampi i in., *Depression is strongly associated with alexithymia in the general population*, Journal of Psychosomatic Research, 2000, 48, s. 99-104.

[52] R. Brzeziński, *Dwie dekady koncepcji aleksytymii*, Psychiatria Polska, 1995, 29, s. 443-454.

[53] S. Kench, H.J. Irwin, *Alexithymia and childhood family environment*, Journal of Clinical Psychology, 2000, 5, s. 737-745.

[54] J. Dunn, C. Creps, J. Brown, *Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences*, Social Development, 1996, 3, s. 230-250.

emocjonalnego można wyjaśnić specyficzną charakterystyką i organizacją reprezentacji emocji u wychowanków rodzin zastępczych. W ich przypadku istotny może być zarówno niespecyficzny mechanizm tworzenia i wykorzystania reprezentacji emocji oraz specyficzna reprezentacja emocji będąca konsekwencją wczesnodziecięcych doświadczeń.

Uzyskane wyniki świadczą o niewystarczającej reprezentacji emocji u wychowanków rodzin zastępczych, czego dowodem jest zaobserwowany wyższy poziom aleksytymii, jak i obecność uboższej lingwistycznej reprezentacji emocji. Osoby te blisko trzykrotnie częściej, w porównaniu z osobami pochodzącymi z rodzin funkcjonalnych w wypowiedzi na temat emocji, nie realizowały ekspresywnej funkcji języka, polegającej na powiadamianiu odbiorcy o doznaniach uczuciowych nadawcy wypowiedzi i informowaniu go o stanie emocjonalnym mówiącego[55] i zamiast słów jednoznacznie denotujących znaczenie emocjonalne stosowały wyrażenia o konotacjach emocjonalnych[56].

Wyniki regresji pokazują, że w większym stopniu o aleksytymii wychowanków rodzin zastępczych decyduje przetwarzanie emocjonalne, niż biologicznie zdeterminowane przywiązanie. Wydaje się, że przywiązanie jest gatunkowym potencjałem tworzenia reprezentacji, której treści dostarczają wydarzenia z okresu wczesnego dzieciństwa, natomiast w dorosłości przywiązanie jest warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym do wyjaśnienia na przykład aleksytymii i większą rolę zaczynają odgrywać mechanizmy regulacji emocjonalnej, na przykład pod postacią przetwarzania emocjonalnego.

Ponieważ pozabezpieczne style przywiązania są związane z wewnętrznymi schematami czy reprezentacjami, które zawierają braki w zakresie integracji informacji afektywnych z poznawczymi czy w obszarze kognitywnego przetwarzania emocji (np. pod postacią aleksytymii)[57], skutkuje to deficytami w zakresie na przykład uwzględnionego w badaniu przetwarzania emocjonalnego. Idąc dalej, można przypuszczać, że posiadane przez osoby manifestujące pozabezpieczny styl przywiązania prymitywniejsze reprezentacje emocji zawierają przede wszystkim informacje konkretne, którym brak obróbki charakterystycznej dla wyższych pięter organizacji poznawczej. To ubóstwo może być konsekwencją dominujących doznań negatywnych u wychowanków rodzin zastępczych[58]. Ponadto, wyższy poziom negatywnej emo-

[55] E. Marczewski (red.), *Słownik terminów nauki o języku*, Warszawa 1985.

[56] A. Jasielska, *Zastosowanie analizy transkrypcji do pomiaru inteligencji emocjonalnej*, Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo, 2007, 4, 1, s. 29-45; G.R. Semin i in., *Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events*, Cognition and Emotion, 2002, 16, 1, s. 11-28.

[57] J.D. Bagby, G.J. Taylor, *Affect dysregulation and alexithymia*, [w:] *Disorders of affect regulation*, s. 41.

[58] D. Bruskas, *Care: A Vulnerable Population at Risk*, Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 2008, 21, s. 70-77.

cjonalności przeciąża możliwości systemu regulacji emocji[59], z czego wynikają deficyty przetwarzania emocjonalnego.

Nie bez wpływu na uzyskane wyniki w grupie osób pochodzących z rodzin zastępczych pozostaje historia ich życia[60]. Dane z longitudinalnych badań z udziałem osób z grupy wysokiego ryzyka patologii społecznej świadczą o silnej tendencji u nich do zmian stylu przywiązania na przestrzeni czasu. Zdaniem autorów, rezultat taki jest spowodowany charakterystycznymi dla tej grupy społecznej, licznymi, chaotycznymi wydarzeniami życiowymi, takimi jak: doświadczenie maltretowania w dzieciństwie, depresja matki, zaburzenia funkcjonowania rodziny w okresie dorastania[61]. Wyniki te są zgodne z teoretycznymi przewidywaniami Bowlby'ego[62], który łączył wystąpienie zmian w operacyjnych modelach przywiązania z takimi negatywnymi wydarzeniami życiowymi, jak: śmierć, poważna przewlekła choroba lub zaburzenia psychiczne rodzica, nadużywanie alkoholu i narkotyków przez opiekuna, opieka zastępcza, rozwód rodziców, wychowywanie przez samotnego rodzica, doświadczenie fizycznego lub seksualnego wykorzystania. Podobna zależność dotyczy wyróżnianej przez niektórych autorów aleksytymii wtórnej[63], która w przypadku osób pochodzących z rodzin zastępczych może wzmacniać aleksytymię pierwotną. Aleksytymia wtórna stanowi konsekwencję przewlekłego stresu towarzyszącego traumie (jak np. gwałt, kazirodztwo) lub adaptacji podczas ciężkiej choroby psychosomatycznej (np. wieloletnie dializy) lub psychicznej[64]. W ujęciu tym aleksytymia ma charakter reaktywny i jest sposobem represyjnego radzenia sobie z emocjami. Taki stan permanentnego stłumienia negatywnych emocji odcina bolesne przeżycia i paradoksalnie chroni przed depresją. Uzyskane dane prowadzą do konkluzji, że zarówno trudne wczesnodziecięce doświadczenia, jak i wypracowane na ich bazie mechanizmy radzenia sobie znacząco determinują jakość dorosłego życia emocjonalnego wychowanków rodzin zastępczych.

---

[59] G. Kochanska, K.C. Coy, *Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the strange situation: Links mediated and inmediated by separation distress*, Child Development, 2002, 73, s. 228-240.

[60] A. Jasielska, A. Zglenicka, *Styl przywiązania i deficyty przetwarzania emocjonalnego u ofiar przemocy domowej*, Poznań 2016.

[61] N.S. Weinfield, L.A. Sroufe, B. Egeland, *Attachment from Infancy to Early Adulthood*, s. 695-702.

[62] Bowlby'ego (1953) za: E. Waters, N.S. Weinfield, C.E. Hamilton, *The Stability of Attachment Security*, s. 703-706.

[63] H. Freyberger, *Supportive psychotherapeutic techniques in primary and secondary alexithymia*, Psychotherapy and Psychosomatics, 1977, 28, s. 337-324; R. Tomalski, *Aleksytymia i dysocjacja*, Psychoterapia, 2008, 2, 145, s. 35-43.

[64] M.G. Haviland i in., *Alexithymia in women and men hospitalized for psychoactive substance dependence*, Comprehensive Psychiatry, 1994, 35, s. 124-1284; E. Zdankiewicz-Ścigała, *Aleksytymia i dysocjacja, jako podstawowe czynniki zjawisk potraumatycznych*, Warszawa 2017.

Wnioskiem płynącym dla praktyki społecznej z przeprowadzonych badań jest oferta interwencji psychoedukacyjnych i terapeutycznych, które mogą być przeprowadzane w obszarze przetwarzania emocjonalnego dla wychowanków rodzin zastępczych[65]. Inicjatywy o takim charakterze są z powodzeniem podejmowane między innymi na gruncie terapii poznawczo-behawioralnej[66]. Uzyskane dane pokazują, iż terapia mająca pierwotnie na celu osłabianie zaburzeń psychicznych poprzez proces poznawczy, usprawnia także przetwarzanie emocjonalne. Wszelkie działania o charakterze psychokorekcyjnym skoncentrowane na emocjach mogą przyczynić się do obniżenia deficytów przewarzania emocjonalnego i stosowania przez wychowanków rodzin zastępczych efektywniejszych strategii regulacji emocji (np. terapia ukierunkowana na schematy emocjonalne[67]). Takie oddziaływania w przypadku osób podejmujących samodzielne życie, poza pieczą zastępczą, może być niezwykle przydatne z racji wyzwań, jakie przed nimi stoją[68].

Słabą stroną zastosowanej procedury badawczej jest niewielka liczebność badanej grupy. Ponadto, uzyskane wyniki dotyczące lingwistycznej reprezentacji emocji mogą mieć charakter pozorny, ponieważ nie kontrolowano inteligencji werbalnej uczestników, która może być w silnym związku z omawianą zmienną. W przyszłych badaniach dotyczących dyskutowanej problematyki należy wprowadzić takie metody, które pozwolą na badanie indywidualnych trajektorii rozwojowych wychowanków rodzin zastępczych i będą obejmowały między innymi informację o długości przebywania w rodzinie zastępczej, czy typie rodziny zastępczej. Wśród modyfikacji warsztatowych warto byłoby wprowadzić metody o charakterze autobiograficznym, dzięki którym można by na przykład szacować symptomatologię aleksytymii wtórnej w odniesieniu do wczesnodziecięcych doświadczeń.

* * *

Pani dr Karolinie Rajewskiej-Rynkowskiej składamy serdeczne podziękowania za udostępnienie polskiej adaptacji *Experiences in Close Relationships Scale* i obszernych fragmentów swojej pracy doktorskiej, jak również mgr Nadii Kostrzewie za przeprowadzenie przedstawionych w artykule badań i zgodę na ich publikację.

[65] R. Baker i in., *Emotional Processing Therapy for Post Traumatic Stress Disorder*, Counselling Psychology Quarterly, 2013, 26, s. 362-385.

[66] R. Baker i in., *Does CBT facilitate emotional processing?* Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 2012, 40, s. 19-37; por. B. Górecka-Mostowicz, *Wspomaganie poznawczej reprezentacji emocji u dzieci przedszkolnych i szkolnych – refleksje i propozycje*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Kraków 2003, s. 140-149.

[67] R.L. Leahy, *A model of emotional schemas*, Cognitive and Behavioral Practice, 2002, 9, 3, s. 177-190; R.L. Leahy, D. Tirch, L.A. Napolitano, *Regulacja emocji w psychoterapii*, Kraków 2014.

[68] S. Kools, C. Kennedy, *Foster child health and development: Implications for primary care*, Pediatric Nursing, 2003, 29, 1, s. 39-45.

BIBLIOGRAFIA

Bagby J.D., Taylor G.J., *Affect dysregulation and alexithymia*, [w:] *Disorders of affect regulation; alexithymia in medical and psychiatric* illness, red. G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A Parker, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

Bagby J.D., Taylor G.J., *Anxiety and depressive disorders and a note on personality disorders*, [w:] *Disorders of affect regulation; alexithymia in medical and psychiatric illness*, red. G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A Parker, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

Baker R., Gale L., Abbey G., Thomas S., *Emotional Processing Therapy for Post Traumatic Stress Disorder*, Counselling Psychology Quarterly, 2013, 26.

Baker R., Holloway J., Thomas P.W., Thomas S., Owens M., *Emotional processing in panic*, Behaviour Research and Therapy, 2004, 42.

Baker R., Thomas S., Thomas P.W., Owens M., *Development of an emotional processing scale*, *Journal of Psychosomatic Research,* 2007, *62*.

Baker R., Thomas S., Thomas P.W., Gower P., Whittlesea A., *Emotional Processing Research. Information booklet* – materiał niepublikowany, 2007.

Baker R. i in., *Does CBT facilitate emotional processing?* Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 2012, 40.

Bartholomew K., Horowitz L.M., *Attachment Styles among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, Journal of Personality and Social Psychology, 1991, 61.

Bilikiewicz A., Strzyżewski W., *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*, PZWL, Warszawa 1992.

Bowlby J., *Attachment and Loss*, vol. 1, Penguin Books, Harmondsworth 1982.

Bowlby J., *Attachment and Loss. Loss: Sadness and Depression*, vol. 3, Penguin Books, Harmondsworth 1991.

Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R., *Self-Report Measurement of Adult-Attachment. An Integrative Overview*, [w:] *Attachment Theory and Close Relationships*, red. J.A. Simpson, W.S. Rholes, Guilford Press, New York 1998.

Bretherton I., Munholland K.A., *Internal Working in Attachment Relationships. A Construct Revisited* [w:] *Handbook of Attachment. Theory. Research and Clinical Applications*, red. J. Cassidy, P.R. Shaver, The Guilford Press, New York – London 1999.

Bridges L.J., Grolnick W.S., Connell J.P., *Infant emotion regulation with mothers and fathers*, Infant Behavior and Development, 1997, 20.

Bruskas D., *Care: A Vulnerable Population at Risk*, Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 2008, 21.

Brzeziński R., *Dwie dekady koncepcji aleksytymii*, Psychiatria Polska, 1995, 29.

Bucci W., *The Need for a "Psychoanalytic Psychology" in the Cognitive Science Field*, Psychoanalytic Psychology, 2000, 17.

Bucci W., *The interplay of subsymbolic and symbolic processes in psychoanalytic treatment*, Psychoanalytic Dialogues, 2005, 15, 6.

Courtney M.E., Piliavin I., Grogan K., Nesmith A., *Foster youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youthleaving care*, Child Welfare, 2001, 80.

Czub M., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.

Dunn J., Creps C., Brown J., *Children's family relationships between two and five: Developmental changes and individual differences*, Social Development, 1996, 3.

Edelstein R.S., Ghetti S., Quas J.A., Goodman G.S., Alexander K.W., Redlich A.D., Cordón I.M., *Individual differences in emotional memory: Adult attachment and long-term memory for child sexual abuse*, Personality and Social Psychology Bulletin, 2005, 31.

Eng W., Heimberg R.G., Hart T.A., Schneier F.R., Liebowitz M.R., *Attachment in individuals with social anxiety disorder: The relationship among adult attachment styles, social anxiety, and depression*, Emotion, 2001, 1, 4.

Frawley W., Smith R.N., *A processing theory of alexithymia*, Cognitive Systems Researc, 2001, 22.

Freyberger H., *Supportive psychotherapeutic techniques in primary and secondary alexithymia*, Psychotherapy and Psychosomatics, 1977, 28.

Fuendeling J.M., *Affect Regulation as a Stylistic Process within Adult Attachment*, Journal of Social and Personal Relationships, 1998, 15, 3.

Górska D., Jasielska A., *Konceptualizacja przetwarzania emocjonalnego i jego pomiar – badania nad polską wersją Skali Przetwarzania Emocjonalnego Bakera i współpracowników*, Studia Psychologiczne, 2010, 48, 3.

Górecka-Mostowicz B., *Wspomaganie poznawczej reprezentacji emocji u dzieci przedszkolnych i szkolnych – refleksje i propozycje*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce*, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2003.

Gross J.J. (red.), *Handbook of emotion regulation*, Guilford Press, New York 2007.

Haviland M.G., Hendryx S., Shaw D.G., Henry J.P., *Alexithymia in women and men hospitalized for psychoactive substance dependence*, Comprehensive Psychiatry, 1994, 35, s.124-1284.

Hazan C., Zeifman D., *Pair Bonds as Attachments: Evaluating the Evidence*, [w:] *Handbook of Attachment. Theory. Research and Clinical Applications*, red. J. Cassidy, P.R. Shaver, The Guilford Press, New York – London 1999.

Honkalampi K., Hintikka J., Tanskanen A., Lehtonen J., Viinamaki H., *Depression is strongly associated with alexithymia in the general population*, Journal of Psychosomatic Research, 2000, 48.

Jasielska A., *Zastosowanie analizy transkrypcji do pomiaru inteligencji emocjonalnej*, Psychologia. Edukacja i Społeczeństwo, 2007, 4, 1.

Jasielska A., Zglenicka A., *Styl przywiązania i deficyty przetwarzania emocjonalnego u ofiar przemocy domowej*, II Krajowa Konferencja Psychologii Klinicznej „Oblicza integracji w obszarach teorii i praktyki psychologii klinicznej, 24-26 listopada 2016, Poznań 2016.

Kench S., Irwin. H.J., *Alexithymia and childhood family environment*, Journal of Clinical Psychology, 2000, 5.

Kochanska G., Coy. K.C., *Child emotionality and maternal responsiveness as predictors of reunion behaviors in the strange situation: Links mediated and inmediated by separation distress*, Child Development, 2002, 73.

Kools S., Kennedy C., *Foster child health and development: Implications for primary care*, Pediatric Nursing, 2003, 29, 1.

Kostrzewa N., *Rola i znaczenie więzi przywiązaniowej w funkcjonowaniu emocjonalnym osób dorosłych* – niepublikowana praca magisterska, Instytut Psychologii UAM, Poznań 2011.

Krystal H., *Integration and self-healing: affect, trauma, alexithymia*, Hillsdale, Analytic Press, New York 1988.

Kryteria Diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference, Edra Urban &Partner, Wrocław 2015.

Leahy R.L., *A model of emotional schemas*, Cognitive and Behavioral Practice, 2002, 9, 3.

Leahy R.L., Tirch D., Napolitano L.A., *Regulacja emocji w psychoterapi*i, Wydawnictwo UJ, Kraków 2014.

Liciński M., *Rodzina zastępcza dla dzieci bez przyszłości*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2009, 5.

Marczewski E. (red.), *Słownik terminów nauki o języku*, WSiP, Warszawa 1985.

Maruszewski T., Ścigała E., *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Humaniora, Poznań 1998.

Mickiewicz K., *Funkcjonowanie rodzinnej pieczy zastępczej. Problematyka psychologiczna*, [w:] *Administracja opiekuńcza*, red. M. Szreniawska, Wydawnictwo WSPA, Lublin 2015.

Mikulincer M., *Adult Attachment Style and Affect Regulation: Strategic Variations in Self-Appraisals*, Journal of Personality and Social Psychology, 1998, 75, 2.

Mikulincer M., Florian V., *Exploring Individual Differences in Reactions to Mortality Salience: Does Attachment Style Regulate Terror Management Mechanisms?* Journal of Personality and Social Psychology, 2000, 79, 2.

Mikulincer M., Shaver P.R., Pereg D., *Attachment Theory and Affect Regulation: The Dynamics. Development. and Cognitive Consequences of Attachment-Related Strategies*, Motivation and Emotion, 2003, 27, 2.

Nowak M., Gawęda A., Janas-Kozik M., *Prowokacja odrzucenia czy pragnienie bliskości. Znaczenie relacji rodzic zastępczy-dziecko dla niwelowania deficytów wynikających z diagnozy „zabrudzenie więzi"*, Psychiatra i Psychologia Kliniczna, 2011, 11.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

Parker J.D.A, Taylor G.J., *Relations beteen alexithymia. Personality, and affects*, [w:] *Disorders of affect regulation; alexithymia in medical and psychiatric illness*, red. G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A Parker, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

Płońska D., Czernikiewicz A., *Aleksytymia – ciągle wiele pytań*, część I – *Definiowanie aleksytymii*, Psychiatria, 2006, 3.

Rachman S., *Emotional processing*, Behaviour Research and Therapy, 1980, 18.

Rachman S., *Emotional processing with special reference to posttraumatic stress disorder*, International Review of Psychiatry, 2001, 13.

Rajewska-Rynkowska K., *Schematy przywiązania do obiektu religijnego w kontekście aktywacji myśli o śmierci* – niepublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii UAM, Poznań 2008.

Ruszkowska M., *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.

Ruszkowska M., *Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.

Semin G.R., Görts C.A., Nandram S., Semin-Goossens A., *Cultural perspectives on the linguistic representation of emotion and emotion events*, Cognition and Emotion, 2002, 16, 1.

Taylor G.J., Bagby R.M., Parker J.D.A., *The development and regulation of affect*, [w:] *Disorders of affect regulation; alexithymia in medical and psychiatric illness*, red. G.J. Taylor, R.M. Bagby, J.D.A Parker, Cambridge University Press, Cambridge 1997.

Telka L., *Sytuacja dziecka wychowywanego poza rodziną własną – analiza wybranych badań*, [w:] *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*, red. M. Kolankiewicz, WSiP, Warszawa 1998.

Tomalski R., *Aleksytymia i dysocjacja*, Psychoterapia, 2008, 2, 145.

Troisi A., D'argenio A., Peracchio F., Petti P., *Insecure attachment and alexithymia in young men with mood symptoms*, Journal of Nervous and Mental Disease, 2001, 189.

Waters E., Weinfield N.S., Hamilton C.E., *The Stability of Attachment Security from Infancy to Adolescence and Early Adulthood: General Discussion*, Child Development, 2000, 71, 3.

Weinfield N.S., Sroufe L.A., Egeland B., *Attachment from Infancy to Early Adulthood in a High-Risk Sample: Continuity, Discontinuity, and Their Correlates*, Child Development, 2000, 71, 3.

Zdankiewicz-Ścigała E., *Aleksytymia i dysocjacja, jako podstawowe czynniki zjawisk potraumatycznych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2017.

Sławomir Szymczak

Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa

METODA SZKOŁY KOFOEDA I MOŻLIWOŚCI JEJ ADAPTACJI DO EDUKACJI DOROSŁYCH W ORGANIZACJACH POZARZĄDOWYCH

Abstract. Szymczak Sławomir, *Metoda Szkoły Kofoeda i możliwości jej adaptacji do edukacji dorosłych w organizacjach pozarządowych* [The Kofoed's School Method and Possibilities of its Applying to Adult Education in Non-Governmental Organizations]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 281-293. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.18

This article is an attempt to look at the possibility of applying a unique method of social work, called the Kofoed's School Method, to adults education pursued by non-governmental organizations. The use of the method of vocational activation, developed in the Copenhagen social institution – Kofoed's School, requires a look at the specifics of the method and its theoretical genesis. The Kofoed's School focuses mainly on the social integration of the unemployed with the local community, although it is also a place of adult learning.
The theoretical foundations of this method have been shown through Danish social pedagogy and its implications for adult education. The proposed adaptation of the Kofoed's School Method refers to the educational practice towards adults in non-governmental organizations. In addition, the article outlines previous experience in the implementation of the Kofoed's School Method in non-governmental organizations in Europe, as well as the opportunities that this method brings to adults education.

Key words: Kofoed's School Method, informal adults education, non-governmental organizations, vocational activation of adults, social marginalization

Rozważania nad możliwościami wykorzystania rozwiązań w zakresie aktywizacji zawodowej wypracowanych poza Polską wymagają spojrzenia nie tylko na samą specyfikę metody oraz jej teoretyczny rodowód, ale także uwzględnienia kulturowego i społecznego kontekstu jej powstania. Szkoła Kofoeda jako instytucja socjalna koncentrująca się głównie na integracji społecznej osób bezrobotnych ze środowiskiem lokalnym jest jedną z ofert duń-

skiej myśli pedagogicznej, która w unikatowy sposób integruje cele socjalne i edukacyjne.

Metoda Szkoły Kofoeda, placówki założonej w Kopenhadze w 1928 roku, jest w Polsce nadal koncepcją mało rozpoznaną, mimo że pierwsza wzmianka o idei Hansa Christiana Kofoeda pojawiła się w polskiej literaturze pedagogicznej już w roku 1958, na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego"[1]. Polscy pedagodzy, którzy badali Kofoedowską metodę pracy częściej jednak akcentowali jej związki z pedagogiką społeczną i pracą socjalną, niż z edukacją dorosłych[2]. W niniejszym artykule zostaną zarysowane możliwości adaptacji metody Szkoły Kofoeda do praktyki edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem instytucjonalizacji edukacji dorosłych na przykładzie organizacji pozarządowych.

Szkoła Kofoeda jako miejsce uczenia się dorosłych

Pedagogiczne podstawy wypracowywanej przez 90 lat w Szkole Kofoeda metody pracy socjalnej stanowią grundtvigiańska idea Szkoły dla Życia, uczenie się przez działanie Johna Deweya oraz koncepcja „szkoły pracy" Georga Kerschensteinera[3]. H.Ch. Kofoed nie posiadał wykształcenia pedagogicznego i nie pozostawił teoretycznych podstaw swoich idei, to jednak jest wysoce prawdopodobne, że czerpał między innymi z dorobku N.F.S. Grundtviga, ponieważ w latach 1921-1925 sam był nauczycielem uniwersytetu ludowego w Hoptrup na Jutlandii. Edukacyjnymi cechami charakterystycznymi zarówno dla Szkoły Kofoeda, jak i tradycyjnych uniwersytetów ludowych są dobrowolność ucznia w dziedzinie uczestnictwa w edukacji oraz dążenie do umożliwienia uczestnikowi zrozumienia swojej sytuacji życiowej poprzez rozwijanie zakresu wiedzy ogólnej, a nie tylko zawodowej[4]. Podobnie jak idee N.F.S. Grundtviga, wpływ na duńską myśl pedagogiczną miały poglądy J.

[1] R. Wroczyński, *Ośrodek pomocy młodzieży i rodzinie w Kopenhadze (Kofoeds Skole)*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1958, 2(8), s. 159-162, za: T. Maliszewski, *„Szkoła dla Życia" Hansa Christiana Kofoeda – geneza, założenia i kierunki działalności do schyłku XX wieku*, [w:] *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, red. M. Rosalska, A. Wawrzonek, Wrocław 2015.

[2] T. Pilch, *Kofoeds ideer i brug i polsk socialpædagogik* [Idee H.Ch. Kofoeda w polskiej pedagogice społecznej], Kofoeds Skoles kvartalsskrift, 1988, 4; J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy. Szkoła Kofoeda w Kopenhadze. Instytut Służby Społecznej* [Kofoeds Skole Forlag], Kopenhaga – Warszawa 1997; tegoż, *Starting from the heart*, Kopenhaga 2009, s. 25, 408.

[3] J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 102-114; tegoż, *Starting from the heart*, s. 67-80.

[4] J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 91. W Polsce jeszcze w połowie XX wieku kształcenie ogólne dorosłych szło w parze z edukacją zawodową, stopniowo ustępując miejsca kształceniu zawodowemu. Wzrost zainteresowania wiedzą ogólną i humanistyczną w Polsce, poprzez uczestnictwo w pozaszkolnych placówkach oświaty dorosłych, takie jak np. uniwersytety trze-

Deweya i G. Kerschensteinera. Wiele cech wspólnych w praktycznej działalności Szkoły Kofoeda można odnaleźć w takich Deweyowskich koncepcjach, jak: „szkoła jako społeczeństwo", praca metodą warsztatową, czy nabywanie wiedzy płynącej z doświadczenia, a także w Kerschensteinerowskiej „szkole pracy", w której nabycie umiejętności było głównym celem[5].

Przypatrując się źródłom inspiracji pedagogicznych H.Ch. Kofoeda, można dostrzec, że implementacja idei Szkoły dla Życia do wielkomiejskiego środowiska Kopenhagi przebiegała odmiennie niż w tworzonych w XIX wieku uniwersytetach ludowych na terenach wiejskich[6]. Uniwersytety ludowe jako placówki ogólnokształcące skierowane do starszej młodzieży wiejskiej (powyżej 18. roku życia), kładły nacisk na emancypację, patriotyzm i uobywatelnienie[7]. Sam Kofoed nazywał przez siebie stworzoną szkołę „miejskim uniwersytetem ludowym"[8] dla bezrobotnych, niezaradnych i nieuprzywilejowanych. To właśnie środowisko wielkomiejskie i dobór grupy docelowej warunkują w Szkole Kofoeda dobór przedmiotów nauczania i określonej metodyki[9]. Współcześnie blisko 50% mieszkańców Szkoły stanowią osoby powyżej 50. roku życiu, a młodzi dorośli (do 29. roku życia) liczą zaledwie około 12% ogółu studentów[10]. Tendencja wzrostu udziału grupy wiekowej osób powyżej 50. roku życia w całej populacji studentów Szkoły utrzymuje się przynajmniej przez ostatnie 20 lat funkcjonowania placówki[11]. Głównym celem Szkoły Kofoeda jest prowadzenie działalności na rzecz osób bezrobotnych oraz grup społecznie marginalizowanych tak, aby mogły się one uwolnić od statusu klienta zależnego. Zapewnienie pomocy swoim klientom (nazywanym studentami lub uczniami) w rozwijaniu mechanizmów samopomocowych ma na celu zwiększenie ich pewności siebie, rozwój ich umiejętności

---

ciego wieku, dostrzega się obecnie wśród seniorów – zob. S. Suchy, *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Warszawa 2010, s. 62-65.

[5] J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 102-112; tegoż, *Starting from the heart*, s. 67-80.

[6] T. Maliszewski, *„Szkoła dla Życia" Hansa Christiana Kofoeda.*

[7] Tamże, s. 22.

[8] H.Ch. Kofoed użył tego sformułowania w roku 1948 w opracowaniu dla rządowej Komisji Młodzieżowej, gdzie zdefiniował rolę szkoły oraz jej adresatów: „Szkoła jest czymś w rodzaju miejskiego uniwersytetu ludowego. Szkołą życia dla młodych [dorosłych] ludzi, szkołą zwracającą uwagę na ich trudności. (…) Szkoła używa innych środków niż zwykły uniwersytet ludowy – lecz cel jest ten sam. Uczniowie, którzy przychodzą do Szkoły są inni niż ci, który korzystają z naszych uniwersytetów ludowych. To właśnie jest ta część młodzieży miejskiej, którą nie są zainteresowane ani nasze uniwersytety ludowe, ani ośrodki dokształcające, ani świetlice lub kluby zainteresowań (…)" – cytat w: H.Ch. Kofoed, *Ungdoms Kommissionen: Betænking om den tiflyttede ungdoms særlige problemer* [Komisja do spraw młodzieży: Memoriał o szczególnych problemach młodzieży napływającej z prowincji], Kopenhaga 1948, za: J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 92, 113.

[9] J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 91.

[10] Årsrapport 2017, Kofoeds Skole, Kopenhaga 2018, s. 8.

[11] Zob. J.A. Bjørkøe, *Starting from the heart*, s. 192; tamże, s. 8.

i kompetencji społecznych, co powinno skutkować prowadzeniem bardziej zintegrowanego życia[12].

Analizując założenia metodyczne, można zauważyć, że zajęcia manualne i praca warsztatowa są centralnym elementem profilu Szkoły. Program uzupełniany jest o tradycyjne przedmioty szkolne czy „ludowo-uniwersyteckie", a oferta działań socjalnych wypełnia postulat okazywania troski i zainteresowania dorosłemu uczniowi oraz praktycznej pomocy w nagłej potrzebie, a także usunięcia przyczyn powstałych trudności. Jak wskazuje A.J. Bjørkøe, takie kompleksowe, *hybrydowe*[13], podejście do dorosłego ucznia wynika z metodyczno-pedagogicznych założeń Szkoły, określanych jako „metoda Szkoły Kofoeda", która bliska jest teorii holistycznej, nazywanej *czterowymiarowym modelem edukacji*, uwzględniającym rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny i duchowy człowieka[14]. Wielostronne podejście do edukacji, która próbuje „… nie tylko pomóc [uczniom] (…), ale także pobudzić i uzdolnić (…)"[15], może określać, a zarazem ograniczać możliwości pracy metodą Szkoły Kofoeda do instytucji, które posiadają szerokie zaplecze infrastrukturalne[16]. Ograniczenie to znajduje w praktyce swoje uzasadnienie poprzez ogląd pracujących w Polsce tą metodą instytucji socjalnych prowadzonych przez odpowiednie podmioty (szczególnie organizacje pozarządowe), wyłączając z całą pewnością publiczne służby zatrudnienia, w których formy aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych są wprost zdefiniowane.

H.Ch. Kofoed uściślił rozumienie powołanej do życia Szkoły i uosabiał nie jako zwykłą instytucję socjalną, lecz przede wszystkim jako szkołę, placówkę

---

[12] O. Meldgaard, *O działalności Szkoły Kofoeda w Danii…*, [w:] *W poszukiwaniu metody. Aktywizacja zawodowa kobiet. Adaptacja metody Szkoły Kofoeda*, red. S. Szymczak, Poznań 2013, s. 35.

[13] J.A. Bjørkøe, *Starting from the heart*, s. 79.

[14] Por. B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Warszawa 2010; Z. Łyko, *Listy o edukacji*, Forum Oświatowe, 1998, 2, za: B. Baraniak, *Edukacja przygotowująca do pracy zawodowej szansą człowieka na wychodzenie z marginalizacji społecznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Kraków 2018.

[15] H.Ch. Kofoed, *Ungdoms Kommissionen*, za: J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 113.

[16] Por. O. Meldgaard, *O działalności Szkoły Kofoeda w Danii*; http://menneskermedmere.dk/#, [dostęp: 22.06.2018]. Szkoła Kofoeda w Kopenhadze to współcześnie swoisty kampus z szeroką ofertą usług świadczonych różnym grupom osób wykluczonych (głównie bezrobotnym, bezdomnym, ubogim, nadużywającym substancji psychoaktywnych, byłym więźniom, imigrantom oraz osobom z zaburzeniami psychicznymi). Przeciętnie w danym roku z oferty Szkoły korzysta ok. 4 tys. studentów. Kampus składa się z budynków o powierzchni ponad 16 tys. m², 30 pracowni i warsztatów, noclegowni, pralni, biblioteki (ponad 7 tys. woluminów), stołówki wydającej dziennie 500 posiłków, gabinetu stomatologicznego, centrum doradztwa społecznego, edukacyjno-zawodowego, prawnego. Kofoedowski dział edukacji oferuje w ostatnich latach od 120 do 150 kursów i szkoleń obejmujących m.in.: przetwarzanie danych, matematykę, język duński, języki obce, muzykę, sport, zajęcia powiązane z kulturą i przedmiotami humanistycznymi.

oświatową. Podkreślał, że Szkoła Kofoeda powinna być „szkołą życia"[17]. Zauważył, że konkretna i regularna praca oraz posiadające taką samą specyfikę nauczanie są najlepszymi środkami w pracy socjalnej, a zarazem najlepszą terapią. Nauczycielom pracującym w Szkole stawiał podwójny cel: pracować nad przywróceniem ucznia do życia zawodowego oraz stworzyć jemu możliwości prowadzenia sensownego, o określonym celu życia, pomimo ewentualnego długotrwałego pozostawania bez pracy. W uświadamianiu potrzeb dostrzega się w Szkole początek wszelkich działań związanych z procesem przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności[18].

Poprzez edukację bezrobotnych w Szkole Kofoeda dąży się do osiągnięcia celów rozumianych jako pomoc w osiągnięciu zdolności do podjęcia decyzji o zadaniach, zainteresowaniach i zajęciach, które mają wypełniać życie poza rynkiem pracy, do nadania struktury swemu życiu. Z pomocą doradców dąży się także do rozwijania nawyku systematyzacji życia, zaakceptowania samego siebie, rozwijania umiejętności uczenia się oraz zdolności do dokonywania wyboru odpowiednich dla uczniów specjalności[19]. Szkoła Kofoeda realizuje swoje cele poprzez edukację, która składa się z bogatego programu szkoleń i doradztwa, którego celem jest „społeczna rehabilitacja" osoby, z uwzględnieniem zindywidualizowanych potrzeb i motywacji, celów oraz tempa pracy. W ten sposób metodę Szkoły Kofoeda określa się również jako wsparcie wysiłków uczniów/studentów zmierzających do osiągnięcia stanu samopomocy. Kadra Szkoły wychodzi z założenia, że pomoc uczniom dorosłym, która nie uwzględnia elementów aktywizujących, może spowodować, że odbiorcy staną się „zależni, pasywni, a nawet słabi". Dlatego, pracownicy Szkoły nie podejmują się żadnych działań bez zaangażowania uczniów, czy też zachęcania ich do współpracy. Celem tej metody jest „umożliwienie studentom doświadczania pomocy jako rezultatu ich własnych starań w taki sposób, aby zaoferowane wsparcie łączone było z ich osobistą satysfakcją". Nie stanowi ona propozycji natychmiastowego rozwiązywania problemów[20].

Socjopedagogiczne przesłanki Szkoły Kofoeda i jej implikacje dla edukacji dorosłych

Praca pedagogiczna z grupami wykluczonymi i defaworyzowanymi społecznie jest jednym z zasadniczych celów polityk społecznych. Edukacja przy-

[17] H.Ch. Kofoed, *At lære livet* [Uczyć życia]. Tekst zamieszczony pośmiertnie w „Kofoeds Skoles Blad" [„Gazeta Szkoły Kofoeda"], 1952, 11, za: J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 213.

[18] J.A. Bjørkøe, tamże, s. 213.

[19] Tamże, s. 213-215; J.A. Bjørkøe, *Starting from the heart*, s. 248-249.

[20] O. Meldgaard, *O działalności Szkoły Kofoeda w Danii*, s. 38-39.

gotowująca do pracy zawodowej, rozumiana jako aktywizacja osób pozostających na marginesie społecznym, postrzegana jest jako szansa na wzmacnianie ich indywidualnych i społecznych zasobów. Aktywizacja zawodowa dorosłych, w tym także osób bezrobotnych i poszukujących pracy, czyli głównej grupy studentów Szkoły Kofoeda, jest kategorią pojęciową pedagogiki pracy, pedagogiki społecznej, pracy socjalnej, a także andragogiki.

Dążenie do szeroko pojmowanej aktywizacji, w tym zawodowej, osób bezrobotnych, rozumiane i objaśniane jest przez kontynuatorów idei H.Ch. Kofoeda głównie za pomocą teorii duńskich pedagogów społecznych Benta Madsena oraz Michaela Husena. B. Madsen podkreślał w swoich pracach integracyjny wymiar pedagogiki społecznej, która staje się formą „pomocy w konflikcie". Z tak pojmowanego celu pedagogiki społecznej wyprowadził trzy elementy pracy społeczno-pedagogicznej: zakres opieki, kierunek procesu (pedagogika społeczna jest celowym działaniem, nie powinna być redukowana wyłącznie do współżycia społecznego) i działania integracyjne (w ukierunkowaniu ponownego przyjęcia jednostki do społeczności takich jak np.: wspólnota rodzinna, krąg znajomych i przyjaciół, miejsce pracy czy wspólnota lokalna). W tym miejscu akcentowane są dwa wymiary działań pedagogów społecznych: bezpośrednia pomoc i proces kształcenia[21]. W pierwszym przypadku chodzi o narzędzia pracy socjalnej, takie jak na przykład doraźna pomoc finansowa, wybrane formy leczenia czy opieki. Jednak dopiero dołączenie drugiego elementu, jakim jest dobrze prowadzony proces kształcenia osoby dorosłej, pozwala na „odkrycie, uwolnienie, a także powstanie nowych możliwości osobistych klienta, stworzenie nowych kompetencji i możliwości życiowych"[22]. Powodzenie takich działań można osiągnąć zdaniem B. Madsena, jeżeli za punkt wyjścia przyjmie się potrzeby i możliwości klienta, a przygotowane przez pedagoga dynamiczne uwarunkowania i procesy będą wyłącznie ofertą dla klienta, który – jak się zakłada – jest aktywnym i odpowiedzialnym podmiotem procesu działań[23].

Najbardziej istotne znaczenie dla poszukiwania możliwości adaptacji metody Szkoły Kofoeda do praktyki edukacji dorosłych może mieć analiza tak zwanego *trzeciego wspólnego elementu* (ang. *The Common Third*). Koncepcja, która w latach osiemdziesiątych XX wieku pojawiła się w Danii w obszarze pracy socjalnej odnosiła się do pracy z dziećmi, młodzieżą, umieszczonych poza domem w placówce publicznej. „Pierwszym" w tym układzie było dziecko, „drugim" – pracownik socjalny, a „trzecim wspólnym elementem"

[21] B. Madsen, *Socialpædagogik og samfundsforvandling* [Pedagogika społeczna a przemiany społeczne], Kopenhaga 1993, za: J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 49-51; tegoż, *Starting from the heart*, s. 53-55.

[22] B. Madsen, *Socialpædagogik*, s. 252, za: J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 51.

[23] Tamże.

była działalność w celu stworzenia takiego związku między „dwoma pierwszymi", która pozwoli wykreować warunki do samorozwoju dziecka[24]. Podobnie w Szkole Kofoeda przebiega proces edukacji dorosłych. Jak twierdzi, za B. Madsenem, J.A. Bjørkøe:

> Punktem wyjścia są tutaj produktywne zajęcia, w czasie których energia i zaangażowanie obydwu stron – to znaczy nauczającego i uczącego się – skierowane są w kierunku czegoś znajdującego się poza nimi dwoma i samym procesem udzielania pomocy. Przy stosowaniu tej metody uwaga udzielającego pomocy – uczącego – jest skierowana na wspólną pracę a nie tylko na przyjmującego pomoc – ucznia. Ocenia się, że osiąga się lepsze efekty „idąc drogą okrężną" niż przez bezpośrednie rozpracowywanie problemów. (…) Metoda ta powoduje powstanie nowych przeżyć i doświadczeń w przeciwieństwie do bardziej tradycyjnego sposobu postępowania, gdzie uwaga skupiona jest na bezpośredniej konfrontacji i wyperswadowywaniu niekorzystnego i niekonstruktywnego zachowania się oraz odzwyczajaniu klienta od złych nawyków. Pedagogicznie nawiązuje się tutaj do powiedzenia, że „działanie jest przemianą"[25].

J.A. Bjørkøe przekonuje, że to co jest czynnikiem dynamizującym zmianę w procesie pedagogicznym to działania, doświadczenie i ich konsekwencje. I dalej wyjaśnia, poprzez sformułowanie B. Madsena, że „pedagogiczne «jak gdyby» zajęcia można z powodzeniem porzucić na korzyść współbycia mającego bardziej autentyczną zawartość"[26], na korzyść zajęć produktywnych, czyli odpowiadających na rzeczywiste potrzeby szkoły i jej uczniów.

Jeśli przyjąć za Hanną Solarczyk-Szwec, że kompetencje edukacyjne są współcześnie ważnym czynnikiem włączania i wyłączania społecznego[27], to metoda Szkoły Kofoeda pozwala na społeczną inkluzję osób wykluczanych ze społeczeństwa poprzez nabywanie nowych kompetencji, także kompetencji edukacyjnych, wiedzy i umiejętności. Oferta Szkoły koncentruje się wokół kursów, szkoleń, doradztwa, prac warsztatowych, czy opieki, lecz to właśnie prowadzenie zinstytucjonalizowanej formy edukacji pozaszkolnej, opartej na działaniu w procesie kształcenia ogólnego lub pracach manualnych czy warsztatowych, stanowi podstawę do nowych przeżyć i doświadczeń uczniów, którzy dzięki nim nabywają zdolność do samopomocy.

Obopólna aktywność nauczyciela i dorosłego ucznia, wspólne podejmowanie decyzji i wprowadzanie ich w życie oraz zaangażowanie obydwu stron są warunkiem prowadzenia zajęć tak w pedagogicznej pracy Szkoły Kofoeda, jak i w edukacji dorosłych. Prowadzenie wszelkich zajęć szkolnych czy

---

[24] K. Tuft, "*Det fælles tredje" vil, at det tredje er fælles*, Tidsskrift for Socialpædagogik, 2012, 2.

[25] J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 53.

[26] B. Madsen, *Socialpædagogik*, s. 47, za: tamże, s. 54.

[27] H. Solarczyk-Szwec, *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, red. E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Warszawa – Bydgoszcz 2014, s. 21.

warsztatowych w Szkole stanowi proces nauczania, który Michael Husen, drugi kluczowy dla usystematyzowania przez A.J. Bjørkøe pedagogiki Szkoły Kofoeda pedagog społeczny, zawarł w zdaniu:

> [Ważne jest] (…) nauczyć się mieć stosunek do wartości swej pracy, a przez to rozwinąć osobowość i zaufanie do samego siebie. Te dwie cechy tworzą podstawę umiejętności stawienia czoła wyzwaniom życia codziennego (…)[28].

Istotna w tak rozumianym „rzeczowym zaangażowaniu" jest nie tylko wiedza, lecz doświadczenie, ponieważ ma ono „wymiar osobisty i zawiera zarówno uczucia, jak i rozumienie", a ponadto zdobywanie doświadczeń jest procesem bardziej wzbogacającym osobowość niż sama wiedza[29]. Sam proces kształcenia zawierający *trzeci wspólny element* to obustronne zaangażowanie jego uczestników, wzajemna jednomyślność pomiędzy nauczycielem a uczniami sprowadzająca się do trzech wymogów[30]:

– „zajęcia nie mogą być narzucane, zlecone od góry, obce jego uczestnikom", dlatego uczniowie powinni uczestniczyć we wszystkich fazach procesu: podejmowaniu decyzji, planowaniu, wykonaniu i dokonaniu oceny[31];

– zajęcia produktywne powinny zawierać wysoką wartość komunikacyjną, „w atmosferze wolności, bez okazywania władzy, przymusu lub groźby"[32];

– zajęcia produktywne powinny spełniać potrzebę wykonywania przez każdego uczestnika pracy sensownej, a rezultat tak prowadzonych zajęć „powinien dawać poczucie własnej wartości, tożsamości, znaczenia i przynależności"[33].

Edukacja dorosłych a organizacje pozarządowe

Identyfikacja możliwości adaptacji duńskiej metody Szkoły Kofoeda do edukacji dorosłych jako praktyki edukacyjnej realizowanej przez organizacje pozarządowe staje się możliwa poprzez rozpoznanie istoty samej metody oraz odkrycie jej społeczno-pedagogicznych implikacji dla prowadzenia aktywności edukacyjnej adresowanej do ucznia dorosłego. Nie bez znaczenia dla wskazania przestrzeni implementacji metody Szkoły Kofoeda do inwen-

[28] M. Husen, *Socjalpædagogik og arbejdsprocesser* [Pedagogika społeczna a proces pracy], Kopenhaga 1985, s. 38, za: J.A. Bjørkøe, *Pomoc do samopomocy*, s. 56.

[29] B. Madsen, *Socialpædagogik*, s. 241, za: tamże, s. 56-57.

[30] Tamże, za: tamże, s. 57.

[31] M. Husen, *Arbejde og identitet* [Praca a tożsamość], Kopenhaga 1984, s. 55, za: tamże.

[32] B. Madsen, *Socialpædagogik*, s. 81 i 222, za: tamże, s. 57.

[33] Tamże, s. 247, za: tamże, s. 57-58.

tarza środków edukacyjnych organizacji pozarządowych jest także zarysowanie przejawów edukacji dorosłych w działalności organizacji sektora pozarządowego.

Malcolm S. Knowles już w roku 1980 zwrócił uwagę na wielość organizatorów i nieprzejrzystość amerykańskiej oświaty dorosłych twierdząc, że

> oświata dorosłych nie jest „zorganizowana" w słownikowym sensie tego terminu, jako koherentna jedność czy funkcjonująca całość. Jest ona kompleksową mozaiką nie powiązanych ze sobą działań i procesów przenikających prawie wszystkie organizacje w naszym społeczeństwie[34].

Podobnie John Field w 1992 roku, wyrażając się o brytyjskiej oświacie dorosłych, uzasadnił, iż rezygnuje z posługiwania się terminem „oświata dorosłych", ponieważ kojarzy się z systemem, a pluralizm organizacyjny tej dziedziny po prostu nie pozwala mówić o niej jako o systemie[35]. Dostrzegana przez zagranicznych andragogów pluralistyczna wizja edukacji dorosłych zaczęła od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku objaśniać sektor organizacji pozarządowych jako jeden z kluczowych dla organizowania procesów kształcenia dorosłych.

Promowanie nowych działań w obszarze oświaty dorosłych podkreślano pod koniec ubiegłego stulecia podczas V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Hamburgu w 1997 roku, co było

> równoznaczne z promowaniem uczenia się dorosłych jako integralnej części koncepcji uczenia się przez całe życie nie tylko w obrębie struktur państwowych, lecz także w organizacjach pozarządowych i innych typach organizacji w społeczeństwie obywatelskim[36].

Podobnie w ostatnich latach podmioty społeczeństwa obywatelskiego, takie jak organizacje społeczne, pozarządowe, są postrzegane w świecie jako szczególnie istotne w edukacji dorosłych, gdzie docenia się ich rolę w kompensowaniu zjawiska ekskluzji społecznej i dokonuje prób oceny ich efektywności działania. W wymiarze globalnym zwraca się uwagę na wartości pozarządowych programów edukacji dorosłych. W raportach globalnych podkreśla się współcześnie aktywność sektora organizacji pozarządowych na edukacyjnym rynku, dostrzegając jego słabe strony. W raporcie UNESCO z 2010 roku „Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła edukacji dorosłych. UNESCO – Konfintea VI" stwierdzono:

---

[34] M. Malewski, *Edukacja dorosłych wobec perspektywy konsumeryzmu oświatowego*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Poznań – Toruń 1999, s. 53.

[35] Tamże.

[36] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004, s. 22.

> Aktywny udział organizacji społeczeństwa obywatelskiego to jeden ze sposobów na zmniejszenie powstających nierówności. Dość jest dowodów na to, by pokazać, że programy organizacji działających nie dla zysku przynoszą pozytywne rezultaty, jednakże mimo posiadanych uprawnień i zasobów, ich zasięg i trwałość są ograniczone[37].

Podobnie w Polsce, po 1989 roku rozpoczęła przeobrażać się przestrzeń oświaty dorosłych. Dokonujące się przemiany polityczne, gospodarcze, społeczne, czy kulturalne wpłynęły na ewolucyjny rozwój organizatorów, instytucji, celów i metodyki edukacji dorosłych. W edukacji postmodernizmu, gdzie dobrowolność uczestnictwa w różnych formach edukacji dorosłych stała się wartością nadrzędną, tworzenie nieskończonej liczby odmian poszczególnych form edukacji dorosłych bierze swój początek w zjawisku mnogości organizatorów edukacji dorosłych, w której to nieograniczoności organizacje pozarządowe zajmują ważne miejsce. Dwie charakterystyczne cechy współczesnej edukacji dorosłych, o których pisze Tadeusz Aleksander, to nie tylko wspomniana wielość organizatorów edukacji dorosłych, gdzie obok władz państwowych, samorządu terytorialnego, zakładów pracy, instytucji kultury, osób prywatnych i wielu innych – wymienia między innymi stowarzyszenia (oświatowe, kulturalne) oraz fundacje. To także druga cecha edukacji dorosłych, rozumiana jako usytuowanie jej w grupach środowiska lokalnego (także w organizacjach społecznych), z każdorazowo odrębną dla danego środowiska specyfiką organizacyjną, programową i metodyczną[38].

Doniosłość i specyfika nieformalnej edukacji dorosłych realizowanej poprzez organizacje pozarządowe dostrzegana jest także szczególnie w polskich analizach dotyczących edukacji dorosłych w Danii, w sposób oczywisty w kontekście swobody i równości szans edukacyjnych osób dorosłych według idei N.F.S. Grundtviga[39]. Edukacja nieformalna dorosłych w Danii opiera się na inicjatywach organizacji pozarządowych, takich jak: niezależna i nieformalna aktywność edukacyjna w stowarzyszeniach, uniwersyteckie kursy rozszerzające, dzienne szkoły ludowe, czy niezależne szkoły z internatem. Niezależna i nieformalna edukacja jest oparta na dobrowolności nauki w ramach stowarzyszeń. Celem tak rozumianej edukacji jest podnoszenie wiedzy, indywidualnych umiejętności uczestników oraz kształtowanie w nich poczucia społecznej odpowiedzialności.

---

[37] *Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła edukacji dorosłych*, UNESCO – Konfintea VI, Radom ITEe 2010, s. 78.

[38] T. Aleksander, *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek; tegoż, *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Radom – Kraków 2009, s. 311-313.

[39] M. Głowacka, *Duńskie uniwersytety ludowe na tle nieformalnej edukacji dorosłych w Danii*, [w:] *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki, t. 1, Warszawa 2010, s. 259-261.

Warto w tym miejscu dodać, że Szkoła Kofoeda, będąca również organizacją pozarządową[40], posiada także bliską formule pracy oświatowej wypracowanej w duńskich uniwersytetach ludowych cechę, jaką jest niezwykle elastyczna praca z osobami dorosłymi metodą pomocowo-edukacyjną, zdolną na przestrzeni wielu lat dostosowywać się do wyzwań, przed którymi stawało duńskie społeczeństwo[41].

Zakończenie

Podejmowane próby dostosowania duńskiej metody Szkoły Kofoeda, stworzonej przez H.Ch. Kofoeda i wypracowywanej przez jego następców, do realiów problemów społecznych występujących w innych państwach, mogą przynieść inspirujące spostrzeżenia. Do tej pory powstało ponad 20 ośrodków, zlokalizowanych głównie w krajach Europy Środkowo-Wschodniej i Wschodniej, bazujących na doświadczeniach Kofoedowskiej Szkoły i tworzonych w bezpośredniej współpracy z kadrą tego kopenhaskiego wzorca. Zagraniczne kontakty, nawiązywane przez przedstawicieli Szkoły w ramach działań związanych z internacjonalizacją Kofoedowskiej metody, były podejmowane zwłaszcza od lat osiemdziesiątych XX wieku. Zaowocowały one w kolejnych dwóch dekadach powstaniem placówek głównie w krajach europejskich: Polsce, Estonii, na Litwie, w Czechach, na Ukrainie, w Rumunii, Bułgarii, Słowenii, a ponadto na pograniczu Europy i Azji – w Armenii (Erywaniu)[42].

Od pierwszych prób przeniesienia metody poza Danię, najbardziej intensywna współpraca przebiegała z kilkoma polskimi organizacjami pozarządowymi. W latach dziewięćdziesiątych powstały „szkoły": w Siedlcach – Stowarzyszenie Pomocy Społecznej, Rehabilitacji i Resocjalizacji im. H.Ch. Kofoeda (1997), w Poznaniu – Szkoła Barki im. H.Ch. Kofoeda (1998), czy Warszawie – Stowarzyszenie Samopomocy – Bursa im. H.Ch. Kofoeda (1998), a także podejmowano realizację innych pomniejszych projektów współpracy ponadnarodowej w Cieszynie, Chudobczycach, czy Opolu.

Powyższa lista nie prezentuje wszystkie projekty Szkoły Kofoeda skupione na tworzeniu nowych ośrodków za granicą lub adaptacji metody do już istniejących ośrodków prowadzonych przez organizacje pozarządowe. Realizowane formy wsparcia w ramach współpracy ponadnarodowej, choć

[40] O. Meldgaard, *O działalności Szkoły Kofoeda w Danii*, s. 35.

[41] T. Maliszewski, *„Szkoła dla Życia" Hansa Christiana Kofoeda*, s. 35.

[42] O. Meldgaard, *Kofoed's School International*, Kopenhaga 2010; tegoż, *The History of Kofoed's School International*, Kopenhaga 2011; http://menneskermedmere.dk/#, [dostęp: 22.06.2018].

łączącej podmioty sektora pozarządowego, odbywały się w większości przypadków przy wsparciu duńskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych[43].

Dotychczas podejmowano z powodzeniem wiele prób adaptacji Kofoedowskiej metody pracy społeczno-pedagogicznej z osobami dorosłymi, głównie jednak z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym. Z tego względu prawdopodobnie próby te odnosiły się prawie wyłącznie do działań w obszarze pracy socjalnej, pomimo także wysoce edukacyjnego charakteru oferty Szkoły Kofoeda, która nie znalazła jeszcze swojego miejsca dla pełnego wykorzystania doświadczeń w tym zakresie. Jak dotąd, wyłącznie w Polsce, pojawiały się pierwsze pomysły (i próby ich realizacji) adaptacji metody Szkoły Kofoeda do kształcenia dorosłych w systemie kursowym[44], w zakresie aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych oraz nieaktywnych zawodowo, w dwóch kategoriach wiekowych: między 18. a 24. rokiem życia oraz w wieku powyżej 50 lat (szczególnie kobiet), pod kierunkiem Ole Meldgaarda, wieloletniego konsultanta kopenhaskiej Szkoły.

Koncepcja pracy z uczniem dorosłym w tej nienowej, lecz ciągle oryginalnej, formule pomocowo-edukacyjnej jest nie tylko godna poznania, lecz z pewnością także warta podejmowania wysiłków nad dalszym dostosowywaniem metody do praktyki kształcenia dorosłych. Wymaga ona jednak specyficznych warunków do realizacji wspomnianego *czterowymiarowego modelu edukacji*, dla wdrożenia którego aktywność edukacyjna i aktywizacyjna organizacji pozarządowych wydaje się najlepszym otoczeniem.

BIBLIOGRAFIA

Aleksander T., *Cele, kierunki i funkcje edukacji dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, Wydawnictwo Naukowe ITE, Warszawa 1996.

Aleksander T., *Andragogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe ITE – PIB, Radom – Kraków 2009.

Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2010.

Baraniak B., *Edukacja przygotowująca do pracy zawodowej szansą człowieka na wychodzenie z marginalizacji społecznej*, [w:] *Edukacyjne konteksty współczesności – z myślą o przyszłości*, red. J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikuła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2018.

Bjørkøe J.A., *Pomoc do samopomocy. Szkoła Kofoeda w Kopenhadze. Instytut Służby Społecznej* [Kofoeds Skole Forlag] Wydawnictwo Akademickie Żak, Kopenhaga – Warszawa 1997.

Bjørkøe J.A., *Starting from the heart*, Wydawnictwo Szkoły Kofoeda, Kopenhaga 2009.

[43] O. Meldgaard, *The History of Kofoed's School*.

[44] Zob. *W poszukiwaniu metody. Aktywizacja zawodowa kobiet. Adaptacja metody Szkoły Kofoeda*, red. S. Szymczak, Poznań 2013; *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, red. M. Rosalska, A. Wawrzonek, Wrocław 2015.

Głowacka M., *Duńskie uniwersytety ludowe na tle nieformalnej edukacji dorosłych w Danii*, [w:] *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, tom 1, red. A. Frąckowiak, J. Półturzycki, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

http://menneskermedmere.dk/#, [dostęp: 22.06.2018].

Husen M., *Arbejde og identitet* [Praca a tożsamość], Nyt Nordisk Forlag, Kopenhaga 1984.

Husen M., *Socjalpædagogik og arbejdsprocesser* [Pedagogika społeczna a proces pracy], Socialpædagogernes Faglige Organisation, Kopenhaga 1985.

Kofoed H.Ch., *Ungdoms Kommissionen: Betænking om den tiflyttede ungdoms særlige problemer* [Komisja do spraw młodzieży: Memoriał o szczególnych problemach młodzieży napływającej z prowincji], Kopenhaga 1948.

Kofoed H.Ch., *At lære livet* [Uczyć życia], „Kofoeds Skoles Blad" [„Gazeta Szkoły Kofoeda"], 1952, 1.

Łyko Z., *Listy o edukacji*, Forum Oświatowe, 1998, 2.

Madsen B., *Socialpædagogik og samfundsforvandling*, Munksgaard, Kopenhaga 1993.

Malewski M., *Edukacja dorosłych wobec perspektywy konsumeryzmu oświatowego*, [w:] *Oświata dorosłych*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, K. Przyszczypkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Toruń 1999.

Maliszewski T., *„Szkoła dla Życia" Hansa Christiana Kofoeda – geneza, założenia i kierunki działalności do schyłku XX wieku*, [w:] *Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody*, red. M. Rosalska, A. Wawrzonek, Fundacja Familijny Poznań, Wrocław 2015.

Meldgaard O., *Kofoed's School International*, Kofoeds Skole, Kopenhaga 2010.

Meldgaard O., *The History of Kofoed's School International*, Kofoeds Skole, Kopenhaga 2011.

Meldgaard O., *O działalności Szkoły Kofoeda w Danii…*, [w:] *W poszukiwaniu metody. Aktywizacja zawodowa kobiet. Adaptacja metody Szkoły Kofoeda*, red. S. Szymczak, Fundacja Familijny Poznań, Poznań 2013.

Pilch T., *Kofoeds ideer i brug i polsk socialpædagogik* [Idee H.Ch. Kofoeda w polskiej pedagogice społecznej], Kofoeds Skoles kvartalsskrift, 1988, 4.

Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

Solarczyk-Szwec H., *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego, Toruń, 15-16.05.2013 r., red. E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 45, Warszawa – Bydgoszcz 2014.

Suchy S., *Edukacja dorosłych pracowników i bezrobotnych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

Tuft K., "*Det fælles tredje" vil, at det tredje er fælles*, Tidsskrift for Socialpædagogik, 2012, 2.

W poszukiwaniu metody. Aktywizacja zawodowa kobiet. Adaptacja metody Szkoły Kofoeda, red. S. Szymczak, Fundacja Familijny Poznań, Poznań 2013.

Wroczyński R., *Ośrodek pomocy młodzieży i rodzinie w Kopenhadze (Kofoeds Skole)*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1958, 2(8).

Wymiary aktywizacji zawodowej dorosłych. W poszukiwaniu metody, red. M. Rosalska, A. Wawrzonek, Fundacja Familijny Poznań, Wrocław 2015.

Życie i uczenie się dla pomyślnej przyszłości: siła edukacji dorosłych, UNESCO – Konfintea VI, Radom ITEe 2010.

Årsrapport 2017, Kofoeds Skole, Kopenhaga 2018.

Michalina Kasprzak[1]

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THE OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF THE CHILD'S CREATIVE POTENTIAL IN LOCAL INSTITUTIONS

Abstract. Kasprzak Michalina, *The Opportunities for Development of the Child's Creative Potential in Local Institutions* [Możliwości rozwoju potencjału twórczego dziecka w instytucjach lokalnych]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 295-302. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.19

In this article, the main goal is to present on the basis of own scientific observations different principles of developing the child's creative potential. The author presents three elements: encouraging, identifying and fostering in the context of child's creative potential and then she presents three perspective of opportunities for development child's creative potential in the local institutions for children. In summary she write a short concept about the opportunities for development to creativity of each child from the disfavoured backgrounds.

Key words: creative potential, creativity, child development, local institution, non-formal education

If you want to be creative, stay in part a child,
with the creativity and invention that characterizes
children before they are deformed by society.
Jean Piaget[2]

Introduction

The child's creative development in pedagogical and psychological literature is most often discussed in the context of supporting a pupil in school or

[1] Michalina Kasprzak is Adam Mickiewicz University Foundation scholar in 2017/2018 academic year.

[2] M. Mayesky, *Creative Activities for Young Children*, Belmont CA 2012, p. 19.

kindergarten education, by teachers and parents. Definitely there are people, who are needed in the multi-aspect development of the child, but not only they could create opportunities for development of the child's creative potential. Actually, supporting and developing the opportunities for development of the child's creative potential applies to every person who works with him. In addition, external and internal factors (independent of the child's caregivers) also influence for the development of the creative potential.

Recently there have been many publications about the creative teacher, student and also the parent. In addition to reliable scientific publications eg. "Creative Education",[3] or "Creativity: Theories-Research-Applications",[4] (with the theoretical and empirical part), also they are very often guides, whose are popular-scientific or pseudoscientific, addressed to a specific group of recipients (they are not supported by any theoretical or empirical research). In simple terms, their main task is to provide the ideal model of creative child education. In my opinion, the search for an 'ideal pattern' in this area is a work without a result, because there is a lot of concepts for understanding creativity, and is also considered in various areas and subdisciplines (not only pedagogical and psychological). In order not to get lost in the sciences of creativity, one should discern in the literature and subject of interest.[5]

Nowadays, problems in making the subject of developing the creative potential of a child are not focused solely on terminology. One of the still-current problems is understanding the creativity place in education,[6] and also that in education and view of developing the creative potential of children, people connect the themes of creativity with art or individual fields of art (eg. plastic art, music, sculpture), in which fields children are talented or not.[7] In addition, the problems are also myths about the harmful influence of media on the authenticity and presence of creativity in media (eg. online creativity, net-art).[8] As well as myths, about greater creative potential in younger children than in older children. Naturally, a child needs creative activity to explore the world.[9] However, from my perspective, we should start thinking about creativity as a common good – as, eg., about security or freedom in the world.[10] Then our at-

[3] https://www.scirp.org/journal/ce/

[4] http://creativity.uwb.edu.pl/index.php/en/

[5] An example of consolidation of knowledge about the development of creativity can be the book by K. Szmidt, *ABC Kreatywności*, Warszawa 2010.

[6] E. Prijatelj, *The Understanding of Creativity and its Place in Education*, [in:] *Education and Creativity*, Ed. E. Osewska, Warszawa 2014, p. 13-20.

[7] J. McFarlane, *Supporting children's development*, Extract from *Putting Children First*, the magazine of the National Childcare Accreditation Council (NCAC), 2008, 27, p. 6-9.

[8] M.A. Boden, *Creativity and Art. Three Roads to Surprise*, New York 2010, p. 193-209.

[9] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, p. 57-60.

[10] R. Florida, *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*, New York 2005, p. 269.

tention will be focused on stimulating child's development, strengthening his creative potential, supporting his challenges and more. Thinking in this way, we should start with the fact that not every child has an equal start. Equality in education – in my opinion one element is missing: cooperation.[11] A child, parent, family, school, peer environment, local environment and community should cooperate for more effective work.[12] However, cooperation can exist if all of its entities accept each other.

The Creative Power of Local Institutions

Teaching in the educational process can be divided into teaching creatively or teaching for creativity. Creatively teaching is not the same as teaching for creativity, because the child's contribution to self-development is important.[13] In my opinion, among others in Poland, we are just beginning to think about teaching to creativity. Education in Poland and many other countries is very schematic (eg. tests after each educational stage), so we should teach children for creativity not only in the school education process. Especially because, children from different backgrounds participate in the lessons at school, and equality in education (eg. for development of child's creative potential) should be available for each child. It is very difficult to work at different levels of developing individual child's capabilities in such a diverse environment. One of the proposals to focus the activities on the group of children who come from disfavoured backgrounds (which need special support in multifaceted development) is work in local institutions.

Activity of local institutions called also 'local centers' for children is oriented to help and support the overall development of children, who come from disfavoured backgrounds, which means, they come especially from families with social problems, from families with risk of social exclusion or already excluded.[14] Depending on the needs, help can be given to children, but also to their parents. Usually, children attend classes regularly (eg. every day, several times a week), and meetings for parents take place regularly (eg. once a month). Participation in the local institution/local center is voluntary and free for children and their families, usually are conducted with funding from the Municipal Office or non-governmental organizations. These are places where participation is voluntary and free for children and their families, and

[11] K. Sawyer, *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*, New York 2007, p. 74.

[12] W.D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Warszawa 1986, p. 18.

[13] K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, p. 26-27.

[14] M. Czechowska-Bieluga, *Social distance between Professional helpers/social workers and social assistance clients*, [in:] *Socio-pedagogical Contexts of Social Marginalization*, Eds. S. Byra, E. Chodkowska, Lublin 2013, p. 177-200.

also children's free time is organized, eg.: children can be several hours a day and then return to their family home; they are under the care of the educator; activities in the institutions/centers are held after school; the centers are out-of-school forms in the local space (it means that they do not carry out the school program); children receive a meal; children work in groups and individually; in the local institution/center is a concentration on the child and his needs.[15]

In this part of the paper I would like to present the results of observations in local institutions for children, gathered in stages (over three years) from institutions in San Alberto (Paraguay), Tarragona (Spain) and Poznan (Poland). In each city, the observation was carried out by me (in person), each day according to a specific pattern. First of all, I searched for the answer to the question: Do children have opportunities to develop their creative potential in local institutions? Taking into account *the space of place* (institution), *the child's space* and *the space of educator*. I considered all dimensions of space in the perspective of teaching creatively. I adopted the following pattern of thinking about the three basic areas of creative space. First of all, I was interested in the following activities: encouraging, identifying and fostering.[16] Another very important element was the social context of creativity[17] (especially the family environment and the local community), because children attending local institutions in each researched city came from disfavoured families.

The first view: the space of place

The spacious space inside and outside would be fostering to development of the child's creative potential in local institutions, eg. outside the institution should be a place to outdoor playground and on the inside spacious room with desks and chairs. Sometimes with carpets and things that make for a better atmosphere in room. If the space is friendly then children have the opportunity to lern with all of the senses.

In San Alberto, the local institution for children was conducted by the parish. Financing depended on local residents and the church council. There were three classes available with desks, chairs, tables and educational materials. Additionally, one class with a TV. In addition, there was a kitchen and

[15] Ustawa z 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2013, poz. 135, z późn. zm., art. 18-24.

[16] Based on the report of National Advisory Commitee on Creative and Cultural Education (NACCCE): *All our futures. Creativity, culture and education*, London, DfEE 1999, p. 102-104. Comparison with: A. Craft, B. Jeffrey, M. Libeling (Eds.), *Creativity in education*, Continuum, London – New York 2001; K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013.

[17] E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Sopot 2012, p. 154-182.

bathroom. Outside, under the roof, there was a large square with a stage, tables and benches.

In Tarragona, the local institution for children was conducted in a building of cultural center, but in the social department. Financing depended on Muncipal Office, from social manager and local sponsors. There were two classes available with desks, chairs, tables and educational materials. Additionally, two gymnastic classes and also a large room with a stage. Furthermore big kitchen with dining room, chairs and benches and also bathrooms. The outside was a large outdoor playground.

In Poznan the local institution for children was conducted by the Non-Governmental Organization. Financing depended on Muncipal Office, from European Union projects and from local sponsors. There were one classes available with desks, chairs, computers and educational materials. Additionally, one room like office. Furthermore small kitchen with corridor. No space outside.

In each institution, educators were able to manage the place. However, despite this, space created barriers to developing of child's creative potential. In San Alberto, eg., the problem was created by a large, roofed outdoor hall, where children were very quickly distracted and running. There was no fence, there was a risk of accident. In Tarragona space conditions were very favorable for the child and its development. The rooms had adapted desks and chairs for younger children, separately for older children. If necessary, there was access to rooms with more space, and gyms or outside the building. The institution in Poznań had the least space. It was often crowded, but the security rules were kept. The problem was also lack of space outside. If was necessary, outdoor activities took place on a local pitch.

The second view: the child's space

Everyone has creative potential that can be triggered and developed.[18] Children also have creative potential, but especially children who do not receive motivation, support and help in their family and school environment, they do not know their potential, which they have.

> From birth, children explore and understand their world through touching, seeing, hearing and responding to colours, textures, sights and sounds in their environment. It is from these early explorations that lifelong attitudes about creativity and our own capacity to be creative are formed.[19]

[18] Ibidem, p. 19-21.

[19] J. McFarlane, *Supporting children's development*, p. 6.

Therefore, it is important that when observing a child, look at his exploration of the world through three elements: character traits, emotional processes and cognitive abilities.

In the observed institutions, children presented diverse problems originating from home, school, peer relationships, etc. but despite some disorders, they always undertook creative activity. Creating them an atmosphere of motivation, support and help by educators provided many opportunities to developing the child's creative potential, eg. when they do homework, when they construct own speeches, when they do exercises with group, when they play with someone, when they planning and building a performance for guests, when they creating performance's scenography or creating artworks and drawings, etc. Children always showed joy of activities, from being in a group, and also showed their willingness to expand knowledge, and joy of combating existing barriers (including school failures).

Among other things, scientific research G. Krumm, J. Vergas Rubilar, V. Lemos, L. Oros[20] about perception of creativity in children parents and peers: effect on creative production, shows that

> in relation to the perception of peers about the creativity of the partner and its effect on creative production, it was found that those children who are recognized as creative partners score better in the creative production made through drawings.[21]

From my perspective this is important, because being creative involves nurting our interest, expressing our ideas and working with others to come up with solutions to every problems.

The third view: the space of educator

The educator have a really important role in the process of child's creative potential development. In the local centers are children who are experiencing school failures or gifted children (from the families with social problems). They especially need encouraging, supporting and care and also help from educators. Educators should remember:

> creativity is an important human characteristic. It is perhaps best thought of as a process, requiring a mixture of ingredients, including personality traits, abilities and skills. Early years staff can help young children to develop their creativity by providing

[20] G. Krumm et al., *Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa*, Pensamiento Psicológico, 2015, 13, 2, p. 21-32.

[21] Ibidem, p. 28.

a creative environment, helping children to build up their skills through play, behaving creatively themselves and praising children's creative efforts.[22]

Educators from the observed institutions had the appropriate education to work with children. In Tarragona and Poznan, they also had completed courses that gathered their knowledge and skills to work in a difficult environment. When I observed their work, they often showed professionalism, especially in the most difficult situations (eg child aggression attack, family mediation). First of all, their attitudes were very open and accepting all participants of the classes, focused on the child's development and help him find a way for him's creative potential.

Summary

In my opinion, there are opportunities to develop the creative potential of children, especially those who come from disfavoured backgrounds in local institutions. Above I have presented examples confirming the importance of the functioning of local institutions in society.

However, it depends on whether the adult is interested in the development of the child and wants to cooperate with other entities for the child. The parent must consent to the child's participation in any classes, and also should be involved. In order to involve other people in the context for development of child's creative potential, not only the will to cooperate is necessary, but also the establishment of new educational solutions. One of proposition for that is the key whose is paradox, because: "just enough focus so that team members can tell when they get closer to a solution – but one that's open-ended enough for problem-finding creativity to emerge".[23] I hope will be more places when the workers will think about the child and his creative potential, and they will plan their work to motivate, support and help children in recognizing their own creative abilities, which nowadays are really important skills.

BIBLIOGRAPHY

Boden M.A., *Creativity and Art. Three Roads to Surprise*, Oxford University Press, New York 2010.

Byra S., Chodkowska E. (Eds.), *Socio-pedagogical Contexts of Social Marginalization*, Maria Curie-Skłodowska Univeristy Press, Lublin 2013.

[22] C. Sharp, *Developing young children's creativity: what can we learn from research?* Topic, 2012, 32, p. 9.

[23] K. Sawyer, *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*, New York 2007, p. 35.

Craft A., Jeffrey B., Libeling M. (Eds.), *Creativity in education*, Continuum, London – New York 2001.
Czechowska-Bieluga M., *Social distance between Professional helpers/social workers and social assistance clients*, [in:] *Socio-pedagogical Contexts of Social Marginalization*, Eds. S. Byra, E. Chodkowska, Maria Curie-Skłodowska Univeristy Press, Lublin 2013.
Florida R., *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*, Harper Business, New York 2005.
Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
Krumm G., Vergas Rubilar J., Lemos V., Oros L., *Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creative*, Pensamiento Psicológico, 2015, 13, 2.
Mayesky M., *Creative Activities for Young Children*, Wadsworth Cengage Learning, Belmont CA 2012.
McFarlane J., *Supporting children's development*, Extract from *Putting Children First*, the magazine of the National Childcare Accreditation Council (NCAC), 2008, 27.
Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
Osewska E. (Ed.), *Education and Creativity*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.
Prijatelj E., *The Understanding of Creativity and its Place in Education*, [in:] *Education and Creativity*, Ed. E. Osewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014.
Report of National Advisory Commitee on Creative and Cultural Education (NACCCE), *All our futures. Creativity, culture and education*, DfEE, London 1999.
Sawyer K., *Group Genius. The Creative Power of Collaboration*, Basic Books, New York 2007.
Sharp C., *Developing young children's creativity: what can we learn from research?* Topic, 2004, 32.
Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
Ustawa z 9 czerwca 2011 roku o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, DzU 2013, poz. 135 z późn. zm.
Wall W.D., *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

https://www.scirp.org/journal/ce/
http://creativity.uwb.edu.pl/index.php/en/

Natalia Kłysz-Sokalska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THE LANGUAGE OF CHILD'S EMOTIONS

Abstract. Kłysz-Sokalska Natalia, *The Language of Child's Emotions* [Język dziecięcych emocji]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 303-313. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.20

The article shows the problem of the importance of emotions as one of the soft competencies. The author bases her reflections on the thesis that an individual understanding of the emotions experienced by oneself and others may influence the internal (spiritual) integration of a person as well as the sense of acceptance and belonging to the community. Child's emotions, due to their primarily pre-interpretation of reality, also affect other developmental processes such as perception, memory and attention. The author of the article focuses on the importance of the emotional competence of the child expressed in a verbal way. She notes that skilfully used rich dictionary of concepts related to emotions can influence the subsequent proper functioning in community. Also, citing research, the author states that early emotional education influences the development of qualities such as sensitivity, ability to empathize and openness to another person. The combination of language education with emotional, moral and social education becomes the starting point for axiolinguistic education.

Key words: emotions, language, emotional development, emotional competencies, child's education

"Already in early childhood I was taught that the right decisions are made with cool calculation, and emotions and reason do not mix like water and oil"[1] writes Damasio in his introduction to one of the best known books about emotions and brain. The subject, which until recently was considered to be a metaphysical assumption on the borderline of fairy tales and magic, has gained scientific and medical background thanks to many researches.[2] The

[1] A. Damasio, *Błąd Kartezjusza*, Poznań 2016, p. 9.

[2] In: D.M. Tucker, *Lateral brain function, emotion, and conceptualization*, Psychological Bulletin, 1981, 89(1); R.J. Davidson, *Anterior cerebral assymmetry and the nature of emotion*, Brain and Cognition, 1992, 20; R.J. Davidson, S.K. Sutton, *Affective neuroscience: the emergence of a discipline*, Current Opinion in Neurobiology, 1995, 5; K.L. Phan et al., *Functional Neuroanatomy of Emotion: A Meta-Analysis of Emotion Activation Studies in PET and fMRI*, NeuroImage, 2002, 16(2); N.A.S.

correlation between emotional and cognitive processes is evident in various aspects, two of which seem to be the most crucial: emotional memory[3] and verbalization of emotions, on which I will focus in this article.

The significance of shaping soft competencies, i.e. those relating to psychophysical traits and social skills as well as focusing on human behavior, attitudes, ways of being, which emotional competencies undoubtedly are, manifests itself in relation to the general functioning of a child, a student, and later – an adult. An individual understanding of the emotions experienced by oneself and others may influence the internal (spiritual) integration of a person as well as the sense of acceptance and belonging to the community. Child's emotions, due to their primarily pre-interpretation of reality, also affect other developmental processes such as perception, memory and attention, because "all of the emotions, not just pleasant ones, have an important role in life and each of them exerts an influence on the child's specific psychological and social adaptation".[4]

The emotional development of a child

The issue of understanding and perceiving emotions throughout the first years of life changes periodically. During the period of growing up, certain changes can be observed when it comes to the emotional reactivity. Right after birth, the newborn emits its first emotional signal – a cry. The first year of a child's life uncovers its physiological responses to such emotions as anger, fear, surprise, disgust, sadness and joy. In the following few years a young human being is exposed to new sensations which manifest themselves through expression along with the emotional experience.[5]

During the first months of a child's life most of the signals it sends are related to its psychophysiological state, i.e. weeping, crying, smiling, agitation. The answer to the particular needs is the concern of the parent (usually the mother), which results in the emotional satisfaction of a child. At the later stage of development, the child returns to these moments of solace by seeking help from the parent.[6] At this stage of a child's life the positive emotional feelings manifest themselves through facial expressions and body movements.[7]

Farb, A.K. Anderson, Z.V. Segal, *The Mindful Brain and Emotion Regulation in Mood Disorders*, Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2012, 8; J. Kagan, *Brain and Emotion*, Emotion Review, 2017.

[3] P. Przybysz, *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, [in:] *Neuroestetyka muzyki*, Eds. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Poznań 2013, p. 114.

[4] E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, p. 370.

[5] R.S. Lazarus, *Znaczenie a rozwój emocjonalny*, [in:] *Natura emocji*, Eds. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2012, p. 303-308.

[6] A.I. Brzezińska (Ed.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, p. 49.

[7] Ibidem, p. 52.

A pre-school child shifts its emotional development towards an increase in self-control. It deals better with the control of emotional impulses, shares emotions with others, and from 2 years of age the tendency to talk about emotions in conjunction with reflection on them grows systematically, which is connected to the development of speech at this stage. A pre-school child begins to experience emotions such as pride, shame, guilt, jealousy and embarrassment, which are the result of the generalization of many previous experiences.[8] At that time, the initial stage of emotional representation starts to develop. That stage allows to define, interpret and control emotions.

The pre-school stage is also the time of so-called socialization of emotions. Smykowski[9] while explaining this issue, writes:

> the development of emotions depends on the response to them through the social environment. In the process of socialization, emotions become socially important and take socially accepted forms of expression (…). They are a source of information from other people, aiding the regulation of person's behavior and assisting adaptation of the forms of expression to social conditions." The child observes which emotions can be expressed and in what kind of situations.[10]

The child's school age covers the period of early school (integrated) education and the second stage of primary education. The change that occurs in the life of a child entering school is one of the most important things in its life, that is why it is often associated with psychological-emotional problems. As Brzezińska writes[11],

> changes in the cognitive, emotional, and moral sphere as well as the ability to build satisfying relationships with peers and significant adults, who are now teachers, give a chance to end this development stage with a sense of being a competent person (…), and also provide a child with a chance to function in the social world in a manner that gives satisfaction and predisposes an individual to live a successful life.

The school stage is a time for a child to develop the awareness of their own feelings,[12] which is related to the strengthening of emotional competencies.

The early school age is the time to transform the emotional child spontaneity into the reflective, analytical and thoughtful image.[13] The child takes

---

[8] Ibidem, p. 192-193.

[9] B. Smykowski, *Socjalizacja emocji (opracowanie)*, [in:] *Psychologiczne portrety człowieka*, Ed. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, p. 194.

[10] M.K. Rothbart, *Rozwój emocjonalny: zmiany reaktywności i samoregulacji*, [in:] *Natura emocji*, Eds. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańsk 2012, p. 312.

[11] A.I. Brzezińska (Ed.), *Psychologiczne portrety*, p. 260.

[12] L.S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, [in:] *Wybrane prace psychologiczne*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, Ed. L.S. Wygotski, Poznań 2002, p. 169.

[13] B. Janiszewska, *Rozwój emocjonalny*, [in:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, Ed. S. Siek, Siedlce 1996, p. 223.

specific action only after that analysis. It levels its impulses with reflection and self-control. It is affected by the changes occurring in the child's environment, for example the beginning of the school education.

> At the same time, the child's attitude to the environment changes. And the change in the child's attitude to the environment forces the change towards the child itself. (...) The environment might demand other requirements for dealing with emotions.[14]

Therefore, these changes determine the development of competencies influencing the proper functioning of the child in society as well as with oneself.

According to Wygotski,[15] the student of early school education begins to see the internal nature of emotions, "it creates a clear orientation in its own experiences".

> Many of the emotions that a child experiences during this time are related to cognitive activity at school, relationships with peers and a teacher. (…) School successes are a source of positive emotions, yet failures can cause a series of negative emotions (including the fear of school, the teacher's anger, the older children at school, etc.).[16]

Besides, early school age is characterized by increased ability to inhibit and control emotions, to which Wołoszynowa refers. As the age increases, the child is more able to control its own emotions, which is reflected in their expression.[17] A particularly important element of this period is the emergence of deeper empathy, for example metaphorical consciousness of empathic suffering, which is the basis of mature empathy.[18]

School entry is also associated with increased tolerance for long-term emotional stress. This is an extremely important skill from the perspective of learning, since it gives a child the ability to function in a school situation effectively.[19] The student copes better with the expectation for gratification or feedback from the teacher in the form of a mark, praise or criticism.

The emotional self-control, already shaped at pre-school stage, develops continuously, also at the school level. The child knows how to respond emotionally to specific situations, it controls its effects, both negative and positive. On the one hand, behavior is attributed to established social norms, on the other – their means of expression are individualized. Every child tries to feel positive

---

[14] K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, [in:] *Uczeń w świecie emocji*, Ed. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2, p. 12.

[15] L.S. Wygotski, *Wczesne dzieciństwo*, p. 171.

[16] K. Kuszak, *Kompetencje emocjonalne*, 2016/2017, p. 13.

[17] L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [in:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Ed. M. Żebrowska, Warszawa 1979, p. 625.

[18] M.L. Hoffman, *Empatia a rozwój moralny*, Gdańsk 2006, p. 75.

[19] A.I. Brzezińska (Ed.), *Psychologiczne portrety*, p. 273.

and negative emotions in a different way, to react to success and failure otherwise. Emotional competence of a school-aged child gains definition in various forms of child's expression – musical, artistic and linguistic activities.

School age marks also the beginning of the development of empathy, which in the interpersonal relationships in the school environment is characterized by a high degree of significance. On the basis of the research conducted by Kuszak,[20] it is concluded that children can find themselves in the other person's position through demonstrated understanding for negative situations, as well as by analogy with their own emotional states and experiences. It has a positive impact on the further development of emotional competence, which takes the form of emotional education in the final stage[21] or emotional intelligence, influencing the effectiveness of functioning at school and work in adult life.[22]

The cognitive character of emotion – child verbalization of emotional states

One of the elements of the process of socialization is the ability to skillfully express emotions and to recognize emotions and feelings of others. Language is a very important ingredient in the process of shaping these competencies, since it becomes a source of information about them.[23] Along the side of the non-verbal emotional indicators, such as mimicry, gesturing, behavior, it's the verbal communication – due to its conceptual richness and the most objective interpretation of meanings – that represents the precise definition of emotions.

The cognitive nature of emotions is difficult to capture. It stems from the fact that emotions occur within the human being and they are part of the system responsible for creating a representation. A person has the control over the course of the emotion itself, which is a subjective phenomenon. Also, emotions are always directed at someone or something, then the content of emotions appears between one subject and another subject (or object). In addition, emotions change over time – in the short or long term. Emotions also

[20] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Poznań 2011, p. 274.

[21] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 2012, p. 437.

[22] In: E. Aronson, *Nobody left to hate*, New York 2000; J. Moczydłowska, *Potęga inteligencji emocjonalnej*, Zeszyty Naukowe WSZiP Łomża, 1, Łomża 2000; D.R. Caruso, Ch.J. Wolfe, *Emotional intelligence in the workplace*, [in:] *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, Eds. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, Philadelphia 2001; M.J. Elias, L. Hunter, J.S. Kress, *Emotional intelligence and education*, [in:] *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, Eds. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, Philadelphia 2001; A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa 2013.

[23] B.B. Schieffelin, E. Ochs, *The Impact of Language Socialization on Grammatical Development*, [in:] *The Handbook of Child Language*, Eds. P. Fletcher, B. MacWhinney, Oxford 1995, p. 73-94.

affect the individual's behavior – its strength or direction. This may also affect the perception of social or personal situations.[24]

The concept of cognitive representation of emotion allows us to understand the creation of the inner world representation in a general sense. Its source can be searched at Reykowski, who claims that a conscious representation of emotion can be formed at one of two levels: the first (lower) level, in which the representation of a fact or a process allows for this fact or process to be taken into account in performing the activity, and the second (higher) level, enabling a person to capture the represented fact or process in symbolic forms.[25] The codes constitute the foundation of emotion representation. These codes (image code, verbal code, and abstract code) are connected to each other and reveal other emotional aspects.[26]

The full representation of emotions has a multiunit character. The process of transition between separate elements of the representation is significant. Emotional recoding processes are bidirectional, which allows for easier access to semantic content, and emotions become resistant to forgetfulness and distortion. Recoding processes allow the reinterpretation of emotional experiences or the development of emotion representation[27].

The perspective of interpretation of the verbal code is of utmost importance for this topic because it concerns the functions defining, denoting and naming emotions. In terms of school pedagogy it refers to the language of a child, within which the dictionary of emotional terms is located. Connecting the cognitive process, which in this case is the acquisition of verbal competence (language) with emotional processes affects the cohesion and maturity of a human personality.

From a research perspective, the issue of naming emotions by children is not a particularly popular topic. This may be due to the complexity of the process (emotionality and language), which requires versatility and an interdisciplinary approach in the fields of: psychology, pedagogy and linguistics (psycholinguistics). A holistic approach to the issue of verbal emotion, however, provides a full picture of the subject and a view from different perspectives.

The ability to express words of emotions allows the child to gain an orientation in his or her own experience, which influences their personalization process and strengthens the sense of subjectivity.[28] Verbalization

[24] E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, [in:] *Psychologia*, t. 2 – *Psychologia ogólna*, Ed. J. Strelau, Gdańsk 2008, p. 417.

[25] J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1968.

[26] T. Maruszewski, E. Ścigała, *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Poznań 1998, p. 59-70.

[27] E. Zdankiewicz-Ścigała, T. Maruszewski, *Teorie emocji*, p. 419.

[28] Ł. Dawid, *„Odpowiednie dać uczuciu – słowo", czyli o potrzebie kształcenia sprawności językowej uczniów w zakresie werbalizacji przeżyć uczuciowych*, [in:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, t. I – *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Eds. M.T. Michałowska, M. Kisiel, Kraków 2001, p. 182.

of emotions also has a positive effect on "getting accustomed" to internal experiences[29] and the appropriate form of their emotional expression, which fulfills a number of functions, like: uncovering, creative, regulative-normative and therapeutic.[30] In addition, providing emotions with conceptual categories expressed verbally causes the transformation of strictly emotional behavior into rationalized[31] and socialized behaviors.

As Harris notes,[32] "speech allows human beings to communicate not only what they feel in relation to the present situation, but also feelings related to past and future hypothetical events". The ability to accurately specify feelings influences the elimination of frustration and discouragement in relations with peers and adults. The child learns to distinguish between the direct expression of feelings and the violent and spontaneous discharge of them.[33]

With reference to the level of the language dictionary of child's emotions, the literature of the subject presents, for example, the results of research Kuszak[34] and Górecka-Mostowicz[35] (2005) conducted in this field. Despite different research objectives, it is possible to draw similar conclusions from their diagnoses and tests. Research studies conducted by Kuszak show that students at the age of 6 "cannot yet adequately and accurately call on the feelings experienced by others, however they understand their mood".[36] Over time, however, there is a noticeable change in this respect, which occurs systematically. The development of the competence to recognize and verbalize emotional states is evident.

Górecka-Mostowicz points out that students at early school age, by defining their emotions, relate to situational events based on statements associated with their own life experiences.[37] First of all, students treat emotions in the context of interpersonal relationships, and their expressions include a number of terms related to action, "which is undoubtedly related to the fact that their perceptual orientation is dominant as well as recognition of the reality in the course of action".[38] According to the author, verbal messages from adults and from observations of human behavior in everyday life play a considerable role in the students' beliefs about emotion.[39] In addition, the author notes that

[29] E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, p. 37.

[30] Ł. Dawid, *„Odpowiednie dać uczuciu – słowo"*, p. 183-184.

[31] M. Kofta, *Samokontrola a emocje*, Warszawa 1979, p. 230.

[32] P.L. Harris, *Zrozumieć emocje*, [in:] *Psychologia emocji*, Eds. M. Lewis, J.M. Haviland, Gdańsk 2005, p. 362.

[33] Ł. Dawid, *„Odpowiednie dać uczuciu – słowo"*, p. 184.

[34] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci*.

[35] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Kraków 2005.

[36] K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześcioletniego – wybrane aspekty*, [in:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Eds. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, p. 167.

[37] B. Górecka-Mostowicz, *Co dzieci wiedzą o emocjach*, p. 68.

[38] Ibidem.

[39] Ibidem, p. 69-70.

the definitions of emotional mimic expression become more and more relevant with age, the accuracy of naming the emotional states illustrated on the pictures rises, and the quality of spoken description of decoded emotions increases, on the basis of their external manifestations, in situations causing given emotions.[40]

While conducting my own research orientated towards the ways of emotion verbalization of students at school age, by using my own research tool (*emotional competence test*), I noticed that in at least 60% of the total response test of all tasks students correctly interpreted the encrypted emotion. For a complete representation of the emotional state, they usually stepped in the role of the main character, and rarely acted as observers, which is an evidence of empathy[41] and the development of the theory of mind, which accentuates social maturity and the possibility of taking another person's perspective.[42]

On the basis of the answers provided in the test, I observed that in most cases, the children know the emotions analyzed (all of which are basic emotions). However, this knowledge is lacking awareness, since it is expressed by the relatively low dimension of in-depth descriptions of emotional states. Despite the analogy included in the instructions to the notion of feelings (*what do they feel, what emotion, what feeling*), students usually refer to events and situations, less often to emotional states. This provides the evidence of creating close connection between the situation and emotion, where the situation is treated as an emotional state.

Table 1

Descriptions of situations referring to the emotions of the poem – fragments of the results of one of the tasks in the test to assess the level of emotional competencies expressed in the language of secondary school students

Emotional states descriptions	Descriptions of the situation	
	Reference to the poem	No reference to the poem
*I was **scared** and **happy**,* *I didn't like anything, there was always something wrong, I just had a **bad** day,* *My brother was **angry** with me because I destroyed his homework,*	*I was on holiday and it was raining,* *It was a rainy day and I could not walk the dog,* *I was at home, it was raining and I wanted to go out with an umbrella*	When I cracked my head, When my grandmother died, When there are no physical education classes, When I'm home, When I cannot sleep, When girls broke my new toy,

[40] Ibidem, p. 86.

[41] B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008, p. 58.

[42] M. Tomasello, *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Warszawa 2002, p. 16.

*I was **sad**, nobody allowed me to play, everyone was rude to me,* *I'm **sad** and **bad** at such a time*		I got a bad mark and I argued with my parents, I argued with my friend once, we did not play together and we did not see each other

Conclusion

The issue of feeling, naming, and recognizing correctly emotional states is not an individual problem, but it also has a wider (global) dimension. "Their rank grows as the ever deeper understanding of the importance of feelings in solving difficulties and conflicts not only of individuals, but of groups or nations".[43] The importance of soft skills in shaping a full human personality is increasingly accentuated. Early emotional education influences the development of qualities such as sensitivity, ability to empathize and openness to another person.[44]

The use of linguistic education for the purpose of verifying emotion is relevant when it adopts a communicative-discursive character, less normative, subject-oriented rather than object-oriented.[45] The combination of language education with emotional, moral and social education becomes the starting point for axiolinguistic education,[46] thanks to which the students gain the ability to reflect on their own behavior, as evidenced by the correct verbal message. With such an assumption, in addition to deepening the dictionaries of the child's emotions, the teacher can influence the development of empathy as well as emotionality in a broader sense.

BIBLIOGRAPHY

Aronson E., *Nobody left to hate*, Freeman & Co, New York 2000.

Bakuła K., *Rozważania nad koncepcją kształcenia językowego w szkole podstawowej*, [in:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 14, Eds. E. Polański, Z. Uryga, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice – Kraków 1995.

Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

[43] Ł. Dawid, *„Odpowiednie dać uczuciu – słowo"*, p. 182.

[44] Ibidem.

[45] K. Bakuła, *Rozważania nad koncepcją kształcenia językowego w szkole podstawowej*, [in:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 14, Eds. E. Polański, Z. Uryga, Katowice – Kraków 1995, p. 80.

[46] J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe w świetle reformy szkolnej. Szanse i zagrożenia*, [in:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Ed. R. Mrózek, Katowice 2000, p. 94.

Caruso D.R., Wolfe Ch.J., *Emotional intelligence in the workplace*, [in:] *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, Eds. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, Psychology Press, Taylor & Francis Group, Philadelphia 2001.

Damasio A., *Błąd Kartezjusza*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2016.

Dawid Ł., *„Odpowiednie dać uczuciu – słowo", czyli o potrzebie kształcenia sprawności językowej uczniów w zakresie werbalizacji przeżyć uczuciowych*, [in:] *Problemy edukacji lingwistycznej*, t. I – *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Eds. M.T. Michałowska, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

Davidson R.J., *Anterior cerebral asymmetry and the nature of emotion*, Brain and Cognition, 1992, 20.

Davidson R.J., Sutton S.K., *Affective neuroscience: the emergence of a discipline*, Current Opinion in Neurobiology, 1995, 5.

Elias M.J., Hunter L., Kress J.S., *Emotional intelligence and education*, [in:] *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*, Eds. J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer, Psychology Press, Taylor & Francis Group, Philadelphia 2001.

Farb N.A.S., Anderson A.K., Segal Z.V., *The Mindful Brain and Emotion Regulation in Mood Disorders*, Social Cognitive and Affective Neuroscience, 2012, 8.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2012.

Górecka-Mostowicz B., *Co dzieci wiedzą o emocjach*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

Harris P.L., *Zrozumieć emocje*, [in:] *Psychologia emocji*, Ed. M. Lewis, J.M. Haviland, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Hoffman M.L., *Empatia a rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.

Janiszewska B., *Rozwój emocjonalny*, [in:] *Wybrane zagadnienia z psychologii*, Ed. S. Siek, Wydawnictwo Uczelniane WSRP, Siedlce 1996.

Kagan J., *Brain and Emotion*, Emotion Review, 2017.

Kofta M., *Samokontrola a emocje*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Kowalikowa J., *Kształcenie językowe w świetle reformy szkolnej. Szanse i zagrożenia*, [in:] *Język w przestrzeni edukacyjnej*, Ed. R. Mrózek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dziecka sześcioletniego – wybrane aspekty*, [in:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Eds. I. Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011.

Kuszak K., *Kompetencje emocjonalne młodszych uczniów*, [in:] *Uczeń w świecie emocji*, Ed. K. Kuszak, Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane, 2016/2017, 2.

Lazarus R.S., *Znaczenie a rozwój emocjonalny*, [in:] *Natura emocji*, Eds. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

Maruszewski T., Ścigała E., *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.

Matczak A., Knopp K.A., *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów, Warszawa 2013.

Moczydłowska J., *Potęga inteligencji emocjonalnej*, „Zeszyty Naukowe WSZiP Łomża" nr 1, Łomża 2000.

Phan K.L., Wager T., Taylor S.F., Liberzon I., *Functional Neuroanatomy of Emotion: A Meta-Analysis of Emotion Activation Studies in PET and fMRI*, NeuroImage 2002, nr 16 (2).

Przybysz P., *Emocje muzyczne i ich estetyczne modyfikacje*, [in:] *Neuroestetyka muzyki*, Eds. M. Bogucki, A. Foltyn, P. Podlipniak, P. Przybysz, H. Winiszewska, Wydawnictwo Naukowe Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, Poznań 2013.

Reykowski J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, Książka i Wiedza, Warszawa 1968.

Rothbart M.K., *Rozwój emocjonalny: zmiany reaktywności i samoregulacji*, [in:] *Natura emocji*, Eds. P. Ekman, R.J. Davidson, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2012.

Schieffelin B.B., Ochs E., *The Impact of Language Socialization on Grammatical Development*, [in:] *The Handbook of Child Language*, Eds. P. Fletcher, B. MacWhinney, Blackwell, Oxford 1995.

Smykowski B., *Socjalizacja emocji (opracowanie)*, [in:] *Psychologiczne portrety człowieka*, Ed. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Sujak E., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.

Tomasello M., *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2002.

Tucker D.M., *Lateral brain function, emotion, and conceptualization*, Psychological Bulletin, 1981, 89(1).

Winczura B., *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [in:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Ed. M. Żebrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.

Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, [in:] *Wybrane prace psychologiczne*, II – *Dzieciństwo i dorastanie*, Ed. L.S. Wygotski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2002.

Zdankiewicz-Ścigała E., Maruszewski T., *Teorie emocji*, [in:] *Psychologia*, t. 2 – *Psychologia ogólna*, Ed. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Anna Golus
Uniwersytet Gdański

OD PRZEDMIOTU DO PODMIOTU. STATUS DZIECKA W RODZINIE I SPOŁECZEŃSTWIE

Abstract. Golus Anna, *Od przedmiotu do podmiotu. Status dziecka w rodzinie i społeczeństwie* [From Object to Subject. The Status of Children in Family and Society]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 315-334. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.21

The status of children in family and society is low since the year dot. This state of things is caused especially by adultcentrism, which means the view on youngsters from adult perspective, including the belief that adulthood is normality and standard, whereas childhood is state of incompleteness and imperfection. The article discusses the roots of adultcentric notions, instrumental treatment and social exclusion of children. The author examines the changes in social status of children and the influence of consumerism and information revolution on contemporary role of children in family and society. She also considers why the objectification of children is so difficult to end.

Key words: adultcentrism, children's social status, children's subjectivity, objectification of children

W 2002 roku w Nowym Jorku odbyła się Specjalna Sesja Zgromadzenia Ogólnego ONZ poświęcona sprawom dzieci, w której udział wzięli również najbardziej zainteresowani. Jeden z nich, 16-letni Toukir Achmed z Bangladeszu, zwrócił uwagę na praktykowane wciąż przez dorosłych wykluczanie dzieci ze wspólnego świata i traktowanie ich jak istot, które nie są jeszcze w pełni ludźmi, lecz dopiero staną się nimi – w przyszłości. Achmed apelował: „Dajcie nam, waszym dzieciom, dobre *dzisiaj*, my w zamian damy wam lepsze *jutro*" i przypominał, że dzieci istnieją nie tylko w odniesieniu do ich potencjalnej przyszłości: „Mówicie, że jesteśmy przyszłością świata, ale my jesteśmy już teraz"[1].

[1] Cyt. za: E. Jarosz, *„Uczestnictwo dzieci" – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci*, Chowanna, 2012, 1, s. 180.

Dziecko – podmiot (wirtualny)

Brak możliwości podmiotowego istnienia dzieci „tu i teraz" to jeden z elementów ich niskiego statusu w społeczeństwie. M. Jacyno i A. Szulżycka uważają, że podejście dorosłych do dzieci charakteryzuje

> odmowa przyznania dzieciństwu czasu teraźniejszego. Dzieciństwo istnieje przede wszystkim wobec przyszłości i jest czasem koniecznym do przeżycia, aby móc przeistoczyć się w dorosłość. (...) Dzieciństwo jest czasem „jeszcze nie" albo „już nie". Zazwyczaj odmawia się mu teraźniejszości. Teraźniejszość jest czasem uprzywilejowanym. Jest czasem tych, którzy działają[2].

Dzieciom odmawia się możliwości działania i wpływania choćby na własne życie, a to co robią – rozwój, naukę, a nawet zabawę – rozpatruje się w perspektywie ich przyszłości. Z tego względu przyznaną zapisami Konwencji o prawach dziecka podmiotowość dzieci autorki określają mianem wirtualnej, to jest takiej, która „istnieje zawsze, ale jako odnaleziona w przyszłości"[3].

Podmiotowość to „jedno ze szczególnie nieprecyzyjnych pojęć w humanistyce, jednak bardzo często używane"[4], również w dyskursie dotyczącym praw dziecka i jego miejsca w rodzinie oraz społeczeństwie. Na gruncie filozoficznym podmiotowość bywa uznawana za immanentną cechę człowieczeństwa, atrybut człowieka (podmiotu) poznającego, który stoi w opozycji do tego, co jest poznawane (przedmiotu). Nie ma jednak w filozofii jednej, wspólnej dla różnych nurtów filozoficznych definicji podmiotowości ani podmiotu. Przeciwnie, jak pisze Marek Majczyna:

> można spotkać wielorakie tendencje, założenia i orientacje poznawcze, nadające mu często diametralnie odmienny kształt i sens, a mówiąc o podmiocie, wyróżnia się następujące jego znaczenia: a) logiczne; b) metafizyczne (ontologiczne); c) transcendentalne; d) epistemologiczne; e) etyczne; f) antropologiczne[5].

Również w ujęciach psychologicznym i pedagogicznym podmiotowość bywa rozpatrywana w różnych perspektywach. Najczęściej jednak, podobnie jak w potocznym rozumieniu, odnosi się ją do człowieka jako istoty o ustalonej tożsamości, indywidualnej, samoświadomej, racjonalnej, posiadającej wolną wolę, moc sprawczą, możliwość działania i wywierania wpływu na własne życie i swoje otoczenie. Istotą podmiotowości jest

---

[2] M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 24.

[3] Tamże, s. 18.

[4] K. Wielecki, *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizm*em, Warszawa 2003, s. 7.

[5] M. Majczyna, *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000, s. 36.

> osobista sprawczość, czyli świadoma aktywność, w trakcie której człowiek dokonuje samodzielnych wyborów i podejmuje decyzje, stając się niejako twórcą zdarzeń i stanów, przez co wywiera wpływ na otoczenie, na swoje zachowanie i swój los, przejmując odpowiedzialność za swoje życie[6].

Co istotne, jest to kategoria stopniowalna – można być (bywać) podmiotem i odczuwać własną podmiotowość w różnym stopniu i zakresie[7]. Podmiotowość uważa się także za cechę, która nie jest wrodzona, lecz do której jednostka dojrzewa w procesie rozwoju.

Wprawdzie od 70. lat XX wieku pojawiają się wśród badaczy opinie, że dziecko od urodzenia jest świadomym, kompetentnym podmiotem, jednak teza ta, mimo iż potwierdzana również współczesnymi badaniami[8], nadal nie znajduje pełnego zrozumienia ani, tym bardziej, zastosowania w praktyce wychowawczej. Warto jednak przytoczyć ustalenia Jespera Juula, który przekonuje, że dzieci od początku swojego życia są pełnoprawnymi, posiadającymi zdolność komunikowania się z otoczeniem i wyrażania swoich potrzeb, kompetentnymi ludźmi:

> Twierdząc, że dzieci są kompetentne, chcę powiedzieć, że mogą one nauczyć nas tego, co powinniśmy wiedzieć. Dzieci dają nam informację zwrotną, która umożliwia nam odzyskanie utraconych umiejętności i pomaga pozbyć się nieskutecznych, nieczułych i destrukcyjnych wzorców zachowania[9].

Nawet dzieci nieumiejące jeszcze mówić porozumiewają się niewerbalnie i „od urodzenia potrafią za pomocą dźwięków i gestów wyznaczać granice własnej integralności i odpowiedzialności”[10], na przykład informować o głodzie i innych potrzebach, czy wyrażać sympatię i antypatię. J. Juul apeluje więc, „by zmienić podejście do dziecka, by od relacji podmiot – przedmiot przejść do relacji podmiot – podmiot”[11].

Lucjan Miś i Katarzyna Ornacka piszą, że tak rozumiana podmiotowość przejawia się w szczególnym sposobie traktowania dziecka, to jest traktowaniu podmiotowym, które oznacza między innymi:

---

[6] J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, Chowanna, 2009, tom jubileuszowy, s. 80.

[7] Zob. M. Majczyna, *Podmiotowość a tożsamość*, s. 52.

[8] Jak piszą Lucjan Miś i Katarzyna Ornacka, tezę o kompetencji dzieci potwierdzają również badania prowadzone przez polskich badaczy, na przykład Kazimierza Jankowskiego, Bogusława Śliwerskiego i Marię Szczepską-Pustkowską. Zob. L. Miś, K. Ornacka, *Podmiotowość dziecka w rodzinie i w sferze publicznej*, Problemy Polityki Społecznej, 2015, 28, s. 71.

[9] J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Podkowa Leśna 2011, s. 11.

[10] Tamże, s. 150.

[11] Tamże, s. 19.

> poważne ustosunkowywanie się do niego, akceptowanie jako osoby, wzajemne zrozumienie, poszanowanie, przestrzeganie granic i jasne zdefiniowanie pozycji dziecka w strukturze rodzinnej (lub instytucjonalnej − w sytuacji braku rodziców), przestrzeganie prawa dziecka do podejmowania wyborów życiowych, zachęcanie go do wyrażania własnego zdania oraz opinii (...), wsłuchiwanie się w sprawy i problemy dziecka (poważne podejście do jego problemów), uznanie dziecka za kompetentnego komentatora własnego życia, zgodę (...) na własną przestrzeń działania i przeżywania dziecka oraz autonomiczne podejmowanie przez nie decyzji, partnerskie podejście rozumiane jako uczestniczenie (partycypowanie) dziecka w życiu całej rodziny na dostosowanym i odpowiednim do jego psychospołecznego rozwoju poziomie[12].

Niestety, jak wykazują badania przeprowadzone przez tych autorów w latach 2011-2012, nadal normą jest przedmiotowe traktowanie dzieci. L. Miś i K. Ornacka badali podmiotowość dzieci oraz ich relacje z dorosłymi w sferze prywatnej i publicznej, a swoje badania prowadzili między innymi wśród ponad tysiąca dzieci w wieku od 10 do 15 lat, stanowiących głównych ekspertów w tej problematyce. Z ich badań wynika, że

> w relacji dziecko – dorosły dochodzi do naruszenia zasad kluczowych dla budowania podmiotowości, co równa się przedmiotowemu traktowaniu najmłodszych[13],

które polega między innymi na:

> ignorowaniu dziecka w relacji z dorosłymi, nieangażowaniu się w jego problemy, ośmieszaniu i dewaluowaniu jego pozycji, opinii czy zachowania ze względu na wiek oraz brak doświadczenia, narzucaniu dziecku dorosłej koncepcji życia i zachowania bez możliwości wyrażenia przez nie własnej opinii, wprzęganiu dziecka do prac i zadań przekraczających jego siły[14].

Można więc stwierdzić, że obecnie podmiotowy stosunek dorosłych do dzieci w praktyce sprowadza się głównie do rezygnacji z traktowania ich jak przedmioty, które można zabić, sprzedać, czy wyrzucić.

Dorośli, przyznając dzieciom – odpowiednimi zapisami międzynarodowych aktów prawnych – podmiotowość, nie dają im bowiem możliwości wyrażania jej w jakikolwiek sposób. Chęć podmiotowego istnienia bywa interpretowana jako manipulowanie, „niegrzeczność" albo bunt i tłumiona od początku życia dziecka do samego końca osiemnastoletniego okresu dzieciństwa. Płacz nakarmionego, przewiniętego niemowlęcia odczytuje się nie jako wyraz potrzeby bliskości i próbę nawiązania kontaktu, lecz – chęć „sterroryzowania" (!) rodziców, którą należy zignorować. Krzyk kilkulatka, który

[12] L. Miś, K. Ornacka, *Podmiotowość dziecka w rodzinie*, s. 71.
[13] Tamże.
[14] Tamże.

nie potrafi jeszcze wyrażać swoich emocji w kulturalny, werbalny sposób, to „histeria", również do zignorowania lub ukarania w inny sposób. Sprzeciw nastolatka wobec woli rodziców i nauczycieli to krnąbrność, którą trzeba ukrócić.

Przedmiotowe, oparte na władzy przeradzającej się nierzadko w przemoc, traktowanie dzieci wynika z faktu, iż nadal – mimo wielu deklaracji o podmiotowości – nie są one uważane za pełnoprawnych ludzi. Jak wyjaśnia Bogusław Śliwerski:

> Stan „jeszcze nie..." (...) jest dowodem na to, iż dziecko nie osiągnęło jeszcze form dojrzałości do bycia człowiekiem, ono nie jest jeszcze dorosłe, nie jest jeszcze mądre, kulturalne, samodzielne i nie może uczestniczyć w społecznym procesie pracy, a przez to też nie może jeszcze współdecydować o sprawach społecznych ani też o własnych. To stan stygmatyka znajdującego się w pozycji niepełnej osoby (*non-person*), a więc wykluczonej ze „wspólnego świata" tych, którym przysługuje pełne bycie-w-świecie. Podstawowym atrybutem tożsamości dziecka jest jakiś „brak", odkrywany na różne sposoby, odróżniający dziecko od dorosłego i sprawiający, że dziecko jest po prostu dzieckiem[15].

Adultocentryzm i adultarchia

Postrzeganie dziecka jako niepełnego, niedoskonałego człowieka, potencjalnego dorosłego i konstruowanie dzieciństwa jako charakteryzowanego przez „brak" (przede wszystkim racjonalności), przejściowego, a więc i nieważnego okresu dążenia do dorosłości/człowieczeństwa ma w naszej kulturze długą historię. Maria Szczepska-Pustkowska uważa, że źródeł takiego obrazu dziecka i sposobu traktowania go można upatrywać w filozofii Arystotelesa, będącego twórcą „jednej z najbardziej wpływowych w kulturze europejskiej wizji dzieciństwa"[16]. W tej opartej na idei czterech przyczyn (materialnej, formalnej, sprawczej i celowej) Arystotelesowskiej wizji człowieka

> w pełni dojrzała (dorosła) istota ludzka (w rzeczywistości zaś dorosły mężczyzna) stanowi przyczynę celową. Jest zatem ostatecznym i szczytowym osiągnięciem wszystkiego, co pojawia się w ludzkim rozwoju. W tej optyce dziecko postrzegane jest jako jedynie potencjalny dorosły. Jako jedna z form człowieka jest ono w swojej istocie bytem niedokończonym i niegotowym, co wydaje się bardziej zrozumiałe w świetle tego, czym ma się stać w przyszłości, w swojej pełnej i ostatecznej formie. Dziecko (a dokładniej biorąc – chłopiec) jawi się tu jako nieadekwatna do dorosłego „ludzka poczwarka", pełna niedoskonałości i braków, a równocześnie wyposażona w potencję

[15] B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzm*u, Gdańsk 2007, s. 102.

[16] M. Szczepska-Pustkowska, *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, Przegląd Pedagogiczny, 2012, 1, s. 36-37.

przeobrażenia się w pełen doskonałości okaz dorosłego, posiadający strukturę, formę i funkcje typowej osoby dorosłej[17].

Jak przekonuje autorka, poglądy Arystotelesa na wiele stuleci zdominowały kształt obrazu dzieciństwa w naszej kulturze i wpłynęły nie tylko na potoczne przekonania i stosunek dorosłych do dzieci, ale również na teorie rozwoju człowieka, w tym między innymi wyjątkowo wpływową koncepcję rozwoju poznawczego Jeana Piageta. W swoich badaniach nad psychologią dziecka przeniósł on bowiem Arystotelesowską ideę dojrzewania biologicznego do rozwoju intelektualnego i moralnego człowieka, a „miarą i standardem rozwoju dziecka uczynił dorosłego (w normie intelektualnej) i z takiej perspektywy oceniał dziecko i jego rozwój"[18]. Piaget i inni psycholodzy rozwojowi uznają, że myślenie dzieci jest odmienne od myślenia dorosłych, a odmienność tę pojmują jako naturalny brak, który musi zostać wyrównany w procesie rozwoju prowadzącego do osiągnięcia dorosłego poziomu intelektualnego.

Wielu badaczy, zajmujących się głównie socjologią i studiami kulturowymi, krytykuje podobne poglądy jako uznające dzieci nie za ludzi, lecz jedynie istoty dążące do człowieczeństwa, a psychologii rozwojowej zarzuca udział „w generowaniu ujęć teoretycznych dzieci jako potencjalnych podmiotów, których racja bytu wynika wyłącznie z faktu, iż zmierzają do dorosłości"[19]. Właśnie tak bowiem pojmowane jest dzieciństwo i w psychologii rozwojowej, i w potocznym rozumieniu – jako stan deficytu, niepełności, stawania się, poczekalnia do prawdziwego, dorosłego życia. Objawia się to między innymi bagatelizowaniem i lekceważeniem dziecięcych doświadczeń, problemów i uczuć – uczęszczanie do szkoły i nauka są postrzegane jako mniej istotne niż dorosła, poważna i odpowiedzialna praca, mimo iż wiążą się nierzadko z koniecznością poświęcenia większej ilości czasu i wysiłku, a także łączą się z większym stresem i presją. Dziecięce kłopoty i zmartwienia są uważane za błahe czy wręcz śmieszne w porównaniu z prawdziwymi dorosłymi problemami, chociaż dzieciom trudniej sobie z nimi poradzić.

Johanna Wyn i Rob White twierdzą, że młodość (charakteryzująca osoby, które nie są jeszcze dorosłe) to pojęcie relacyjne, gdyż jest rozumiane w odniesieniu (relacji) do dorosłości. Badacze ci przedstawiają relacje między pojęciami młodości i dorosłości w następujący sposób:

---

[17] Tamże, s. 37.

[18] Tamże, s. 38.

[19] V. Walkerdine, *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństw*a, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, oprac. M.J. Kehily, Kraków 2008, s. 135.

Młodość	Dorosłość
Niedorosły/dorastający	Dorosły
Stawanie się	Osiągnięcie
Przedspołeczne ego, które wyłoni się w odpowiednich warunkach	Tożsamość już ustalona
Bezsilność i bezbronność	Potęga i siła
Mała odpowiedzialność	Odpowiedzialność
Uzależnienie	Niezależność
Ignorancja	Szeroki zakres wiedzy
Zachowania ryzykowne	Zachowania rozważne
Buntowniczość	Konformizm
Zależność	Autonomia

Źródło: J. Wyn, R. White, *Rethinking youth*, London 1997[20].

Jak przekonuje Helena Ostrowicka,

> podejście relacyjne uwypukla pozycjonowanie młodości względem dorosłości, uwrażliwiając tym samym na problem stosunków siły wpisanych w dyskursy edukacyjne. W opisie owych relacji z powodzeniem wykorzystane mogą zostać stosunkowo nowe pojęcia adultyzmu, adultarchii i adultcentryzmu[21]

(od ang. *adult* – dorosły). Termin adultyzm oznacza formę ageizmu (dyskryminacji ze względu na wiek), w której dyskryminowane – z powodu młodego wieku – są dzieci i młodzież, uznawane za mniej wartościowe niż ludzie dorośli. Adultyzm przejawia się „w lekceważeniu młodych ludzi, uznawaniu bezwzględnego prawa do sprawowania nad nimi władzy – do kontroli i dyscyplinowania"[22]. Pojęcie to bywa używane również przez antypedagogów. Na przykład Hubertus von Schoenebeck definiuje je jako „szowinizm dorosłych", sposób życia skoncentrowany na dorosłości, w którym „dzieci nie są uważane za równoprawne egzystencjalnie i politycznie"[23].

Adultocentryzm natomiast to spojrzenie na świat zakładające, że dorosłość jest normą i standardem, młodość zaś – odchyleniem od tej normy, stanem dążenia do osiągnięcia jej. Zarysowany powyżej obraz dzieciństwa jako

[20] Cyt. za: H. Ostrowicka, *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjny*m, Przegląd Pedagogiczny, 2011, 1, s. 281.

[21] Tamże. Autorka używa terminu „adultcentryzm". Inni badacze, np. Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka, stosują jednak nieco inną formę tego pojęcia – „adultocentryzm" – która została przyjęta również w niniejszym artykule.

[22] H. Ostrowicka, *Młodość jako kategoria*, s. 281.

[23] H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991, s. 153.

okresu niepełności, „stawania się" to właśnie przejaw myślenia adultocentrycznego. Mianem adultarchii określa się z kolei taki system rządzenia i organizacji społecznej, w którym władza spoczywa w rękach dorosłych, a dzieci i młodzież nie mają możliwości decydowania, kontrolowania ani wpływania nawet na kwestie, które dotyczą ich bezpośrednio. Brian Dominick używa terminu adultarchia (ang. *adultarchy*), „aby wskazać podobieństwo i jednocześnie uznać jej odrębny status od tego, co powszechnie rozumiane jest jako patriarchat"[24] (ang. *patriarchy*). Według niego, jest to

> system przekonań i struktur społecznych, w którym kosztem młodych promowane są przywileje ludzi dorosłych. Co więcej, i w tym właśnie zawiera się unikatowość „adultarchii", istnieje ona po to, by wytwarzać ludzi dorosłych. (...) Dojrzewanie do dorosłości oznacza proces podporządkowywania się ustalonym przez rządzącą elitę (czyli przez istniejące społeczeństwo ludzi dorosłych) normom społecznym[25].

B. Dominick uważa, że dyskryminację ze względu na wiek można przyrównać do innych rodzajów dyskryminacji, na przykład na tle płciowym, jednak tylko ta pierwsza doświadczana jest – na początkowym etapie życia – przez każdego człowieka. Jej powszechność sprawia, że adultarchia uznawana jest za oczywistość, niedostrzeganą i nieuświadamianą normę – „Każdy był kiedyś dzieckiem, każdy był ofiarą. Status quo opiera się na powszechnej opresji człowieka"[26]. Prawa dziecka, teoretycznie podwyższające nieco status młodych, niewiele w tej kwestii zmieniają. Jak bowiem przekonuje Śliwerski,

> młode pokolenie żyje w rozdwojeniu między światem obserwowanych deklaracji i „pobożnych" życzeń dorosłych a doświadczanymi z ich strony całkiem odmiennymi postawami i zachowaniami. Prawo jednak chroni dorosłych przed kompromitacją ich obłudy czy – jak powiadał Korczak – „gry fałszywymi kartami". We współczesnym świecie mamy do czynienia z aktami dyskryminacji i ucisku dzieci przez dorosłych, czyli z adultarchią[27].

Wykluczenie społeczne dzieci

Jako pierwszy na dyskryminację i wykluczenie społeczne dzieci zwrócił uwagę Janusz Korczak, a w ślad za nim antypedagodzy, według których stanowią one ostatnią grupę mniejszościową na świecie, marginalizowaną

[24] B. Dominick, T. Allen, *Wyzwolenie młodych*, http://recyklingidei.pl/dominick-allen-wyzwolenie-mlodych [dostęp: 22.05.2017].

[25] Tamże.

[26] Tamże.

[27] B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, s. 66.

i zniewalaną przez dorosłych. Na przykład, Christiane Rochefort pisała, jak większość przedstawicieli tego nurtu dość dobitnie:

> Pośród naszej nowoczesnej „demokracji" dzieci żyją pod panowaniem tyranów (...). Są one winne posłuszeństwo rodzicom i sprzymierzonym z nimi nauczycielom oraz w razie potrzeby każdemu (dorosłemu), który ma [im] coś do powiedzenia. (...) Dzieci są klasą uciśnioną. Tworzą one wewnątrz niższej lub wyższej klasy (zgodnie z systemem gospodarczym, warunkami rasowymi lub kulturowymi), w której przypadkowo się urodziły, zawsze następną niższą klasę[28].

Naukowe – głównie socjologiczne i pedagogiczne – analizy tej problematyki zaczęły się natomiast rozwijać w latach 90. XX wieku, po uchwaleniu Konwencji o prawach dziecka, gwarantującej dzieciom również prawo do uczestnictwa w życiu społecznym (w tym przede wszystkim prawo do wyrażania własnych poglądów, do bycia wysłuchanym i informowanym). Rozpoczęto wówczas badania stanu przestrzegania tych praw, podejmując także kwestie partycypacji i wykluczenia społecznego dzieci, dyskryminowania ich głosu, dominacji i „zniewolenia" przez dorosłych oraz przemocy strukturalnej[29]. Uznano, że „dzieciństwo jest klasyczną kategorią mniejszościową i może być rozpatrywane w perspektywie marginalizacji i stygmatyzacji"[30]. Mówiąc o dzieciach jako mniejszości społecznej, badacze mają jednak na myśli nie demograficzny, lecz moralny charakter tego pojęcia – dzieci stanowią bowiem jedną trzecią ludzkości, zatem używanie w odniesieniu do nich terminu grupy mniejszościowej „odnosi się do konotacji z bezsilnością (dzieci), tyranizowaniem (przez dorosłych) i ograniczaniem wolności dzieci"[31].

Badania wykazały, że prawo dziecka do partycypacji społecznej jest najsłabiej realizowanym prawem spośród wszystkich zawartych w Konwencji. Już samo rozpatrywanie sytuacji dzieci w kategoriach nierówności społecznej (definiowanej w socjologii jako wynikająca wyłącznie z przynależności do jakiejś grupy lub zajmowania określonej pozycji nierówność dostępu lub szans dostępu do społecznie cenionych dóbr, takich jak bogactwo, władza i prestiż[32]) bywa uznawane za sztuczne kreowanie czy „nadmuchiwanie" problemu[33]. Nadal powszechne jest bowiem przekonanie, że „dzieci i ryby głosu nie mają", że nie powinny odzywać się bez pytania, lecz mają być przede wszyst-

---

[28] Cyt za: H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, s. 42.

[29] Zob. E. Jarosz, *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznyc*h, Studia Edukacyjne, 2013, 24, s. 91.

[30] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 872.

[31] E. Jarosz, *Społeczne wykluczenie*, s. 91.

[32] Zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństw*a, Kraków 2002, s. 332-333.

[33] Zob. E. Jarosz, *Społeczne wykluczenie*, s. 93.

kim posłuszne, ciche i grzeczne, i zachowywać się tak, jakby ich w ogóle nie było. Jak zauważa Ewa Jarosz,

> dzieci są tą grupą, której dyskryminacja jest społecznie akceptowana. Dla wielu ludzi, rodziców, wychowawców, jak i polityków koncepcja dziecka i dzieciństwa, mówiąca o tym, iż dziecko jest zdolne i ma prawo do własnego zdania, do dokonywania wyborów, iż może i jest w stanie współdecydować o swoich sprawach, ale też po części o sprawach otoczenia, w którym żyje, jest nazbyt obrazoburcza[34].

Głosy zachęcające do zasięgania i szanowania opinii dzieci, podmiotowego traktowania ich i tworzenia równych relacji z dorosłymi bywają uznawane za szkodliwe, niebezpieczne dla istniejącego porządku, wywrotowe i grożące wychowawczą anarchią[35].

Głosy takie słychać jednak coraz częściej, również w obszarze polityki. Od początku XXI wieku pojawiają się bowiem kolejne międzynarodowe inicjatywy i dokumenty mające na celu upowszechnianie inkluzji społecznej dzieci. Są to głównie komentarze Komitetu Praw Dziecka ONZ, oceniającego stan przestrzegania praw dziecka na świecie (w tym przede wszystkim Komentarz Ogólny nr 12 pt. *The right of the child to be heard* z 2009 roku zalecający, aby państwa stwarzały dzieciom warunki do wyrażania swoich poglądów i bycia wysłuchanym oraz brały pod uwagę opinie dzieci podczas podejmowania decyzji politycznych, np. tworzenia ustaw), oraz rekomendacje Rady Europy, w których zaleca się – „w imię rozwoju pełnej demokracji" i na rzecz „budowania lepszego społeczeństwa" – poprawę uczestnictwa społecznego dziecka w rodzinie, szkole, środowisku lokalnym i państwie oraz w różnych sytuacjach życiowych, takich jak na przykład leczenie czy postępowania sądowe[36]. Inkluzja społeczna dzieci jest rozumiana jako umożliwienie im udziału w podejmowaniu decyzji zarówno w sprawach dotyczących ich bezpośrednio, jak i dotyczących społeczności, w której żyją, informowanie ich i wyjaśnianie decyzji, które ich dotyczą, a także angażowanie ich w działania społeczne i rozwijanie aktywności obywatelskiej.

Autorzy tych dokumentów, badacze zajmujący się problematyką uczestnictwa dzieci oraz związani z różnymi fundacjami i organizacjami animatorzy takich działań podkreślają, że inkluzja społeczna dzieci „ma stanowić początek rozwoju głębokiej wymiany pomiędzy dorosłymi a dziećmi w procesach kształtowania polityki oraz realizacji programów i środków we wszystkich istotnych dla dzieci kontekstach życia"[37]. Umożliwienie dzieciom udziału w życiu społecznym pozwoli rozwinąć partnerskie relacje między nimi a dorosłymi, co przyniesie korzyści obu stronom – młodzi ludzie będą mogli brać

[34] Tamże, s. 93-94.

[35] Zob. tamże, s. 94.

[36] Zob. tamże, s. 93.

[37] E. Jarosz, *„Uczestnictwo dzieci"*, s. 183.

udział w podejmowaniu decyzji o dotyczących ich sprawach, dorośli natomiast uzyskają możliwość korzystania z ich pomysłów i energii.

Tak rozumiana idea partycypacji społecznej dzieci nie może być jednak realizowana w postaci doraźnych, pojedynczych działań i manifestacji, określanych przez Ewę Jarosz mianem „politycznych maskarad". Badaczka ta wyjaśnia, że inkluzja społeczna dzieci nie może być wprowadzana poprzez spektakularne i atrakcyjne, ale fasadowe inicjatywy, takie jak sporadyczne organizowanie paradecyzyjnych gremiów (sejmików dziecięcych) czy incydentalne konsultowanie z dziećmi tworzenia przeznaczonych dla nich miejskich przestrzeni (np. placów zabaw). Działania takie stanowią bowiem „«dymne zasłony» dla podtrzymania wyłączności dorosłych w sprawach decyzyjnych i w rzeczy samej maskują faktycznie istniejący problem społecznego wykluczenia dzieci"[38].

Niestety, nadal jednak są to jedyne działania z zakresu realizacji prawa dziecka do uczestnictwa w życiu społecznym, jakie podejmuje się w naszym kraju. Jak zauważa Maria Szczepska-Pustkowska, „Mimo deklaracji o partnerskim statusie (społecznym) dzieci, dorośli nadal za fasadą partnerstwa i równouprawnienia często ukrywają ekskluzyjne praktyki wychowawcze"[39]. Jako przykład można podać Sejm Dzieci i Młodzieży, którego posiedzenia od ponad dwudziestu lat odbywają się 1 czerwca, w Dzień Dziecka. Wbrew nazwie nie jest to jednak rzeczywiste gremium decyzyjne albo choćby konsultacyjne, lecz „projekt edukacyjny Kancelarii Sejmu", którego celem jest „kształtowanie postaw obywatelskich, szerzenie wśród młodzieży wiedzy na temat zasad funkcjonowania polskiego Sejmu i demokracji parlamentarnej, a od kilku lat także aktywizacja młodych ludzi do działania na rzecz ich środowisk lokalnych"[40]. Jest on organizowany w formie konkursu, a udział w jego posiedzeniach stanowi nagrodę dla zwycięzców, co ma niewiele wspólnego i z demokracją, i z inkluzją społeczną dzieci.

Zgodnie z modelem drabiny uczestnictwa dzieci, zaproponowanym przez propagatora tej idei Rogera Harta, Sejm Dzieci i Młodzieży należy uznać za tokenizm, który polega na tym, że „dzieciom udziela się tylko pozornie głosu, ale w rzeczywistości nie mają one wcale lub mają w niewielkim stopniu wpływ na to, co robią, w czym uczestniczą i co się wokół dzieje"[41]. Jest to pozorna partycypacja, sprawiająca jedynie wrażenie udziału dyskryminowanej grupy w życiu społecznym i zasłaniająca (niczym „zasłona dymna") rzeczy-

[38] Tamże, s. 185.

[39] M. Szczepska-Pustkowska, *Dziecko – obywatel czy wykluczony*? Problemy Wczesnej Edukacji, 2012, 2, s. 17.

[40] *O SDiM*, https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2016.nsf/page.xsp/o_sdim [dostęp: 22.05.2017].

[41] E. Jarosz, *„Uczestnictwo dzieci"*, s. 186.

wiste wykluczenie. Drabina uczestnictwa R. Harta składa się z ośmiu szczebli odpowiadających takim poziomom uczestnictwa dzieci, jak:

1) manipulacja (dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów, udając, że są one inspirowane przez dzieci);

2) dekoracja (dorośli wykorzystują dzieci do wsparcia własnych projektów bez udawania, że są one inspirowane przez dzieci);

3) tokenizm (pozorna partycypacja);

4) przydzielanie zadań i informowanie o planowanych działaniach (bez włączania dzieci w plany i projekty);

5) konsultowanie projektów z dziećmi i informowanie o działaniach (nadal bez ich udziału w projektowaniu);

6) projekty inicjowane przez dorosłych, w których dzieci biorą udział;

7) projekty inicjowane i kierowane przez dzieci;

8) projektowanie inicjowane przez dzieci i realizowane przy współudziale dorosłych[42].

Działania odpowiadające trzem pierwszym szczeblom – deprecjonowane przez Harta już samym nazewnictwem (manipulacja, dekoracja, tokenizm) – nie są właściwie uczestnictwem, ale w praktyce to z nimi najczęściej (choć i tak nieszczególnie często) można się spotkać. Innym przykładem podobnej inicjatywy są „Miasta Dzieci" (KidZania)[43] – komercyjne, nieobecne jeszcze w Polsce przedsięwzięcia, które są reklamowane jako miejskie przestrzenie tworzone przez dzieci, ale w rzeczywistości stanowiące rodzaj edukacyjnego parku rozrywki. Dzieci mogą w nim wcielić się na kilka godzin w role dorosłych (iść do „pracy", zarabiać i wydawać własne „pieniądze" w specjalnej walucie *kidzos*), by dzięki takiej zabawie w podmiotowość i obywatelstwo zapewniać dorosłym niebagatelne zyski (24 miasta KidZanii przynoszą właścicielom dochód w wysokości 400 milionów dolarów rocznie[44]). Tym samym, idea inkluzji społecznej dzieci została skomercjalizowana i wprzęgnięta w tryby tak charakterystycznego dla naszych czasów konsumpcjonizmu.

Konsumpcjonizm i podmiotowość iluzoryczna

Kultura konsumpcyjna nie pozostaje zresztą bez wpływu na status dziecka w rodzinie i społeczeństwie. Małgorzata Bogunia-Borowska postawiła tezę, że konsumpcjonizm prowadzi do zacierania granic między dzieciństwem a dorosłością – infantylizacji dorosłych i adolescencji dzieci. Cechy, które do-

[42] Zob. tamże, s. 185-187.

[43] www.kidzania.com [dostęp: 22.05.2017].

[44] H. Zapaśnik, *Miasto, w którym rządzą dzieci. „Powstało, gdy zauważyły, jaki bałagan na świecie robią dorośli"*, http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,20946765,miasto-w-ktorym-rzadza-dzieci-powstalo-gdy-dzieci-zauwazyly.html [dostęp: 22.05.2017].

tychczas były uznawane za charakterystyczne dla dzieci – takie jak młodość, zabawa, dążenie do natychmiastowego zaspokajania potrzeb i odczuwania przyjemności, impulsywne działanie, emocjonalność, nieodpowiedzialność, zmienność, wysportowanie, sprawność fizyczna, koncentracja na sobie – stały się bowiem wartościami uniwersalnymi, pożądanymi u wszystkich uczestników kultury konsumpcyjnej. Przesuwanie umownej granicy, po przekroczeniu której można uznać człowieka za dorosłego, a tym samym wzmocnienie pozycji dziecka, wynika także z typowych dla społeczeństwa ponowoczesnego zmian na rynku pracy i czynników ekonomicznych (konieczność ciągłego dokształcania się, poszerzania wiedzy i nadążania za nowinkami technologicznymi, brak pewności zatrudnienia i utrzymania swojego statusu, odkładanie decyzji o założeniu rodziny).

Przede wszystkim jednak, podwyższeniu statusu dzieci w kulturze konsumpcyjnej sprzyja wyemancypowanie ich i upodmiotowienie jako konsumentów, a nawet ekspertów. M. Bogunia-Borowska uważa, że

> Proces emancypacji dziecka toczy się od chwili rozpoczęcia transformacji społeczeństwa industrialnego w postindustrialne. Proces ów wraz z dynamicznym rozwojem kultury konsumpcyjnej oraz powszechnie stosowanymi zabiegami marketingowymi powoduje, że dziecko uzyskuje nowy status w społeczeństwie, stając się tym samym liczącym się „graczem" na arenie kulturowych procesów. (...) Współcześnie dziecko zyskało status pełnoprawnego członka społeczeństwa ponowoczesnego i takiegoż uczestnika kultury konsumpcyjnej[45].

Rzeczywiście, dzieci stanowią ogromną i bardzo atrakcyjną dla producentów i marketingowców grupę konsumentów, którzy nie tylko dysponują własnymi pieniędzmi i samodzielnie je wydają, ale również mają wpływ na decyzje zakupowe dorosłych[46].

Fakt, że kultura konsumpcyjna wymaga ciągłego poszerzania wiedzy (m.in. z zakresu nowych technologii), nadążania za kolejnymi bezustannie pojawiającymi się na rynku nowościami i orientowania się w ogromnej ofercie produktów i usług, przyczynił się bowiem do nadania dzieciom, które znacznie łatwiej i szybciej niż dorośli przyswajają nowe informacje, jeszcze wyższego statusu – eksperta. Według M. Boguni-Borowskiej, dziecko stało się

---

[45] M. Bogunia-Borowska, *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006, s. 19-20.

[46] Zob. *Miesięczna siła nabywcza dzieci w Polsce wynosi niemal 348 mln zł*, http://www.gfk.com/pl/aktualnosci/press-release/miesieczna-sila-nabywcza-dzieci-w-polsce-wynosi-niemal-348-mln-zl/ [dostęp: 22.0352017] oraz *Miliardy złotych w rękach dzieci. Ogólnopolskie badanie Polskiego Programu Jakości Obsługi dotyczące wpływu dzieci na decyzje zakupowe rodzic*ów, Wrocław 2013. Online: http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%C5%9B%C4%87%20Obs%C5%82ugi%20Miliardy%20w%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf [dostęp: 22.05.2017].

> rzeczywistym ekspertem w zakresie skomplikowanej wiedzy technicznej, informatycznej i telekomunikacyjnej. Jest to rezultat dorastania w czasach boomu technologicznego, powszechnie stosowanych komputerów, telefonii komórkowej, technologii cyfrowych i multimediów. To, co dla dorosłych obce i nieznane, często trudne do opanowania i traktowane z nieufnością, dla dzieci stanowi naturalne środowisko rozwoju[47].

Warto jednak zastanowić się, czy omawiane procesy rzeczywiście świadczą o uzyskaniu przez dzieci podmiotowości – na przykład czy współdecydowanie o zakupach stanowi dowód na liczenie się ze zdaniem dzieci, czy raczej przykład wykorzystywania ich przez marketing? Według Pawła Kossowskiego,

> Z przekąsem można by stwierdzić, że nareszcie dziecko zaczęło być traktowane naprawdę poważnie – oto bowiem oprócz pedagogów o ich względy zaczynają zabiegać producenci, finansiści, specjaliści od reklamy oraz politycy[48].

Tego typu zabiegi są jednak w rzeczywistości

> zaprzeczeniem podstawowej zasady pedagogicznej – troski o zachowanie podmiotowości dziecka. Jest ono adresatem działań marketingowych, ale nie o jego dobro głównie tu chodzi – ewentualnie próbuje się owo dobro w specyficzny sposób definiować[49].

Ewa Kubiak-Szymborska uważa natomiast, że w kontekście partycypacji dzieci w kulturze konsumpcyjnej można mówić co najwyżej o iluzorycznej podmiotowości. Według niej:

> trudno zgodzić się na określenie udziału dziecka w obszarze konsumpcji mianem upodmiotowienia. Cóż bowiem wspólnego z upodmiotowieniem (oczywiście poza iluzją podmiotowości) ma sytuacja, w której przyjmuje się w kulturze konsumenckiej założenie, że „konsumowanie jest warunkiem *sine qua non* samorealizacji jednostki; zatem nie można być w pełni człowiekiem, jeśli nie jest się konsumentem" (...). Nic też wspólnego z podmiotowością dziecka i budowaniem jego statusu podmiotowego nie ma „obarczanie" go rolą wspomnianego wcześniej eksperta osób dorosłych – konsumentów nabywających produkty zaspokajające potrzeby tych ostatnich[50].

Według autorki, usilne próby przekształcenia coraz młodszych dzieci w „dorosłych" konsumentów wcale nie służą ich emancypacji. Ideą tak zwa-

---

[47] M. Bogunia-Borowska, *Infantylizacja kulturowa*, s. 29.

[48] P. Kossowski, *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005, s. 181.

[49] Tamże.

[50] E. Kubiak-Szymborska, *Dziecko „konsumencki podmiot". O wspieraniu wychowawczym jako przeciwdziałaniu iluzorycznej podmiotowości*, [w:] *Dziecko w perspektywie diachronicznej i synchronicznej*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2016, s. 18.

nego *kid empowerment* (umocnienie pozycji dzieci) bardzo chętnie posługują się bowiem „specjaliści od marketingu dziecięcego, choć w gruncie rzeczy wcale nie chodzi im o umacnianie pozycji dziecka, lecz raczej o kuszenie najmłodszych «fałszywą niezależnością»"[51]. Kultura konsumpcyjna nie podwyższa zatem statusu dziecka, nie wzmacnia jego pozycji, lecz przeciwnie – sprowadza go do roli wyłącznie konsumenta, a tym samym ogranicza prawdziwą podmiotowość (bo człowieczeństwo to nie tylko konsumpcja).

Na jeszcze jeden aspekt wpływu konsumpcjonizmu na status dziecka zwrócił uwagę Zygmunt Bauman, według którego obecnie

> dziecko jest przede wszystkim przedmiotem uczuciowej konsumpcji. Przedmioty konsumpcji służą zaspokajaniu potrzeb, pragnień i zachcianek konsumenta; podobnie dzieci. Chcemy posiadać dzieci ze względu na rozkosze rodzicielstwa, których mają nam one dostarczyć – niepowtarzalne radości, których żaden inny przedmiot konsumpcji, choćby najbardziej finezyjny i wyrafinowany, nie potrafi nam zapewnić[52].

Z. Bauman uważa, że przedmiotowe podejście do drugiego człowieka charakteryzuje wszystkie ponowoczesne więzi i związki międzyludzkie. O ile jednak w przypadku małżeństw, przyjaźni i wszelkich innych relacji między dorosłymi – z założenia tymczasowych, nietrwałych, chwilowych – zawsze można poszukać „nowej, ulepszonej wersji" będącego towarem człowieka, o tyle rodzicielstwo stanowi zobowiązanie długoterminowe. Z drugiej strony, kiedy weźmie się pod uwagę ogromną liczbę rodziców, głównie ojców, którzy po rozstaniu z drugim rodzicem nie interesują się własnymi dziećmi[53], można stwierdzić, że również relacje z dziećmi bywają – podobnie jak inne więzi międzyludzkie w teorii Baumana – „czymś, czego można się pozbyć w przypadku rozczarowania, czymś, z czego korzysta się tak długo, jak długo jest to przyjemne (i ani chwili dłużej)"[54].

Przemiany statusu dziecka

Według Z. Baumana, zmiany kulturowego stosunku do dziecka, jakie zaszły w czasach ponowoczesnych, prowadzą od traktowania podmioto-

[51] Tamże, s. 16.

[52] Z. Bauman, *Dzieci i uczuciowa konsumpcja*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypis*y, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008, s. 128.

[53] W 2016 roku alimentów nie otrzymywało około miliona dzieci, czyli mniej więcej 1/7 wszystkich dzieci w Polsce było zaniedbywanych – często nie tylko ekonomicznie – przez jednego z rodziców. Zob. *Alimenty w Polsce coraz wyższe. Dzieci czekają już na 10,5 mld złotych*, http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/alimenty-w-polsce-ile-dzieci-czeka-na-pieniadze-,artykuly,402538,1.html [dostęp: 22.05.2017].

[54] Z. Bauman, *Tymczasowość związków międzyludzkich*, [w:] *Bauman o popkulturze*, s. 125.

wego do przedmiotowego również w sferze seksualności. Kiedy w XIX wieku „odkryto" dziecięcą seksualność, głównym zadaniem rodziców stało się przeciwdziałanie skłonności dzieci do onanizmu, uważanego jednocześnie za naturalny popęd i niebezpieczną chorobę. Ochrona dzieci przed takimi pokusami przybrała postać wszędobylskiej kontroli, nieustępliwej inwigilacji i panoptycznego wręcz nadzoru. Seksualność dzieci była

> potężnym narzędziem strukturalizacji rodziny nowoczesnej; była tytułem do wszechogarniającego, natrętnego nadzoru nad dziećmi, wymagała, by dzieci znajdowały się wciąż w zasięgu rodzicielskiego wzroku, skłaniała do rozmów intymnych, upoważniała do żądania zwierzeń i spowiedzi[55].

W opinii Z. Baumana takie zabiegi dowodziły traktowania dzieci jako podmiotów seksualnych i służyły zacieśnianiu więzi rodzinnych oraz umacnianiu struktur społecznych (kwestii jakości takich – opartych na wymuszonej „bliskości" – relacji w rodzinie autor jednak nie podejmuje).

Obecnie natomiast seksualność dzieci jest

> równie potężnym czynnikiem powiększania rodzicielskiego dystansu. To teraz podmiotowość seksualna rodziców, a nie dzieci, jest powodem do paniki; to nie w tym, co dzieci robią na własną rękę, ale w tym, co robią na polecenie rodziców, skłonni jesteśmy upatrywać podtekst seksualny[56].

Chcąc uniknąć oskarżenia o molestowanie seksualne, współcześni rodzice unikają więc wszelkiej intymności i zbyt jawnego okazywania dzieciom uczuć. Według Z. Baumana, skutkuje to osłabianiem więzi i ochładzaniem, a nawet depersonalizacją relacji rodzinnych i sprawia, że

> w dyskursie dzisiejszym dziecko pojawia się jako przedmiot raczej niż – jak poprzednio – podmiot pożądania płciowego. Podmiotowość seksualna dziecka uzasadniała intymną i wścibską pieczę/kontrolę rodzicielską; przedmiotowość seksualna dziecka uzasadnia wstrzemięźliwość, dystans i dmuchanie na zimne[57].

Większość badaczy uważa jednak, że przemiany statusu dziecka wiodą – odwrotnie niż u Z. Baumana – od przedmiotowości do podmiotowości. Na przykład, psychohistoryk i badacz dziejów dzieciństwa na przestrzeni wieków Lloyd deMause uważa, że dopiero od drugiej połowy XX wieku można mówić o początkach opartego na szacunku, podmiotowego traktowania dzieci. Warto wspomnieć również o teorii Margaret Mead, do której odwoływała

---

[55] Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 248.

[56] Tamże, s. 249.

[57] Tamże, s. 250.

się między innymi M. Bogunia-Borowska. Analizując relacje między dorosłymi a dziećmi w różnych społecznościach, Mead wyróżniła trzy rodzaje kultur:

> kultury *postfiguratywne*, w których dzieci uczą się głównie od swych rodziców, *kofiguratywne*, w których zarówno dzieci, jak i dorośli uczą się od swych rówieśników, i *prefiguratywne*, w których dorośli uczą się również od swych dzieci[58].

Kultura postfiguratywna to taka, w której jakiekolwiek zmiany zachodzą bardzo powoli i są tak mało zauważalne, że życie każdego kolejnego pokolenia właściwie nie różni się od życia jego przodków. Wychowywanie dzieci polega więc na wdrożeniu ich do pełnienia jedynych znanych w takiej społeczności ról i bezwzględnego uznania jedynych obowiązujących w niej norm kulturowych. Może się to odbyć wyłącznie dzięki pełnemu podporządkowaniu dorosłym i respektowaniu ich niepodważalnego autorytetu. W społecznościach takich to dorośli mają bowiem całą niezbędną do przeżycia wiedzę i doświadczenie, które są zawsze większe niż wiedza i doświadczenie młodych. Charakterystyczna dla kultur postfiguratywnych jest obecność trzech generacji i fakt, że średnie pokolenie wychowuje swoje dzieci dokładnie tak, jak samo było wychowywane. Taki charakter mają głównie społeczności pierwotne oraz grupy religijne i ideologiczne, ale również złożone społeczeństwa współczesne miewają aspekty postfiguratywne.

W kulturach kofiguratywnych, jakie powstają pod wpływem nagłych zmian (np. kataklizmu, podboju, czy osiedlenia się w innym kraju) i za jakie można uznać między innymi społeczności emigrantów, wpływ starszych na młode pokolenie maleje, a dominującym wzorem dla wszystkich członków społeczeństwa (zarówno dzieci, jak i dorosłych) staje się zachowanie ich rówieśników. Nadal to jednak dorośli określają granice, w jakich taka kofiguracja może zaistnieć, a niekiedy ją instytucjonalizują, na przykład tworząc systemy szkolne. Niewiele jest jednak społeczeństw, w których wzór kofiguratywny stanowi jedyny sposób przekazywania wiedzy i nie ma ani jednej społeczności, w której byłby on przekazywany z pokolenia na pokolenie. Zwykle ma on charakter przejściowy lub stanowi zaledwie element kultury zasadniczo postfiguratywnej.

Typ kultury prefiguratywnej powstał natomiast w wyniku ogarniających cały świat przemian o niespotykanej dotychczas skali i prędkości – globalizacji, rewolucji informacyjnej i rozwoju technologicznego – i charakteryzuje się tym, że to dzieci mają większą wiedzę, dorośli muszą się od nich uczyć, a życie młodego pokolenia w niczym nie przypomina życia starszych generacji. M. Mead już w 1970 roku, kiedy ukazało się pierwsze wydanie *Kultury i tożsamości*, pisała:

---

[58] M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowe*go, Warszawa 2000, s. 23.

> Nie ma dziś nigdzie na świecie takiego pokolenia starszych, które wie to, co wiedzą ich dzieci, bez względu na to, jak odizolowane i proste może być to społeczeństwo, w którym żyją. W przeszłości zawsze można było znaleźć ludzi, którzy wiedzieli więcej niż jakiekolwiek dziecko, gdyż zebrali oni już doświadczenie wyniesione z wzrastania w pewnym systemie kultury. Dziś takich dorosłych nie ma[59].

Obecnie, pół wieku później, proces ten jest jeszcze bardziej nasilony, tempo rozwoju technologii, przesyłania informacji i przemieszczania się z miejsca na miejsce znacznie się zwiększyło, a dorośli, chcąc uniknąć wykluczenia (np. cyfrowego), muszą uczyć się od dzieci, które orientują się w świecie ciągłych zmian znacznie lepiej niż oni.

Jak jednak zauważyła i przewidziała M. Mead, nadal

> istnieją rodzice, którzy na pytania dzieci, czemu muszą iść spać, jeść jarzyny, wyjąć palec z buzi albo uczyć się czytać, odpowiadają prosto: „Bo tak właśnie dziecko powinno się zachowywać", „Bo Bóg tak każe" albo „Bo ja ci tak każę". Ci rodzice przygotowują grunt dla umocnienia nowych postfiguratywnych elementów w kulturze. Te nowe elementy będą jednak znacznie bardziej sztywne i nie do zniesienia niż podobne elementy dawnych kultur, gdyż trzeba ich będzie bronić w świecie, w którym istnieje wiele konfliktowych punktów widzenia, a mało jest poglądów ortodoksyjnych[60].

Warto także podkreślić, że choć dorośli uczą się od dzieci, nadal to oni mają nad dziećmi władzę – z jednej strony mogą poprosić o pomoc (lub zażądać pomocy) w nauce obsługi nowych urządzeń elektronicznych, ale z drugiej – mogą te urządzenia dzieciom zabrać, na przykład w ramach kary za złe zachowanie.

Można więc stwierdzić, że obecnie w naszym kręgu kulturowym elementy trzech zaproponowanych przez Margaret Mead rodzajów kultur mieszają się ze sobą, ale wciąż przeważa typ postfiguratywny. Potwierdza to koncepcja Hansa Sanera, który sformułował zbieżne z typami kultury Mead modele wychowania dzieci we współczesnym świecie. Ten szwajcarski pedagog, wychodząc z założenia, że na wzajemne relacje dorosłych i dzieci wpływają oczekiwania dorosłych i ich wyobrażenia o dzieciach, wyróżnił następujące modele relacji wychowawczych:

1. „Adultystyczny" model wychowania – bazuje na przekonaniu, że bycie dzieckiem oznacza „bycie jeszcze niedorosłym", koncentruje się na tym, czym dziecko „jeszcze nie jest", i opiera na przymusie, posłuszeństwie dzieci i autorytecie dorosłych, którzy wyłącznie z racji wieku mają władzę nad dziećmi i prawo „zrobić z dziecka człowieka" – odpowiada kulturze postfiguratywnej.

---

[59] Tamże, s. 110.

[60] Tamże, s. 117-118.

2. Model równości, izonomii w relacjach dzieci i dorosłych – opiera się na przekonaniu, że dziecko jest takim samym człowiekiem jak dorosły, a wychowanie to partnerska relacja dwóch równych stron, które darzą się szacunkiem i mogą stanowić dla siebie nawzajem autorytet – odpowiada kulturze kofiguratywnej.

3. Autonomiczny model relacji dzieci i dorosłych – bazuje na poglądzie, że dziecko jest suwerennym, kompetentnym podmiotem i może być pojmowane jako „więcej niż" dorosły i autorytet we własnej sprawie, a wychowanie sprowadza się do wsparcia dorosłych i zaufania kompetencjom dzieci, jest określany mianem samowychowania albo autosocjalizacji dziecka – odpowiada kulturze prefiguratywnej[61].

Jak zauważa Bogusław Śliwerski,

> Trzeci model jest antytezą pierwszego, zaś drugi jest syntezą pierwszego i trzeciego. Na ten pierwszy orientuje się większość społeczeństw, na trzeci nieliczne, eksperymentujące grupy społeczne. Nie ma natomiast jeszcze społeczeństwa realizującego drugi model. Nigdy jednak kultury wychowania nie były w swej całości identyczne[62].

Chociaż więc przemiany kulturowe, w tym zmiany w obrębie prawa, niejako wymuszają na dorosłych obdarzanie dzieci większym szacunkiem i podmiotowe ich traktowanie, do prawdziwego równouprawnienia i rzeczywistej podmiotowości jeszcze daleka droga.

BIBLIOGRAFIA

Alimenty w Polsce coraz wyższe. Dzieci czekają już na 10,5 mld złotych, http://www.newsweek.pl/polska/spoleczenstwo/alimenty-w-polsce-ile-dzieci-czeka-na-pieniadze-,artykuly,402538,1.html [dostęp: 22.05.2017].

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.

Bauman Z., *Dzieci i uczuciowa konsumpcja*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008.

Bauman Z., *Tymczasowość związków międzyludzkich*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008.

Bogunia-Borowska M., *Infantylizacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylizacja dorosłych*, [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006.

Dominick B., Allen T., *Wyzwolenie młodych*, http://recyklingidei.pl/dominick-allen-wyzwolenie-mlodych [dostęp: 22.05.2017].

Jacyno M., Szulżycka A., *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.

Jarosz E., *„Uczestnictwo dzieci" – idea i jej znaczenie w przełamywaniu wykluczenia społecznego dzieci*, Chowanna, 2012, 1.

[61] Za: B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, s. 101-111.

[62] Tamże, s. 111.

Jarosz E., *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznyc*h, Studia Edukacyjne, 2013, 24.
Juul J., *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?* Podkowa Leśna 2011.
Kossowski P., *Dziecko, kultura komercyjna i działania marketingowe*, [w:] *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwi*e, red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss, Kraków 2005.
Kubiak-Szymborska E., *Dziecko jako „konsumencki podmiot". O wspieraniu wychowawczym jako przeciwdziałaniu iluzorycznej podmiotowośc*i, [w:] *Dziecko w perspektywie diachronicznej i synchronicznej*, red. M. Nawrot-Borowska, D. Zając, Bydgoszcz 2016.
Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Gałdowa, Kraków 2000.
Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowe*go, Warszawa 2000.
Miesięczna siła nabywcza dzieci w Polsce wynosi niemal 348 mln zł, http://www.gfk.com/pl/aktualnosci/press-release/miesieczna-sila-nabywcza-dzieci-w-polsce-wynosi-niemal-348-mln-zl/ [dostęp: 22.0352017].
*Miliardy złotych w rękach dzieci. Ogólnopolskie badanie Polskiego Programu Jakości Obsługi dotyczące wpływu dzieci na decyzje zakupowe rodzicó*w, Wrocław 2013. Online: http://www.jakoscobslugi.pl/UserFiles/File/Raport%20Polskiego%20Programu%20Jako%C5%9B%C4%87%20Obs%C5%82ugi%20Miliardy%20w%20r%C4%99kach%20dzieci.pdf [dostęp: 22.05.2017].
Miś L., Ornacka K., *Podmiotowość dziecka w rodzinie i w sferze publiczne*j, Problemy Polityki Społecznej, 2015, 28.
O SDiM, https://sdim.sejm.gov.pl/sdim_2016.nsf/page.xsp/o_sdim [dostęp: 22.05.2017].
Ostrowicka H., *Młodość jako kategoria i relacja w dyskursie edukacyjny*m, Przegląd Pedagogiczny, 2011, 1.
Schoenebeck von H., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, Toruń 1991.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństw*o, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek*u, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
Szczepska-Pustkowska M., *Dziecko – obywatel czy wykluczony*? Problemy Wczesnej Edukacji, 2012, 2.
Szczepska-Pustkowska M., *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, Przegląd Pedagogiczny, 2012, 1.
Szempruch J., *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, Chowanna, 2009, tom jubileuszowy.
Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństw*a, Kraków 2002.
Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzm*u, Gdańsk 2007.
Walkerdine V., *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństw*a, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwe*m, oprac. M.J. Kehily, Kraków 2008.
Wielecki K., *Podmiotowość w dobie kryzysu postindustrializmu. Między indywidualizmem a kolektywizme*m, Warszawa 2003.
www.kidzania.com [dostęp: 22.05.2017].
Wyn J., White R., *Rethinking youth*, London 1997.
Zapaśnik H., *Miasto, w którym rządzą dzieci. „Powstało, gdy zauważyły, jaki bałagan na świecie robią dorośli"*, http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,20946765,miasto-w-ktorym-rzadza-dzieci-powstalo-gdy-dzieci-zauwazyly.html [dostęp: 22.05.2017].

Anna Brosch
Uniwersytet Śląski w Katowicach

SMARTFON W KLASIE: OD ZABAWKI DO NARZĘDZIA EDUKACYJNEGO

Abstract. Brosch Anna, *Smartfon w klasie: Od zabawki do narzędzia edukacyjnego* [The Smartphone in the Classroom: from a Toy to an Educational Tool]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 335-347. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.22

Today's children are growing up in a digital age that is far different from that of previous generations. Young children's use of interactive screen media such as smartphones is increasing rapidly. A variety of mobile devices are all around, but they are still not accessible enough at schools, where the use of smartphones is usually forbidden.
The aim of this research was to discover teachers' opinion about using smartphones in class. The qualitative methodology was used in this study to analyse in depth the contextual factors concerning the use of smartphones during the education process. The analysis was based on data from 32 interviews with primary school teachers. The results of the study have shown that teachers do not incorporate smartphones into the education process, despite their positive attitude towards this kind of mobile devices.

Key words: education, m-learning, primary school, teachers, smartphone

Szkoła *versus* nowe technologie

Jeszcze trzydzieści lat temu, mimo że w powszechnym użyciu poza szkołą były długopisy, standardowym narzędziem pisarskim w szkole było wieczne pióro, za pomocą którego uczniowie nabywali umiejętność pisania kaligrafując litery w zeszycie z liniaturą, w sposób opracowany jeszcze w czasach gęsiego pióra. Umiejętność ta, opanowana przez ówczesnych uczniów, nigdy nie została jednak wykorzystana przez nich w dorosłym życiu, a szkoła powinna przecież kształcić umiejętność wykorzystania zdobytej wiedzy. Obecnie, kiedy pióro zastąpiła klawiatura komputera, a nawet ekran dotykowy smartfonu czy tabletu, uczniowie swoje pierwsze doświadczenia pisarskie

nabywają kaligrafując litery ołówkami. Z jednej strony rozwijają w ten sposób sprawność manualną, lecz z drugiej strony należałoby się zastanowić, czy ołówek nie jest już narzędziem anachronicznym?

Rosnącą przepaść technologiczną między szkołą a otaczającą rzeczywistością społeczną dostrzegł już w 1969 roku kanadyjski wizjoner mediów Marshall McLuhan, który w wywiadzie dla Magazynu „Playboy" stwierdził, iż

> nasz system edukacji jest ciągłym oglądaniem się za siebie. To ginący i przestarzały układ wzniesiony na piśmiennych wartościach oraz cząstkowych i sklasyfikowanych danych, które są zupełnie niedostosowane do potrzeb pierwszego pokolenia telewizyjnego[1].

Choć wypowiedź ta liczy sobie blisko pół wieku i odnosi się do ekspansji nowego masowego medium – telewizji, jednak dzisiaj, u progu kolejnego stulecia nie straciła na aktualności.

Postęp techniczny, jaki obserwuje się w ostatnich latach zmienia naszą rzeczywistość, w związku z czym należy pogodzić się z faktem, iż nowe technologie stały się jednym z elementów kontekstu społeczno-wychowawczego najmłodszego pokolenia. Wyposażenie domów w różnorodne urządzenia mobilne stało się standardem, a zjawisko konwergencji mediów zaciera granice w przestrzeni medialnej między kanałami, formami i formatami przepływu treści. Proces ten spowodował zmiany w sposobie korzystania z mediów z biernego na czynny[2].

Wśród różnorodnych urządzeń mobilnych niewątpliwie czołowe miejsce zajmuje smartfon, który stał się nie tylko medium komunikacyjnym, ale wręcz przedmiotem pierwszej potrzeby. To przenośne urządzenie, łączące funkcję telefonu komórkowego i kieszonkowego komputera (PDA – *Personal Digital Assistant*), z wbudowanym aparatem cyfrowym i kamerą oraz blisko pięciocalowym ekranem, stanowi doskonałą alternatywę dla innych urządzeń mobilnych, jak notebook czy tablet. Obecnie popularność smartfonów rośnie dynamicznie również wśród najmłodszych użytkowników, którzy korzystają z tych urządzeń nie tylko w celach rozrywkowych. Jak pokazują badania przeprowadzonego przez Gemius Polska na zlecenie platformy edukacyjnej Squla.pl, co trzecie dziecko od 6 do 12 lat wykorzystuje smartfon jako pomoc w nauce[3]. Trudno się temu dziwić, ponieważ podstawowe oprogramowanie

---

[1] E. Mcluhan, F. Zingrone (red.), *M. McLuhan. Wybór tekstów*, przekł. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Poznań 2001, s. 354.

[2] M. Jachimowski, *Wpływ konwergencji mediów na kształtowanie się przestrzeni medialnej*, Rocznik Prasoznawczy, 2012, 6, s. 37-57.

[3] *„Generacja Z od A do Z". Rola nowych technologii w nauce i rozwoju dzieci w wieku 6-12 lat*, Raport analityczny opracowany w 2015 roku przez Gemius Polska na zlecenie platformy edukacyjnej Squla.pl. http://di.com.pl/files/Raport_Generacja_Z_od_A_do_Z.pdf [dostęp: 12.11.2016].

smartfonów umożliwia prezentację grafiki oraz odtwarzanie i tworzenie materiałów audio i wideo. Ponadto, smartfon podłączony do Sieci daje możliwość wyszukiwania różnorodnych informacji i oferuje całą gamę możliwości komunikacyjnych. Pod względem edukacyjnym nieoceniony jest również szereg bezpłatnych aplikacji, których wykorzystanie w celu nauki może ograniczać jedynie wyobraźnia użytkownika.

Tymczasem, standardy technologiczne szkoły znacznie odbiegają od przyjętych w środowisku pozaszkolnym, a smartfon figuruje najczęściej w wewnętrznych regulaminach pod paragrafem dotyczącym zakazów i kar. Jak wynika z raportu wydanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2013 roku, we współczesnej szkole wciąż znaczącą przewagę pod względem dostępności mają media analogowe, jak odtwarzacze płyt CD i radiomagnetofony, natomiast rzutnik i tablica multimedialna stanowią w szkołach urządzenia deficytowe[4]. Smartfon z kolei w ogóle nie był brany pod uwagę jako potencjalne medium edukacyjne.

Niewątpliwie, wyposażenie szkół w nowoczesne urządzenia mobilne nie jest przedsięwzięciem łatwym w realizacji, dlatego może warto zastanowić się, w jaki sposób wykorzystać potencjał edukacyjny urządzenia, które prawie każdy uczeń nosi w kieszeni?

Zrozumieć pokolenie smartfonu

Współczesne pokolenie przekraczające mury szkoły jest zgoła odmienne od swoich rodziców czy nauczycieli i stąd doczekało się wielu neologizmów stanowiących próbę jego nazwania zgodnie z najnowszymi trendami rozwoju technologicznego. W literaturze można zatem spotkać takie określenia, jak *Gen Z*, *Post-Millenials*, *iGeneration*[5] czy *The New Silent Generation*[6], które nawiązują do cyfrowego charakteru interakcji i potrzeby permanentnego bycia online. Obejmuje osoby urodzone po 1995 roku i wychowywane w erze cyfrowej, dla których nowe media stanowią naturalne środowisko egzystencji i często towarzyszą im już od pierwszych chwil życia. Australijski badacz społeczny Mark McCrindle w wywiadzie dla „New York Times" zwrócił jednak uwagę, iż dzieci urodzone po 2010 roku diametralnie się różnią od swoich starszych kolegów, ponieważ od pierwszych chwil życia mają przed oczyma ekrany

[4] M. Federowicz i in., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*. Raport tematyczny z badania, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 48.

[5] M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ: understanding the global generations*, Bella Vista 2014.

[6] S.L. Saldik, *The New Recruit: What your Association needs to know about X, Y & Z*, Andover 2007, s. 18.

pełniące funkcję smoczków, zabawek i narzędzi edukacyjnych. W związku z tym zaproponował wyłonienie nowego pokolenia o nazwie Generation Alpha, jako pierwszego pokolenia XXI wieku[7].

Bez względu na przyjęte nazewnictwo niewątpliwie jest to pierwsze pokolenie, dla którego świat nowych technologii jest światem zastanym, a jego zasadniczą cechę stanowi zaawansowana znajomość oraz biegłość w obsłudze urządzeń cyfrowych. Świadczą o tym badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych pod koniec 2014 roku, z których wynika, że dla ponad jednej trzeciej dzieci poniżej pierwszego roku życia smartfon lub tablet stanowi zabawkę[8]. Podobna tendencja widoczna jest również w Polsce. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Millward Brown S.A. na zlecenie Fundacji Dzieci Niczyje, blisko połowa dzieci poniżej drugiego roku życia korzysta z urządzeń mobilnych, przy czym 30% z nich czyni to codziennie. Ponadto, zainteresowanie urządzeniami mobilnymi wzrasta wraz z wiekiem dziecka. Wśród pięcio– i sześciolatków już tylko niespełna 17% nie korzysta w ogóle z tego typu urządzeń[9].

Niewątpliwie „inicjacja mobilna" dzieci ma miejsce bardzo wcześnie, a szeroki dostęp do cyfrowych urządzeń mobilnych jak smartfony, Wi-Fi czy interaktywne gry komputerowe sprawia, że najmłodsze pokolenie jest określane jako „urodzeni z chipem"[10]. Oczywiście, nie pozostaje to bez wpływu na ich rozwój psychofizyczny i sposób postrzegania rzeczywistości. Znawca problematyki nowych mediów Marc Prensky określił najmłodsze pokolenie mianem cyfrowych tubylców, jednocześnie formułując tezę, iż w wyniku interakcji z nowymi mediami mózgi cyfrowych tubylców, kształtowane raczej przez ekran niż książkę, różnią się od mózgów wcześniejszych generacji[11]. Amerykańscy badacze Gary Small oraz Gigi Vorgan ukuli nawet nowy termin *iBrain*. Na podstawie badań eksperymentalnych stwierdzili powstanie nowych ścieżek neuronalnych u nałogowych internautów, których nie odnaleziono u osób niekorzystających z Internetu, co skutkuje zmianą sposobu

[7] A. Williams, *Meet Alpha*: The Next '*Next Generation*', "The New York Times" z 19.09.2015. https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=0 [dostęp: 7.10.2016].

[8] H.K. Kabali i in., *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*, Pediatrics, 2015, 136(6), http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2015/10/28/peds.2015-2151 [dostęp: 11.10.2016].

[9] A. Bąk, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce*. Wyniki badania ilościowego, Warszawa 2015.

[10] S. Abram, J. Luther, *Born with the chip: The next generation will profoundly impact both library service and the culture within the profession*, Library Journal, 2004, 129, s. 34-37.

[11] M. Prensky, *Digital Natives. Digital Immigrants*, Part 1, On the Horizon, 2001, 9(5), s.1-6.

myślenia z linearnego na hipertekstowy i wielowątkowy[12]. Ponadto, niektórzy badacze sugerują, że współczesne dzieci cechuje niższy poziom uspołecznienia oraz większa niecierpliwość niż przedstawicieli poprzednich pokoleń. Przyczyna tkwi zapewne w samotnym spędzaniu czasu wolnego w swoim pokoju zamiast zabawy na podwórku lub spędzania czasu z rodzicami[13].

Sprawia to, że cyfrowi tubylcy mają szczególne preferencje związane ze stylem nauki, sposobem zdobywania informacji i funkcjonowaniem w społeczeństwie, które znacząco różnią się od pokolenia ludzi epoki przedcyfrowej. W związku z tym wymagają stosowania odmiennych metod i środków edukacyjnych, abstrahując od tego w jakim kontekście – pozytywnym czy negatywnym – jest postrzegane dorastanie w świecie cyfrowym.

Stosunek nauczycieli do wykorzystania smartfonu w edukacji w świetle badań własnych

Zagadnienie wyposażenia szkół w urządzenia mobilne oraz sposób ich wykorzystania w edukacji były już przedmiotem wielu badań, których wyniki zostały opublikowane w postaci raportów. Te najistotniejsze, z punktu widzenia poruszanej problematyki, zostały przytoczone w pierwszej części niniejszego tekstu. W związku z tym pojawiła się konieczność postawienia pytań o powody, motywacje i przyczyny, którymi kierują się nauczyciele unikając włączenia smartfonów w proces lekcyjny.

W tym wypadku adekwatną metodę badań stanowił wywiad pogłębiony, umożliwiający indywidualne potraktowanie respondentów, a tym samym uchwycenie głębszego kontekstu badanego zjawiska. Nauczyciele współtworzą bowiem grupę formalną, jaką jest szkoła, a co za tym idzie – utożsamiają się z jej szeroko pojętą kulturą i organizacją, podejmują wspólne inicjatywy, reprodukując pewien wspólny charakter działania, stąd wniknięcie w tę strukturę poprzez badania umiejscowione w paradygmacie ilościowym jest utrudnione lub wręcz niemożliwe.

Celem prowadzonych w ostatnim kwartale 2016 roku badań było zatem poznanie powodów, jakimi kierują się nauczyciele podejmując decyzję o zakazie używania telefonów podczas lekcji, jak również zrozumienie ich postaw względem tego nowoczesnego medium jako potencjalnego narzędzia edukacyjnego. Wywiady zostały przeprowadzone z trzydziestoma dwoma nauczycielami pracującymi w szkołach podstawowych na terenie województwa śląskiego. Ponieważ w badaniach jakościowych w większości przypadków nie

[12] G.W. Small, G. Vorgan, *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, New York 2008.

[13] J.U. McNeal, *The Kids Market: Myths and Realities*, New York 1999.

stosuje się sformalizowanej (tzn. losowej) selekcji, zastosowano wygodny dobór próby, zakładający dobór tych przypadków, które w danych okolicznościach są najłatwiej dostępne[14]. Zasadniczym kryterium doboru było zatrudnienie w szkole podstawowej, przy czym zwrócono uwagę, by próba składała się z nauczycieli poszczególnych przedmiotów nauczania. W efekcie, w badanej grupie znalazło się sześcioro nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, pięcioro języków obcych, czworo informatyki i techniki, czworo geografii i przyrody, troje języka polskiego, troje wychowania fizycznego, dwoje historii oraz po jednym nauczycielu religii, chemii, fizyki, plastyki i muzyki. W wywiadach wzięło udział 6 mężczyzn i 26 kobiet, a wiek badanych mieścił się w przedziale od 26 do 48 lat.

Analiza zebranego materiału empirycznego pozwoliła uzyskać odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest opinia nauczycieli odnośnie smartfonu jako medium komunikacyjnego?

2. Czy i w jakich obszarach edukacji nauczyciele dostrzegają możliwość wykorzystania smartfonu?

3. Jakie są powody unikania przez nauczycieli korzystania ze smartfonu jako narzędzia edukacyjnego podczas lekcji?

Jak się okazuje, badani nauczyciele mają pozytywną opinię o smartfonie i wszyscy zgodnie przyznali, że są jego posiadaczami. Uważają smartfon za urządzenie bardzo intuicyjne w obsłudze, która nie przysparza im większych problemów, choć jednocześnie nie potrafili podać specyfikacji technicznej swoich urządzeń. Interesujące, iż każdy badany przyznał, iż pierwszą czynnością po zakupie smartfonu jest jego personalizacja, czyli dostosowanie wyglądu i obsługi urządzenia do własnych preferencji. Wśród niezliczonych funkcji smartfonu badani najczęściej wykorzystują budzik i aparat fotograficzny, podkreślając, iż ze względu na swoje rozmiary jest znacznie wygodniejszy od tradycyjnego aparatu cyfrowego. Niewiele mniejszą popularnością cieszy się kalkulator i kalendarz. Natomiast nieliczni badani, bo zaledwie dziewięcioro, korzysta z aplikacji kompatybilnych z systemem operacyjnym Android. Wśród nich znalazła się nawigacja samochodowa oraz aplikacje umożliwiające monitorowanie osobistych danych dotyczących wysiłku fizycznego czy zużycia kalorii. Znikome zainteresowanie miały natomiast aplikacje związane z bankowością i płatnościami mobilnymi, gdyż korzystanie z takowych zadeklarował tylko jeden badany nauczyciel. Na tej podstawie można stwierdzić, iż badani nauczyciele mają raczej pozytywną opinię o smartfonie i traktują go jak urządzenie codziennego użytku. Jednakże, niewielka grupa wykorzystuje smartfon w sposób wychodzący poza jego podstawowe funk-

[14] U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Warszawa 2010, s. 58.

cje. Powodem tego, jak przyznali, jest słaba znajomość możliwości technicznych urządzenia i stąd obawa przed eksperymentowaniem z instalowaniem dodatkowego oprogramowania. Jednocześnie, korzystający z aplikacji mobilnych mają świadomość, czym jest smartfon i jakie możliwości daje korzystanie z tych aplikacji. Wykazują przy tym rozwagę w zarządzaniu nimi, instalując aplikacje tylko wówczas, gdy są przekonani o ich użyteczności. Natomiast, kiedy aplikacja nie spełnia ich oczekiwań, pozbywają się jej, by nie obciążać pamięci urządzenia. Badani mają zatem bardzo pozytywną opinię o smartfonie, z którego korzystają nie tylko w celach komunikacyjnych. Jednocześnie przyznają, że nie wykorzystują wszystkich jego możliwości ze względu na brak wiedzy i umiejętności w tym zakresie, przy czym największe trudności miały kobiety powyżej 35. roku życia.

Brak wystarczających kompetencji cyfrowych nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w braku postrzegania smartfonu jako narzędzia edukacyjnego. Dla większości z nich smartfon stanowi narzędzie służące głównie do komunikowania się z rodzicami uczniów i ewentualnie informowania ich o postępach i trudnościach edukacyjnych dzieci. Do wykorzystania smartfonu na lekcji podchodzą bardzo sceptycznie, tłumacząc, iż „dzieci dużo czasu spędzają w domu przed ekranami, więc w szkole powinny od nich odpocząć". Jak również nadmierne korzystanie z mediów elektronicznych „przyczynia się do zanikania umiejętności poprawnego wypowiadania się oraz pisania i powoduje ubożenie kreatywności uczniów". Blisko połowa badanych przyznała, iż zna lub słyszała o aplikacjach edukacyjnych, lecz nie bardzo widzą możliwość wykorzystania ich w szkole. Podkreślają, iż włączenie telefonów w proces edukacyjny zdezorganizuje klasę, co może skutkować trudnościami z zachowaniem dyscypliny podczas lekcji. Ponadto, nie wszyscy uczniowie mają smartfony, w związku z czym zaplanowanie lekcji z wykorzystaniem smartfonów jest niemożliwe. Zaledwie dwóch nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej poleca uczniom, w porozumieniu z rodzicami, wykorzystanie aplikacji edukacyjnych w smartfonach do utrwalania wiadomości. Telefon komórkowy w szkole jest przez większość badanych postrzegany jako potencjalne zagrożenie, począwszy od zakłócania toku lekcji, a na nagrywaniu kolegów i nauczycieli skończywszy. Jeden nauczyciel przyznał, że w jego szkole miał miejsce *happy slapping*[15] i zostały wobec ucznia wyciągnięte konsekwencje. Nauczyciele mają więc do telefonów w szkole stosunek zakazowy, co znajduje wyraz w szkolnych regulaminach. W szkołach, w których pracują korzystanie z telefonu podczas lekcji jest zabronione, a tylko w dwóch dopuszcza się korzystanie z telefonu w czasie przerw, przy czym w jednej pod warunkiem ustawienia

[15] Proceder polegający na filmowaniu aktu przemocy wobec rówieśników.

trybu „milczy". Jednocześnie nauczyciele są zgodni, iż decyzja o zakazie używania telefonów w szkole jest w pełni uzasadniona. Pozwala bowiem uniknąć kłopotliwych sytuacji związanych z niewłaściwym użytkowaniem urządzenia, jego kradzieżą lub zgubieniem, a przede wszystkim zapobiega segregacji uczniów „na lepszych i gorszych" ze względu na model smartfonu lub fakt posiadania lub nieposiadania urządzenia. W tym kontekście podejście nauczycieli do smartfonu w szkole można skwitować parafrazą słów piosenki Boba Marleya „No Phone, No Cry" i wraz z zakazem używania telefonów w szkole znikają wszelkie problemy z nim związane. Pojawia się jednak pytanie: gdzie w takim razie dzieci mają nauczyć się „fonetykiety", czyli swoistego savoir vivre'u, określającego zasady i normy korzystania ze smartfonu w różnych sytuacjach społecznych? Zdaniem nauczycieli, to na rodzicach spoczywa ten obowiązek, a tylko siedmioro z nich przeprowadziło z uczniami zajęcia dotyczące właściwego korzystania z telefonów – głównie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Rodzice powinni niewątpliwie przygotować dziecko do poruszania się w świecie mediów mobilnych, jednak należy podkreślić, że rodzina stanowi odmienne od szkoły środowisko społeczne, w którym telefon nie jest urządzeniem zakazanym. A zatem, nie występują tam sytuacje, jakie mają miejsce w szkole. W konsekwencji, jedynym możliwym sposobem nauczenia dziecka właściwego korzystania z urządzenia może być metoda perswazji, która jednak w tych okolicznościach nie wydaje się skuteczna. Zdumiewa przy tym podejście nauczycieli do korzystania z telefonów przez pracowników szkoły. Nauczyciele zgodnie stwierdzili, iż podczas przerw korzystają z telefonów bez ograniczeń, a czworo przyznało, że „zdarzyło mi się odebrać ważny telefon podczas lekcji" (*sic!*).

Powyższa analiza pokazuje, że szkole potrzebna jest swoista rewolucja, lecz nie tyle w zakresie infrastruktury technologicznej, ile w zmianie sposobu myślenia o nowych technologiach, pozwalającej na wykorzystanie mediów mobilnych w celu skuteczniejszego uczenia się i nauczania. Tymczasem, nauczyciele wydają się „równie sparaliżowani naszym nowym światem elektroniki, jak ludzie prymitywni sparaliżowani są naszą cywilizacją druku i mechanizacji"[16].

Stąd, istnieje paląca potrzeba ciągłego podnoszenia kompetencji cyfrowych nauczycieli, ponieważ nie tylko są to dla nich technologie mało znane, ale też zazwyczaj nie posługują się nimi tak biegle, jak uczniowie. Ponadto, taka postawa nauczycieli względem wykorzystania nowych technologii podczas lekcji może wynikać z faktu, iż ich nawyki percepcyjne kształtowały się w poprzedniej epoce, co w znacznym stopniu utrudnia zrozumienie specyfiki

[16] E. Mcluhan, F. Zingrone (red.), *M. McLuhan*, s. 222.

współczesnej generacji. Dopiero rzetelna wiedza związana z genezą i konsekwencjami digitalizacji młodego pokolenia pozwoli dostrzec całą gamę różnic między uczniami a ich rodzicami i nauczycielami, a w efekcie dostosować metody i środki nauczania do ich potrzeb i możliwości.

W poszukiwaniu rozwiązań – metoda na pokolenie smartfonu

Wykorzystanie smartfonu jako narzędzia wspomagającego naukę powinno być rozpatrywane w kontekście edukacji mobilnej (ang. *m-learning*), obejmującej „szeroką gamę możliwości edukacyjnych, jakie stwarza połączenie technologii mobilnych, bezprzewodowych sieci oraz technologii e-kształcenia”[17]. Edukacja mobilna nie jest pojęciem jednoznacznym, stąd w literaturze przedmiotu można spotkać wiele prób jej zdefiniowania, gdzie jedni autorzy podkreślają możliwość uczenia się na odległość, inni natomiast osobisty charakter i dostępność urządzeń[18]. Z teoretycznego punktu widzenia ważne są aspekty zaakcentowane przez El-Hussein i Cronje, które zakładają „mobilność technologii, mobilność osób uczących się i mobilność uczenia się”[19]. Ideą mobilnej edukacji jest zatem stworzenie społeczności uczących się, w której zarówno ucznia, jak i nauczyciela nie ogranicza program nauczania oraz gdzie kluczowe znaczenie dla indywidualizacji toku kształcenia, konstruowania treści dydaktycznych i budowania relacji społecznych ma niezależność miejsca i czasu[20]. W odniesieniu do urządzeń mobilnych, Lechosław Hojnacki zwraca uwagę natomiast na ich „duży potencjał indywidualizacji i personalizacji przekazu, połączony z techniczną łatwością interkomunikacji”[21]. Biorąc pod uwagę fakt, iż urządzenia mobilne największą popularnością cieszą się wśród młodego pokolenia, którego percepcję poznawczą pobudzają multimedialne i interaktywne materiały dydaktyczne, warto zastanowić się nad możliwościami wykorzystania smartfonów w edukacji. Tym bardziej, że proces edukacyjny jest skuteczny, jeśli nauka odbywa się na podstawie konkretnego doświadczenia lub w odniesieniu do dotychczasowych doświadczeń uczniów.

---

[17] L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, E-mentor, 2006, 1(13), s. 26. http://goo.gl/BMJLs. [dostęp: 12.11.2016].

[18] A. Kukulska-Hulme, J. Traxler, *Mobile learning: a handbook for educators and trainers*, New York 2005.

[19] M.O.M. El-Hussein, J.C. Cronje, *Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape*, Educational Technology & Society, 2010, 13(3), s. 12-21. http://ifets.info/journals/13_3/3.pdf [dostęp: 14.11.216].

[20] W. Susłow, T. Królikowski, *M-learning, więc uczenie się w terenie*, Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej, 2005, 8, s. 12.

[21] L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu*.

Spektrum możliwości wykorzystania smartfonu w edukacji jest bardzo szerokie. Można go wykorzystać, jak uczynił Peter Bergman, do informowania rodziców poprzez SMS-y o zadanych pracach domowych, co znacznie podniosło wyniki nauczania uczniów[22]. Ale również warto skorzystać z propozycji praktycznego zastosowania mobilnych urządzeń w edukacji szkolnej zaproponowanych w cyklu publikacji pod redakcją Lechosława Hojnackiego: *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*[23] oraz *M-LEARNING, czyli (r) ewolucja w uczeniu się*[24]. W przewodnikach Autorzy przedstawili zbiór propozycji wykorzystania technologii mobilnych i rozmaitych aplikacji działających na tabletach i smartfonach, pomocnych zarówno w nauczaniu, jak i uczeniu się. Lista możliwych zastosowań tych urządzeń obejmuje między innymi prowadzenie blogów, obróbkę zdjęć oraz materiałów audio i wideo. Wśród ciekawych aplikacji znalazł się czytnik kodów kreskowych (*QR Code*), umożliwiający odczytywanie zaszyfrowanych danych tekstowych lub wizualnych nawiązujących do tematu lekcji. Podane w ten sposób polecenie z pewnością jest atrakcyjniejsze dla uczniów i doskonale koresponduje z zasadą nauki przez zabawę. Innym interesującym przykładem jest użycie aplikacji wykorzystujących systemy rozszerzonej rzeczywistości (ang. *Augmented Reality* – AR). Ich potencjał edukacyjny polega przede wszystkim na możliwości tworzenia poglądowych, bardzo realistycznych pomocy dydaktycznych, umożliwiających prezentowanie materiałów trudno dostępnych ze względów finansowych lub logistycznych.

Dzięki smartfonom można także zmodyfikować sposób utrwalania i sprawdzania wiedzy uczniów. Służą do tego bezpłatne platformy pozwalające na tworzenie i przeprowadzenie interaktywnych quizów, jak np. Kahoot! lub Quizizz. Uczeń udziela wówczas odpowiedzi na poszczególne pytania, dotykając właściwy przycisk na ekranie smartfonu. Przygotowanie quizu wymaga oczywiście poświęcenia czasu i pewnej wiedzy technicznej nauczyciela, jednak w zamian otrzymuje on zestawienie wyników wszystkich uczniów, ze wskazaniem poprawnie i błędnie udzielonych odpowiedzi. Pozwala to określić partie materiału, których opanowanie sprawia uczniom trudności.

Przedstawione propozycje stanowią jedynie przykłady użycia smartfonu jako narzędzia edukacyjnego wśród szerokiego spektrum różnorodnych możliwości, których wykorzystanie zależy przede wszystkim od inwencji samych zainteresowanych, czyli nauczycieli i uczniów.

---

[22] P. Bergman, *Parent-Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment*, New York 2012, www.columbia.edu/~psb2101/BergmanSubmission.pdf [dostęp: 12.11.2016].

[23] L. Hojnacki (red.), *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*, Warszawa 2011.

[24] L. Hojnacki (red.), *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w uczeniu się*, Warszawa 2013.

Konkluzje

Procesy globalizacyjne i rozwój technologii informacyjnych znacząco zmieniły rzeczywistość społeczną, co domaga się nie tylko jakościowych przeobrażeń systemu szkolnego, lecz przede wszystkim zmiany mentalności nauczycieli. W pewnym stopniu trudno jednak dziwić się oporowi nauczycieli przed stosowaniem smartfonów na lekcji, które wiążą się z jednej strony z brakiem odpowiednich kompetencji medialnych, z drugiej natomiast ze świadomością szkodliwego oddziaływania tegoż medium na rozwój psychofizyczny wychowanków. Z tymi obawami doskonale korespondują słowa Anthony'ego Giddensa, że

> życie w świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności jest jak rozpędzony moloch. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany. Sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli[25].

Swobodny dostęp do informacji sprawił, że pozycja szkoły uległa deklasacji, co generuje nowy model kształcenia. Dlatego, współczesny nauczyciel powinien pogodzić się z faktem, że nie ma monopolu na wiedzę i zacząć współpracować, podjąć dialog z uczniami, celem wypracowania wspólnej przestrzeni edukacyjnej.

Zastosowanie smartfonów w edukacji – jak w przypadku każdej nowej technologii – spotyka się przede wszystkim z oporem ludzi. Uwydatnia się w tym przypadku duża przepaść między uczniami – zdigitalizowanymi odbiorcami a nauczycielami – cyfrowymi imigrantami[26]. W kwestii korzystania z urządzeń mobilnych, to nauczyciel może się wiele od uczniów nauczyć. Natomiast, przełamanie barier związanych z obawą o utratę autorytetu i zwrócenie się o pomoc do uczniów może stać się dla obu stron fascynującym doświadczeniem.

Należy podkreślić, iż włączenie technologii mobilnych w proces nauczania nie oznacza zastąpienia tradycyjnych środków nauczania. Niezbędna jest natomiast redefinicja ich roli w edukacji i zmiana programów nauczania, w których nacisk powinien być przeniesiony z nabywania kompetencji informatycznych, dobrze już uczniom znanych, na kształtowanie kompetencji informacyjnych, czyli umiejętności przetwarzania i krytycznej analizy informa-

---

[25] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Warszawa 2002, s. 40.

[26] B. Woodcock, A. Middleton, A. Nortcliffe, *Case Study. Considering the Smartphone Learner: an investigation into student interest in the use of personal technology to enhance their learning*, Student Engagement and Experience Journal, 2012, 1(1), s. 5.

cji[27]. Pozostaje jednak fakt, iż u progu XXI wieku edukacja odbywa się wciąż według systemu ukształtowanego jeszcze w wieku XIX, co nie daje podstaw sądzić, że dla pokolenia cyfrowego jest to droga optymalna.

BIBLIOGRAFIA

Abram S., Luther J., *Born with the chip: The next generation will profoundly impact both library service and the culture within the profession*, Library Journal, 2004, 129.

Bąk A., *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce.* Wyniki badania ilościowego, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2015.

Batorski D., *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2011.

Bergman P., *Parent-Child Information Frictions and Human Capital Investment: Evidence from a Field Experiment,* New York *2012,* www.columbia.edu/~psb2101/BergmanSubmission.pdf [dostęp: 12.11.2016].

El-Hussein M.O.M., Cronje J.C., *Defining Mobile Learning in the Higher Education Landscape*, Educational Technology & Society, 2010, 13(3), http://ifets.info/journals/13_3/3.pdf [dostęp: 14.11.216].

Federowicz M., Haman J., Herczyński J., Hernik K., Krawczyk-Radwan M., Malinowska K., Pawłowski M., Strawiński P., Walczak D., Wichrowski A., *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przekł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

„Generacja Z od A do Z". Rola nowych technologii w nauce i rozwoju dzieci w wieku 6-12 lat, Raport analityczny opracowany w 2015 roku przez Gemius Polska na zlecenie platformy edukacyjnej Squla.pl. http://di.com.pl/files/Raport_Generacja_Z_od_A_do_Z.pdf [dostęp: 12.11.2016].

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Hojnacki L. (red.), *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w nauczaniu*, Wydawnictwo Think Global, Warszawa 2011.

Hojnacki L. (red.), *M-LEARNING, czyli (r)ewolucja w uczeniu się*, Wydawnictwo Think Global, Warszawa 2013.

Hojnacki L., *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, E-mentor, 2006, 1(13), http://goo.gl/BMJLs. [dostęp: 12.11.2016].

Jachimowski M., *Wpływ konwergencji mediów na kształtowanie się przestrzeni medialnej*, Rocznik Prasoznawczy, 2012, 6.

Kabali H.K., Irigoyen M.M., Nunez-Davis R., Budacki J.G., Mohanty S.H., Leister K.P., Bonner R.L., *Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children*, Pediatrics, 2015, 136(6), http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2015/10/28/peds.2015-2151 [dostęp: 11.10.2016].

[27] D. Batorski, *Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2011, s. 325.

Kukulska-Hulme A., Traxler J., *Mobile learning: a handbook for educators and trainers*, Taylor & Francis, New York 2005.
McCrindle M., Wolfinger E., *The ABC of XYZ: understanding the global generations*, McCrindle Research Pty, Bella Vista 2014.
Mcluhan E., Zingrone F. (red.), *M. McLuhan. Wybór tekstów*, przekł. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2001.
McNeal J.U., *The Kids Market: Myths and Realities*, Paramount Market Publishing, New York 1999.
Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 1, On the Horizon, 2001, 9(5).
Saldik S.L., *The New Recruit: What your Association needs to know about X, Y & Z*, MN: Expert Publishing, Andover 2007.
Small G.W., Vorgan G., *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Collins Living, New York 2008.
Susłow W., Królikowski T., *M -learning, więc uczenie się w terenie*, Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej, 2005, 8.
Williams A., *Meet Alpha: The Next 'Next Generation'*, "The New York Times" z 19.09.2015. https://www.nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html?_r=0 [dostęp: 7.10.2016].
Woodcock B., Middleton A., Nortcliffe A., *Case Study. Considering the Smartphone Learner: an investigation into student interest in the use of personal technology to enhance their learning*, Student Engagement and Experience Journal, 2012, 1(1).

Ewelina Czujko-Moszyk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

SUKCESY FIŃSKIEGO SYSTEMU EDUKACJI, CZYLI DLACZEGO FINLANDIA SZCZYCI SIĘ JEDNYM Z NAJLEPSZYCH SYSTEMÓW SZKOLNICTWA NA ŚWIECIE – PORÓWNAWCZE STUDIUM PRZYPADKU

Abstract. Czujko-Moszyk Ewelina, *Sukcesy fińskiego systemu edukacji, czyli dlaczego Finlandia szczyci się jednym z najlepszych systemów szkolnictwa na świecie – porównawcze studium przypadku* [The Success of the Finnish Education System, or Why Finland Takes Pride on Having one of the Best Schooling System in the World – a Comparative Case Study]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 349-365. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.23

This paper seeks to answer the question why Finland is considered to have one of the best education systems in the world. The author aims at providing a descriptive case study of Finland in comparison to the Polish educational system with some reference to other Western countries. The world first noticed Finland following the release of PISA results in 2001. Yet, PISA overview is just a starting point for this case study. The paper analyses different social, economic and political factors which, in the author's opinion, contributed the most to the Finnish success in education. Major arguments for the Finnish success are preceded by an overview of educational reforms from the 1950s until the present. The author argues that the remarkably high social status of teachers, their autonomy and great qualifications, consistency in educational reforms which offer high quality, equity and decentralization are the primary reasons for Finland's global success. All of the above achievements are compared to Poland's current situation in education.

Key words: Finnish education system, PISA tests, educational reforms, education policy, teacher education

Wprowadzenie

Na sukces fińskiego systemu edukacji zbiegło się wiele czynników. Różne opracowania tego fenomenu, czy to artykuły czy książki, mają tendencję do podkreślania tylko wybranych elementów składających się na ów sukces. Dla-

tego, w niniejszym artykule zostanie przedstawione, w jaki sposób Finlandia trafiła na czołówki rankingów najlepszych systemów edukacyjnych na świecie, starając się uwzględnić szereg przyczyn. Świat skierował swoją uwagę na fiński system edukacji w 2000 roku, w dużej mierze w wyniku rezultatów jakie osiągnęli młodzi Finowie na podstawie testu PISA[1], który sprawdza, co z zakresu czytania, matematyki i nauk ścisłych piętnastolatkowie z różnych krajów wiedzą i na ile potrafią wykorzystać te informacje. Pierwszy test PISA odbył się w 2000 roku i uwzględniał wówczas przede wszystkim nacisk na sprawdzenie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Finlandia znalazła się wówczas na pierwszym miejscu w rankingu i wynik był zaskoczeniem również dla samych Finów. Dlatego, jeszcze wówczas fińscy nauczyciele nie potrafili określić, dlaczego ich podopieczni odnieśli taki sukces międzynarodowy, ponieważ dobre rezultaty w teście PISA im się po prostu przytrafiły. Był to pierwszy test, więc żadne kraje nie mogły się do niego specjalnie przygotować. Drugi test, który odbył się w roku 2003, sprawdzał również wiedzę i umiejętności jej zastosowania w dziedzinie nauk ścisłych (przyrodniczych) oraz matematyki, obok umiejętności czytania. W przypadku tych dwóch Finlandia uzyskała odpowiednio pierwsze i drugie miejsce, zarówno w roku 2003 jak i 2006. Umiejętność czytania ze zrozumieniem plasowała się na odpowiednio pierwszej i drugiej pozycji[2]. W kolejnych latach Finlandia zajmowała również wysokie miejsca w rankingu – trzecie w 2009[3], pozostając w czołówce kolejnych rankingów do dzisiaj.

Oczywiście, rankingi Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów nie przesądzają wszystkiego o danym systemie edukacyjnym. Testy PISA nie odpowiadają na pytanie: dlaczego młodzież z danego kraju radzi sobie na nich lepiej lub gorzej. Nie mówią też nic o jakości edukacji młodzieży biorącej w niej udział, lecz dostarczają raczej danych ilościowych. Są to wskaźniki, które następnie należy zbadać uwzględniając specyficzny kontekst społeczno-ekonomiczno-polityczny danego kraju. Co więcej, testy PISA spotykają się również z falami dość dużej krytyki przede wszystkim dlatego, że nie mierzą szeregu innych umiejętności, na przykład społecznych, i mają charakter typowo testowy. W Polsce pojawiła się lawina komentarzy przy okazji ostatniego raportu PISA, ogłoszonego w 2013 roku. Polska młodzież wypadła według tego sprawozdania dużo lepiej niż na testach wcześniejszych, bo uplasowała się

[1] PISA – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (ang. Program for International Student Assessment).

[2] Patrz: OECD PISA, *First Results from PISA 2003 Executive Summary*, http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf; OECD PISA, *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*, http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf, [dostęp: 23.02.2016].

[3] OECD, *PISA 2009 Results: Executive Summary*, http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf, [dostęp: 23.02.2016].

na czternastej pozycji, mocno doganiając w ten sposób Finów w rankingu, którzy spadli na dwunastą pozycję[4]. Władze w Polsce od razu przypisały bardzo dobre wyniki testu doskonałej jakości oświacie w Polsce. Taki zachwyt szybko znalazł wyrazy krytyki wśród ekspertów. B. Śliwerski w ten sposób komentuje nadmierny zachwyt rezultatami PISA na swoim blogu:

> Wyniki PISA są lepsze, bo nasi gimnazjaliści są tresowani jak szczury już od pierwszej klasy w rozwiązywaniu zadań testowych. Oni się nie uczą, nie rozwijają, tylko mają automatycznie reagować na polecenia i wyszukiwać trafne odpowiedzi, nawet jak nie rozumieją treści zadania. Statyczny pomiar „biegłości" młodzieży w „wyszukiwaniu w klatce pokarmu" rozmija się z czynnikami, które istotnie rzutują na poziom jej wykształcenia[5].

Ujawnia się tutaj pewien paradoks. Fińska edukacja w ogóle nie jest oparta na przygotowaniu do testów. Pierwsze sprawdziany państwowe uczniowie piszą dopiero w wieku piętnastu lat, czyli w tym samym czasie, w którym przypada ewaluacja młodzieży testami PISA. Można międzynarodową ocenę umiejętności uczniów PISA krytykować pod wieloma jeszcze względami, ale jest ona jednym z niewielu miarodajnych międzynarodowych wskaźników poziomu umiejętności w trzech ważnych dziedzinach wiedzy i dostarcza pewnego punktu odniesienia dla krajów biorących w niej udział. Dzięki takiemu sprawdzianowi świat skierował swoją uwagę na fińską oświatę, a Niemcy czy Francuzi doznali w 2013 roku tak zwanego szoku, że pomimo wysokich nakładów na edukację ich młodzież nie uzyskuje znakomitych wyników. Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA jest na potrzeby tego artykułu zaledwie punktem odniesienia dla Finlandii na scenie międzynarodowej. Dlatego, na podstawie zestawienia innych ważnych wyróżniających cech fińskiego systemu edukacji oraz czynników społeczno-ekonomicznych autor stara się wydobyć te elementy, które uważa za najważniejsze i składające się na sukces fińskiej oświaty w przyrównaniu z innymi krajami, w tym przede wszystkim Polski.

Reformy systemu szkolnictwa w Finlandii od lat pięćdziesiątych XX wieku do chwili obecnej

W celu dokonania rzetelnej ewaluacji sukcesu szkolnictwa w Finlandii na arenie międzynarodowej należy przybliżyć nieco rozwój szkolnictwa na

[4] *PISA 2012 Results in Focus, What 15-year-olds know and what they can do with what they know.*, OECD 2014, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf, [dostęp: 15.02.2016].

[5] B. Śliwerski, *Cóż to za zachwyt władzy wynikami PISA 2012?*, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/12/coz-za-optymistyczny-zachwyt-wadzy.html, [dostęp: 16.02.2016].

przestrzeni lat, jego reformy oraz wizję przemian. W zasadzie do lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku nie odnajdziemy niczego nadzwyczajnego w fińskim systemie edukacji. Jednakże, już reformy lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, a następnie znaczące zmiany w szkolnictwie w latach siedemdziesiątych rozpoczęły powolny postęp i rozwój wizji nowego systemu edukacji nastawionego na jakość w nauczaniu. Zatem, do lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku oprócz polityki demokratyzacji regionalnej i powszechnego społecznego dostępu do edukacji, które miały na celu wyrównywanie szans i minimalizację różnic pomiędzy różnymi regionami Finlandii, szczególnie jeśli chodzi o młodzież z północnych regionów kraju, nie odnajdziemy znaczących reform[6]. Chociaż trzeba przyznać, że pod względem społeczno-ekonomicznym Finlandia, dzięki temu okresowi, przekształciła się z biednego, rolniczego państwa o trudnych warunkach do upraw w gospodarkę opartą na przemyśle.

W latach siedemdziesiątych wprowadzono dziewięcioletni system powszechnej, obowiązkowej edukacji (*peruskoulu*), tak zwaną edukację rozszerzoną, która w porównaniu z poprzednimi dekadami, zaczęła być w pełni finansowana i zarządzana centralnie przez państwo. Od tego czasu struktura systemu edukacyjnego udostępniła lepszą i dłuższą edukację dla wszystkich. Była to zmiana rewolucyjna względem poprzedniego systemu, według którego zdolniejsi mogli nauczyć się więcej, a mniej zdolni uczyli się gorzej i często nie kontynuowali nauki w szkole średniej. Mówiąc krótko, uważano wcześniej, że podstawowe predyspozycje uczniów do nabywania wiedzy są w dużej mierze zdeterminowane tym, jak są i były wychowywane w domu[7].

Ponadto, doradztwo zawodowe i personalne stało się na skutek tych reform nieodłączną częścią programu nauczania we wszystkich szkołach. Wiązało się to też z odbyciem obowiązkowych dwutygodniowych praktyk zawodowych w czasie *peruskoulu*. To dość istotna reforma edukacyjna, bo wykazywała troskę o właściwe wybory kariery zawodowej, a co za tym idzie – zminimalizowanie ryzyka wyboru nieodpowiedniej ścieżki edukacyjnej. Co więcej, poradnictwo miało docelowo stać się pomostem pomiędzy szkołą a pracą. Wówczas, czyli w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, osiągnięcia uczniów w Finlandii nie odbiegały jeszcze od osiągnięć uczniów w innych krajach. Natomiast, szybko zauważono pozytywną konsekwencję wprowadzenia edukacji rozszerzonej, której program był jednakowy dla wszystkich, a uczniowie wspierani przez profesjonalnych doradców. W dodatku, coraz więcej rodziców oczekiwało od swoich dzieci, aby kontynuowali

[6] T. Gmerek, *System edukacji w Finlandii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Kraków 2012, s. 388.

[7] P. Sahlberg *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland*, New York – London 2011, s. 21.

edukację na poziomie średnim. Ponadto, sami uczniowie czuli, że chcą mierzyć wyżej i dążyli do dalszego rozwoju oraz pracy na sobą[8]. Już wtedy zorientowano się, że należy odejść od metod podawczych skoncentrowanych na nauczycielu i unowocześnić dotychczasową metodykę nauczania, żeby móc realizować w szkole projekt przekazania bardziej dynamicznej koncepcji wiedzy[9]. Finlandia zaczęła dążyć do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy.

Sytuacja w Finlandii zmieniła się diametralnie pod względem jakości kształcenia w latach dziewięćdziesiątych. Otóż, dosięgnął ją podobny kryzys ekonomiczny, jaki dotknął wiele innych krajów zachodnich, jak Irlandia, Anglia, czy Stany Zjednoczone, a który wpłynął znacznie na oczekiwania uczniów względem edukacji. Mianowicie, w tym czasie osiągnięcia młodych adeptów na rynku pracy, po uzyskaniu wykształcenia, były niewspółmierne z tym, czego można by oczekiwać po gospodarkach opartych na wiedzy, gdzie wydajność i innowacyjność powinny być niezbędnymi warunkami konkurencyjności. Uczniowie uważali nauczanie w szkołach oraz na uniwersytetach jako nudne i nie stanowiące praktycznego zastosowania w szybko zmieniającym się świecie[10]. Zachodnie społeczeństwa różnie radziły sobie z tym kryzysem. Na przykład, w Stanach Zjednoczonych w tym czasie wprowadzono inicjatywę School-to-Work[11], która miała na celu przygotować uczniów ostatnich klas szkół średnich do wyboru kariery i zachęcić do kontynuowania rozwoju intelektualnego drogą akademicką, nie rezygnując ze ścieżki zawodowej. Miała też pomóc wyjść z błędnego koła przechodzenia z jednej niskopłatnej pracy bez perspektyw i poniżej możliwości młodego człowieka do drugiej tego typu. Inicjatywa przyniosła wymiernie pozytywne korzyści, ale nie stanowiła o zmianie całkowitej wizji systemu edukacji, tudzież nie była działaniem długofalowym. Był to projekt kilkuletni i w dodatku dobrowolny.

Finlandia w tym czasie dokonała gruntowniejszych przeobrażeń i reform. W 1994 roku w kraju tym dokonano drugiej ważnej reformy, po tej z lat siedemdziesiątych, a dotyczyła ona tym razem programu nauczania. Głównym motorem zmian była aktywna rola samorządów i samych szkół we wprowadzaniu tych zmian. Zachęcano szkoły, aby współpracowały bliżej z innymi szkołami, a także rodzicami, przedsiębiorstwami oraz organizacjami pozarządowymi[12]. Pobudzanie oddolnej inicjatywy znacznie przyczyniło

[8] Tamże, s. 23.

[9] Tamże, s. 33.

[10] Tamże, s. 33.

[11] Patrz: K.L. Hughes, T.R. Bailey, M.J. Mechur, *School to Work: Making Difference in Education. A Research Report to America*, Columbia University 2001 http://www.tc.columbia.edu/iee/PAPERS/Stw.pdf [dostęp: 15.02.2016].

[12] P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 36.

się do większego zaangażowania nauczycieli i decentralizacji w działaniach na rzecz poprawy jakości nauczania. Można powiedzieć, że zwiększanie autonomii nauczycieli, którzy zaczęli mieć w pełni wpływ na treści i program nauczania, był samonapędzającym się motorem podtrzymującym ich motywację do pracy.

Od 2000 roku Finlandia skupiła się na wspieraniu rozwoju w szkołach wielokulturowości edukacji inkluzyjnej i zniesienia administracyjnych barier między szkołą podstawową a niższą średnią (odpowiednik polskiego gimnazjum), dążąc tym samym do ciągłości w nauczaniu przez pierwsze dziewięć lat edukacji. Natomiast, sam program nauczania od 2000 roku zmienił się nieznacznie. Ostatnia wielka reforma programu nauczania weszła w życie we wrześniu 2016 roku. Wprowadziła ona częściowe odejście od nauczania przedmiotowego na rzecz nauczania tematycznego (*phenomenon-based learning*). Jest to wielki projekt mający na celu zwiększenie roli nauczania międzyprzedmiotowego w procesie kształcenia na wszystkich poziomach nauki – od szkoły podstawowej po średnią. W dalszej części artykułu przyjrzymy się konsekwencjom przeobrażeń z drugiej połowy XX wieku, które będą stanowić czynniki sprawiające, że od początku XXI wieku zwrócono szczególną uwagę na fińskie szkolnictwo.

Status społeczny nauczyciela w Finlandii

Analizując sytuację szkolnictwa w Finlandii, na pierwszy plan wysuwa się wysoki status społeczny nauczycieli, z co za tym idzie – szacunek i duża doza zaufania, jakim jest darzony ten zawód. Ów wysoki status społeczny skutkuje tym, że Finowie chętnie podejmują się wymagającej ścieżki edukacyjnej związanej z tą profesją. A zostać nauczycielem w Finlandii nie jest łatwo. Jak to się dzieje, że nauczyciel jest tam wysoce poważany, a sam zawód nauczyciela bardzo pożądany i w dużej mierze wybierany na całe życie? Aby dobrze zrozumieć ten fenomen, należy najpierw przyjrzeć się samemu kształceniu pedagogów. W Finlandii uważa się, że nauczyciel musi być bardzo dobrze wykwalifikowanym ekspertem w swojej dziedzinie. Powinien stać się nie tylko doskonałym ekspertem w swojej dziedzinie, ale także w trakcie własnej kariery zawodowej systematycznie się dokształcać. Teoretycznie można powiedzieć, że w Polsce nauczyciel też musi mieć niezbędne kwalifikacje do wykonywania zawodu i doskonalić się podczas kariery zawodowej. Również w innych, rozwiniętych krajach europejskich możemy zauważyć ogólną tendencję do przykładania dużej wagi do kształcenia nauczycieli. Jednakże, widać też duże zróżnicowanie pod względem systemów i modułów przygotowawczych dla przyszłych pedagogów. Mia-

nowicie, występują znaczne różnice programowe. Mają miejsce odmienne wymagania i praktyki na studiach nauczycielskich, aby uzyskać niezbędne kwalifikacje do nauczania przedmiotowego, jak i w szkole podstawowej czy średniej. Warto podkreślić, że:

> ważną rolę odgrywają tu aktualne warunki ekonomiczne [danych społeczeństw], jak również tradycje poszczególnych państw wpływające na opinię publiczną i jej oczekiwania dotyczące wyników kształcenia. Wpływają one pośrednio lub bezpośrednio na cele systemów szkolnictwa, a także typ, cele i treść przygotowań przyszłych pedagogów. Jeżeli na przykład głównym celem systemu kształcenia jest rozwój i zadowolenie dziecka (tak jak np. w państwach anglosaskich czy skandynawskich), nacisk kładziony jest na osobowość nauczyciela, na jego ścisłą współpracę z uczniami, na pluralizm pedagogiczny i wychowawczy. Przygotowania przyszłych pedagogów koncentrują się na psychologii i aktywności praktycznej[13].

Fińskie studia nauczycielskie różnią się od tych w Polsce zarówno kwalifikacjami, jakie dostarczają, jak i programem samych studiów. W Finlandii wyróżniamy pięć kategorii nauczycieli[14]:

1) wychowania przedszkolnego – pracują w przedszkolu oraz posiadają również uprawnienia do nauczania grupy przedszkolnej w szkole podstawowej (odpowiednik polskiej „zerówki"). Muszą mieć ukończone studia co najmniej na poziomie licencjatu;
2) w szkołach podstawowych – uczą w klasach I – VI w dziewięcioletnim systemie szkoły powszechnej (*peruskoulu)*. Zazwyczaj są przypisani do jednej klasy na sześć lat nauki i nauczają w swojej klasie kilku przedmiotów. Muszą mieć ukończone studia magisterskie;
3) przedmiotowi – uczą konkretnych przedmiotów w klasach VII – IX *peruskoulu* oraz w szkole średniej ogólnokształcącej, a także w szkołach zawodowych. Nauczyciele przedmiotowi mogą uczyć od jednego do trzech przedmiotów, np. matematyki, fizyki i chemii. Muszą mieć ukończone studia magisterskie;
4) pedagodzy specjalni – pracują z jednym uczniem lub grupą uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez cały okres *peruskoulu*. Muszą mieć ukończone studia magisterskie;
5) przedmiotów zawodowych – uczą w szkole zawodowej. Muszą mieć co najmniej od trzech do pięciu lat doświadczenia w danym zawodzie, którego uczą oraz przygotowanie nauczycielskie i pedagogiczne. Jeśli chodzi o wykształcenie powinni mieć dyplom ukończenia studiów li-

[13] J. Prokop, *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Teoria i praktyka europejska*, Warszawa 2013, s. 217-218.

[14] P. Sahlberg, *Finnish Lessons*, s. 71-72.

cencjackich/inżynierskich lub magisterskich albo najwyższe możliwe uprawnienia uzyskiwane w danym zawodzie[15].

Jak zatem widać, wymagania kwalifikacyjne wobec fińskich nauczycieli są większe niż w Polsce. Co więcej, program pięcioletnich studiów nauczycielskich jest nieco inaczej pomyślany. Program ogólny jednolitych nauczycielskich studiów magisterskich w szkole podstawowej prezentuje poniższa tabela[16].

Główne komponenty programu nauczania	**ECTS**
Podstawowe studia edukacyjne (w tym praktyki zawodowe)	25 (12)
Studia w zakresie języka i komunikacji	25
Średnio zaawansowane studia edukacyjne (w tym praktyki zawodowe)	35 (12)
Multidyscyplinarne studia w zakresie przedmiotów szkolnych	60
Studia w zakresie przedmiotów dodatkowych	60
Zaawansowane studia edukacyjne (w tym praktyki zawodowe)	80 (16)
Przedmioty fakultatywne	15
Całkowita liczba punktów ECTS	300

Program studiów nauczycielskich według ogólnych standardów nastawiony jest na rozwój wiedzy i umiejętności zarówno w teorii, jak i praktyce. Co więcej, programy studiów nauczycielskich we wszystkich uniwersytetach w Finlandii są systematycznie korygowane w zgodzie z najnowszymi reformami ministerstwa zanim jeszcze reformy wejdą w życie tak, aby nauczyciele byli przygotowani również na to, co wkrótce zastaną wśród wymogów[17]. Na przykład, najnowsza reforma o częściowym odejściu od nauczania przedmiotowego na rzecz tematycznego jest uwzględniona od paru lat w programach studiów nauczycielskich w taki sposób, aby w trakcie studiów przyszli nauczyciele uczyli się przygotowywać lekcje oparte na tematach (zjawiskach). Ciekawym komponentem tego programu jest też gradacja wiedzy i umiejętności w ramach samych studiów edukacyjnych. W ten sposób nauczyciele rozwijają stopniowo profesjonalny wgląd w zagadnienia edukacyjne z wielu perspektyw, poczynając od psychologii edukacyjnej i socjologii, przez teorię i praktykę budowania treści i programu nauczania, ocenianie uczniów, pedagogikę specjalną, po dydaktykę nauczania wybranych przez siebie przedmiotów.

---

[15] University of Helsinki, Center for Continuing Education Palmenia *Teacher Qualifications,* http://www.helsinki.fi/palmenia/kotka/opettajaksi/eng_screen.pdf, [dostęp: 25.02.2016].

[16] *Table 3.2. Summary of Primary Teacher Education – Master's Degree Program at the University of Jyväskylä in 2010* w: P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 81.

[17] University of Jyväskylä, *Master's Degree Program – Program Overview*, https://www.jyu.fi/en/studywithus/programmes/mdped/programme-overview, [dostęp: 25.02.2016].

Natomiast, przygotowanie do pracy nauczyciela przedmiotowego różni się znacznie od tego, jak to wygląda w Polsce. W naszym kraju nauczyciel przedmiotowy musi odbyć przygotowanie pedagogiczne w obrębie studiów kierunkowych lub jakikolwiek kurs pedagogiczny o określonej liczbie godzin oraz praktyki pedagogiczne w szkole. W Finlandii nauczyciel może zostać nauczycielem przedmiotowym na dwa sposoby. Najczęściej wybiera studia kierunkowe w danym przedmiocie, a następnie aplikuje na studia nauczycielskie, na wydział studiów edukacyjnych, na program nauczycielski ich przedmiotu kierunkowego. W ramach takiego przygotowania pedagogicznego studenci nastawieni są przede wszystkim na zgłębienie dydaktyki nauczania przedmiotu kierunkowego. Zazwyczaj trwa to rok i przyszli nauczyciele są zobligowani do uzyskania sześćdziesięciu punktów ECTS. Z kolei, drugą drogą jest aplikacja od razu na studia na wydziale studiów edukacyjnych w kierunku wybranego przedmiotu. Zazwyczaj po dwóch latach studiów kierunkowych mogą rozpocząć studia nauczycielskie na wydziale studiów edukacyjnych, które trwają 4 semestry rozłożone pośród studiów licencjackich i magisterskich kierunkowych. Poniżej zamieszczona tabela prezentuje drugą ścieżkę dla nauczycieli przedmiotowych. Dane zostały zaczerpnięte z programu nauczania nauczycieli przedmiotowych oferowanego na Uniwersytecie w Helsinkach[18].

	Studia licencjackie (25 ECTS)	**Studia magisterskie (35 ECTS)**
Studia w dziedzinie edukacji	Psychologia rozwojowa i Psychologia edukacyjna (3 pkt) Edukacja dla różnorodności (6 pkt): – Wprowadzenie i praca grupowa – Edukacja wielokulturowa – Pedagogika specjalna	Społeczne, historyczne i filozoficzne podstawy edukacji (4 pkt)
Studia w dziedzinie dydaktyki przedmiotu	Wprowadzenie do nauczania przedmiotu (9 pkt): – zapoznanie się ze szkołą – dydaktyka ogólna – dydaktyka przedmiotu – refleksja	Ocena i doskonalenie nauczania (8 pkt): – dydaktyka przedmiotu – refleksja Seminarium badawcze (nauczyciel jako badacz) (10 pkt)
Studia w powiązaniu z praktykami zawodowymi	Podstawowe praktyki pedagogiczne (7 pkt)	Edukacja zdalna i e-learning (4 pkt) Zaawansowane praktyki pedagogiczne (9 pkt)

[18] University of Helsinki, *Subject teacher education program. Degree Requirements for the Academic Year 2014–2015 and 2015–2016* http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/degreerequirements/STEP_Degree_Requirements_2014-2016_60cr.pdf, [dostęp: 25.02.2016].

Oddelegowanie przygotowania pedagogiczno-metodycznego wydziałowi studiów edukacyjnych wydaje się rozwiązaniem zdroworozsądkowym, jako że to wydziały zajmujące się w sposób specjalistyczny edukacją, dydaktyką i pedagogiką mają lepszą wiedzę na temat nauczania. Zatem, logiczna jest potrzeba ścisłej współpracy między wydziałami kierunkowymi a wydziałem studiów edukacyjnych.

Bardzo ważny jest też fakt, że zawód nauczyciela charakteryzuje się bardzo dużą autonomią w działaniu. Wynika to po części z powyżej wspomnianych czynników społeczno-ekonomicznych, czyli wysokiego statusu społecznego, szacunku i zaufania, jakim darzy się nauczyciela. Skoro nauczyciel jest tak dobrze wykwalifikowany, nie ma potrzeby ograniczać go w wyborze materiałów lekcyjnych, doborze podręczników, stosowaniu metod nauczania. Po prostu, można mu zaufać i pozwolić działać. Finowie uważają, że nauczyciele nie powinni być wyrobnikami wprowadzającymi tylko w życie wszystko co dyktuje sylabus, lecz muszą być profesjonalistami, którzy wiedzą jak stworzyć najlepsze warunki uczenia się dla wszystkich[19]. Fiński system edukacji jest pozbawiony rygorystycznej inspekcji czy hospitacji pracy nauczycieli, a także zewnętrznych, standaryzowanych testów informujących opinię publiczną o postępach uczniów w nauce czy skuteczności pracy nauczycieli[20]. Co więcej, reforma edukacji w latach dziewięćdziesiątych, o której już wspomniano, oddelegowała planowanie programu nauczania nauczycielom, szkole i samorządom, czyli doszło do decentralizacji zarządzania w tym zakresie. Państwowy Ramowy Program Nauczania jest jedynie wskazówką, którą nauczyciele muszą mieć na uwadze rozwijając plan działań dla siebie[21]. Aczkolwiek, to nauczyciele danej szkoły decydują, jakie przedmioty szkolne i co powinien zawierać program kształcenia w danej szkole oraz na co powinny być przeznaczone środki budżetu szkoły[22]. Zatem, jeśli chodzi o regulacje prawne, w tym rozporządzenia czy ustawy, kieruje nauczycielami odgórnie tylko zakres pewnych kompetencji czy umiejętności, jakie uczeń na danym etapie edukacji powinien uzyskać. Poza tym, nauczycielowi przysługuje duża dowolność i dobór treści edukacyjnych według własnego uznania.

Powyższe czynniki społeczno-ekonomiczne z pewnością przyczyniły się do posiadania przez nauczycieli pewnych atrybutów. Mianowicie, pedagog w Finlandii jest osobą pewną siebie, zadowoloną ze swojej pracy oraz chętną do zawodowego i osobistego rozwoju. Stąd, nauczyciele chętnie dokształcają się w trakcie kariery zawodowej bądź budują zespoły nauczycielskie w celu

---

[19] R. Laukkanen, *Finnish Strategy for High-Level Education for All*, w: N. Soguel, P. Jaccard, *Governance and Performance of Education Systems*, Springer 2008, Dordrecht the Netherlands, s. 319.

[20] P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 71.

[21] Tamże, s. 88.

[22] T. Gmerek, *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań – Leszno 2007, s.74.

przygotowania programów kształcenia, ponieważ chcą być lepszymi ekspertami w swojej dziedzinie, a nie dlatego, że muszą. Ponadto, budżet państwa lokuje na doskonalenie nauczycieli i szkolenia dla dyrektorów szkół dość duże środki – zazwyczaj około trzydzieści milionów dolarów rocznie, a do 2016 roku Ministerstwo Edukacji zobowiązało się podwoić tę sumę[23]. Dla porównania, w Polsce w 2009 roku wydano na ten sam cel dwieście pięćdziesiąt tysięcy złotych, jak podaje Ośrodek Rozwoju Edukacji[24]. Nie da się nawet tej przepaści w wydatkach budżetu w obu krajach porównać, bo kwoty w Finlandii na ten cel są obecnie dwieście czterdziestokrotnie większe.

Skoro zawód nauczyciela cieszy się takim szacunkiem i poważaniem, nie jest to więc niespodzianka, że raczej nie odnotowuje się przypadków braku zaufania do nauczycieli ze strony rodziców uczniów. Zatem, sprawdzanie kompetencji nauczycieli poprzez nagrywanie ich ukradkiem, jak niejednokrotnie miało to miejsce w Polsce, byłoby czymś kuriozalnym. Dzięki zaufaniu do swojej pracy nauczyciel uzyskuje bardzo duży autorytet również względem swoich uczniów i może stać się dla nich prawdziwym mentorem czy liderem prowadzącym przez ścieżki ich rozwoju osobistego. W konsekwencji odnosi się wrażenie, że nauczycielowi dzięki takiemu statusowi społecznemu łatwiej o pewność siebie i opanowanie dzieci w klasie. Bo przecież praca nauczyciela to nie tylko blaski wynikające z postępującego rozwoju edukacyjnego ich uczniów, ale również cienie związane z codziennym wychowywaniem podopiecznych.

W Finlandii uważa się również, że chyba tylko zawód lekarza czy prawnika cieszy się większym prestiżem niż zawód nauczyciela, co stanowi zdecydowanie fenomen na skalę światową. W jednej z państwowych ankiet zapytano tysiąc trzystu Finów, w wieku od piętnastu do siedemdziesięciu czterech lat, o wybór pięciu zawodów, spośród trzydziestu, które chcieliby, aby były zawodem ich partnera lub małżonka. Mężczyźni w tej próbie wybierali zawód nauczycielki jako najbardziej pożądany dla swojej partnerki, zaraz przed pielęgniarką i lekarką, a kobiety najchętniej wybierały lekarza i weterynarza, przed nauczycielem[25]. Co więcej, nauczyciel w Finlandii należy do zawodów dobrze opłacanych w porównaniu z innymi krajami. Obecnie zarobki nauczycieli w Finlandii plasują się na dziewiątym miejscu w przyrównaniu do zarobków w innych krajach. Można zatem stwierdzić, na podstawie danych zgromadzonych przez OECD, że fińscy nauczyciele zarabiają średnio o kilka-

[23] P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 87.

[24] Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport. Wzmocnienie rozwoju wspierania szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego,* Warszawa 2010, s. 25, https://www.ore.edu.pl/.../121-raporty?...doskonalenia-nauczycieli.pdf, [dostęp: 25.02.2016].

[25] S. Kangasniemi, *Millä ammatilla pääsee naimisiin?* [Jaki zawód chciałbyś, aby miał twój partner/ka?], Helsingin Sanomat, s. 4-6, w: P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 73.

naście procent więcej niż średnia wynagrodzenia nauczyciela w innych krajach świata. W Finlandii nauczyciel po piętnastu latach pracy zarabia 42 810 dolarów amerykańskich rocznie (najwięcej zarabiają szwajcarscy nauczyciele – 68 820 dolarów rocznie)[26]. Dla porównania, w Polsce wskaźnik wynagrodzeń dla nauczycieli jest jednym z najgorszych na świecie, jeśli porównamy je ze średnimi wynagrodzeniami dla nauczycieli według OECD, które wynoszą nieco poniżej 40 tysięcy dolarów rocznie.

Stąd, nie ma się co dziwić, że tylko najlepsi z najlepszych przechodzą przez selektywną ścieżkę zawodową nauczyciela. Szacuje się, że jedynie co dziesiąty, czy nawet dwunasty, chętny zostaje przyjęty na studia nauczycielskie w Finlandii. Wysoki status nauczyciela, w tym przede wszystkim bardzo dobre płace przyczyniły się do bardzo dużego zainteresowania tym zawodem wśród wykształconych osób w społeczeństwie i studentów. A zawód nauczyciela w Finlandii możemy z powodzeniem nazwać elitarnym. Dla porównania, w Polsce w większości uniwersytetów w tej chwili na studia nauczycielskie z reguły przyjmowani są wszyscy, którzy mają pozytywnie zaliczoną maturę i złożą potrzebne dokumenty. Zatem, w Polsce nie odbywa się żadna dodatkowa selekcja sprawdzająca predyspozycje czy motywacje do pracy w tym zawodzie.

Polityka edukacyjna nastawiona na jakość i ciągłość w edukacji

Kolejną częścią pierwszego planu szkolnictwa jest to, że możemy mówić o konkretnej, spójnej polityce edukacyjnej ukierunkowanej na osiąganie najwyższej jakości kształcenia. Szereg systematycznych reform, które zostały przybliżone na początku artykułu, zmierzały do jednego – poprawienia jakości w nauczaniu. Dlatego, jednym z podstawowych elementów systemu edukacji, którym szczycą się Finowie, jest wysoki poziom kształcenia oferowany wszystkim, niezależnie od miejsca zamieszkania, pochodzenia i statusu społeczno-ekonomicznego (*equity of outcomes*), przy jednoczesnym wykorzystaniu pedagogiki inkluzyjnej. Reformy z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku zagwarantowały dostęp do dobrej jakości edukacji równomiernie w całej Finlandii. Nie ma znaczenia, czy mieszka się w dalekiej Laponii czy Helsinkach, poziom nauczania jest taki sam dla każdego. Pierwsze efekty tej zmiany dało się zauważyć już w połowie lat osiemdziesiątych, czyli kiedy pierwsze młode pokolenia przeszły przez cały okres *peruskoulu*, a system szkolnictwa miał w tym zakresie już pierwsze doświadczenia. Wówczas usunięto wszelkie

[26] Education at a Glance 2013 Highlights OECD, *How much are teachers paid?*, http://www.oecd-ilibrary.org/, [dostęp: 02.12.2015].

grupowanie młodzieży ze względu na stopień znajomości języków obcych czy matematyki.

Wraz z reformą z lat siedemdziesiątych Finowie zrozumieli, że dążenie do podwyższenia statusu społecznego wiąże się z poprawą i powszechnym dostępem do edukacji. W zawiązku z tym zaczęto budować społeczeństwo oparte na wiedzy. Na tworzenie takiego modelu państwa mają wpływ czynniki nie tylko edukacyjne. Struktura państwa dobrobytu opiera się również na trosce o wczesne dzieciństwo poprzedzające obowiązek szkolny. P. Sahlberg wymienia takie czynniki składowe, jak zapewniona opieka we wczesnym dzieciństwie w postaci przedszkoli czy żłobków. Jest ona dobrowolna, ale znaczny procent Finów z niej korzysta. Także bezpłatna klasa przedszkolna, z której korzysta dziewięćdziesiąt osiem procent sześciolatków. Ponadto, mamy też powszechną opiekę zdrowotną, prewencyjne metody stwierdzania potencjalnych trudności w rozwoju i uczeniu się przed rozpoczęciem nauki, a w trakcie edukacji bezpłatny, zdrowy obiad w szkole, niezależnie od społeczno-ekonomicznej sytuacji dziecka[27].

Finowie uważają, że magia ich systemu edukacji znajduje się przede wszystkim na etapie szkoły podstawowej. Wizja szkolnictwa przykłada do tego okresu rozwoju ucznia, czyli od siódmego do dwunastego roku życia, szczególną wagę. W tym czasie należy zbudować w wychowanku solidne podstawy kształcenia w dziedzinie trzech obszarów: po pierwsze – czytelnictwa, po drugie – matematyki, po trzecie – nauk przyrodniczych, czyli w zakresie komponentów międzynarodowego testu umiejętności uczniów PISA. Już w latach osiemdziesiątych fińscy czwartoklasiści odnosili sukcesy w zakresie czytelnictwa, a pierwszy raport PISA z 2001 roku był już tylko tego potwierdzeniem. Według raportu J. Välijärvi i sześciu innych fińskich badaczy[28], fińska młodzież chętnie czyta dla przyjemności, rozwijając swoje zainteresowania. Natomiast P. Sahlberg, powołując się na różne badania[29], wskazuje, że na wysokie osiągnięcia młodzieży fińskiej w testach PISA z dziedziny matematyki i nauk przyrodniczych składa się kilka czynników. Po pierwsze, nauczanie matematyki jest mocno wbudowane w program nauczania, a nauczyciele są do tego solidnie kształceni na studiach. Na przykład, na Uniwersytecie w Helsinkach co roku specjalizuje się w nauczaniu matematyki piętnaście procent przyszłych nauczycieli w szkole podstawowej, a reszta wybiera ten przedmiot jako dodatkowy. Po drugie, w edukacji nauczycieli, jak i w założeniach programu nauczania matematyki duży nacisk kładzie się na rozwiązywanie problemów, łącząc matematykę z sytuacjami życia codziennego uczniów. Po trzecie, kształcenie nauczycieli matematyki jako przedmiotu jest

[27] P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 48.
[28] J. Välijärvi i in., *Finnish success in PISA and some reasons behind it*, OECD PISA 2003, s. 23.
[29] P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 51.

oparte na dydaktyce przedmiotu oraz bliskiej współpracy wydziału matematyki i studiów edukacyjnych. Z kolei, przez ostatnie dwadzieścia lat w kształceniu nauczycieli szkół podstawowych skupiono się bardziej na poprawie nauczania nauk przyrodniczych w taki sposób, aby uczniowie mieli więcej zajęć doświadczalnych i praktycznych w tym obszarze. Jednocześnie więcej studentów pedagogiki na etapie magisterskim kształci się w zakresie nauczania i uczenia się nauk przyrodniczych, czyniąc to na podstawie założeń nowoczesnej metodyki nauczania nauk przyrodniczych oraz ich najnowszych osiągnięć. Co więcej, program nauczania nauk przyrodniczych w szkole podstawowej odchodzi od tradycyjnej wiedzy akademickiej na rzecz wiedzy eksperymentalnej i zorientowanej na rozwiązywanie problemów.

Ciekawym elementem reformy szkolnictwa na etapie podstawowym jest dbanie o to, aby nie szeregować dzieci względem ich osiągnięć szkolnych co najmniej w ciągu pierwszych pięciu lat nauki. Ocenianie za pomocą stopni w zasadzie nie ma miejsca w podstawówce. Najważniejszym kryterium jakości kształcenia jest to, jak uczniowie uczą się tego, czego nauczyciele od nich oczekują. Nauczyciele w tym celu wykonują opisy umiejętności, wiedzy i postawy poszczególnych uczniów, podkreślając wykształcone obszary, jak i te do poprawy oraz dokształcenia. Takie ocenianie wymaga dużo więcej pracy od pedagogów, ale jak się okazuje przynosi bardzo dobre rezultaty edukacyjne. Nauczyciele uczą się tego typu oceniania profesjonalnie na studiach.

Wprowadzenie w latach siedemdziesiątych edukacji rozszerzonej, zapewniającej dziewięć lat obowiązkowej nauki miało na celu również zapewnić pewną ciągłość procesu nauczania. Co więcej, ciągłość ta jest również dobrowolnie rozszerzana przez samych rodziców, skoro aż dziewięćdziesiąt osiem procent posyła swoje pociechy do grupy przedszkolnej w szkole. Ta reforma doprowadziła do ciągłości programu i utrzymywania stabilności nauczania przez jednego nauczyciela w ciągu sześciu lat. Jeden nauczyciel uczący kilku przedmiotów może z łatwością integrować treści nauczania kilku przedmiotów, co przyczynia się do tym lepszego wprowadzania celów nauczania międzyprzedmiotowego. Dzięki temu Finlandia uchroniła się przed szatkowaniem etapów edukacyjnych, powodując dyskontynuację treści, programu i kadry nauczycielskiej. W Polsce reforma lat dziewięćdziesiątych skracająca okres szkoły podstawowej i średniej oraz wprowadzająca gimnazjum doprowadziła właśnie do tego, od czego Finlandia wciąż się odżegnuje, czyli braku ciągłości procesu edukacyjnego. W Polsce od pierwszej klasy szkoły podstawowej mamy do czynienia z podziałem na okresy nauczania w wymiarze trzyletnim, który dodatkowo kończy się testem sprawdzającym. Mianowicie, w obrębie szkoły podstawowej mamy trzy lata nauczania zintegrowanego, trzy lata nauczania przedmiotowego, ale już z inną kadrą nauczycielską, następnie trzy lata gimnazjum i dalej trzy lata szkoły średniej lub cztery lata

technikum. Brak ciągłości procesu edukacyjnego w polskim systemie edukacji na etapie szkoły podstawowej i gimnazjum oraz brak oddziału przedszkolnego uważam za jego minus.

Podsumowując, uważa się również, że Finlandia to kraj paradoksów w edukacji. P. Sahlberg wymienia trzy takie paradoksy[30]. Pierwsza reguła brzmi: nauczaj mniej i ucz się więcej. W myśl tej zasady, uczniowie mają spędzać mniej czasu w szkole na lekcjach, a liczba zadań domowych ma być ograniczona do absolutnego minimum. Otóż, fińscy nauczyciele wychodzą z założenia, że zadania domowe oparte na rutynie i odtwórczym ćwiczeniu nie prowadzą do osiągania lepszych rezultatów w uczeniu się. Szkoły podstawowe natomiast stawiają w tym czasie na organizację różnych aktywności po lekcjach dla najmłodszych uczniów, a dla starszych – koła zainteresowań. Finowie wierzą też w ważną rolę jaką odgrywa sport, dlatego aż dwie trzecie dzieci uprawia go po lekcjach, przynależąc do jakiegoś klubu sportowego. Drugi paradoks, poniekąd powiązany z pierwszym, głosi: testuj mniej, ucz się więcej. Od lat dziewięćdziesiątych większość krajów, w tym Polska, nastawiona jest na sprawdzanie kompetencji uczniów za pomocą testów standaryzowanych. Jest w tym pewien problem, bowiem przygotowanie do tego typu sprawdzianów sprawia, że nauczyciele zaczynają wybierać metody nauczania, które skupiają się na ćwiczeniach testowych i zapamiętywaniu faktów, a nie na dążeniu do zrozumienia nauczanych treści. Dlatego, nauczyciele w Finlandii oceniają swoich uczniów, jak już wcześniej wspomniano, w sposób opisowy. Trzeci paradoks stanowi dążenie do wyrównania szans dla wszystkich, przyczyniając się tym samym do jak najmniejszego zróżnicowania między uczniami osiągającymi najlepsze i najgorsze wyniki. Odzwierciedlają to właśnie raporty wyników testów PISA. W konsekwencji, uczniów osiągających najgorsze wyniki z zakresu czytania ze zrozumieniem, matematyki i nauk przyrodniczych jest najmniej – tylko 7%. Dla porównania, w Polsce najgorsze wyniki osiągało 23%, a średnia krajów OECD to 18%[31].

Absolutną wisienką na torcie fińskiego systemu szkolnictwa jest ciągłe doskonalenie systemu szkolnictwa, które świadczy o prawdziwym zaangażowaniu w poprawę jakości kształcenia i wyrównywania szans osiągnięcia sukcesu edukacyjnego dla wszystkich. Każda reforma szkolnictwa w Finlandii od lat pięćdziesiątych do tej pory była krokiem naprzód, przybliżającym ich do tej wizji. Jak zauważa Laukkanen[32], aby dokonać znaczącej reformy na lepsze potrzeba określenia strategicznych celów do tego prowadzących, cza-

[30] P. Sahlberg *Finnish Lessons*, s. 62-69.

[31] T. Gmerek, *Społeczne funkcje szkolnictwa*, s. 82.

[32] R. Laukkanen, *Finnish Strategy for High-Level Education for All*, w: N. Soguel, P. Jaccard, *Governance and Performance*, s. 319.

su i cierpliwości. Takie podejście jest raczej fenomenem pośród innych krajów europejskich, gdzie przy każdej zmianie rządu pojawia się nowa polityka edukacyjna, która trwa kilka lat, po czym następuje zamiana wizji i polityki wraz z nowym rządem. Takie podejście ciekawie konkluduje Hargreaves i parafrazując slogan edukacyjny mówi „Reformuj mniej, poprawiaj więcej”[33]. Dla porównania, zmiany w Finlandii nie mają charakteru rewolucyjnego czy ilościowego, jak to się dzieje w przypadku reform dokonywanych w Polsce. Obecne propozycje kolejnych zmian w polskim systemie edukacji typu: zlikwidować gimnazja, wydłużyć edukację w liceum do czterech lat, skrócić okres szkoły podstawowej i tym podobne nie stanowią specjalnie wizji poprawy jakości edukacji. To rozwiązania nie nastawione na poprawę jakości w nauczaniu.

Zakończenie

Na podstawie zgromadzonych danych można odnieść wrażenie, że Finlandia dopiero zaczyna odnosić sukces edukacyjny, a najważniejszymi czynnikami znakomitego systemu szkolnictwa w Finlandii są dobrze wykształceni nauczyciele i ich profesjonalizm oraz ciągłość i konsekwencja wprowadzania reform, z prawdziwą wizją rozwoju edukacji nastawioną na jakość kształcenia. Bardzo dobre wyniki, jakie Finowie zdobywali w międzynarodowym egzaminie umiejętności uczniów PISA, to zaledwie zaznaczenie wysokiej pozycji Finlandii na arenie międzynarodowej w dziedzinie edukacji. Ów fenomen pozwolił temu krajowi zaistnieć i sprawić, że pozostałe państwa europejskie zwróciły uwagę na system szkolnictwa w Finlandii i jego rozwiązania. Dzięki temu Finowie z powodzeniem promują obecnie kolejne osiągnięcia swojej polityki edukacyjnej, z której tak rozwinięte kraje pod względem edukacji, jak Stany Zjednoczone, inne kraje skandynawskie, czy Niemcy biorą przykład. Szczególną uwagę zwrócono ostatnio na wzmocnienie nauczania międzyprzedmiotowego opartego na metodzie *phenomenon-based learning*, czyli nauczaniu tematycznym, które wiąże treści różnych przedmiotów w jeden temat (zjawisko), nad którym pracuje jeden zespół nauczycielski wspólnie. Reforma weszła w życie w sierpniu 2016 roku. Natomiast, dla polskich reformatorów doświadczenia Finlandii i jej sukcesy mogą być inspiracją przy przygotowywaniu kolejnych zmian w polityce edukacyjnej, które przecież powinny być nastawione przede wszystkim na podniesienie jakości nauczania.

[33] A. Hargreaves, D. Shirley, *The Forth Way, Changes Next Exit*, Association for Supervision and Curriculum, Development, Educational Leadership 2008, s. 60.

BIBLIOGRAFIA

Education at a Glance 2013 Highlights OECD, *How much are teachers paid?*, http://www.oecd-ilibrary.org/, [dostęp: 02.12.2015].

Gmerek T., *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Studia i Monografie Wyższej Szkoły Humanistycznej w Lesznie, Poznań – Leszno 2007.

Gmerek T., *System edukacji w Finlandii*, [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, red. E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Hargreaves A., Shirley D., *The Forth Way, Changes Next Exit,* Association for Supervision and Curriculum, Development, Educational Leadership 2008.

Hughes K.L., Bailey T.R., Mechur M.J., *School to Work: Making Difference in Education. A Research Report to America*, Institute on Education and Economy Teachers College, Columbia University 2001 http://www.tc.columbia.edu/iee/PAPERS/Stw.pdf [dostęp: 15.02.2016].

Kangasniemi S., *Millä ammatilla pääsee naimisiin?* [Jaki zawód chciałbyś, aby miał twój partner/ka?], Helsingin Sanomat, s. 4-6, w: P. Sahlberg, *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland*, Teachers College Columbia University, New York – London 2011.

Laukkanen R., *Finnish Strategy for High-Level Education for All*, w: N. Soguel, P. Jaccard, *Governance and Performance of Education Systems*, Springer 2008, Dordrecht the Netherlands.

OECD PISA, *First Results from PISA 2003 Executive Summary*, http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf [dostęp: 23.02.2016].

OECD PISA, *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary,* http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf, [dostęp: 23.02.2016].

OECD PISA, *PISA 2009 Results: Executive Summary*, http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf, [dostęp: 23.02.2016].

OECD PISA, *PISA 2012 Results in Focus, What 15-year-olds know and what they can do with what they know,* 2014, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf, [dostęp: 15.02.2016].

Ośrodek Rozwoju Edukacji, *Raport, Wzmocnienie rozwoju wspierania szkół ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia nauczycieli i doradztwa metodycznego,* Warszawa 2010, s. 25, https://www.ore.edu.pl/.../121-raporty?...doskonalenia-nauczycieli.pdf, [dostęp: 25.02.2016].

Prokop J., *Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej. Teoria i praktyka europejska*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2013.

Sahlberg P., *Finnish Lessons. What Can the World Learn from Educational Change in Finland,* Teachers College Columbia University, New York – London 2011.

Śliwerski B., *Cóż to za zachwyt władzy wynikami PISA 2012?*, 2013, http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/12/coz-za-optymistyczny-zachwyt-wadzy.html, [dostęp: 16.02.2016].

University of Helsinki, Center for Continuing Education Palmenia, *Teacher Qualifications,* http://www.helsinki.fi/palmenia/kotka/opettajaksi/eng_screen.pdf, [dostęp: 25.02.2016].

University of Jyväskylä, *Master's Degree Program – Program Overview*, https://www.jyu.fi/en/studywithus/programmes/mdped/programme-overview, [dostęp: 25.02.2016].

Välijärvi J., Kupari P., Linnakyjä P., Reinikainen P., Sulkunen S., Törnroos J., Arffman I., *Finnish success in PISA and some reasons behind it*, OECD PISA 2003.

Amira Bar Shalom*
Higher Studies of Israel

THE HANDINHAND SCHOOL: DEALING WITH ADVERSITY WITHIN A MULTICULTURAL CONTEXT

Abstract. Bar Shalom Amira, *The Handinhand School: Dealing with Adversity within a Multicultural Context* [Szkoła Handinhand: radzenie sobie z trudnościami w kontekście wielokulturowym]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 367-375. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.24

The Hand in Hand bilingual school in Jerusalem operates against the broader background of the Arab--Israeli conflict and the unequal relations between Jewish and Arab citizens in the State of Israel. Drawing on multicultural educational models, the School seeks to ensure that all groups are visible and respected and to develop a curriculum that reflects the culture of all the students and their families. Against the dominant model of segregated education in Israel, the School creates intercultural space. In recent years, the School has been the target of several attacks. The article describes the work of the author, a counselor at the School, in responding to these attacks and in enhancing the resilience of the School community. Structured staff meetings enabled the educators to express themselves, support each other, and receive tools for coping in multicultural classrooms in a conflicted society.

Key words: multicultural education, bilingual education, Arab citizens of Israel, teacher counseling

Inequality between Arabs and Jews

The Hand in Hand bilingual school in Jerusalem operates in the context of the unequal relations between Arabs and Jews. Israel has become an increasingly inegalitarian country in recent years,[1] and Arab citizens, who constitute approximately one-fifth of the population, are the poorest community in the country.

Although Arab citizens have gained considerable civil rights over recent decades, gaps and discrimination remain in almost every area of life. The

* The author is a counselor at the Hand in Hand bilingual school in Jerusalem.

[1] D. Ben-David, H. Bleikh, *Poverty and Inequality Over Time: In Israel and in the OECD*, Jerusalem 2013.

Arab education system receives significantly lower budgets than the Jewish system,[2] and the proportion of Arabs entering higher education is half that among Jews.[3] Arab students perform less well in the university admission tests, and Arab graduates are much less likely than their Jewish peers to find suitable positions in their field. Similar gaps can be seen in other fields, including health, infrastructures, and employment.

Multicultural Programs in Conflicted Areas

Multiculturalism encourages understanding and cooperation between people from different cultures.[4] Exponents of multicultural education emphasize the need to provide a high-quality education while enabling all groups to feel that they are visible and respected. Taylor (1992) emphasized that multicultural education should provide the sense of recognition that some individuals and groups lack.[5]

Multicultural education has received encouragement from academic institutions, particularly in the United States and Europe.[6] Multiculturalism is a dynamic and changing concept, in part due to the complex discourse of post-colonialist critique.[7] However, there is a general consensus that it seeks to represent voices and communities that have been silenced over many years. This approach entered schools as critical educators recognized that it was not sufficient, for example, simply to place African-American and white students together. It is also vital to develop a curriculum that reflects the culture of excluded groups. A "good school" instills a sense of pride in the students regarding their own culture alongside an appreciation of other cultures.[8]

The School examined in this study is both multicultural and bilingual. There is a significant distinction between bilingual schools in which the children study both language in monolingual groups and ones where students from the majority and minority groups study together. The professional lite-

[2] D. Golan-Agnon, *Why are Arab Students Discriminated Against?* [in:] *Inequality in Education*, Ed. D. Golan-Agnon, Tel Aviv 2004, p. 83-90.

[3] A. Beeri-Sulitzeanu, D. Muhammad, *Information File – Arab Society in Israel*, Jerusalem 2016.

[4] J.A. Banks, A. Cherry, B. McGee, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Hoboken, New York 2004.

[5] Ch. Taylor, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Ed. A. Gutmann, Princeton – New York 1992.

[6] D.M. Gollnick, P.C. Chinn, *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Front Cover. D.M. Gollnick, P.C. Chinn, Toronto 1994.

[7] J. Rex, G. Singh, *Pluralism and Multiculturalism in Colonial Society – 106 Thematic Introduction*, International Journal on Multicultural Societies, 2003, 5, 2.

[8] R. Sabar, Y. Gur, *Contact Lenses: Intercultural Mediation in a Youth Village with a Large Proportion of Ethiopian Students*, Mifgash L'avoda Hinuchit Sotzialit, 2001, 15.

rature appears to show a preference for the latter model, as Torres-Guzman (2002) notes regarding the example of Florida.[9] In her example, and in our own context, we see an insistence on ensuring that both languages are used as mediums of instruction. English is the dominant language in the United States, just as Hebrew is in Israel. However, bilingual learning may enhance the students' awareness that they share a common arena in which they seek to develop their intellectual, social, and linguistic skills.[10]

We can observe in the West a pendulum that swings between a respectful and inclusive approach to the "other" and a suspicious or even hostile approach. In Israel, too, both these trends are very much in evidence. Prime Minister Netanyahu courted Jewish votes by declaring on election day that "the Arabs are heading to the polling booths in droves." However, the current right-wing education minister supports the School.

Multicultural education must have a strong institutional support. A study sponsored by the National College for School Leadership (NCSL) in Great Britain found that school principals who were personally committed to social justice adhered to multicultural educational approaches and searched for strategies to facilitate the academic progress of all students.[11]

Bilingual Schools in Israel and the Hand in Hand School in Jerusalem

During the nation-building phase, Israel established separate education systems for Arabs and Jews, with a further distinction within the Jewish population between religious (Orthodox) and general streams. Both ultra-Orthodox Jews and Arabs studied in completely separate education systems. During the early period, the general education system adopted a "melting pot" ideology and sought to inculcate a monolithic Jewish-Zionist identity.[12] Jewish immigrant students were encouraged to assimilate into the majority culture;[13] indeed, this culture was often the only one presented to the children.[14]

---

[9] M.E. Torres-Guzmán, *Dual Language Programs: Key Features and Results*, Directions in Language and Education, Spring 2002, 14.

[10] R.D. Freeman, *Dual Language Planning at Oyster Bilingual School: It's Much More than Language*, TESOL Quarterly, 1996, 30(3).

[11] A. Walker, *Priorities, Strategies and Challenges: Proactive Leadership in Multi-Ethnic Schools*, National College for School Leadership, 2004, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.4816andrep=rep1andtype=pdf [retrieved: 29 April 2017].

[12] D. Bar-On, *The Others Within Us: Constructing Jewish-Israeli Identity*, Cambridge 1999.

[13] R. Sabar, Y. Gur, *Contact Lenses*.

[14] N. Peled-Elhanan, *When the Other is Unseen, Unheard, and Unknown: From Teaching as Socialization and Culture to Teaching as Access and Inclusion*, Bamikhlala, 2007, 1.

Over the years, and especially in the last two decades, new schools were established that adopted the ethos of ideological pluralism, such as institutions catering for students from the Ethiopian community[15] and the Former Soviet Union.[16] Other schools bring together religious and secular Jewish students or teach both Arabs and Jews on the basis of an egalitarian curriculum, as at the Neve Shalom School, which is a bilingual school.[17]

The professional literature relating to bilingual schools in Israel comprises mainly the studies relatingto Neve Shalom,[18] as well as studies examining the Hand-in-Hand Association.[19] The students at the Hand-in-Hand schools do not live in a consciously egalitarian and mixed community such as Neve Shalom. While Jerusalem is a mixed city, its various neighborhoods that have a clear ethnic identity, so that the School has particular symbolic and practical importance as an intercultural space. It is important to note that the majority of parents who send their children to bilingual schools,whether Jews or Arabs, belong to the cultural elite. Bekerman and Horenczyk (2004) added that while the Jewish parents prioritized ideological considerations,[20] Arab parents focused on their desire to remove their children from the poor Arab education system over such concerns. Bekerman recently published a book summarizing the comprehensive studies on the bilingual schools in the Hand-in-Hand network between 1999 and 2013 (most of the research being conducted prior to 2013).

Dealing with Adversity

In recent years, the School has been the target of several attacks. The researcher, who serves in a senior position as School Counselor within the School, helped the educational staff and the management of the school to cope with these new conditions of external adversity. It is also important to note that the present paper was authored by someone who herself works as part of the

[15] R. Sabar, Y. Gur, *Contact Lenses*.

[16] S. Shammai, Z. Elitub, T. Horowitz, *The Story of an Educational Revolution*, Jerusalem 2010.

[17] Y. Bar Shalom, *Educating Israel: Educational Entrepreneurship in Israel's Multicultural Society*, New York 2006.

[18] G. Feuverger, *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*, New York 2001; Y. Bar Shalom, *Educating Israel*; A. Lieblich, *Against All Odds: The Story of a Binational Village*, Tel Aviv 2015.

[19] Z. Bekerman, G. Horenczyk, *Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-term Approach to Inter-group Conflict Resolution*, Journal of Social Issues, 2004, 60(2); Z. Bekerman, *On their Way Somewhere: Integrated Bilingual Palestinian Jewish Education in Israel*, [in:] *Learning from Alternative Educations: Priorities for Promoting Democracy and Holistic Human Growth in Contemporary Education Systems*, Eds. P. Woods, G. Woods, Basingstoke 2009.

[20] Z. Bekerman, G. Horenczyk, *Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel*.

inner staff of the School. In this respect, the author identifies with the stream of Feminist researchers who advocate a participatory model.[21] Thus the present study constitutes an example of "practitioner research," in which the researcher examines his/her own field of work.[22] This type of research may be particularly useful for researchers in social and educational fields.

Hate Crimes

Two examples illustrate how the practitioners at the school operate in the face of adversity.The first example concerns a minor event (graffiti); the second was a very serious incident when members of a right-wing Jewish organization attempted to torch the school, damaging one classroom.

Hate crimes are usually committed against ethnic or religious minorities and may include physical and verbal violence (including graffiti), vandalism, incitement to racism, and even murder. While awareness of hate crime has risen sharply, this has not led to the eradication of the phenomenon.[23]

Hate crimes do not only effect their direct target, but also all the members of the minority group to which the victim belongs. Various studies have shown that the victims of these crimes are particularly prone to post-traumatic stress disorder (PTSD), anxiety, and depression.[24] Important educational actions in confronting hate crimes include outreach to encourage tolerance and acceptance of the other from an early age. Challenging stereotypes, changing public policy, and enhancing penalization are among the other means that can help reduce this phenomenon.

In February2014, slogans were daubed on the perimeter walls of the School, including the statements "Death to Arabs" and "Kahane was right" (Kahane was an extreme right-wing Jewish leader who is still a focus for racistand anti-Arab sentiments).

After the incident, students and educators gathered in their classes to provide the children with space to share and express their emotions. The children decided that they wanted to hang posters outside the school supporting

---

[21] S. Reinharz, *Feminist Distrust: Problems of Content and Context in Sociological Research*, [in:] *The Self in Social Inquiry*, Eds. D. Berg, K. Smith, Beverly Hills 1985; M.L. Devault, *Talking Back to Sociology: Distinctive Contributions of Feminist Methodology*, Annual Review of Sociology, 1996, 22; P. Cotterill, *Interviewing Women: Issues of Friendship, Vulnerability, and Power*, Women's Studies International Forum, 1992, 15(5/6).

[22] H. Kara, *Research and evaluation for busy practitioners: a time-saving guide*, Bristol 2012.

[23] J. Bell, *Policing Hatred*, New York 2002.

[24] W. Abu-Ras, S.H. Abu-Bader, *Risk Factors for Depression and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD): The Case of Arab and Muslim Americans Post-9/11*, Journal of Immigrant and Refugee Studies, 2009, 7, 4.

coexistence and dialogue and opposing racism. Inthe second stage, all the teachers and educators at the School met in the staffroom with the principals and the School supervisor. The participants in the meeting discussed ways to let the children express themselves and considered how the School should respond. Later the same week, the students held various activities against racism, including sending letters opposing racism and hatred to all the Members of Knesset.

On the day of the incident, I arrived at the School in the morning for a counseling session with a student. At recess I opened the staffroom door and found that the School inspector and the principals were discussing the incident, of which I had previously been unaware.

After the meeting ended, I shared my concern with the Jewish principalthat I had been unaware of the incident. She apologized and acknowledged that I should certainly be involved and present. Since I began to work at the School, I had helped to organize interventions in the form of discussion circles and circles to share emotions. After the atmosphere at the School began to calm down, I initiated discussion circles every two weeks providing an opportunity for the educators to express themselves in a safe environment, support each other, and receive tools for coping in multicultural classrooms.

These sessions were one of the elements that strengthened the School staff as they coped with a further incident later in 2014 when one of the classrooms at the School was torched in a nighttime attack (no injuries resulted). Again, the School used the mechanism of discussion circles to provide support for parents, students, and staff. The staff and the Association of Hand in Hand Schools recruited broad political and public support for the School and condemnation of the attack.

Despite the serious nature of this incident, the researcher noted that the School was much better prepared for this second attack thanks to the profound work that had been undertaken, including the supervision sessions.

Reflection on Supervision Sessions

All the sessions were held in the counselor's room at a regular time and day. All the participants came to some sessions, while in other cases one or two were missing, which made it harder to run the workshop. The educators cooperated throughout the sessions and expressed a desire to come to meetings, despite their busy work schedules.

The researcher sought to promote a degree of cohesion among the educators in order to create a group that can provide mutual support when needed,

whether on the emotional level or in the field of didactics and study, or in responding to stress following incidents such as the graffiti and torching events described above. A cohesive group creates its own gravity that encourages the members to remain active. The members of such a group feel warmth, comfort, and a sense of belonging. The group is important to them and they feel that it provides them with appreciation and support. As Rosenwasser (1997) notes, mutual dependency is one of the hallmarks of a group. Some of the exercises we ran required cooperation and mutual dependency among the members, encouraging the educators to cope with a common challenge.[25]

The group work enabled the researcher to examine her own position within the group. She discovered that she sometimes played a prominent role in the group and felt that she must assume responsibility, while at other times she listened to the group and letting it flow at its own pace. At some points the group underwent familiar processes of consolidation, despite the fact that some of the educators had already known each other for a long time.[26] The researcher also noticed that the group underwent the stages of consolidation described by Peck, from a "false community" through storm, silence, and consolidation to a "true community (Peck, 1987).

In conclusion, group cohesion, based on norms facilitating openness and relations of trust, emerge in a group structure that allows the individuals to examine new forms of behavior in a protected and safe space. From a formalistic perspective, a group is a structure in which two or more people create relations and interaction (Forsyth, 2006). Proper facilitation, it seems, can enable a group of strangers to become a cohesive group allowing its members to develop and grow, and enabling the group itself to become a true community (Peck, 1992).

As Rosenwasser noted (1997), the facilitator intervenes according to the development stages of the group, with the goal of empowering individuals and the group as a whole.[27] The facilitator plays a proactive role, and accordingly the group work described here was an interesting, challenging, and enjoyable experience for the researcher.

It is important to emphasize that the group work described here was prepared following an instance of hate crime. During the work process, however, we found that as well as enhancing group cohesion in response to situations of stress and pressure, the group work also improved the work of the staff, the intercultural contact, and open dialogue between the different members of the group.

---

[25] N. Rosenwasser (Ed.), *Group Counseling*, Jerusalem 1997.

[26] Cf. B.W. Tuckman, *Developmental Sequence in Small Groups*, Psychological Bulletin, 1965, 63.

[27] N. Rosenwasser (Ed.), *Group Counseling*.

Conclusion

This article has attempted to describe the work at a unique school that brings together Jewish and Arab students in conditions of equality that are not found in broader Israeli society. The second part of the article described the work of an educational counselor coping with questions about her position following a traumatic incident. As we saw, the counselor chose to see the initial crisis as an opportunity for growth. This led to the writing of an intervention plan allowing Jewish and Arab teachers to share their feelings through a joint process that focused on sensitive issues. The counselor worked alone as a facilitator in this process, but is pleased to report that the school has recently recruited a second counselor, who comes from Arab society, thereby ensuring that the counseling work at the School is egalitarian in terms of cultural representation. While the School may be a drop in the ocean, any meaningful social change begins with modest initiatives that later expand and develop.

BIBLIOGRAPHY

Abu-Ras W., Abu-Bader S.H., *Risk Factors for Depression and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD): The Case of Arab and Muslim Americans Post-9/11*, Journal of Immigrant and Refugee Studies, 2009, 7, 4.

Banks J.A., Cherry A., McGee B., *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Hoboken, Wiley, New York 2004.

Bar Shalom Y., *Educating Israel: Educational Entrepreneurship in Israel's Multicultural Society*, Palgrave Macmillan, New York 2006.

Bar-On D., *The Others Within Us: Constructing Jewish-Israeli Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.

Beeri-Sulitzeanu A., Muhammad D., *Information File – Arab Society in Israel*, Abraham Fund Publications, Jerusalem 2016 (in Hebrew).

Bekerman Z., *On their Way Somewhere: Integrated Bilingual Palestinian Jewish Education in Israel*, [in:] *Learning from Alternative Educations: Priorities for Promoting Democracy and Holistic Human Growth in Contemporary Education Systems*, Eds. P. Woods, G. Woods, Palgrave, Basingstoke 2009.

Bekerman Z., Horenczyk G., *Arab-Jewish Bilingual Coeducation in Israel: A Long-term Approach to Inter-group Conflict Resolution*, Journal of Social Issues, 2004, 60(2).

Bell J., *Policing Hatred*, New York University Press, New York 2002.

Ben-David D., Bleikh H., *Poverty and Inequality Over Time: In Israel and in the OECD*, Taub Center for Social Policy Studies in Israel, Jerusalem 2013.

Cotterill P., *Interviewing Women: Issues of Friendship, Vulnerability, and Power*, Women's Studies International Forum, 1992, 15(5/6).

Devault M.L., *Talking Back to Sociology: Distinctive Contributions of Feminist Methodology*, Annual Review of Sociology, 1996, 22.

Feuverger G., *Oasis of Dreams: Teaching and Learning Peace in a Jewish-Palestinian Village in Israel*, Routledge, New York 2001.

Forsyth D.R., *Group Dynamics*, 4th Edition, Thomson Wadsworth, Belmont 2004.

Freeman R.D., *Dual Language Planning at Oyster Bilingual School: It's Much More than Language*, TESOL Quarterly, 1996, 30(3).

Golan-Agnon D., *Why are Arab Students Discriminated Against?* [in:] *Inequality in Education*, Ed. D. Golan-Agnon, Bavel, Tel Aviv 2004 (in Hebrew).

Gollnick D.M., Chinn P.C., *Multicultural Education in a Pluralistic Society*, Front Cover. D.M. Gollnick, P.C. Chinn, Maxwell Macmillan Canada, Toronto 1994.

Kara H., *Research and evaluation for busy practitioners: a time-saving guide*, The Policy Press, Bristol 2012.

Lieblich A., *Against All Odds: The Story of a Binational Village*, Conteno, Tel Aviv 2015.

Neglected Voices and Excessive Demands in Feminist Research, Qualitative Sociology, 1993, 16(1).

Peled-Elhanan N., *When the Other is Unseen, Unheard, and Unknown: From Teaching as Socialization and Culture to Teaching as Access and Inclusion*, Bamikhlala, 2007, 1 (in Hebrew).

Reinharz S., *Feminist Distrust: Problems of Content and Context in Sociological Research*, [in:] *The Self in Social Inquiry*, Eds. D. Berg, K. Smith, Sage, Beverly Hills 1985.

Rex J., Singh G., *Pluralism and Multiculturalism in Colonial Society – 106 Thematic Introduction*, International Journal on Multicultural Societies, 2003, 5, 2.

Rosenwasser N. (Ed.), *Group Counseling*, Zippori Community Education Center, Jerusalem 1997 (in Hebrew).

Sabar R., Gur Y., *Contact Lenses: Intercultural Mediation in a Youth Village with a Large Proportion of Ethiopian Students*, Mifgash L'avoda Hinuchit Sotzialit, 2001, 15 (in Hebrew).

Shammai S., Elitub Z., Horowitz T., *The Story of an Educational Revolution*, Carmel, Jerusalem 2010 (in Hebrew).

Taylor Ch., *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, Ed. A. Gutmann, Princeton University Press, Princeton – New York 1992.

The Ethnography of Peace Education: Some Lessons Learned from Palestinian-Jewish Integrated Education In Israel, [in:] *Handbook of Conflict Analysis and Resolution*, Eds. S. Byrne, D. Sandole, J. Senehi, I. Staroste-Sandole, Routledge, New York 2008.

Torres-Guzmán M.E., *Dual Language Programs: Key Features and Results*, Directions in Language and Education, Spring 2002, 14.

Tuckman B.W., *Developmental Sequence in Small Groups*, Psychological Bulletin, 1965, 63.

Walker A., *Priorities, Strategies and Challenges: Proactive Leadership in Multi-Ethnic Schools*, National College for School Leadership, 2004, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.4816andrep=rep1andtype=pdf [retrieved: 29 April 2017].

Dikla Wizman-Man
Higher Studies of Israel

OPTIMISTIC APPROACH TOWARDS LIFE AS A PROTECTIVE FACTOR FOR ADOLESCENTS WITH LD AND ADHD

Abstract. Wizman-Man Dikla, *Optimistic Approach Towards Life as a Protective Factor for Adolescents with LD and ADHD* [Optymistyczne podejście do życia jako czynnik ochronny dla nastolatków z LD i ADHD]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 377-391. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.1

The objective of this study is to examine the influence of life-stories narrative intervention programs on the optimistic approach towards life of adolescents with learning disabilities (LD) and attention deficit disorders (ADHD). Changes in the optimistic approach towards life of adolescents with LD and ADHD who took part in an intervention program were compared pre-and post-program and to ordinary high school graduates who did not participate in the program. The findings indicate a significant improvement in the level of optimism pre- and post- intervention program. In addition, higher levels of optimistic approach towards life in the general index and relating to graduates' level of optimism in situations of uncertainties were reported among graduates with LD and ADHD, compared with regular high school graduates. No differences were found in other aspects of the questionnaires. Results call for further research on additional protective variables, and on the effectiveness of the intervention program in both special education and regular high schools.

Key words: adolescents with ADHD and LD, approach to life, optimism, narrative approach, narrative psychotherapy

To the question of whether I am pessimistic or optimistic,
I reply that my knowledge is pessimistic, but my will and hope are optimistic

Albert Schweitzer

Introduction

Learning disabilities (LD) are an array of neurodevelopmental disorders that affect basic learning functions, which may impair a person's ability to acquire and express knowledge and skills expected of people according to age, education, and level of IQ. Coping with learning disabilities may affect

the individual's development and functioning in all areas of life. Significant difficulties in acquiring and using learning skills carry an influence on the social, emotional, behavioral, and managerial domains.[1]

Protective factors for the development of psychological resilience have been identified in the research as improving the chances of people with learning disabilities to develop in a healthy manner, and realize their potential.[2] Psychological resilience is a term that describes a psychological ability to cope with stress and crisis and to adapt to life circumstances caused by such situations. Mental toughness is a measure of predicting the ability to cope with potential distress. One of the personality trait variables found in high correlation with mental toughness is the tendency towards optimism. Research shows that optimism is a significant component in the positive manner of coping of those who are defined as highly resilient. This personality trait variable was found to have an influence on the mental and physical well-being of the individual, and appears to contribute to resilience as it can lead to better adaptation in stressful circumstances.

This study examines optimism approach towards life, as a predictor of protective factor[3] among graduates with LD and attention deficit hyperactivity disorders (ADHD). The special education school for LD students ran a program called "Personal Development Life Stories" which was constructed based on the principles of the narrative approach.

The first part of this paper presents the definitions of LD and ADHD, the characteristics and future implications as well as risk factors for this population. Furthermore,[4] Theory of Psychological resilience is discussed, as well as the personality trait variable- optimistic approach towards life as a protective factor. In the second part of this paper, the objectives, methods and findings of the study are presented, followed by a discussion of the theoretical and practical implications of the findings.

Learning disabilities (LD) and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013) defines learning disability as a neurodevelopmental disorder with a biologi-

[1] American Psychiatric Association (APA), DSM-5, *A Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition, American Psychiatric Association, Washington DC 2013.

[2] Y. Sulimani-Aidan, R. Benbenishty, *Future expectations of adolescents in residential care in Israel*, Children and Youth Services Review, 2011, 33.

[3] C. Evangelos, K. Konstantinos, D. Georgios, *Optimism, Self-efficacy and Information Processing of Threat and Well Being Related Stimuli*, Stress and Health, 2007, 23.

[4] G.M. Morrison, M.A. Cosden, *Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities*, Learning Disability Quarterly, 1997, 20.

cal basis and cognitive implications. The biological background is expressed in the interaction between genetic and environmental factors that influence the ability of the brain to function efficiently and accurately in cognitive activities, such as perception and the processing of verbal and nonverbal information. It is an ongoing disorder that affects learning functions, such as reading, reading comprehension, written expression, spelling, mathematical calculations, and mathematical logic, and is manifested in varying degrees of severity (severe, moderate, and light).

Among the literature for the concept of learning disabilities, there are references to difficulties in activity and participation in a variety of areas of life, not only in the areas of learning. For example, in 1985, the American Learning Disabilities Association (LDA) defined learning disabilities as a chronic condition manifested in various expressions and levels of severity that may affect self-esteem, academic achievement, as well as work and day-to-day functioning.[5] In 2002, Canada's Learning Disabilities Foundation further stated that learning disabilities can also lead to difficulties in organizational skills, perception, social interactions and perceptions of life, and that the manifestations of learning disabilities may change throughout the course of life and are influenced by interactions between the environment's demands and the forces and needs of the person with learning disabilities.[6]

The definition refers to findings on the high prevalence of LD and other neurodevelopmental impairments, such as attention deficits disorder and hyperactivity, communication impairments, coordination impairments, and impairments in the range of autism, as well as a shared presence with other mental disabilities: anxiety, depression and bipolar disorder. Furthermore, a review of the literature presents consistent findings emphasizing that in addition to cognitive difficulties, children with LD express a variety of social, emotional and behavioral difficulties.[7] Children may express a high level of social withdrawal, anxiety, depression, feelings of loneliness, low levels of

---

[5] L.K. Elksnin, N. Elksnin, *The Social-Emotional Side of Learning*, *Etiology, Assessment, and Treatment*, [in:] *Touching beyond the Armor: Conversation between the Internal World and the Life Cover of the Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Ministry of Education Press, 2004.

[6] LDA Canada (Learning Disabilities Association of Canada), Official Definition of Learning Disabilities, 2002, Available at http:www.ldac-acta.ca/learn-more/ld-defined/a-working-description-of-learning-disabilities.

[7] M. Al-Yagon, M. Mikulincer, *Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment among School-Age Children with Learning Disabilities*, Learning Disabilities Research and Practice, 2004, 19(1) *Socioemotional and Academic Adjustment among Children with Learning Disorders: The Meditational Role of Attachment Based Factors*, Journal of Special Education, 2004, 38; T. Lackaye et al., *Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers*, Learning Disabilities Research & Practice, 2006, 21(2); M. Margalit, *Loneliness, the Salutogenic Paradigm and Learning Disabilities: Current Research, Future Directions, and Interventional Implications*, The Cruickshank Memorial Lecture, Thalamus, 2006, 24(1).

coherent feelings and low self-esteem compared to children without disabilities,[8] and develop feelings of frustration because of their lack of success in the scholastic and social fields, which leads to a feeling of personal failure and alienation towards a society that does not except them. Moreover, there is a gap between the individual's potential and actual achievements, which may lead to school drop-out, unemployment, criminal activity, marital problems, medical, psychological and physical problems. Einat and Einat,[9] found that LD and ADHD constitute two significant risk factors for future delinquency behavior, and that there is a possible causal relationship between the former and such kind of behavior

ADHD is a neurodevelopmental disorder[10] that results from a combination of genetic factors, forming a significant part in the development of the disorder, and environmental factors (e.g. drug consumption or heavy smoking of the mother during pregnancy). Typical clinical signs of this disorder may appear already at the age of three or four. According to the DSM-IV-TR (2000), ADHD is defined as a disorder that includes impaired attention, impulsive behavior, and hyperactivity. The definition includes two categories of criteria - a category of attention deficits that define attention deficit disorder (ADD) and a category of hyperactivity and impulsivity that define Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

ADHD is manifested in poor judgment about the proper behavior in a particular social and/or emotional state. The disorder is also characterized by restlessness, lack of discipline, lack of concentration, the unwillingness or lack of ability to complete tasks, difficulty in obeying laws, and inability to assess dangers for themselves or others. At school age, the disorder may be characterized by low grades, difficulties in organizing and avoiding homework. The disorder may result in dropping out of the school framework and even in a difficulty in finding employment among adolescents.

The proportion of school-age children suffering from ADHD in the US is 3-7% (DSM-IV, 2000),[11] and Israel, it is estimated at 5% -10% of the total school--age population.[12] The main age of diagnosis is primary school age, in which the disorder is expressed in full due to the educational and social requirements.

---

[8] M. Al-Yagon, M. Mikulincer, *Patterns of Close Relationships*; W.N. Bender, M.E. Wall, *Social Emotional Development of Students with Learning Disabilities*, Learning Disability Quarterly, 1994, 17; T. Lackaye, M. Margalit, *Comparisons of Achievement, Effort and Self-Perceptions among Students with Learning Disabilities and Their Peers from Different Achievement Groups*, Journal of Learning Disabilities, 2006, 39(5).

[9] A. Einat, T. Einat, *Indictment: learning disabilities, dropping out and delinquency*, The United Kibbutz Movement, 2007.

[10] A. Or-Noy, Attention Deficit Disorders with or without Hyperactivity, 2009.

[11] S. Ozdemir, *A Comparison of Problem Behavior Profiles in Turkish Children with AD/HD and non-AD/HD Children*, Electronic Journal of Research in Education and Psychology, 2010, 8(1).

[12] Ministry of Health, Ministry of Health Circular, 2010/40, File 2/14.

Two-thirds of the children continue to suffer from ADHD even in adulthood, although hyperactivity declines. In one-third of the children there is a partial or complete decline of the disorder as a whole (Manor & Tiano, 2004).

Emotional instability has been associated with increased severity of symptoms of hyperactivity, especially hyperactivity and impulsivity,[13] and many studies link ADHD with the risk of varied emotional problems such as depression, anxiety, Irritability, alienation, and extreme mood changes that do not suit the situation and the child's age. Moreover, according to the Association of Child and Adolescent Psychiatry in Israel, 15-75% of children with ADHD also suffer from mood disorders such as co-morbid. Depression, for example, is found in 25% of children with ADHD, compared with 5-10% of the general population.

Social relationships pose another challenge for children with ADHD as they are likely to display inadequate social skills, limited and inaccurate perceptions of social codes, and lack of attention to emotional information from the environment.[14] ADHD children find it difficult to develop and maintain positive relationships with peers and adults, and to initiate social communication. Many have difficulties in relationships with authority figures and within the family framework (Shechtman, 2010).

Psychological resilience and defensive factors

According to Seginer,[15] the future is often associated with positive and optimistic thinking. However, assessing the future as positive requires thinking about the future and such thinking is only possible when the person is equipped with personal resources that include personal traits and personal skills that enable investment in the challenges of the present and in the challenges of the future. Psychological resilience or mental toughness are terms that describe a psychological ability to deal with stress and crisis and adapt to life circumstances caused by stressful situations. Psychological resilience is also a predictive personality indicator for the ability to cope with future distress.

According to the American Psychological Association (APA) (2009), mental strength is not an innate trait, but rather a mixture of thoughts, behaviors,

---

[13] E. Sobanski et al., *Emotional Lability in Children and Adolescents with Attention Deficit/Hyperactive Disorder (ADHD): Clinical Correlates and Familial Prevalence*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2010, 51(8).

[14] R.A. Barkley, *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 3rd edition, New York 2006; S.H. McConaughy et al., *Academic and Social Impairments of Elementary School Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, School Psychology Review, 2011, 40(2).

[15] R. Seginer, *Mental Distress, Personal Resources, and Developmental Tasks: Personality Correlates of Future Orientation of Adolescents*, Studies in Education, 2016, 25.

and actions that can be learned and developed in every person. Lahad[16] defines mental toughness as the sum of all the individual efforts to meet life. It is the ability for self-recovery, with the help of others or through other means, despite the difficulties.

A protective factor is a mediator that strengthens and enhances mental toughness in dealing with the effects of risk factors to reduce, or eliminate them. The significance of the defense is to expand the responses of Psychological resilience during exposure to risk situations.[17] Edelstein and Cohen[18] note that defense factors are perceived as factors that express hope, optimism, and internal resources of the individual, enabling better coping in the present and providing an optimistic and positive outlook of the future. Studies in children and adolescents at risk show that adolescents' future expectations may affect their motivation and ability to achieve their goals successfully, immediately after leaving the education system and years later as adults. Positive expectations for the future were found to protect and promote resilience, social adjustment, and mental well-being.[19]

Personality trait variable – optimistic approach towards life

Optimism is a personality trait variable that reflects the extent to which people hold generalized favorable expectancies for their future. Higher levels of optimism have been related prospectively to better subjective well-being in times of adversity or difficulty. Consistent with such findings, optimism has been linked to higher levels of engagement-coping and lower levels of avoidance, or disengagement-coping. Scheier and Carver[20] describe optimism as a generalized tendency to expect positive outcomes even in the face of obstacles. Buchanan and Seligman[21] describe optimism in terms of how people explain bad events in their past. The extent to which people tend to be optimistic varies across individuals. Additionally, situational factors influence optimism. Optimistic individuals believe they can overcome obstacles and perceive difficult tasks as challenges rather than threats. Optimism stimulates persistence in goal pursuit and enhances psychological and physical adjust-

[16] M. Lahad, *Fantastic Reality and Creative Therapy Training*, Haifa 2006.

[17] R.J. Haggerty et al., *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*, Cambridge 1994.

[18] A. Edelstein, S. Cohen, *Risk factors and protective factors for suicidal behavior among Ethiopian-Israeli youth. From disconnection to integration*, 2008, 15.

[19] Y. Sulimani-Aidan, R. Benbenishty, *Future expectations of adolescents in residential care in Israel*, Children and Youth Services Review, 2011, 33.

[20] M.F. Scheier, C.S. Carver, *Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies*, Health Psychology, 1985, 4.

[21] G. Buchanan, M.E.P. Seligman, *Explanatory style*, Hillsdale, New York 1995.

ment to stressful events.[22] Furthermore, there is strong link between optimism and psychological well-being. Studies of children and adolescents at risk consistently note optimism about the future as one of the contributing factors to resilience.[23] Optimism helps change the perception of stressful events and turn them into opportunities for personal growth and development.[24]

Narrative approach – narrative as a therapeutic tool

The therapeutic work of narratives, especially life stories, occupies today an important role in various fields - medicine, law, psychology and education. The basic assumption is that humans are by nature story tellers, and that their stories express their identity. The story is a raw material for self-observation and the creation of a new story. Through the story the narrator explains to himself and to others his doings, and rebuilds his identity. The narrative as the common way for people to summarize their experiences in daily life, to create continuity between them and to give them meaning.

The narrative is a basic form of searching for meaning. Shalsky and Alpert[25] define narrative as a developing, beginning, middle, and end-centered narrative rooted in some context. We do not allow events in our lives to remain isolated to themselves, but insist on arranging our experiences into logical sequence, with logical rules of 'cause' - 'explanation' and 'result'. Therefore, as we look back in time, we find that our lives are composed of stories with a clear and structured narrative sequence. This continuum continues to evolve and changes over time, causing our memories to change and be rebuilt at every moment, according to our current experiences.

Research results

Approximately 344,000 children and youth are at risk in Israel. 34% of the children and youth at risk are suffering from various disabilities. In recent years, efforts were devoted to the introduction of structural changes in order to strengthen the ability of schools to provide solutions to these students. Emphasis is placed on developing a sense of belonging in the school, self-image

---

[22] C.S. Carver et al., *Optimism*, Clinical Psychology Review, 2010, 30

[23] P. Boman, D.C. Smith, D. Curtis, *Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children*, School Psychology International, 2003, 24.

[24] M. Marom, *Chronic and disturbing pressures, and critical life events as predictors of mental health and a process of leaning an organization among new workers: the mitigating effect of mental strength and social support*, Bar Ilan University 1999.

[25] S. Shalsky, B. Alpert, *Ways to write qualitative research. From the dissolution of reality to its construction as text*, Mofet Institute 2007.

and self-efficacy of students.[26] Moreover, the implementation of different work strategies in the classroom, has been given priority. However, researchers claim that many schools in Israel are based on the normative-medical approach. According to this approach the goal is to bring students with disabilities closer to performance levels that meet normative standards, and less to focus on achieving a positive inner experience.[27] In addition, despite recent years policy changes, the Israeli education system tends to prefer segregation that includes the classification of children with "disabilities" and their placement into special frameworks, rather than integrating them into existing frameworks.

The purpose of this study is to examine whether there is a change in the level of optimistic approach towards life of graduates with LD and ADHD as a result of their participation in an intervention program. An additional purpose is to examine the variance in the personality trait variable- optimistic approach towards life between school graduates with LD and ADHD for school graduates who completed regular high school. A positive change is expected for graduates with LD and ADHD upon completion of the intervention program, in comparison with ordinary school graduates.

Research population

The research population consists of 20 students who completed their studies in a special education school for students with multidimensional LD and attention disorders and 74 ordinary high school graduates. Special education students took part in a three or four-year program called "Personal Development Life Stories". The intervention program was written on the basis of the principles of the narrative approach, with the intention of enabling the students to discuss and cope with life stories through the use of diverse narrative tools, different universal themes and developmental themes that correspond to the students' ages. All the students were required to take part in the program meetings, which took place every week for two hours.

Research tools

Questionnaire were distributed among participants. The questionnaire was compiled by Scheier & Carver[28] and designed to test a general sense of optimism. It consists of six items on a 5-step Likert scale ranging from 1 ("strongly disagree") to 5 ("Agree to a very large extent"). The questionnaire

[26] M. Zeidner, *Effective indicators in educational environments*, [in:] *Guidelines for Renewal of Education Indicators in Israel*, Eds. M. Justman, G. Bukobza, Jerusalem 2010.

[27] A. Hass, *Types of responses, adaptation and coping of students with visual impairments, for inclusion in schools*, Negev 2006.

[28] M.F. Scheier, C.S. Carver, *Optimism, coping and health*.

was adjusted for the study, the scale changed between 3 levels. The questionnaire was found to have a validated structure and validity.[29]

Process

LD and ADHD graduates underwent a narrative interview and answered a questionnaire. The questionnaire was filled twice, with reference to two different points in time: prior to participating in the intervention program and upon completion of the program and school. Concurrently, the questionnaire was submitted via Google docs to 74 ordinary high school graduates who did not join the program.

Results

In order to compare the reporting of graduates with LD and ADHD on the personality trait variable- optimistic approach towards life, a t-test was conducted for dependent variables. The test compared optimistic approach in retrospective reporting to the period prior to the intervention program and after program completion and graduation. The results of the t-test showed a significant change in the overall indices, both in the general index and in the overall items in the questionnaire that examined the index. In other words, the graduates reported higher levels of optimistic approach towards life after their integration into the intervention program. For details of the results see Table 1 and Figure 1.

Table 1

Results of t-tests for measuring the approach to optimistic approach towards life before (retrospective) and after the intervention program in graduates with LD and ADHD

	Past		Present		T
	Mean	St.d	Mean	St.d	(df = 15)
General	1.63	.47	2.52	.52	4.88***
Expecting for good in uncertainty	1.56	.63	2.63	.62	4.58***
Expecting for good	1.50	.52	2.31	.79	3.31**
Things get along as expected	1.56	.81	2.38	.62	3.31**
Will be good	1.88	.62	2.75	.58	4.34**

** p < .01, ***p < .001.

[29] K.L. Burke et al., *An investigation of concurrent validity between two optimism/pessimism questionnaires: The life orientation test-revised and the optimism/pessimism scale*, Current Psychology, 2000, 19.

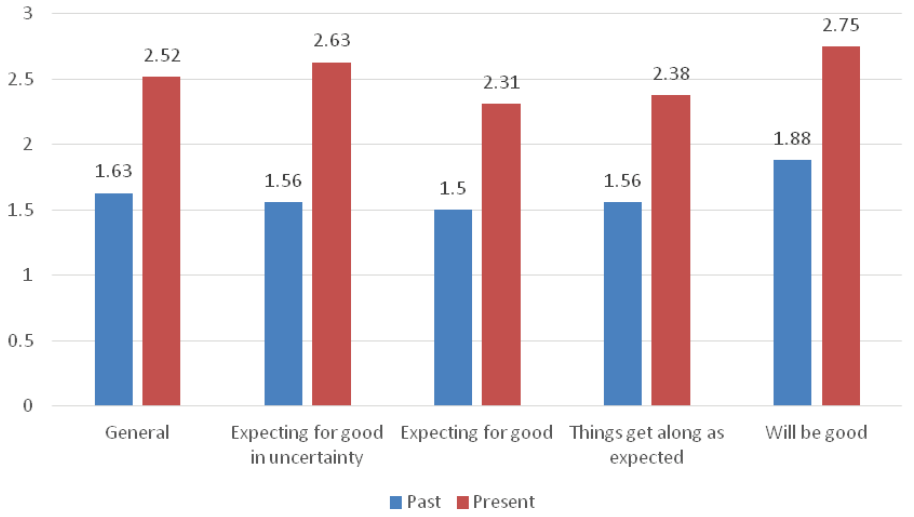


Fig. 1. Results of t-tests for measuring optimistic approach towards life – retrospective and after intervention among graduates with LD and ADHD

To compare results between graduates with LD and ADHD who participated in the intervention program and regular students who did not participate in the intervention program, a t-test was conducted for dependent variables. The results are significant in the reporting higher levels of optimistic approach towards life among graduates with LD and ADHD, compared to regular high school graduates, both in the general index and in the first statement: "In periods of uncertainty, For the best".

In items 4,5,6 no differences were reported between the two groups. Inter-correlation between the questions (low Cronbach). The general index was calculated as an average of all four questions together.

Table 2

Comparison of Personality trait variable life - Optimistic approach towards life among graduates with LD and ADHD who participated in the intervention program and regular high school graduates who did not participate in the program

	Non LDs (n = 74)		LDs (n = 16)		T
	Mean	St.d	Mean	St.d	(df = 88)
General	2.31	.32	2.52	.52	2.02*
Expecting for good in uncertainty	2.11	.56	2.63	.62	3.27**

Expecting for good	2.07	.69	2.31	.79	1.26
Things get along as expected	2.49	.50	2.38	.62	.77
Will be good	2.60	.64	2.75	.58	.90

* p < .05, **p < .01.

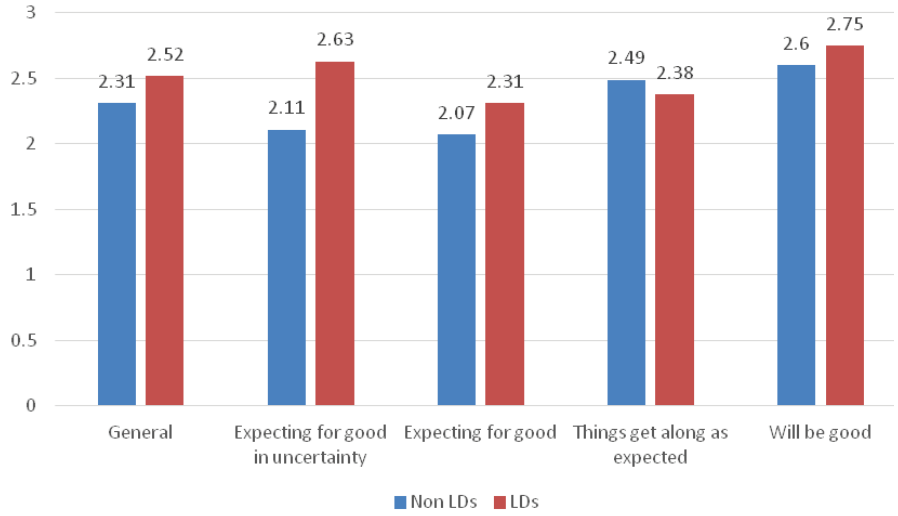


Fig. 2. Comparison of optimistic approach towards life between graduates with LD and ADHD who participated the intervention program and regular high school graduates who did not participate in the intervention program

Discussion

This study examines the internal world of high school graduates with LD and ADHD as part of a broader follow-up study, with a specific reference to a personality trait variable, optimistic approach towards life, as a protective factor. The goal of the study was to evaluate the effectiveness of the intervention program in increasing the levels of optimistic approach towards life of graduates with LD and ADHD. A further aim was to compare levels of optimism between graduates with LD and ADHD and regular school graduates. The main hypothesis of a positive change after participation in the intervention program was clearly confirmed. An increase was identified in the optimism levels among adolescents with LD and ADHD who have participated in the intervention program.

How can this significant change be explained? One possibility is to focus the change on the essence, the theoretical rationale, and the unique elements of the intervention program. The program was based on the principles of the narrative approach,[30] enabling interaction and discussion of the personal narrative, its development and its change, as well as the expansion of the stories and the creation of an identity with an optimistic approach that may predict resilience in the future.[31] This explanation can shed light and allow us to re--examine the impact of other intervention programs. Findings may point to the program's effectiveness. It is therefore important to elaborate and deepen the examination of more LD and ADHD adolescents over several years and examine long-term self-efficacy. In addition, the program's influence on additional protective variables, such as: self-image, future orientation, ability, etc. should be analyzed.

The second hypothesis related to the differences between two populations: graduates with LD and ADHD, who took part in the program, the other, regular graduates who did not participate in the program. The findings show a significance in the general index and in the statement "In situations of uncertainty I expect the best." In other words, graduates with LD and ADHD reported higher levels of optimistic approach towards life, strengthening the hypothesis regarding the influence of the program. This is even more surprising because at the time of the evaluation, these graduates were at a stage of transition between a known, familiar and safe system to the unknown future, and yet there were clear indications of an optimistic approach towards the future and its uncertainty. Findings also correspond with other data that attest to the adequacy of the additional indices in the questionnaire between the two populations examined. This preliminary study raises a new discussion of the nature of existing intervention programs for LD and ADHD populations and their long-term effects on the life of these youth.

Conclusions and practical implications

In this study, significant changes were found in graduates' optimistic approach to life. Study findings are consistent with resilience theories that stress the connection between personality traits and the ability to cope with major objective difficulties. Optimism is a significant component in the coping manner of those defined as highly resilient, as it helps to transform stressful

[30] M. White, *Maps of Narrative Practice*, New York – London 2007.

[31] G.M. Morrison, M.A. Cosden, *Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities*, Learning Disability Quarterly, 1997, 20.

events into opportunities for growth and personal development.[32] Educational frameworks should encourage therapeutic educational process that enables adults to voice their stories, increase their self-awareness and build a life story based on an optimistic approach towards the future. It is the author's sincere hope that this preliminary study will promote the rethinking of therapeutic educational processes for adolescents with LD, that are so necessary and inseparable from their future lives and success.

Research limitations

This study provides an initial source for a more in-depth observation of youth with LD and ADHD in their final high school stages. Furthermore, the study focuses on the protective variable optimistic approach towards life. However, some consideration should be given to the limitations of the study. At first, it should be pointed out that evaluation took place only once, while requiring the population of subjects to reconstruct a second point in time from the past prior to entering the program. A longitudinal study that stretches even after graduates leave the educational system to an independent life, may provide more insight to questions such as whether optimism is indeed predictive of resilience. At the same time, it is important to note that the assessment of this variable for younger ages, may pose some challenge as the future may seem too far away to obtain reliable results.

A further limitation is caused by the sampling method – the number of subjects was different between the populations - graduates with LD and ADHD were interviewed in a narrative in-depth interview and it was necessary to mediate questionnaires due to learning disabilities. As a result of described time limitations, the sample population was narrowed to 20 graduates. Process for the regular high school graduates was shorter enabling a population sample of 74 graduates.

BIBLIOGRAPHY

Administration of Medicine, Department for Health Issues, Ministry of Health. (Hebrew).

Al-Yagon M., Mikulincer M., *Patterns of Close Relationships and Socioemotional and Academic Adjustment among School-Age Children with Learning Disabilities*, Learning Disabilities Research and Practice, 2004, 19(1).

Al-Yagon M., Mikulincer M., *Socioemotional and Academic Adjustment among Children with Learning Disorders: The Meditational Role of Attachment Based Factors*, Journal of Special Education, 2004, 38.

[32] M. Marom, *Chronic and disturbing pressures*.

American Psychiatric Association (APA), DSM IV-TR, *A Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, American Psychiatric Association, Washington DC 2000.
American Psychiatric Association (APA), DSM-5, *A Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th edition, American Psychiatric Association, Washington DC 2013.
APA, *The Road to Resilience*, 2009, [Retrieved: 20.09.11] from http://www.apahelpcenter.org/featuredtopics/feature.php?id=6&ch=1
Barkley R.A., *Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 3rd edition, Guilford Press, New York 2006.
Bender W.N., Wall M.E., *Social Emotional Development of Students with Learning Disabilities*, Learning Disability Quarterly, 1994, 17.
Boman P., Smith D.C., Curtis D., *Effects of pessimism and explanatory style on development of anger in children*, School Psychology International, 2003, 24.
Buchanan G., Seligman M.E.P., *Explanatory style*, Hillsdale, Erlbaum, New York 1995.
Burke K.L., Joyner A.B., Czech D.R., Wilson M.J., *An investigation of concurrent validity between two optimism/pessimism questionnaires: The life orientation test-revised and the optimism/pessimism scale*, Current Psychology, 2000, 19.
Carver C.S., Michael F., Scheier B., Segerstrom S.C., *Optimism*, Clinical Psychology Review, 2010, 30.
Disabilities, Learning Disability Quarterly, 27(1).
Edelstein A., Cohen S., *Risk factors and protective factors for suicidal behavior among Ethiopian--Israeli youth. From disconnection to integration*, 2008, 15.
Einat A., Einat T., *Indictment: learning disabilities, dropping out and delinquency*, The United Kibbutz Movement, 2007.
Elksnin L.K., Elksnin N., *The Social-Emotional Side of Learning, Etiology, Assessment, and Treatment*, [in:] *Touching beyond the Armor: Conversation between the Internal World and the Life Cover of the Student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Ministry of Education Press, 2004. (Hebrew).
Evangelos C., Konstantinos K., Georgios D., *Optimism, Self-efficacy and Information Processing of Threat and Well Being Related Stimuli*, Stress and Health, 2007, 23.
Haggerty R.J., Sherrod L., Garmezy N., Rutter M., *Stress, risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*, Cambridge University Press, Cambridge, UK 1994.
Hass A., *Types of responses, adaptation and coping of students with visual impairments, for inclusion in schools*, Research for the degree of Doctor of Philosophy, Submitted to the Senate of Ben-Gurion University of the Negev 2006.
Lackaye T., Margalit M., *Comparisons of Achievement, Effort and Self-Perceptions among Students with Learning Disabilities and Their Peers from Different Achievement Groups*, Journal of Learning Disabilities, 2006, 39(5).
Lackaye T., Margalit M., Ziv O., Ziman T., *Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers*, Learning Disabilities Research & Practice, 2006, 21(2).
Lahad M., *Fantastic Reality and Creative Therapy Training*, Nord, Haifa 2006.
LDA Canada (Learning Disabilities Association of Canada), Official Definition of Learning Disabilities, 2002, Available at http:www.ldac-acta.ca/learn-more/ld-defined/a-working-description-of-learning-disabilities.
Margalit M., *Loneliness, the Salutogenic Paradigm and Learning Disabilities: Current Research, Future Directions, and Interventional Implications*, The Cruickshank Memorial Lecture, Thalamus, 2006, 24(1).

Marom M., *Chronic and disturbing pressures, and critical life events as predictors of mental health and a process of leaning an organization among new workers: the mitigating effect of mental strength and social support*, Dissertation, Department of Psychology, Bar Ilan University 1999.

McConaughy S.H., Volpe R.J., Antshel K.M., Gordon M., Eiraldi R.B., *Academic and Social Impairments of Elementary School Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, School Psychology Review, 2011, 40(2).

Ministry of Health, Ministry of Health Circular, 2010/40, File 2/14.

Morrison G.M., Cosden M.A., *Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities*, Learning Disability Quarterly, 1997, 20.

Or-Noy A., Attention Deficit Disorders with or without Hyperactivity, 2009.

Ozdemir S., *A Comparison of Problem Behavior Profiles in Turkish Children with AD/HD and non-AD/HD Children*, Electronic Journal of Research in Education and Psychology, 2010, 8(1).

Scheier M.F., Carver C.S., *Optimism, coping and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies*, Health Psychology, 1985, 4.

Scheier M., Carver C., Bridges M., *Optimism, Pessimism and Psychological Well-Being*, [in:] *Optimism & Pessimism Implications for Theory, Research and Practice*, Ed. E.C. Chang, American Psychological Association, Washington DC 2001.

Seginer R., *Mental Distress, Personal Resources, and Developmental Tasks: Personality Correlates of Future Orientation of Adolescents*, Studies in Education, 2016, 25 (Hebrew).

Shalsky S., Alpert B., *Ways to write qualitative research. From the dissolution of reality to its construction as text*, Published by the Mofet Institute 2007.

Sobanski E., Banachewski T., Asherson P., Buitelaar J., Chen W., Franke B., Holtmann M., et al., *Emotional Lability in Children and Adolescents with Attention Deficit/Hyperactive Disorder (ADHD): Clinical Correlates and Familial Prevalence*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2010, 51(8).

Sulimani-Aidan Y., Benbenishty R., *Future expectations of adolescents in residential care in Israel*, Children and Youth Services Review, 2011, 33.

Tiano S., Manor A., *Living with ADHD*, Dionon, Tel Aviv 2005.

White M., *Maps of Narrative Practice*, W.W Norton & Company, New York – London 2007.

Zeidner M., *Effective indicators in educational environments*, [in:] *Guidelines for Renewal of Education Indicators in Israel*, Eds. M. Justman, G. Bukobza, Initiative for Applied Research in Education, Israel Academy of Sciences and Humanities, Jerusalem 2010.

RONIT WINDZBERG SASSON
Higher Studies of Israel

THE IDENTITY OF THE DIALOGIC EDUCATOR – DIALOGUE IN EDUCATION AS A PRACTICE FOR THE CONSTRUCTION AND ESTABLISHMENT OF A NEW SOCIAL REALITY IN EDUCATION

ABSTRACT. Windzberg Sasson Ronit, *The Identity of the Dialogic Educator – Dialogue in Education as a Practice for the Construction and Establishment of a New Social Reality in Education* [Tożsamość pedagoga podejmującego dialog – dialog w edukacji jako praktyka budowania i utrwalania nowej rzeczywistości społecznej w nauczaniu]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 393-400. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.26

One of the things that most influence the professional identity in teaching is the professional training that the student teacher chooses. The professional training is built by educational pedagogy that supports the construction of the reality of the person who receives the training and contributes to it, and in this way, influences his professional identity. The dialogue between people is the way in which people influence one another and help in the process of socialization. The dialogue influences the construction of the reality of people since the process of the construction necessitates at least two people in the process. The common denominator of socialization, social construction, and dialogue is the duality required from each one of the sides in these processes. The key to change is dialogic education. Dialogic pedagogy enables the participation in the construction of the educational reality in the 21st century. The article is composed of two parts. The first part presents a sociological infrastructure and asks the following questions: What is reality and how does the process of socialization and construction of a personal identity occur? The second part addresses the construction of the educational identity in the aspect of the educational ideology.

Key words: socialization, identity, professional identity, ideology, re-socialization, dialogue in teaching

What is the reality and how is it created? Berger and Luckmann[1] were influenced by Schutz and the phenomenological[2] approach and attempted to

[1] P. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, London 1991..

[2] A. Schutz, *The Problem of Social Reality: Collected Papers I*, The Hague 1962; A. Schutz, *The Phenomenology of the Social World*, London 1932/1972.

understand how the reality becomes institutionalized. The theory of Berger and Luckmann established the assumption that the everyday reality is a system structured through people who give phenomena order or realness. This realness is both objective and subjective. In their approach, the everyday reality has subjective reality, which is an outcome of people's interpretation. However, the reality is also objective and external to the person. Hence, the role of sociology is to understand the process through which subjective meanings become an objective reality.

The person acts in a broad range of activities that change all the time. The ability to act and to change belongs to the person's instinctual component.[3] The ability to continue to develop is made possible through reciprocal activities, and reciprocal activity occurs with the person's environment. The development of the person, from the moment of birth, is subject to constant social intervention. Social order is the part created by the person. The routinization limits decisions and drives. It absolves the person from the need to define every situation anew. There is benefit from the process of institutionalization in that unnecessary tension, time, and effort between two people are saved. The two people build a reality in which the work is divided between them in such a way that leads to new routines and in the ends, facilitates the obstruction of a social order. When a third party enters the reciprocal activity (for instance, a child is born), the nature changes and the institutional world is conveyed to him and to all the other people who join this activity. In this process, the institutionalization improves itself. The practice created and the routine according to which people act become institutionalized. The institutionalization exists when there is a routine in the reciprocal activity. The institutions, namely, the routine activities, then belong to all people.

It is possible to differentiate how two people create a subjective world of their own and convey it to the new generation. There is a process of the objectivation, in which the person's activity becomes objective through its meaning and language. The moment at which a new social and original world is created, the person who has woven the new reality can always recall why and how this world was created. But the moment that this reality is transferred to a third factor it is necessary to explain to this factor the meaning of the world that was created so as to convince and inspire the motivation to behave in a certain way. In this manner, the world develops, interpretations are created, and there is a process of socialization. The need for social supervision exists so as to identify deviations from the social reality that was created and to impose sanctions on the deviators. The history and knowledge that has been accumulated in every institution dictate the roles and behaviors accepted in

[3] P. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction.*

this institution, the definitions and the 'laws' that people defined for a certain institution as a part of the routine of actions. The people who defined the routinization or who continued it as obvious supervise the behavior of the different role-holders in that they determine predefined patterns of behavior. As the behavior is more institutionalized, it is more expected and then more comfortable for supervision, and the reverse is true.

Socialization, according to Berger and Luckmann (1991), is the social construction of the reality. Social construction is a combination of things that happen in the process of the person's socialization. Every person is born into an objective world in which he encounters the significant other who is responsible for his process of socialization. According to the researchers, the initial socialization includes more than cognitive learning; it also includes the construction of the personal identity. The identity, according to Berger and Luckmann (1991), on the basis of the influence of Mead[4], is built by the agents of socialization in a process of socialization. The process of socialization (1991) is an inseparable part of the construction of the person's identity and of the social reality. The process is a dual process.

The duality between people is the key to development. A person is born into a reality and a certain social order and in this reality he exists, develops, holds interactions with his environment, and forms his identity. Through what the infant experienced as an objective reality in the process of socialization, he will encounter in the continuation of his life different sub-realities and secondary agents of socialization – the community, the kindergarten and the schools he attends, the educators he encounters, his peer group, his workplace, the media, etc. – and these will continue and will influence the construction of his identity and the building of his reality.[5]

The social construction theory emphasizes the role of the interpersonal relations in the development of the identity. According to this theory, the self-perception is formed through the interaction that creates feedback.[6] The person is found in the constant search for the in-depth understanding of his identity. In this process, questions like the following ones arise. Who am I? What is my identity? What is important to me to be? What is essential to me?

The identity receives self-validation as the behaviors are commensurate with his personal perception of his identity. Mead (1934) explains the process of the building of the identity as a learning process through which we become members in society and through which our identity forms. Mead presents the stages of the development from the moment we are born. The three stages of

---

[4] C.W. Morris (Ed.), *Mind, Self, and Society*, Chicago 1934.

[5] R. Katz Oppenheimer, *Socialization – From Childhood to Adulthood*, Jerusalem 2001

[6] L. Broom, P. Selznick, D. Broom, *The Main Principles of Sociology*, Tel Aviv 1984.

Mead, the self, the generalization, and the interaction between them, are the stages that the person experiences as a part of the process of the building of the identity. When the infant is born, he is found in the stage of the self, in the component of the self there are drives, urges, desires. The infant grows up and develops and enters the stage of the generalization of the self. In this stage, he includes society, values, norms, and culture, or in other words, what he is expected to do. Last, the person combines between the self and generalization, and his personal identity begins to develop, which is a product of the interaction between the I and the me.[7] In the continuation of Mead, Cooley[8] coined the term 'looking glass self'. Through this concept, Cooley addresses the construction of the self-identity through three main elements: we imagine how we look in the eyes of others, we describe to ourselves their degree of judgment of us, and then we develop our identity. People, according to Cooley, imagine for themselves not only how others see them and their actions but also how they judge what they see.

The construction of a personal identity includes the adaptation of values, principles, and roles that the person that the person adopts for himself, the choice of the profession, religious and moral belief, political ideology, and adoption of social roles related to sexuality, marriage, and parenting.[9] The self-definition awakens the person's behavior and directs and motivates it. It is the infrastructure for the person's activity as an independent agent that controls his life and shapes it.[10] The identity of the self is not institutionalized as something permanent; this is a feeling that needs constant reconstruction of the independent entity in the social realness.[11]

The reality and the social order are created through repeated action between two or more people. The action becomes routine in the everyday conduct of people who began it. When another factor joins the routine activity, and acts according to the same norm/action/expectation, then this routine thing is institutionalized and its external objectivity is 'born'. For the third factor the reality is now objective and a part of the social order.

On our path to the unavoidable change in education, there must be general recognition of the need for the institutional change of the educational

---

[7] C.W. Morris, *Mind, Self and Society from the Standpoint of the Social Behaviourist. Works of George Herbert Mead*, vol. 1, Chicago 2015.

[8] C.H. Cooley, *Looking Glass Self*, [in:] *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology*, Eds. J.G. Manis, B.N. Meltzer, Boston 1972.

[9] G. Marisie in: A. Sarufe, J. Dehart, R. Cooper, *The Development of the Child: Nature and Course*, Tel Aviv 1998.

[10] M. Nisan, *Educational Identity as a Main Factor in the Development of Leadership in Education*, Jerusalem 1997.

[11] G. Marisie in: A. Sarufe, J. Dehart, R. Cooper, *The Development.*

system. Many researchers agree with the argument that teaching at the end of the 21st century must be different. The survival of many of the methods in the system depends frequently on the individual in the system who believes in it and when this does not exist there is the collapse of the method or approach. On the way to a new reality, it is necessary to address two main aspects.

– Recognition of the need for change in the transformation from one reality to another reality, a new reality

– Understanding that the process of transformation is very complicated but possible.

Change of institutionalized action is a complex process, which requires a process of re-socialization.[12] The first stage is necessarily the agreement of those who address the field of education that great aspects in education need to change. The educational system needs to undergo a process of re-socialization, so as to succeed in changing. Berger and Luckmann (1991) remarked that a radical change necessitates a process of re-socialization, a process that seeks to be as close as possible in its nature to the initial process of socialization.

My interest in this article is the educators and the transformation of their work in the new, changing, and complicated reality. The person's professional identity is an inseparable part of his personality. As the person is more connected to his professional identity, there will be a higher correlation to the actions that are commensurate with the identity in the field of the work. The environment, society, and interaction between them and the person influence the construction of the professional identity of the different role-holders. Nisan (1997) broadened the topic of the professional identity and noted that the person's profession is an important component of the adult person's identity. Nisan emphasizes the importance of the attention given to the person's professional identity since the person organizes his life largely around his professional activity. It is not surprising that the person's professional sociological role is an important and main parameter in the shaping of the person's identity. According to Nisan, these things are more valid regarding leaders in education.[13]

Nisan (1997) describes three significant components in the 'identity approach', through which it is possible to influence the professional identity and Zvi Lemm[14] emphasizes that in the nature of education it is necessary to ask for the educators' needs, their outlook, and the ideology according to which they want to act and believe.

---

[12] P. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction.*

[13] M. Nisan, *Educational Identity*, p. 17.

[14] Z. Lemm, *Stress and Resistance in Education: Articles and Conversations*, Ed. Y. Harpaz, Sifriat 2000.

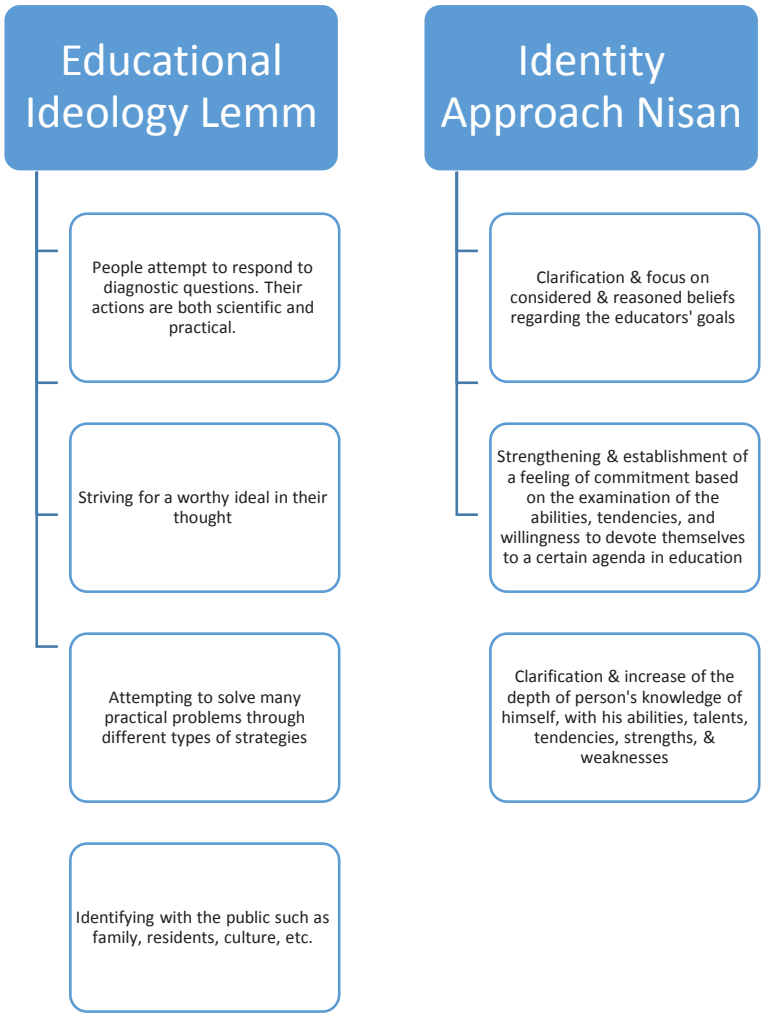


Fig. 1. Correspondence between the Approach of Nisan (1997) and the Approach of Lemm (2000)

We realized that educational identity and educational ideology have similar characteristics and common denominators. In addition, we clarified that the teachers of the teaching education have the possibility of influencing the student teacher in his structuring of his professional identity.

The 21st century and the reality in which we live are found in constant change. Education is found in a constant process and undergoes different transformations. The idea of the dialogue is steadily developing and has entered our life in every possible realm.

In the framework of the research study of Burbules[15], in the context of the field of dialogic education and dialogue in teaching, he notes that it is necessary to address three main aspects as the starting point so as to succeed in creating a dialogue between the teacher and the student. These aspects are related to preliminary conditions for the creation of the teacher-student dialogue: authority, emotional thinking, and degree of communicability. On the topic of authority, Burbules addresses the fact that it is necessary to recognize the teacher's authority both from the validity of his role and in the context of the real gaps related to age, experience, and learning. Burbules emphasizes that there must be the aspiration for the minimal use of authority, when the awareness of its existence hovers in the background. The authority is not a product of the knowledge, degree, or status of the educator, as it was in the past. Another aspect that should be addressed is the emotional aspect. This aspect includes in it empathetic reference, respect of people, positive appreciation, affection, hope, and trust. Last, there is the aspect of communicativeness. The degree of communicativeness requires, according to Burbules (1993), learning and improvement of educators in topics related to the creation of a relationship, such as tolerance, criticism, identification, and attention ability.

Burbules (1993) identifies four genres of dialogue that constitute different stages in the development of the dialogue: dialogue as conversation, dialogue as investigation, dialogue as argument, and dialogue in teaching that divides into Socratic dialogue and dialogue of reciprocal learning. Dialogue as conversation aspires to the understanding and merger of horizons of those who come to the dialogue. The goal of the dialogue is to reach the understanding and meaning through which there is reciprocal understanding of one another. Dialogue as investigation has the goal of decoding a specific question or solving a problem through the investigation of the problem, the finding of a solution, the reaching of consensus, the creation of coordination of actions, and the return to the discussion of the problem. Dialogue as argument is described as a skeptical dialogue in which diverse rhetoric instruments are used. Competitiveness over the exclusiveness of truth may be created. Dialogue in Socratic teaching is based on the path of Socrates that includes the asking of questions of the student. Through the asking of questions the teacher shatters conventions and stereotypes and helps the student develop a creative thinking character. Dialogue of reciprocal teaching obligates the teacher to be in the place of changing roles. The teacher must agree not to know everything and to be open to learning from the interaction with the students. These two types of dialogues have a shared common denominator, and it is the goal of the inculcation of knowledge, skills, and cognitive creativity. The educator

[15] N.C. Burbules, *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*, Columbia University 1993.

who has a dialogic identity will be a person who grew up to be possessed of the ability to lead dialogic identity-guided actions and in this way to influence the people with whom he comes into contact and to even encourage the development of a dialogic identity also among the children he meets and the systems where he is employed.

BIBLIOGRAPHY

Aloni D., *Dialogic Teaching: Waiting for Realization*, Echo of Education, 2008 December, 2 (Hebrew).

Berger P., Luckmann T., *The Social Construction of Reality*, Penguin Books, London 1991.

Broom L., Selznick P., Broom D., *The Main Principles of Sociology*, Cherikover Press, Tel Aviv 1984 (Hebrew).

Burbules N.C., *Dialogue in Teaching: Theory and Practice*, Teachers College, Columbia University 1993.

Cooley C.H., *Looking Glass Self*, [in:] *Symbolic Interaction: A Reader in Social Psychology*, Eds. J.G. Manis, B.N. Meltzer, Allyn and Bacon, Boston 1972.

Katz Oppenheimer R., *Socialization – From Childhood to Adulthood*, Maalot, Jerusalem 2001 (Hebrew).

Lemm Z., *Stress and Resistance in Education: Articles and Conversations*, Ed. Y. Harpaz, HaPoalim Press, Sifriat 2000 (Hebrew).

Levy Feldman A., *Who Are You, the 'Appropriate' Teacher? Components in the Figure of the Appropriate Teacher as a Part of Educational Philosophies*, Education and Its Environment, 2010, 32 (Hebrew).

Morris C.W. (Ed.), *Mind, Self, and Society*, University of Chicago, Chicago 1934.

Morris C.W., *Mind, Self and Society from the Standpoint of the Social Behaviourist. Works of George Herbert Mead*, vol. 1, The University of Chicago Press, Chicago 2015.

Nisan M., *Educational Identity as a Main Factor in the Development of Leadership in Education*, Mandel Fund, Jerusalem 1997 (Hebrew).

Richer G., *Modern Sociological Theories*, translator Y. Sadeh, The Open University 2006 (Hebrew).

Sarufe A., Dehart J., Cooper R., *The Development of the Child: Nature and Course*, The Open University, Tel Aviv 1998 (Hebrew).

Schutz A., *The Problem of Social Reality: Collected Papers I*, Martinus Nijhoff, The Hague 1962.

Schutz A., *The Phenomenology of the Social World*, Heinemann Educational Books, London 1932/1972.

Shiri Gonen-Avital
Higher Studies, Israel

CULTURAL DIFFERENCES IN PARENTAL ATTITUDES AND WAYS OF COPING TOWARDS LEARNING DISABILITIES OF THEIR CHILDREN – AN OUTLINE OF A RESEARCH STUDY

Abstract. Gonen-Avital Shiri, *Cultural Differences in Parental Attitudes and Ways of Coping Towards Learning Disabilities of their Children – An Outline of a Research Study* [Różnice kulturowe w podejściu rodziców do trudności w uczeniu się ich dzieci oraz sposoby radzenia sobie z nimi – wprowadzenie do badania]. Studia Edukacyjne nr 48, 2018, Poznań 2018, pp. 401-409. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.48.27

The main aim of the article is to identify and explain the issues of parents' attitudes and ways of coping with their situation as parents toLearning Disability children, in relation to the differentCultural parents. This article stems from a deep and extensive dissertation research on parents' attitudes toward their child Learning Disability in Israel and it is presented as an outline of the research study. Studying the parents attitudes and coping with their child's Learning Disability, is an important area that should generate interest among researchers. The family is the source of the child's development, and the parents are responsible for the creation of his values and beliefs.
In summary, the connections between Learning disability, society and culture, attitudes, stress and coping concerning the parents of children diagnosed as having Learning was discussed in this article. There is an urgent need to explore these parents' varied cultures, their different beliefs, attitudes, and their characteristics. It is important to remember that the family is a supportive framework that protects the child. The best way to help the L.D. child and his family is through understanding the way in which they experience the disability at home, and in the community.

Key words: Parents, Learning Disability, Cultural Differences, Coping, Stress

Introduction

Today in the technological age, along with the cultural diversity in Israel and the growing trend of diagnosing more children as having Learning Disability, it is necessary to recognize the sociological motives, including the

cultural differences within the parents of these children that ultimately may affect the quality of the plan care and support. The main aim of the article is to identify and explain the issues of parents' attitudes and ways of coping with their situation as parents to Learning Disability children, in relation to the different ethnic group of parents (Israeli natives, former USSR, Muslims and Ethiopia) This article stems from a deep and extensive dissertation research on parents' attitudes toward their child Learning Disability in Israel and it is presented as an outline of the research study.

The former article,[16] focused on explaining the Learning Disability situation, and the Cultural Characteristic of the four main ethnic families in Israel. This article focus on the Israeli parents' attitudes and the ways of coping with their child who was diagnosed with learning disability, based on Hofstede's cultural dimensions.[17] The author believes that understanding the sociologic factors (of each of the four main ethnic in Israel) that might serve as a basis to the parents's attitudes and ways of coping with, will help the caregivers and the authorities and give them better tools, how to achieve better outcomes for the benefit of the child, his parents and the whole community.

Intercultural learning is a topic which receives much interest due to the rise of cultural studies and globalization. Cultural differences in the learning processes is most important for the intercultural learning which focus on understanding the culture's effect of the families' approach to education in general and to special education in particular.

An American sociologist named Hofstede talks about cultural values.[18] Values are actually how we learned to think about how things should be, or people should behave, especially in terms of features such as honesty, integrity, openness, etc. The values that exist in us can affect many of the judgments we make, as well as affect the support we give to others. Common values are those that are widely shared among a group, community, or culture. They are transmitted through sources such as media, institutions, religious or family organizations.

Attitudes toward Learning Disability

Attitudes can be defined as evaluations of ideas, events, objects, or people. Attitudes are generally positive or negative, but they can also be uncertain at

[16] S. Gonen-Avital, *Cultural Diversity and its implication on parents' attitudes toward their child*, Learning Disability, 2016.

[17] G. Hofstede, *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*, Online Readings in Psychology and Culture, 2011, 2(1), 8.

[18] G. Hofstede, *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Sage Publications, 2003.

times. Chaiklin (2011), who has studied the relationship between attitudes, behavior and social practice, notes that as attitudes are important, and there will be no social justice without addressing greater attention to modify the behavior itself. Every attitude has three components that are represented in what is called the ABC model of attitudes: Affect, Behavior, and Cognitionare three components that have relationship between them.[19] The connection between these three elements is significant, and a change in one of them, directly affects the others. According to Philipchalk ((1995, the study of the attitudes is critical, because attitudes' study results show how people feel, think and behave. Figure number 1 demonstrates the ABC Model.

1. **Emotion (Affect) –** an emotional response related to attitudes. Attitudes related to how much we like or dislike the subject of the attitudes.

2. **Behavior**: behavior is more likely to act in ways that are consistent with our attitudes.

3. **Cognition**: knowledge of the subject attitudes – beliefs, ideas, memories and pictures. These three ingredients may help in the analysis of attitudes – it seems that there are three inputs that influence the attitudes, so there are three possible sources of change in attitudes. In addition, it demonstrates that in order to make a change in attitudes, it requires a general change in behavior, cognition and emotion.

Dyson (2010) argues in her research that the presence of a child with learning disabilities, influence improperly on the family functioning and sibling.[20] Various studies show that children diagnosed with learning disabilities are having few problems like: low self-esteem, anxiety,[21] and from lower peer acceptance.[22] The direct consequence of these problems is that they have an impact on parent's and sibling's attitudes and perceptions. Dyson, (1996) adds that the most prominent social problem related to learning disability, is that this problem is often invisible and it is characterized as a benign and simple problem.[23] A study that was carried out in Israel,[24] found that families with learning disabilities children, did not differ from nondisabled

---

[19] R.P. Philipchalk, *Invitation to social psychology*, Harcourt Brace College Publishers, 1995, A.H. Eagly, S. Chaiken, *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

[20] L. Dyson, *Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families*, Learning Disability Quarterly, 2010, 33(1).

[21] W.S. Grolnick, R.M. Ryan, *Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities a Multiple Group Comparison Study*, Journal of Learning Disabilities, 1990, 23(3).

[22] W.L. Stone, A.M. La Greca, *The social status of children with learning disabilities: A reexamination*, Journal of Learning Disabilities, 1990, 23(1).

[23] L.L. Dyson, *The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept*, Journal of Learning Disabilities, 1996, 29(3).

[24] T. Heiman, O. Berger, *Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support*, Research in Developmental Disabilities, 2008, 29(4).

families in terms of family relationships, cohesion, personal growth, or social support. Regarding expression of feeling, Margalit & Heiman, (1986) found among families, with a child with L.D, less expression of feeling than in ordinary families.[25]

Therefore, when L.D is diagnosed, the child's parents may react with feelings of disappointment and frustration of the situation. They are angry because of the disappointment, sometimes there is a feeling of helplessness, self-pity, rejection and sense of guilt that may have been created due to a genetic reason.

The problems that the child and their parents may encounter in school might be: poor relationship between siblings, low self-esteem, difficulty in making social connections, and loneliness. Actually, the parents reactions can be affected by several factors such as: the degree of disorder visibility, whether this disability can affect negatively the attitudes of others.

Culture diversity and parents attitudes

Emphasizing the cultural aspect, while studying the behavior of parents on coping with their child's learning disability, is an important area that should generate interest among researchers. Actually, the person cultural background has a significant impact on attitudes toward learning disability. Desforges & Abouchaar (2003) researched parents involvement, they claim that parental involvement is strongly influenced by family social class, deprivation, psycho-social health, level of education, single parent status and, also, by family ethnicity.[26]

According to Chandramuki & Vranda (2012), every parent wants his child to be perfect in every way, and their disappointment with the discovery of disability can develop negative attitudes towards the child.[27] They claims that in India, they perceive disability in concept of tragedy, therefore, these cultural beliefs play a role in the decision on how parents see their disability. That is why, differences between parents in their level of accepting the disability, is associated with culture diversity that is expressed in parents' beliefs, attitudes, social class, poverty, and more.

---

[25] M. Margalit, T. Heiman, *Family climate and anxiety in families with learning disabled boys*, Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1986, 25(6).

[26] C. Desforges, A. Abouchaar, *The Impact of Parental Involvement*, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: a Literature Review, 2003.

[27] S. Chandramuki, M.N. Vranda, *Attitudes of parents towards children with Specific Learning Disabilities*, Disability, CBR and Inclusive Development, 2012, 23(1).

Stress as cognitive process and coping with it

Coping is an effort to solve personal and interpersonal problems, and a way of working toward, minimizing, or tolerating stress or conflict.[28] The coping process include efforts to reduce perceived stress through a wide range of emotion, actions and thoughts, directed at both external stressors and internal demands and needs.

Parents stress and coping

Stress is the body's way of responding to any kind of demand. Stresses can be external (from the environment, psychological, or social situations) or internal (illness, or from a medical procedure). The reasons for the appearance of stress may differ as a result of interaction with people, situations and environment.[29]

The family is the source of the child's development, and is responsible for the creation of his values and beliefs. When the parents receive the diagnosis results confirming the learning disability of their child, they accept it with a sense of great loss. Parents find it difficult to assimilate the fact that their expectations are not going to be realized, sometimes they feel as if the role of parenting that they anticipated too much, was taken from them. After the initial shock of diagnosis, the parents' reaction are emerging in order to process the data and to reorganize themselves. At this stage, they have feeling of anger, guilt, and they might blame the educational system, that is accused for causing the difficulties. There is no doubt that the child learning environment has a great impact on a child's overall functioning learning, but the education system does not have direct responsibility for the existence of L.D. The child arrives to the education system with learning difficulty, and the system is supposed to provide an appropriate program for making learning easier. Some parents deny the L.D diagnosis results and refuse to accept it.

Family stress can be also produced from imbalance between the school's demands from the family, and the family's ability to meet those demands. These demands are commonly referred to as stressors. Durban et al. (2012) researched the issue of parents coping, and they found that 65% of parents had

---

[28] E.M. Cummings, A.L. Greene, K.H. Karraker, *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*, Psychology Press, 2014; R.S. Lazarus, S. Folkman, *Coping and adaptation*, [in:] *The handbook of behavioral medicine*, Ed. W.D. Gentry, New York 1984.

[29] J.A. Romas, M. Sharma, *Practical stress management*, 2nd edition, Needham Heights, MA 2000.

stress when they were announced about the finding of their child disability.[30] This results are reinforced by the study of: Fiedler Simpson & Clark (2007).[31]

The main burden of family stress can originate from the family itself, or outside of the family as an environmental stress factor. In a state of stress, family stress interferes with family daily activity, the family loses her balance and that disrupts it to function as a complete system. The stress embraces all family members that composite from subunits, and each one affects the other. To sum up the effects of the stress on the family, Dyson (2010) claims that the presence of a child with L.D within a family, bring with it stress that have some positive and negative effects.[32] The positive effect is the fact that as a result of living with a child with L.D, sibling has developed intellectually and socially, they are better educated and have greater tolerance of differences. Negative effects are parental feeling of guilt and family stress. Cultural factors has a great impact on the family coping ways. Every family is different in terms of character. It is important to understand the parents coping mechanisms, and what motivates them and also to explore how to cope with a child with special needs.

In order to deal more effectively with the specific difficulties of L.D and associated difficulties. The parents first step is to learn more about the essence of the L.D and what the appropriate interventions are. The parents are looking for books and articles and participate in lectures expanding their knowledge and understanding of the LD subject. Pain, (1999) claims that the search for sources of information and advice about the child's L.D can help the parents to receive support in order to improve child care, to help them cope emotionally with the existing situation, and to know what and where they can get help.[33] In the next stage, when the parents are beginning to understand their child disability at this point, there is great importance to the resilience of the parents. Resilience is the ability to withstand crises and distress. It allows families to actively cope with stress, and it shows optimism, boast the condition of the child, getting help support factors, faith and communicate with extended family.

Heiman (2002) indicated three main factors that help parents cope and recover.[34] **A**. Free and open discussion of family members, friends and profes-

[30] J.M. Durban et al., *Coping strategies of parents of children with development delay: A quantities analysis*, Asian Journal of Social Sciences and Humanities, 2012, 1(4).

[31] C.R. Fiedler, R.L. Simpson, D.M. Clark, *Parents and families of children with disabilities: Effective school-based support services*, Prentice Hall, 2007.

[32] L. Dyson, *Unanticipated effects of children*.

[33] H. Pain, *Coping with a child with disabilities from the parents' perspective: the function of information*, Child: Care, Health and Development, 1999, 25(4).

[34] T. Heiman, *Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations*, Journal of Developmental and Physical Disabilities, 2002, 14(2).

sionals and flow of information regarding the situation of the child. **B**. A positive relationship between the parents C. Psychological and social support to the family; and positive thinking regarding – coping and trust in the ability of the child.

As it can be seen in the literature, the parents response of stress situation, involved handling a child with a learning disability, depends on various factors such as the degree of their perception of the situation;[35] characteristics of their personality, state of SES, level of education, social support and more.[36]

Parents's ways of coping – a cultural aspect

Cultural diversity bring along situation where the parents are going through bi-cultural socialization process: First, the private (family) system and the second, in the public (school)system. Their children are exposed to different socialization agents that emphasize different goals and ways of socialization. As this study focuses primarily on sociological factors,

Sometimes misunderstanding is created between schools and the families of immigrant children with learning disabilities due to cultural differences, and it may harm the child, because parents play a critical role in upbringing of these children. Therefore, legitimization of cultural identity, socialization goals and practices of different cultures, is a crucial factor in child development.[37]

Parents can be perceived in different cultures and being accused of abuse and neglect in dealing with their child. For example, Israel prohibited by law physical punishment for children, and it is considered as abuse. Ethiopian and former Soviet Union Parents suffered as they were referred to welfare authorities due to adopting such penalties. It is important to conduct a sociocultural context of cultural transition families, and highlight the way in which ecological change affects the goals and methods of parental socialization on various levels, particularly in extreme social passageways. Cultural differences may explain misinterpretation of parenting behaviors, and can cause a false diagnosis (such as abuse and neglect in light of cultural differences). So should parents and socialization agents understand and respect the cultural differences, between them and together find ways to bridge differences. The Israeli society, which has a complex fabric of relations between ethnic and

[35] R.S. Lazarus, S. Folkman, *Coping and adaptation.*

[36] T. Heiman, *Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations*, Journal of Developmental and Physical Disabilities, 2002, 14(2); L. Dyson, *Unanticipated effects of children with learning disabilities.*

[37] D.R. Strier, *Coping strategies of immigrant parents: Directions for family therapy*, Family Process, 1996, 35(3).

religious groups, is a laboratory for research on the effects of the cultural context of child development.

The education of children from another culture is a significant difficulty for professionals and wrong treatment can cause heavy injustice to children and their families. In fact it is clear that the aspect of cultural diversity is reflected in various ways including parents' ways of coping with disability and it is difficult to present the diagnosis and identification of ways to cope parents with regard to the cultural aspect.

Conclusions

The researcher was drawing the connections between Learning disability, society and culture, attitudes, stress and coping concerning the parents of children diagnosed as having Learning Disability. There is an urgent need to explore these parents' varied cultures, their different beliefs, attitudes, and their characteristics. It is important to remember that the family is a supportive framework that protects the child. The best way to help the L.D. child and his family is through understanding and recognizing the sociological major impact on parental attitudes toward their child's learning disability that can make a difference in the perception of the educational system, and light a new angle of vision that will be offered for training the parents and the educational staff. This issue is not only a national issue, the author believe that it should be more discussed at international educational conferences, dealing with changing trends in education.

BIBLIOGRAPHY

Chandramuki S., Vranda M.N., *Attitudes of parents towards children with Specific Learning Disabilities*, Disability, CBR and Inclusive Development, 2012, 23(1).

Cummings E.M., Greene A.L., Karraker K.H., *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping*, Psychology Press, 2014.

Desforges C., Abouchaar A., *The Impact of Parental Involvement*, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: a Literature Review, 2003.

Durban J.M., Rodriguez-Pabayos A.M., Alontaga J.V., Dolorfino-Arreza G., Salazar C., *Coping strategies of parents of children with development delay: A quantities analysis*, Asian Journal of Social Sciences and Humanities, 2012, 1(4).

Dyson L.L., *The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept*, Journal of Learning Disabilities, 1996, 29(3).

Dyson L., *Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families*, Learning Disability Quarterly, 2010, 33(1).

Eagly A.H., Chaiken S., *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993.

Fiedler C.R., Simpson R.L., Clark D.M., *Parents and families of children with disabilities: Effective school-based support services*, Prentice Hall, 2007.

Gonen-Avital S., *Cultural Diversity and its implication on parents' attitudes toward their child*, Learning Disability, 2016.

Grolnick W.S., Ryan R.M., *Self-Perceptions, Motivation, and Adjustment in Children with Learning Disabilities a Multiple Group Comparison Study*, Journal of Learning Disabilities, 1990, 23(3).

Heiman T., *Parents of children with disabilities: Resilience, coping, and future expectations*, Journal of Developmental and Physical Disabilities, 2002, 14(2).

Heiman T., Berger O., *Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support*, Research in Developmental Disabilities, 2008, 29(4).

Hofstede G., *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Sage Publications, 2003.

Hofstede G., *Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context*, Online Readings in Psychology and Culture, 2011, 2(1), 8.

Lazarus R.S., Folkman S., *Coping and adaptation*, [in:] *The handbook of behavioral medicine*, Ed. W.D. Gentry, Guilford, New York 1984.

Lifshitz C., Noam G., Habib J., *The Absorption of Ethiopian Immigrant Youth: A Multi-Dimensional Perspective* (Summary Report), JDCBrookdale Institute, Jerusalem 1998.

Margalit M., Heiman T., *Family climate and anxiety in families with learning disabled boys*, Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1986, 25(6).

Pain H., *Coping with a child with disabilities from the parents' perspective: the function of information*, Child: Care, Health and Development, 1999, 25(4).

Philipchalk R.P., *Invitation to social psychology*, Harcourt Brace College Publishers, 1995.

Romas J.A., Sharma M., *Practical stress management*, 2nd edition, Allyn & Bacon, Needham Heights, MA 2000.

Stone W.L., La Greca A.M., *The social status of children with learning disabilities: A reexamination*, Journal of Learning Disabilities, 1990, 23(1).

Strier D.R., *Coping strategies of immigrant parents: Directions for family therapy*, Family Process, 1996, 35(3).

II. RECENZJE I NOTY

NORBERT G. PIKUŁA, KATARZYNA JAGIELSKA, KATARZYNA BIAŁOŻYT (RED.), *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk", Katowice 2016, ss. 181

W roku 2016 ukazała się książka pod redakcją Norberta G. Pikuły, Katarzyny Jagielskiej i Katarzyny Białożyt, zatytułowana *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji*. To opracowanie zbiorowe wpisuje się w obszar problemowy dotyczący kształcenia na potrzeby rynku pracy w perspektywie wyzwań gospodarki rynkowej. Wielość form kształcenia pozwala na wszechstronny rozwój człowieka, który może dokonać wyboru zawodu i rozwijać swoje zainteresowania, a następnie mieć również oczekiwania wobec ofert pracy. Dokonujące się współcześnie przeobrażenia na rynku pracy powodują, że pojawiają się nowe utrudnienia, ale jednocześnie i nowe szanse w kreowaniu kariery zawodowej. W tej kwestii konieczna jest adekwatna do warunków edukacja. Potrzeba zatem nieustannej diagnozy rynku pracy do potrzeb owej edukacji, przed którą jawią się, w związku z tym, nowe wyzwania. Celem niniejszej książki, jak wskazują we wstępie Redaktorzy, jest zwrócenie uwagi na tę potrzebę współczesności w odniesieniu do nowoczesnej edukacji.

Książka składa się z trzech głównych części. Pierwsza zatytułowana jest *Edukacja wobec wyzwań rynku pracy*. Artykuł otwierający, autorstwa Anny Marii Wójcik, nosi tytuł: „Zawód edukatora ekologicznego nową perspektywą w rozwoju kariery zawodowej studentów kierunków przyrodniczych". Jest to tekst badawczy, w którym Autorka przedstawia wyniki przeprowadzonych badań dotyczących zainteresowania studentów kierunków przyrodniczych zawodem edukatora ekologicznego.

W drugim zaś tekście omawianej książki, zatytułowanym „Płeć jako determinanta rozwoju zawodowego studentów turystyki a potrzeby rynku pracy. Wybrane aspekty", Bożena Alejziak omawia zagadnienie rozwoju zawodowego młodych ludzi ostatniego roku studiów. Na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych wskazuje na występujące różnice między kobietami i mężczyznami w wybranych obszarach związanych z rozwojem zawodowym.

Autorką kolejnego artykułu „Pierwsza praca. Oczekiwania i obawy młodzieży kończącej zasadniczą szkołę zawodową" jest Monika Mazur-Mitrowska. Ostatni zaś tekst pierwszej części książki jest zatytułowany „Młodzież szkół gimnazjalnych wobec obowiązków szkolnych". Justyna Meissner-Łozińska wskazuje w nim na stosunek młodzieży gimnazjalnej do takich kategorii moralnych, jak: obowiązkowość i odpowiedzialność. Przedstawione wnioski z badań stanowią uzasadnienie dla wzmocnienia działań wychowawczych w kierunku pogłębionego rozumienia badanych wartości i kształtowania postaw z tym związanych.

Część druga recenzowanej książki nosi tytuł: *System doradztwa w rozwoju kariery zawodowej* i zawiera dwa teksty. Pierwszy z nich to artykuł Mariana Piekarskiego: „Doradztwo zawodowe w edukacji a rozwój kariery zawodowej ucznia". Podjęta jest w nim kwestia doradztwa zawodowego w systemie oświaty, w kontekście zmian zachodzących w edukacji i na rynku pracy, w odniesieniu do planowanej kariery zawodowej.

W kolejnym artykule Justyna Bojanowicz również podejmuje zagadnienie roli doradztwa zawodowego w kształtowaniu kariery, która rozpoczyna się od decyzji o kierunku kształcenia. Wskazuje ona na pilną potrzebę organizowania i ewaluacji doradztwa zawodowego na etapie kształcenia poprzedzającego etap studiów.

Trzecia część omawianej pracy została zatytułowana: *Zjawisko marginalizacji w zmieniającym się rynku pracy*. Znajduje się w tej części pięć artykułów. Pierwszy, autorstwa Joanny Wróblewskiej-Skrzek, nosi tytuł: „Trudny start. Sytuacja zawodowa młodych dorosłych". Autorka ukazuje w nim aktywność na rynku pracy młodych osób w Polsce, a także elementy utrudniające podjęcie pracy we wczesnym okresie życia zawodowego.

Tekst Norberta G. Pikuły i Katarzyny Białożyt zatytułowany „Aktywność zawodowa osób po 55. roku życia w Polsce i Unii Europejskiej – analiza porównawcza" wpisuje się w społeczną dyskusję nad koniecznością racjonalnego wykorzystania doświadczenia, umiejętności, wiedzy osób starszych na rynku pracy. Wynika to z procesu starzenia się społeczeństw w Europie, co w sposób bezpośredni wpływa na potencjalne zasoby pracownicze.

Tekst Katarzyny Jagielskiej „Jakość życia w pracy i jej wpływ na jakość życia osób starszych" dotyczy próby odpowiedzi na pytanie o uzależnienie decyzji osób starszych, dotyczącej aktywności na rynku pracy, od ich satysfakcji z pracy. W kolejnym zaś tekście „Kwestia bezrobocia na Ukrainie – problemy i sposoby ich rozwiązywania" Larysa Lukianova ukazuje bezrobocie jako problem makroekonomiczny. Przedstawia dwie propozycje jego rozwiązania na terenie Ukrainy. Natomiast w ostatnim tekście omawianej książki *Rynek pracy, kariera zawodowa. Wyzwania dla edukacji* Sylwester Bębas podejmuje zagadnienie „Preferencji młodzieży, osób bezrobotnych i pracodawców dotyczących zatrudnienia na przykładzie regionu piotrkowskiego".

Podsumowując całość recenzowanej pracy zbiorowej, należy stwierdzić, że treści w niej zawarte są bardzo aktualne, dotyczą bowiem problematyki edukacji, rozwoju kariery na rynku pracy w czasach współczesnych w obliczu dokonujących się zmian społeczno-kulturowych. W książce podkreślane są nowe wyzwa-

nia dla edukacji, celem lepszego przygotowania absolwentów do potrzeb rynku pracy. Zawiera ona elementy wskazań dla działalności edukacyjnej na różnych etapach kształcenia. Poszczególne teksty skłaniają do pogłębionej refleksji nad sytuacją na rynku pracy w Polsce i Europie.

Całość opracowania uzmysławia potrzebę ciągłego doskonalenia się, rozwoju zawodowego, aby można było mieć satysfakcję z pracy zawodowej, a poprzez tę pracę dążyć ku pełni człowieczeństwa. W tym kontekście istnieje pilna potrzeba edukacji przygotowującej do podjęcia wyzwań na rynku pracy, dobrze funkcjonującego systemu doradztwa zawodowego w perspektywie rozwoju zawodowego, a także formacji osobowościowej uczniów oraz studentów. Te niełatwe zadania, stojące przed całym społeczeństwem, domagają się rozważnej strategii działań w ich wdrażaniu, w sposób adekwatny do zmieniającej się sytuacji na rynku pracy.

Z wymienionych tu racji niniejsza publikacja może z powodzeniem służyć pomocą w refleksji naukowej nad omawianymi zagadnieniami, a jej adresatami mogą być także pracownicy instytucji oświatowych, urzędów pracy, instytucji zmagających się z problemem bezrobocia, doradcy zawodowi, a także studenci kierunków pedagogicznych, pracy socjalnej, jak również innych kierunków społecznych i humanistycznych, a także wszyscy zainteresowani problematyką zmieniającego się współcześnie rynku pracy, bezrobocia, doradztwa zawodowego.

Dariusz Adamczyk

Małgorzata Bielicka, *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, ss. 396

Małgorzata Bielicka pełni funkcję adiunkta w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM oraz od roku 2010 jest sekretarzem czasopisma „Neofilolog". Książka zatytułowana *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce* stanowi rozprawę habilitacyjną będącą efektem wieloletnich badań autorki. Cel niniejszej publikacji ma charakter praktyczny. Wnioski z badań mogą posłużyć kształceniu nauczycieli języków obcych w zakresie metody immersji, a także do diagnozy kompetencji językowej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ponadto, autorce zależało na zgłębieniu wiedzy na temat umiejętności dzieci w zakresie wybranych fenomenów gramatycznych w mowie.

Książka została podzielona na osiem rozdziałów. W pierwszym badaczka prezentuje zagadnienia dotyczące polityki edukacyjnej Unii Europejskiej oraz Polski w kontekście nauczania języków obcych. Zwraca przy tym uwagę na wielojęzyczność, wybór języka obcego wiodącego oraz mniej popularnych, kształcenie nauczycieli oraz kompetencje polskich uczniów w zakresie znajomości języków. Drugi rozdział został poświęcony edukacji wielojęzycznej i dwujęzycznej, z wyszczególnieniem najistotniejszych pojęć. Historyków wychowania zainteresuje

zapewne fakt, iż autorka zadała sobie trud, by wyszukać informacje dotyczące nauczania języków obcych w przeszłości. Ów rys historyczny należy potraktować jako wskazówkę i zachętę do dalszych poszukiwań, gdyż temat z pewnością nie został wyczerpany, ale i nie taki był cel książki. Następnie Małgorzata Bielicka zaprezentowała uwarunkowania instytucjonalne kształcenia językowego dzieci na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w Polsce. Na tak nakreślonym tle opisała placówki dwujęzyczne modelu poznańskiego: Dwujęzyczne Przedszkole Polsko-Niemieckie „Ene due Rabe" w Poznaniu oraz świetlicę niemiecką działającą od 2012 roku, w ramach projektu „Wielojęzyczność uczniów" realizowanego w Szkole Podstawowej nr 22 im. Tytusa Działyńskiego w Poznaniu, przy współpracy Dwujęzycznego Przedszkola Polsko-Niemieckiego „Ene due Rabe" oraz Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu[1]. Badaczka obserwowała w latach 2013-2015 zajęcia oraz pracę w obu jednostkach pod kątem aspektów dydaktyczno-metodycznych oraz kompetencji nauczyciela w celu nakreślenia procesu uczenia się języka niemieckiego. Równolegle w latach 2013-2016 prowadziła badania z udziałem dzieci w zakresie kompetencji gramatycznej w recepcji oraz produkcji mowy. Procedura badawcza, metody oraz narzędzia, a także analiza statystyczna zostały zawarte w rozdziałach piątym i szóstym. Następnie badaczka dokonała podsumowania wyników badań, zaś w ostatnim rozdziale zaprezentowała wnioski końcowe oraz perspektywy badawcze z konkretnymi implikacjami do praktyki nauczania dwujęzycznego w Polsce.

Autorka w swoich kompleksowych i wieloaspektowych badaniach wyśmienicie zamyka cykl, wychodząc od teorii przez badanie i konfrontacje z rzeczywistością, by na sam koniec zweryfikować hipotezy i tym samym powrócić do teorii. Zastosowanie modelu bilingwalnego na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przynosi fenomenalne efekty, ale badaczka z ogromną rzetelnością nie omieszkała zwrócić uwagę zarówno na zalety, jak i ograniczenia związane z wyborem metody edukacji dwujęzycznej. Ponadto, Małgorzacie Bielickiej należą się podziękowania za wzbogacenie polskich naukowców zainteresowanych umiejętnościami językowymi dzieci o dodatkowe narzędzie, jakim jest test zaczerpnięty z badania ELIAS[2], który przystosowała do polskich warunków oraz języka niemieckiego i przetestowała jego użyteczność w swoich badaniach.

Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce to obowiązkowa pozycja na półce badaczy oraz osób zainteresowanych rozwojem językowym dzieci – dyrektorów oraz nauczycieli języków obcych.

Anna Wojewoda

[1] M. Bielicka, *Efektywność nauczania języka niemieckiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym w dwujęzycznych placówkach edukacyjnych w Polsce*, Poznań 2017, s. 145-146.

[2] Test znajduje się w publicznych, otwartych zasobach internetowych Uniwersytetu York i Uniwersytetu Georgetown: http://www.iris-database.org/iris/app/home/index

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Seminarium naukowo-metodycznego „Dzieci wojny i dzieci uchodźcy – o prawach dzieci z różnych perspektyw"

Bydgoszcz, 17 maja 2018 roku

W murach Szkoły Podstawowej nr 9 im. Władysława Jagiełły 17 maja 2018 r. odbyło się Seminarium naukowo-metodyczne: „Dzieci wojny i dzieci uchodźcy – o prawach dzieci z różnych perspektyw". Organizatorami seminarium były Zakład Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej UKW w Bydgoszczy oraz Szkoła Podstawowa nr 9 w Bydgoszczy. Patronat nad spotkaniem naukowym objął JM Rektor UKW prof. dr hab. Jacek Woźny oraz Kujawsko-Pomorski Kurator Oświaty Marek Gralik.

Seminarium zgromadziło kilkadziesiąt osób zainteresowanych tytułową problematyką – naukowców, doktorantów, studentów, nauczycieli z bydgoskich szkół i rodziców. Powitanie gości rozpoczęło się muzycznym akcentem fortepianowym – jakim był temat z filmu „Lista Schindlera" – który zagrał Krzysztof Krause, nauczyciel ze SP nr 9 w Bydgoszczy. Otwarcia seminarium dokonała Hanna Wojciechowska-Świeciak – dyrektor Szkoły Podstawowej nr 9 w Bydgoszczy, a wprowadzenia w jego problematykę dokonała dr Ewa Krause i dr Monika Nawrot-Borowska z Zakładu Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej UKW w Bydgoszczy. Uroczyście odczytane zostały prawa dziecka.

Części pierwszej seminarium – obradom plenarnym przewodniczyła dr hab. Ewa Kubiak-Szymborska, prof. nadzw. UKW – kierownik Zakładu Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej UKW w Bydgoszczy. Wykłady wygłosiły dwie prelegentki. *O dziecięcej tożsamości zerwanej – rozważania wstępne* mówiła prof. Maria Szczepska-Pustkowska z Uniwersytetu Gdańskiego, prezentująca wyniki swoich badań realizowanych wraz z prof. Małgorzatą Lewartowską-Zychowicz i dr Longiną Strumską-Cylwik. Drugi wykład zatytułowany *„Gorsze dzieci" – ukryty problem. Stereotypy, uprzedzenia i dyskryminacja w edukacji szkolnej* wygłosiła dr Iwona Chmura-Rutkowska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, apelując do zebranych o edukację dla pokoju.

Drugą część seminarium stanowiła projekcja filmu dokumentalnego: *W imię ich matek – historia Ireny Sendlerowej*. Następnie uczestnicy obejrzeli fotografie i wysłuchali nagranych wspomnień dotyczących wojennego dzieciństwa mieszkańców Bydgoszczy. Prezentacja multimedialna: *Wspomnienia wojennego dzieciństwa* opracowana została przez mgr Katarzynę Mrotek i mgr Alinę Szmigiel z Biblioteki UKW w Bydgoszczy, w ramach projektu „Pamięć Bydgoszczan. Archiwum Historii Mówionej".

Projekcja filmu i prezentacja Archiwum Historii Mówionej stanowiły doskonałe wprowadzenie do części trzeciej, jaką był panel dyskusyjny zatytułowany *Dzieci wojny i dzieci uchodźcy oraz ich prawa z perspektywy dzieci oraz młodzieży szkolnej i studenckiej*. Moderatorkami panelu były Paulina Hetman, nauczycielka historii ze Szkoły Podstawowej nr 9 i dr Monika Nawrot-Borowska z Zakładu Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej. W panelu brali udział uczniowie ze Szkoły Podstawowej nr 9 oraz studentki z Koła Naukowego Wspierania i Kreowania Rozwoju Dziecka UKW. Wprowadzenie do panelu i jego zakończenie uświetniły muzyczne oraz taneczne występy uczniów klasy III Szkoły Podstawowej nr 9, przygotowane przez nauczycielkę Katarzynę Grzelczak. Nawiązywały one do problematyki praw dziecka i pokoju na świecie.

Seminarium towarzyszyła wystawa: „Dzieci wojny – dzieci uchodźcy", na której prezentowane były prace – reprinty obrazów autorstwa Danuty Muszyńskiej-Zamorskiej poświęcone dzieciom wojny.

Podczas seminarium organizatorzy i prelegenci podkreślali, iż dzieciństwo to okres w życiu człowieka najczęściej kojarzący się z beztroską, zabawą i radością. Jednak dla dzieci, którym przyszło i przychodzi żyć w warunkach wojny i ludobójstwa następuje całkowita, często gwałtowna, utrata dzieciństwa. Brak poczucia bezpieczeństwa, lęk, przemoc, utrata bliskich, ciągłe obcowanie ze śmiercią stają się częścią doświadczanego codziennie świata najmłodszych. Podobnie jest w przypadku dzieci uchodźców, które z powodów różnych prześladowań zmuszone są opuszczać swoje rodzinne domy i kraje, zdając się na pomoc nie zawsze uczciwych, obcych ludzi. Dzieciństwo dzieciom wojny i dzieciom uchodźców zostaje odebrane i zniszczone jeszcze przed wejściem w dorosłość, pozostawiając głębokie rany w psychice. Rany, które często nigdy się nie zabliźnią.

Wielokrotnie podczas obrad i dyskusji padały twierdzenia, iż zadaniem dorosłych jest uczynić wszystko, aby dzieci miały możliwość radosnego i beztroskiego przeżywania swojego dzieciństwa. Dziecko, podobnie jak dorosły, jest właścicielem swoich praw i wolności. Należy zatem stale przypominać zapisane w Konwencji o prawach dziecka zasady, mówiące, że dobro dziecka i jego ochrona jest najwyższym celem w traktowaniu człowieka – dziecka, które wymaga ochrony przed wszelkiego rodzaju przemocą (niewolnictwem, handlem ludźmi, wykorzystywaniem seksualnym, pracą przymusową, udziałem w działaniach zbrojnych).

Rok 2018 przebiega pod patronatem Ireny Sendlerowej. Z inicjatywą jego ustanowienia wystąpił Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak. 12 maja 2018 r. minęła 10. rocznica śmierci Pani Ireny – wybitnej działaczki społecznej, która z dużym poświęceniem działała na rzecz ratowania drugiego człowieka, niosąc pomoc

potrzebującym i słabszym – dzieciom. W czasie II wojny światowej, narażając własne życie, jako kierowniczka referatu dziecięcego Rady Pomocy Żydom „Żegota" przyczyniła się do ocalenia z Holokaustu około 2500 żydowskich dzieci. Do końca swojego życia twierdziła, że mogła zrobić więcej. Stąd organizacja seminarium i prelekcja filmu Jej poświęconego była swoistym hołdem złożonym Irenie Sendlerowej, pozwalającym zapoznać się z Jej działalnością i tym samym pochylić nad prawami dziecka rozpatrywanymi w różnych kontekstach – na przykład wojny, uchodźctwa i z perspektywy różnych podmiotów – osób dorosłych, w tym odpowiedzialnych za procesy edukacyjno-wychowawcze oraz samych dzieci i młodzieży.

Cele seminarium odnosiły się do:

– podnoszenia świadomości podmiotów edukacji w zakresie kwestii związanych ze stanowieniem i przestrzeganiem praw dziecka;

– ukazania problematyki praw dziecka w recepcji dzieci i młodzieży;

– upowszechniania postaci, dzielności oraz odwagi Ireny Sendlerowej oraz przypomnienia idei korczakowskich dotyczących praw dziecka;

– stworzenia płaszczyzny dyskursu i budowania doświadczeń różnych podmiotów edukacji i wychowania na temat praw dziecka i ich przestrzegania w przestrzeni publicznej.

W odczuciu organizatorów i uczestników seminarium, cele te udało się podczas spotkania zrealizować.

W czasie dyskusji padła ze strony organizatorów i prelegentek propozycja przygotowania metodycznych materiałów posesyjnych, adresowanych do kadry nauczycielskiej, pedagogów i wszystkich zainteresowanych prawami dziecka oraz problematyką dzieci wojny i dzieci uchodźców. Materiały te mają służyć pogłębianiu wiedzy i podnoszeniu świadomości społecznej w temacie podjętym na seminarium, a także realizacji w tej dziedzinie zajęć dydaktycznych z dziećmi, młodzieżą i studentami. Materiały te zostały opublikowane na stronie Zakładu Teorii Wychowania i Deontologii Nauczycielskiej UKW.

Monika Nawrot-Borowska, Ewa Krause

Sprawozdanie z X Konferencji Organizacji Studenckich Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu „Między radością a cierpieniem. Wyzwania współczesnej pedagogiki"

Poznań, 17 maja 2018 roku

17 maja 2018 roku na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu odbyła się X – jubileuszowa Konferencja Organizacji Studenckich zatytułowana „Między radością a cierpieniem. Wyzwania

współczesnej pedagogiki", którą swym patronatem objęła Dziekan WSE UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Wydarzenie to zorganizowane zostało w ramach IX edycji Festiwalu Kultury Studentów „Kulminacje".

Obowiązki związane z przygotowaniem oraz realizacją tego wydarzenia przejęli w tym roku członkowie Studenckiego Koła Naukowego Pedagogów Społecznych „Liczy się człowiek" wraz z opiekunami naukowymi – dr Ewą Włodarczyk oraz mgr Pauliną Głowacką, jak również studenci Koła Naukowego Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej „Razem" wspólnie z opiekunem naukowym – dr. Łukaszem P. Ratajczakiem. Nad koordynacją wszystkich działań związanych z opisywanym tu wydarzeniem czuwały, jak zawsze, dr Astrid Tokaj (pełnomocnik Dziekana WSE ds. Kół Naukowych) oraz dr Kamila Słupska (koordynator ds. działalności naukowej studentów na WSE), które pasją i wytrwałością wspierają tę inicjatywę od momentu jej powstania.

Konferencja Organizacji Studenckich WSE, realizowana cyklicznie wiosenną porą roku, na stałe wpisała się w kalendarz kluczowych wydarzeń, które odbywają się na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Dziesiąte – jubileuszowe spotkanie naukowo-warsztatowe studentów, którzy z zaangażowaniem działają w kołach naukowych, wolontariacie oraz w samorządzie studenckim, jest okazją do przywołania jego początków.

Otóż, w roku akademickim 2008/2009 członkowie Koła Naukowego Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej „Razem", działającego przy Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki, podjęli trud zorganizowania konferencji kół naukowych działających na WSE; początkowo więc wydarzenie to łączyło jedynie koła naukowe. Studentom – inicjatorom konferencji zależało nie tylko na aktywizacji działających na Wydziale kół, ale przede wszystkim na ich integracji oraz podjęciu szeroko rozumianej współpracy. Konferencja taka miała stać się także swoistą płaszczyzną wymiany, z jednej strony, doświadczeń płynących z różnych aktywności podejmowanych przez członków kół, z drugiej – wyników badań empirycznych prowadzonych przez studentów. Pierwsza konferencja kół naukowych zatytułowana *Zagrożenia dzieci i młodzieży we współczesnym świecie. Diagnoza i profilaktyka*, zorganizowana w ramach Festiwalu Nauki i Sztuki, dała zatem początek konferencyjnej tradycji. Z czasem konferencje te stały się okazją do wymiany wiedzy i doświadczeń, a przede wszystkim naukowych spotkań młodzieży akademickiej, obejmując swym zasięgiem kolejne studenckie organizacje WSE, a więc nie tylko koła naukowe, ale także Wydziałowe Centrum Wolontariatu „Volontario", Radę Samorządu Studentów WSE oraz Instruktorski Krąg Akademicki im. Tadeusza Strumiłło.

Następne edycje konferencji dostarczały całej społeczności wydziałowej, w tym szczególnie studentom, okazji do poszerzania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności, również tych o charakterze organizacyjnym, albowiem każdego roku odpowiedzialność za przygotowanie i realizację tego wydarzenia przypadała innej organizacji studenckiej.

Warto w tym miejscu przywołać tematykę poszczególnych spotkań konferencyjnych.

W roku akademickim 2009/2010 przedmiotem rozważań uczyniono szczególny, z wielu względów, okres życia w rozwoju człowieka, a mianowicie starość; konferencję zatytułowaną „Późna dorosłość. Perspektywa pedagogiczna" zorganizowali wówczas członkowie Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Specjalnej – Akademicka Grupa Inicjatyw. Rok później studenci działający w kołach uznali za słuszne, by kolejną konferencję poświęcić tematyce dziecka, jako kluczowego podmiotu oddziaływań wychowawczych. Spotkanie to zatytułowano zatem „Dziecko w świecie współczesnym. Perspektywa pedagogiczna", a wiodąca rola przypadła studentom Koła Naukowego Młodych Pedagogów-Terapeutów „AGO". W roku akademickim 2011/2012 rozważania teoretyczne oraz prezentowane wyniki zrealizowanych badań wpisywały się w przyjętą wówczas tematykę twórczego myślenia w pracy pedagoga; organizacją tego wydarzenia zajęli się wolontariusze Wydziałowego Centrum Wolontariatu „VOLONTARIO". Podczas następnej edycji konferencji, a więc w roku akademickim 2012/2013 studenci podjęli refleksję na temat „Młodzież – środowisko wychowawcze – edukacja"; organizatorami tego spotkania byli tym razem członkowie Studenckiego Koła Naukowego KRAM oraz Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Specjalnej – AGI. Tematyka kolejnej studenckiej konferencji „Myślę – tworzę – inspiruję", która odbyła się w kwietniu 2014 roku, stała się okazją do wymiany spostrzeżeń, wiedzy i doświadczeń tych, którzy w swych rozważaniach podejmowali zagadnienia twórczości oraz kreatywności w warsztacie pracy pedagoga. Rolę organizatora realizowali wówczas członkowie Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja". Podczas kolejnej – siódmej konferencji (2014/2015) prezentowane przez studentów referaty związane były z przyjętym ówcześnie tematem tego wydarzenia, a więc „Inny (inność) – od wykluczenia do włączenia". Działania organizacyjne podjęli studenci Koła Naukowego Pedagogów-Terapeutów AGO oraz Studenckiego Koła Naukowego „Przeciw Samotności". Ósma edycja naukowych spotkań studenckich (2015/2016), zatytułowana „Innowacyjność wyzwaniem teraźniejszości. Od teorii do praktyki" skupiała tych, którzy w swoich referatach koncentrowali się głównie na przykładach nowoczesnych rozwiązań stosowanych w pracy wychowawczej. Nad przebiegiem tego wydarzenia czuwali po raz kolejny studenci Wydziałowego Centrum Wolontariatu „VOLONTARIO". W roku akademickim 2016/2017 Konferencja Organizacji Studenckich, przygotowana przez członków Studenckiego Koła Naukowego „MEDIOKRATUM", stała się okazją do wymiany refleksji oraz wiedzy i doświadczeń w zakresie przyjętego tematu „(Nie) pełnosprawni w dobie technologii".

Tegoroczna – jubileuszowa Konferencja zatytułowana „Między radością a cierpieniem. Wyzwania współczesnej pedagogiki", zgodnie z zamierzeniami organizatorów, miała łączyć w sobie podejmowane dotychczas zagadnienia – tematy poprzednich edycji, opisywanych wcześniej, studenckich spotkań naukowych. Podkreślone w temacie konferencji *radość* i *cierpienie* traktować można jako nieodłączne elementy, na stałe zakotwiczone w pracy współczesnego pedagoga. *Radość* i *cierpienie* jako sukces i porażka, jako coś, co jest przyjemne i nieprzyjemne, uruchamiają, choć każde w różnym zakresie, mechanizmy działania człowieka, jako podmiotu aktywnego. Zestawienie *radości* i *cierpienia* w temacie Kon-

ferencji Organizacji Studenckich WSE koresponduje z motywem przewodnim IX edycji Festiwalu Kultury Studentów „Kulminacje", którego konferencja ta stała się częścią. Motywem tym są bowiem „Kontrasty", a więc swoiste zestawienie przeciwieństw.

Symbolem zorganizowanej w bieżącym roku akademickim konferencji organizatorzy uczynili kłębek włóczki, jako metaforę porozumienia, współpracy, jak również zacieśnienia więzi pomiędzy organizacjami studenckimi, które od wielu już lat aktywnie włączają się w przygotowanie i realizację tej konferencyjnej inicjatywy. Kłębek wełny, jako element logo tegorocznej konferencji, symbolizuje zatem stale poszerzający się zakres studenckich zainteresowań, zarówno naukowych, badawczych, jak i warsztatowych.

Pierwsza część Konferencji odbyła się w sali Rady Wydziału Studiów Edukacyjnych, gdzie przybyłych gości i uczestników przywitały Weronika Masiota (SKN Pedagogów Społecznych „Liczy się człowiek") oraz Agata Perlińska (KN Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej RAZEM), moderatorki tej części spotkania.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych, która w swej wypowiedzi odniosła się do pojęć zawartych w tytule spotkania, a więc do *radości* i *cierpienia*, wprowadzając tym samym uczestników w tematykę konferencji. Z kolei prof. UAM dr hab. Kinga Kuszak – Prodziekan ds. studenckich Wydziału Studiów Edukacyjnych, otwierając konferencję, zwróciła uwagę na organizacje studenckie działające na WSE, podkreślając ich aktywność w zakresie różnorodnych działań.

Następnie dr Astrid Tokaj, dr Kamila Słupska oraz dr Łukasz P. Ratajczak w wystąpieniu zatytułowanym „Od nitki do kłębka", czyli od I Konferencji Kół Naukowych, Rady Samorządu Studentów oraz Wydziałowego Centrum Wolontariatu „VOLONTARIO" do X Konferencji Organizacji Studenckich WSE UAM, wskazali na doniosłe znaczenie organizowanego wydarzenia; przedstawili jego początki oraz zwyczaje, które na przestrzeni lat stały się jego swoistymi atrybutami.

W tej części spotkania swój referat zaprezentowały członkinie Koła Naukowego Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej „Razem", Joanna Forycka oraz Anna Nogal. Przedmiotem tego wystąpienia uczyniły sprawozdanie z badań prowadzonych przez wszystkich członków Koła „Razem" na temat „Koła naukowe i uczestnictwo w nich w doświadczeniach, opiniach i postulatach studentów WSE".

Wykłady, które wprowadziły uczestników w problematykę konferencji, wygłosili zaproszeni przez organizatorów goście. Doktor Katarzyna Pawelczak zaprezentowała referat „O (bez)sensie cierpienia – rozważania pedagogiczne", z którego płynęły liczne refleksje odnośnie cierpienia i jego znaczenia w biografii każdego człowieka. Autorka w swoim wystąpieniu wskazała na różne możliwości interpretacji cierpienia, odwołując się do wielu autorów podejmujących tę tematykę.

Następnie dr Ewa Kasperek-Golimowska przedstawiła referat: „«Szczęście w nieszczęściu», czyli o (na)uczeniu się jak «żyć szczęśliwie mimo wszystko»". Podczas wykładu uczestnicy konferencji zapoznali się m.in. z praktycznymi wskazówkami odnośnie tego, w jaki sposób człowiek może szczęśliwie żyć pomimo wielu trudności, których doświadcza na co dzień.

W drugiej części spotkania dyskusje oraz rozważania odbywały się w trzech sekcjach.

Pierwszą, którą zatytułowano „Przestrzeń szkoły… czyli o edukacyjnej codzienności", poprowadzili: Klaudia Głowacka (Studenckie Koło Literacko-Teatralne „Dygresja"), Agata Stępniewska (KN Edukacji Międzykulturowej) oraz Jakub Adamczewski (KNS „MEDIOCRATUM"). Referaty, które zaprezentowali studenci, pod kierunkiem opiekunów kół naukowych, odnosiły się do interesujących poznawczo i zarazem ważnych oraz aktualnych współcześnie zagadnień. Studenci – członkowie organizacji WSE przedmiotem rozważań teoretycznych i badań empirycznych uczynili kwestie wielokulturowości w szkole (Marta Wawrzyniak, Joanna Rychlik, KN Edukacji Międzykulturowej), stereotypów płciowych, które mogą być i często są utrwalane poprzez określone działania placówek edukacyjnych (Paula Olejniczak, SKN „Socialis" KULTURA – JEDNOSTKA – PŁEĆ). Ponadto, wśród wystąpień studentów WSE w sekcji pierwszej znalazły się zagadnienia dotyczące tajemnicy przysposobienia w środowisku szkolnym adoptowanego dziecka (Anita Frontczak, Wydziałowe Centrum Wolontariatu „VOLONTARIO"), kształtowania inteligencji emocjonalnej w warunkach szkolnych (Klaudia Bojko, Dominika Nieszporek, Rada Samorządu Studentów WSE UAM), jak również rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych (Aleksandra Hryniewicz, SKN Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej). Cennym dopełnieniem refleksji dotyczących szeroko rozumianej szkoły i jej funkcjonowania okazały się referaty kolejnych prelegentów, które odnosiły się do architektury szkoły i jej znaczenia dla funkcjonowania uczniów; opis ten zbudowany został na przykładach płynących z Wielkiej Brytanii i Finlandii (Jakub Adamczewski, SKN „MEDIOCRATUM"), edukacji w Japonii, ze szczególnym uwzględnieniem pracy nauczyciela (Agnieszka Galica, KN Historii Kultury i Edukacji) oraz edukacji domowej, rozpatrywanej w kontekście swoistych korzyści oraz ewentualnych strat (Sarah Taylor, KN Historii Kultury i Edukacji).

W kolejnej – drugiej sekcji obrady odbywały się pod hasłem: „Wzloty, upadki… czyli o tym, jak to jest być młodym". Tę część konferencji moderowali Alicja Andrzejewska (Rada Samorządu Studentów WSE UAM) oraz Wojciech Jachnik (KN Historii Kultury i Edukacji). Należy podkreślić, że referaty wygłoszone przez studentów w sekcji drugiej uwzględniały problematykę funkcjonowania współczesnych młodych ludzi, szczególnie w okresie adolescencji oraz wczesnej dorosłości. Podjęto zatem rozważania, w których okres studiowania uznano za czas poszukiwania, przywołując przykład znanego portalu randkowego (Ewelina Szczechowiak, Alicja Ławiak, SKN Poradnictwa Społecznego „poMOC"), a ponadto zwrócono uwagę na relacje interpersonalne studentów, rozpatrując je w kontekście poziomu zadowolenia ze studiowania (Wiktoria Galikowska, Patryk Wawrzyniak, SKN Poradnictwa Społecznego „poMOC"). Podjęto także

próbę wskazania możliwości osiągania równowagi pomiędzy uczelnią, pracą, a życiem towarzyskim, prezentując zasady *Work Life Balance* (Agnieszka Banaszak, Katarzyna Idzik, KN Doradztwa Zawodowego i Personalnego). W tej części konferencji studenci omawiali także zagadnienia związane z kondycją współczesnej młodzieży, odnosząc ją do funkcjonowania w rzeczywistości medialnej (Karolina Maciejewska, Monika Jamróz, KN Kreatywnego Rozwoju Aktywności Młodzieży „KRAM"), zwrócili także uwagę na problem prostytucji nieletnich, lokując go w kategorii wyzwań stawianych przed współczesną pedagogiką (Daria Wrona, SKN Kreatywnego Rozwoju Aktywności Młodzieży „KRAM"). Wśród rozważań studentów pojawiły się także kwestie wskazujące na postawy studentów resocjalizacji wobec osób opuszczających zakład karny (Aleksandra Sadzik, KN Studentów Resocjalizacji „Dwa Światy"); nie bez znaczenia okazała się także problematyka edukacji pokolenia graczy (Patryk Wieżewski, SKN „MEDIOCRATUM") oraz funkcjonowania drużyny harcerskiej jako środowiska wsparcia emocjonalnego współczesnej młodzieży (Agnieszka Kruszwicka, Instruktorski Krąg Akademicki im. Tadeusza Strumiłło).

Obrady w ostatniej, trzeciej sekcji zatytułowane „Różnorodność w życiu człowieka… czyli o mozaikowatości doświadczeń" dostarczyły uczestnikom konferencji interesujących informacji, które stały się podstawą budowania refleksji oraz zachęcały do dyskusji. Warto tu zauważyć, że tematyka podejmowana przez studentów – prelegentów obejmowała przede wszystkim doświadczenia jednostki, rozpatrywane w kontekście określonych sytuacji życiowych. Rozważania dotyczyły zatem wzrostu potraumatycznego, występującego w warunkach choroby nowotworowej (Paulina Mencel, KN Profilaktyki Nowotworowej i Readaptacji Chorych „rak-OFF"), umiejętności młodych ludzi w zakresie planowania ich własnego budżetu (Ewelina Szczechowiak, KN Przedsiębiorczości „InSpirio"). Przedmiotem wygłoszonych referatów uczyniono także sytuację osób opuszczających zakłady karne (Natalia Sobczak, Angelika Dąbrowska, KN Penitencjarystyki „Ex Lege") oraz programy readaptacji społecznej osadzonych (Magda Tyszecka, KN Studentów Resocjalizacji „Dwa Światy"). Podczas obrad w sekcji trzeciej zwrócono także uwagę na pracę z osobami w okresie późnej dorosłości (Katarzyna Lis, SKN „Socialis" KULTURA – JEDNOSTKA – PŁEĆ), ale także z osobami niepełnosprawnymi, uwzględniając w niej najnowsze rozwiązania technologiczne (Anna Andrzejewska, Teresa Tomczyk, KN Studentów Pedagogiki Specjalnej AKADEMICKA GRUPA INICJATYW). Nie bez znaczenia w procesie zmagania się z chorobą małych dzieci jest działalność Doktorów Klaunów, stąd też zagadnienia te stały się przedmiotem kolejnych rozważań (Aleksandra Jagiełło, Ewa Tomczak, SKN Pedagogów Społecznych „Liczy się człowiek"). Dopełnieniem prezentowanych w tej sekcji wystąpień były, z całą pewnością, te referaty, w których studenci zwrócili swą uwagę na wykorzystanie tańca ludowego w praktyce edukacyjnej (Weronika Kaczmarek, KN Pedagogów-Terapeutów AGO) oraz na doświadczenia pedagogiczne studentek WSE płynące z podróży do Nepalu oraz Ugandy (Marta Wawrzyniak, Joanna Rychlik, KN Edukacji Międzykulturowej).

Obradom w sekcjach niejednokrotnie towarzyszyła ożywiona dyskusja, po której nastąpiło zakończenie drugiej części Konferencji Organizacji Studenckich

WSE. Pracę każdej sekcji podsumowali i zamknęli studenci – moderatorzy, zapraszając uczestników na poczęstunek.

W trakcie trwania opisywanego wydarzenia nie mogło zabraknąć także wątków artystycznych. W trzeciej części konferencji członkowie Studenckiego Koła Literacko-Teatralnego „Dygresja" przygotowali spektakl: „Elaborat skrajnych uczuć". Przedstawienie koordynowali Lidia Kałużny, Klaudia Głowacka oraz Magdalena Antolczyk.

Po przerwie rozpoczęła się ostatnia – czwarta część konferencji, zatytułowana „Strzał w „X"… czyli warsztatowe popołudnie". Była to propozycja warsztatów przygotowanych przez studentów i dla studentów Wydziału Studiów Edukacyjnych; ich wielość i zarazem różnorodność sprawiła, że każdy zainteresowany udziałem w nich mógł znaleźć coś dla siebie. Warto podkreślić, że tematyka tych spotkań często korespondowała z zagadnieniami omawianymi przez prelegentów w ich referatach podczas obrad w sekcjach.

W ofercie warsztatów pojawiły się różnorodne propozycje.

Pierwszy warsztat zatytułowany: „Czy płeć ogranicza nasze wybory zawodowe?" został przygotowany przez Emilię Fechner, Katarzynę Lis oraz Milenę Ołdak (SKN „Socialis" KULTURA – JEDNOSTKA – PŁEĆ). Celem tego spotkania było podjęcie problematyki związanej z wykluczeniem zawodowym ze względu na płeć (kobiety w męskich zawodach/mężczyźni w kobiecych zawodach).

Kolejny warsztat, zrealizowany pod nazwą „*Work life balance*, czyli recepta na pogodzenie uczelni, pracy i życia towarzyskiego" został przygotowany przez Julię Isańską oraz Marikę Nowakowską (KN Doradztwa Zawodowego i Personalnego), a jego celem było zapoznanie uczestników z tematyką *Work Life Balance*, która promuje działania ukierunkowane na uzyskanie równowagi pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym.

Pani Paulina Mencel (KN Profilaktyki Nowotworowej i Readaptacji Chorych „rak – OFF") była autorką następnej propozycji warsztatowej, realizowanej pod nazwą „Przełam schemat! Zdrowe myślenie jako forma samopomocy w doświadczaniu cierpienia". W ramach warsztatu przedstawiony został wpływ nieracjonalnych przekonań na tworzenie nieadaptacyjnych schematów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi (głównie w kontekście doświadczenia cierpienia).

„Od oszczędzania do wydawania – czyli jak mądrze rozporządzać pieniędzmi", stanowiła kolejną ofertę warsztatów skierowanych do studentów WSE. Jej autorami byli Ewelina Szczechowiak i Łukasz Grochowski (KN Przedsiębiorczości „InSpirio"). Podczas warsztatu omawiane były metody oszczędzania pieniędzy oraz korzyści płynące ze skutecznego wyznaczania celów gromadzenia oszczędności.

Kolejny warsztat: „Pląsy harcerskie, czyli jak wyzwolić w dziecku radość", przygotowany przez Agnieszkę Kruszwicką (Instruktorski Krąg Akademicki im. Tadeusza Strumiłło), był ofertą dla tych, którzy zechcieli rozwijać własny warsztat pracy nauczyciela. Studenci uczestniczący w tym spotkaniu mogli dowiedzieć się, jak ożywić atmosferę w klasie, rozładować energię i emocje głównie poprzez zabawę, którą dzieci uwielbiają.

Następna propozycja warsztatów „Radość doświadczania – metoda Snoezelen i nie tylko" została zrealizowana przez Agnieszkę Statucką oraz Weronikę Kaczmarek (KN Studentów Pedagogiki Specjalnej AKADEMICKA GRUPA INICJATYW). W trakcie warsztatu uczestnicy mogli doświadczyć pobytu w zaaranżowanej Sali Doświadczania Świata oraz zapoznać się z metodami i technikami pracy wykorzystującymi poznanie wielozmysłowe.

„Budowanie poczucia drużynowości" stanowiło kolejną odsłonę warsztatów, tym razem przygotowanych przez Klaudię Bojko oraz Dominikę Nieszporek (SKN „MEDIOCRATUM"). Opisywany tu warsztat z zakresu *team buildingu* obejmował swoją tematyką budowanie zespołu, różne formy integracji, wyznaczanie wspólnych celów, współpracę, wykorzystanie potencjału poszczególnych członków zespołu, role w grupie oraz fazy procesu grupowego.

Wśród wszystkich zaproponowanych warsztatów należy także wskazać i na ten zatytułowany „Wstęp do edukacji międzykulturowej". Spotkanie to zostało zrealizowane przez Agatę Stępniewską oraz Martę Wawrzyniak (KN Edukacji Międzykulturowej). Warsztat ten miał na celu przygotowanie osób wyjeżdżających w najbliższym czasie za granicę do integracji z nowym środowiskiem kulturowym i społecznym.

Kolejna propozycja warsztatów – „Roszczeniowy rodzic – roszczeniowe dziecko? Jak wspomagać dzieci oraz ich emocje?" przygotowany został przez Olę Gołaszewską (KN Pedagogów-Terapeutów AGO). Jego celem było kształtowanie umiejętności komunikacji w kontakcie z rodzicem podopiecznego.

„Mowa nienawiści w przestrzeni publicznej, czyli droga do szkoły naszych dzieci" to warsztat, który został przygotowany i zrealizowany przez Darię Klichowską oraz Patrycję Jurkiewicz (KN Edukacji Równościowej „Emancypacja"). Na potrzeby tego spotkania Autorki wykorzystały i przeanalizowały przykłady mowy nienawiści, jak również wszelkie krzywdzące stereotypy widoczne w przestrzeni publicznej (np. na murach oraz bilbordach), które dzieci i młodzież mijają w drodze do szkoły każdego dnia. Podczas tego warsztatu studenci poszukiwali odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób sami mogą reagować na mowę nienawiści.

Ostatnia propozycja warsztatów została zatytułowana „Pedagogika cyrkowa – nowe spojrzenie na radość w edukacji", a jej autorami byli Jakub Adamczewski oraz Małgorzata Kamińska (SK Kreator). Podczas tego spotkania studenci mieli wyjątkową okazję, by poznać tajniki pedagogiki cyrkowej oraz dowiedzieć się, jak przezwyciężać smutek w pracy wychowawczej.

Po części warsztatowej, w auli Wydziału Studiów Edukacyjnych odbył się koncert, podczas którego grali oraz śpiewali studenci Wydziału – m.in. laureaci konkursu „The voice of WSE". Tym artystycznym akcentem zakończyła się jubileuszowa – X Konferencja Organizacji Studenckich Wydziału Studiów Edukacyjnych.

Po raz kolejny studenci kierunków pedagogika oraz pedagogika specjalna działający w organizacjach studenckich WSE udowodnili poprzez swoje niepospolite zaangażowanie słuszność tej konferencyjnej inicjatywy.

Łukasz P. Ratajczak

Sprawozdanie z VIII Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Edukacja wczoraj, dziś i jutro", pod tytułem „Uczeń – kim był, kim jest, kim być może?" Poznań, 24 maja 2018 roku

Na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 24 maja 2018 roku odbyła się VIII Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu „Edukacja wczoraj, dziś i jutro" pod tytułem „Uczeń – kim był, kim jest, kim być może?". Wydarzenie to patronatem objęła Pani Dziekan WSE UAM prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska. Organizatorem konferencji było Studenckie Koło Naukowe Historii Kultury i Edukacji oraz Zakład Historii Wychowania, działające na Wydziale Studiów Edukacyjnych. Celem konferencji była refleksja i dyskusja nad potrzebami, możliwościami oraz funkcjonowaniem uczniów w rozmaitych kontekstach społecznych. Spotkanie zgromadziło kilkudziesięciu uczestników, w tym kilkunastu prelegentów, wśród których znaleźli się przedstawiciele różnych jednostek naukowych, szkół i metod nauczania; pracownicy naukowi, doktoranci, studenci i nauczyciele; pedagodzy, historycy, filozofowie oraz przedstawiciele innych dyscyplin naukowych. Warto też zauważyć, że konferencja ta stała się częścią obchodów Jubileuszu 20-lecia istnienia Studenckiego Koła Naukowego Historii Kultury i Edukacji.

Konferencję, po krótkim zagajeniu przez dra hab. Krzysztofa Ratajczaka, otworzył Prodziekan WSE UAM ds. Wydawniczych, organizacji studiów niestacjonarnych i podyplomowych, prof. dr hab. Waldemar Segiet, który w swoim przemówieniu zwrócił uwagę na wartość podejmowanych podczas konferencji zagadnień. Zauważył, że uczeń, obok takich problemów jak nauczyciel i rodzice w procesie edukacji, wpisuje się w grupę najistotniejszych kwestii pedagogicznych.

Pierwsze wystąpienie, prof. dra hab. Marka Budajczaka, o tytule „Studens sola aut solus", doskonale wprowadziło uczestników do zagadnienia ucznia i uczenia się w różnych perspektywach. Prelegent przedstawił w swoim wystąpieniu najważniejsze definicje i rozróżnienia, zwrócił uwagę słuchaczy na istotę procesów edukacyjnych i miejsce ucznia w nich.

Kolejny referat, zatytułowany „Z czego wynikała trauma ucznia w średniowiecznej szkole", wygłoszony przez jednego z opiekunów koła, dra hab. Krzysztofa Ratajczaka, przybliżył uczestnikom konferencji zagadnienia związane z historią ucznia w Europie – jak przebiegała edukacja, w jakich warunkach studiowano oraz jakie metody były stosowane wobec ucznia.

W prezentacji pod tytułem „Od epistemologii platońsko-augustyńskiej do poznania obrazkowego – uczeń w dawnym i współczesnym świecie idei" dr Juliusz Iwanicki przedstawił kwestie dotyczące poznania oraz świata idei, nawiązując do filozofii platońskiej i augustyńskiej, a także do współczesnego funkcjonowania świata kultury obrazkowej. Posłużył się wieloma przykładami obrazków pojawiających się w kulturze popularnej – tak zwanych memów – i zaprezentował sposoby wykorzystania memów do przekazania treści filozoficznych, podkreślając, że memy nie są ideą, lecz tylko jej cieniem, co może oznaczać, iż jako kultura cofamy się do jaskini platońskiej.

Wystąpienie lic. Agaty Strzelczyk zostało zatytułowane „Relacje uczeń-nauczyciel na przykładzie Wielkiego Księcia Aleksandra Pawłowicza Romanowa i Frederica-Cesara de La Harpe'a". Referentka przedstawiła pokrótce genealogię carskiego rodu Rosji oraz kwestię wychowania i nauczania Wielkiego Księcia Aleksandra Pawłowicza Romanowa, przyszłego cara Aleksandra I, w kontekście relacji pomiędzy nim a jego szwajcarskim nauczycielem oraz naświetliła kwestie późniejszej roli nauczyciela w życiu cara Rosji.

Kolejna referentka, Izabela Napierała, w swoim wystąpieniu odpowiedziała na pytanie: „Kim jest uczeń w teorii pedagogicznej Janusza Korczaka?" Przedstawiła poglądy Janusza Korczaka na temat ucznia, analizując jego dzieła, a także podjęła ważną kwestię sposobów traktowania dziecka zarówno w rzeczywistości szkolnej, jak i w każdym innym aspekcie życia dziecka.

Następnie Sarah Taylor zaprezentowała referat „Skaut jako uczeń", w którym przedstawiła skauta jako ucznia i podkreśliła istotę uczenia się poprzez działanie, w pozytywnie oddziałującym środowisku. Nawiązała także do genezy ruchu skautowego oraz modelu relacji skautów i instruktorów skautowych, jak też przeanalizowała możliwości metody skautowej w wychowywaniu skautów.

Swoją prezentację zatytułowaną „Uczeń z mutyzmem wybiórczym – wyzwaniem współczesnej pedagogiki?" lic. Aleksandra Bawolska poświęciła problemowi mutyzmu wybiórczego. Zwróciła uwagę uczestników konferencji na istotę tegoż mutyzmu wybiórczego, jego przyczyny oraz potrzebę wsparcia zarówno dzieci, które dotyka to zaburzenie, jak i rodziców.

Mgr Beata Iwanicka przedstawiła referat: „Kształcenie uczniów z wadami słuchu – wyzwania edukacyjne". Poruszyła w nim problemy, z jakimi spotykają się uczniowie z wadami słuchu, prezentując między innymi dźwiękowe zobrazowanie jakości implantów słuchowych oraz film o konieczności nauczania języka migowego, przybliżając słuchaczom specyfikę kultury Głuchych oraz ich języka.

Wystąpienie mgr Moniki Łozińskiej, zatytułowane „Uczniowie wszystkich szkół jednoczcie się w ściąganiu! Zjawisko nieuczciwości uczniowskiej w świetle badań" wskazało w bardzo wyraźny sposób na powszechność tytułowego zjawiska. Referat ten skłonił uczestników konferencji do refleksji nad przyczynami nieuczciwości uczniowskiej i rozważania możliwych rozwiązań zaistniałej sytuacji.

Następny referat: „Kształtowanie serca jako najistotniejszy element edukacji dziewcząt niepełnosprawnych w świetle teorii Edyty Stein" przedstawiła mgr Anna Ślebioda, reprezentantka Centrum Badań im. Edyty Stein UAM. Mówiła ona o teorii Edyty Stein dotyczącej formacji kobiety, głównie w kontekście wychowywania niepełnosprawnych dziewcząt.

Z kolei, mgr Aleksandra Sulczewska wygłosiła referat: „Między indywidualizacją nauczania a kształtowaniem poczucia wspólnoty. Trudności w definiowaniu roli podopiecznego w edukacji przedszkolnej". W swojej wypowiedzi nawiązywała do teorii pedagogicznych Janusza Korczaka oraz Marii Montessori, ale postawiła na przedstawienie tematu na podstawie własnych doświadczeń w pracy z dziećmi.

Potem wystąpiła Dobrawa Gumbis, mówiąc o „Doświadczaniu zmysłowym a uczeniu się i rozwoju dziecka". Referat miał na celu przybliżyć słuchaczom naturę dziecka, opisać zdolności poznawcze oraz podkreślić wpływ metod eduka-

cyjnych na przyszły rozwój uczniów. Autorka kładła nacisk na własne doświadczenia i zaangażowanie wszystkich zmysłów w procesie nauki.

Następnym mówcą był dr Mariusz Przybyła, który zaprezentował referat: „Herbart i Skinner dziś – jak uczą się uczniowie?". Jego wystąpienie miało obnażyć wady i zalety aktualnego systemu edukacji. Przedstawił proces kształcenia przez pryzmat historii oraz myślicieli, którzy przez lata tworzyli i doskonalili metody edukacyjne na świecie.

Kolejną prelegentką była mgr Anna Czyńska z referatem zatytułowanym „Dziecko/nastolatek w szkole demokratycznej", analizując funkcjonowanie modelu szkoły demokratycznej w procesie nauczania. Autorka przedstawiła wizję przyszłości metody edukacyjnej, której poświęcony był referat oraz skłaniała słuchaczy do refleksji nad funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w systemie dorosłych.

Mgr Jakub Adamczewski w swoim referacie „Fińskie dzieci uczą się lepiej – studium możliwości skandynawskiego ucznia" zaprezentował model, w jakim funkcjonuje fińska edukacja na podstawie własnego doświadczenia. Zaobserwowane przez kilka ostatnich lat metody stosowane w tamtejszych szkołach zestawił w analizie porównawczej z metodami polskimi i przedstawił propozycje ulepszenia polskiego nauczania.

Następnie referat zatytułowany „Porównanie systemu edukacji, środowiska szkolnego oraz relacji ucznia z nauczycielem w Polsce i Hiszpanii" wygłosiła mgr Wioleta Franczyk. Zwróciła uwagę słuchaczy na różnice pomiędzy szkolnictwem w tych krajach, opowiadając także o swoich doświadczeniach pracy w szkole w Hiszpanii, ukazując wady i zalety obydwóch systemów.

Kolejne wystąpienie „Droga do poznania w ideologii taoistycznej – na podstawie Tao Te Ching" przygotował Wojciech Jachnik. Opowiedział on o koncepcji poznania poprzez ścieżki mistyczne Tao oraz zdefiniował pojęcie Tao i stan pełnego poznania.

Drugi referat „Edukacja domowa – z perspektywy ucznia" zaprezentowała Sarah Taylor, opowiadając o własnych doświadczeniach 9-letniej edukacji w domu. Przybliżyła słuchaczom rolę ucznia w *homeschoolingu*, jego możliwości, a także korzyści, jakie mu daje ta forma edukacji.

Ostatni referat zatytułowany „Amerykański uczeń. Porównanie szkolnictwa polskiego i amerykańskiego" przygotował Bartosz Jędrzejczak, skupiając się głównie na porównaniu struktury tytułowych systemów i na ocenieniu ich wad oraz zalet w kontekście ucznia.

Konferencja ta stanowiła wspaniałą okazję do wymiany poglądów oraz doświadczeń licznego grona osób zajmujących się problematyką ucznia w perspektywie historycznej i współczesnej. Stworzyła przestrzeń dla refleksji i rozmów nad tymi zagadnieniami. Uczestnicy, w tym i studenci, co trzeba podkreślić, bardzo chętnie włączali się do dyskusji, a pojawiające się pytania były celne oraz inspirujące. Prezentowana konferencja na stałe już wpisała się do kalendarza wydarzeń naukowych organizowanych na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM, a jej organizatorzy przygotowują się już do kolejnego spotkania.

Sarah Taylor, Michał Nowicki

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

Zbigniew Kwieciński, prof. zw. dr hab., Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Iwona Chrzanowska, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Beata Jachimczak, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Magdalena Piorunek, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Iwona Werner, dr, Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu

Ewa Ogrodzka-Mazur, prof. dr hab., Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Anna Szafrańska, prof. UŚ dr hab., Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Josef Malach, doc. PhDr., Faculty of Education, University of Ostrava

Milan Chmura, mgr Ph.D., Faculty of Education, University of Ostrava

Andrzej Twardowski, prof. zw. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Paweł Zieliński, dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Iwonna Michalska, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Grzegorz Michalski, prof. UŁ dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

Barbara Jankowiak, dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ewa Wojtynkiewicz, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz, dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Karina Leksy, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Iwona Nowakowska, Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski

Emilia Szymczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Joanna Rajewska de Mezer, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Magdalena Magierska-Krzysztoń, dr, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu
Magdalena Olempska-Wysocka, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Aleksandra Jasielska, dr hab., Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Marzena Buchnat, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Sławomir Szymczak, mgr, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie
Michalina Kasprzak, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Natalia Kłysz-Sokalska, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Anna Golus, mgr, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Gdański
Anna Brosch, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Ewelina Czujko-Moszyk, mgr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Amira Bar Shalom, Higher Studies of Israel
Dikla Wizman-Man, Higher Studies of Israel
Ronit Windzberg Sasson, Higher Studies of Israel
Shiri Gonen-Avital, Higher Studies of Israel

II. RECENZJE I NOTY

Dariusz Adamczyk, prof. UP dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Anna Wojewoda, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Monika Nawrot-Borowska, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Ewa Krause, dr, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Łukasz P. Ratajczak, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Sarah Taylor, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Michał Nowicki, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. podwójnie ślepa recenzja). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy dolne. W przypisach powtarzających się stosujemy: tamże, ibidem. 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: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 29,75. Ark. druk. 27,125

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9